SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 153, ECATEPEC

“ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN TERCER GRADO DE PRIMARIA"

TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN, PLAN 1994

PRESENTA

SAMUEL ACOSTA LÓPEZ

ASESOR:

PROFESOR MANUEL DEMETRIO AQUINO BONILLA

ECATEPEC, ESTADO DE MÉXICO **OCTUBRE DE 2006**

ÍNDICE

Introducción 1

CAPÍTULO I.
LECTURA, ESCRITURA Y CONSTRUCTIVISMO

1.1. Lectura 5
1.2. Escritura 7
1.3. Enfoques y teorías:
1.3.1. Teoría de Piaget 10
1.3.2. Enfoque del Aprendizaje Significativo de Ausubel 15
1.3.3. Enfoque Sociocultural de Vigostky 20
1.3.4. Enfoque Comunicativo 22
1.4. Modelos para la comprensión y producción de textos:
1.4.1. Modelo direccional 27
1.4.2. Modelo no direccional 27
1.4.3. Modelo bidireccional 28
1.4.4. Modelo integral 29

CAPÍTULO II.
LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

2.1. Experiencia en la enseñanza de la lectura 34
2.2. El papel de las estrategias de lectura:
2.2.1. ¿Qué significa leer y para qué leemos?..... 37
2.3. Los tipos de texto y su importancia en el desarrollo lector 38
2.4. La metodología para la enseñanza y la evaluación de la lectura ... 41

CAPÍTULO III.
LAS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA

3.1. La experiencia con la escritura 44
3.2. El enfoque, los propósitos y contenidos del plan y los programas de estudio 45
3.3. El proceso de adquisición del sistema de escritura y el desarrollo escritor 48
3.4. El lenguaje en los tipos de texto 51

CAPÍTULO IV. ESTRATEGIAS DE LECTO-ESCRITURA EN EL TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA AZTECAS

4.1. Descripción del contexto 54
4.2. Diagnóstico de las habilidades de lecto-escritura en el tercer grado:
4.2.1. Elaboración de instrumentos 57
4.2.2. Aplicación de las estrategias de lectura 63
4.2.3. Análisis de datos 69
4.3. Propuestas pedagógica 73

Conclusiones 92

Bibliografía 96

INTRODUCCIÓN

Aprender a leer y a escribir es una de las conquistas más apreciadas por los seres humanos. Representa el acceso a la cultura escrita, a mundos desconocidos, al futuro mejor. Contribuye a la afirmación de la persona y da un matiz diferente a la calidad de la vida. Sin embargo, este aprendizaje, se hace difícil para muchos de nuestros niños. El fracaso escolar y la repetición los acechan constantemente cuando inician la escolaridad. El desarrollo motor y perceptual no basta para acceder a leer y a escribir. La construcción del lenguaje escrito es un proceso que el niño tiene que vivir de manera personal. El docente tendrá que conocer este proceso para ofrecer oportunidades que les permitan descubrir por sí mismos la función social del lenguaje, las relaciones entre palabras, fonemas, grafías, a partir de textos producidos e interpretados por los propios niños. Es necesario redescubrir y restituir el significado del aprendizaje de la lectura y la escritura: Para qué se lee? Para qué se escribe?, Por qué no iniciar el aprendizaje con expresiones que tengan significado para el niño, con palabras que sean de su contexto? Como recuperar el saber natural que ya tiene el niño sobre lo escrito? El lenguaje escrito no aparece cuando el niño empieza la escolaridad básica. El lenguaje oral y el escrito son la manifestación de una de las funciones más complejas: representar y encontrar significados. Esta función se va desarrollando y manifestando desde los primeros años, con la formación de imágenes, la construcción, el modelado, el dibujo, el juego dramático, la expresión oral, la lectura de imágenes. Muchos son los niños que tienen oportunidad de estar en contacto con texto escritos, y por ello saben ya donde se lee y adivinan lo que en el texto se dice.

El desarrollo de habilidades de lectura-escritura en tercer de primaria es el propósito central de este trabajo. Esta investigación se realizó en la escuela primaria "Aztecas", de Ciudad Azteca, Ecatepec. Siendo los niños del tercer grado de primaria con quienes se aplicó la propuesta por medio de la cual se pretende formar lectores y escritores activos. El objetivo general es diseñar una propuesta de estrategias didácticas que permitan desarrollar las habilidades de lectura y escritura entre los educandos del tercer grado de la escuela primaria.

Como resultado de la investigación realizada se espera que los alumnos:

- Muestren mayor constancia con relación a la práctica de la lectura.

- Desarrollen la capacidad de utilizar la escritura como una forma de expresión y por ende de comunicación, para poder transmitir por escrito desde sus vivencias hasta sus puntos de vista sobre algún texto o escrito en particular.

Se trabajó con los lineamientos requeridos de manera oficial, pero sobre todo se diseñaron estrategias de aprendizaje que permitieran:

1. Elevar el dominio de las habilidades de lectura y escritura entre el alumnado.

2. Mejorar la capacidad de expresión escrita de los alumnos del tercer grado.
3. Incorporar la lectura y escritura como una herramienta cognitiva para ulteriores conocimientos o aprendizajes.

La estructura de este documento recepcional es la siguiente:

Inicialmente expondré el problema que motivó la realización de esta investigación, eL problema consiste esencialmente en que las habilidades de lectura y escritura de los alumnos resultan ser muy deficientes. Tal situación se ve precedida por la falta de una evaluación diagnóstica, que nos posibilite conocer la magnitud de este fenómeno educativo, del cual no resultaría aventurado advertir que se presenta, en general, en el sistema educativo nacional.

En el primer capítulo se describe el marco teórico conceptual, el cual se basa principalmente en teóricos de los paradigmas constructivista y sociocultural (Piaget, Ausubel y Vigotsky), de los cuales se recuperan diversas aportaciones para sustentar la propuesta. En este capítulo se incluyen los modelos para la comprensión y producción de textos.

En el segundo capítulo, se aborda en qué consisten las estrategias de lectura, considerando los tipos de texto y su importancia en el desarrollo lector, así como la metodología para su enseñanza y evaluación. Esto de acuerdo con diversos autores y con los programas oficiales de la SEP.

En el tercer capítulo se consideran las estrategias de escritura, incluyendo algunos aspectos sobre la experiencia con esta competencia, el proceso de adquisición del sistema de escritura y el desarrollo escritor, el lenguaje en los tipos de texto y la planificación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

En el cuarto capítulo se incluye un diagnóstico realizado con los niños de tercer grado, en relación con sus habilidades de lectura y escritura, además se contemplan las propuestas relacionadas con las estrategias para mejorar estas habilidades.

Con la experiencia que he tenido como docente, he comprobado que las habilidades de lectura-escritura no se desarrollan de manera óptima por los niños con los que cotidianamente tengo contacto, lo anterior repercute en el sentido de la imposibilidad que existe para que los educandos puedan adquirir y manejar con mayor optimización los conocimientos que la escuela les proporciona.

Considero que las deficiencias de lectura y escritura reflejadas en la generalidad de los estudiantes, se deben principalmente a la falta de atención y concentración que los alumnos tienen para analizar y comprender un texto, así como también pretendo saber los motivos del por qué acarrean de tiempo atrás, las dificultades para desarrollar tales habilidades.

Por tanto, creo oportuno que se planteen alternativas estratégicas para que puedan mejorarse las habilidades de lectura y escritura en los educandos del tercer año de primaria, lo cual permitirá que puedan mejorar sus conocimientos. Dentro de las propuestas que sugiero para optimizar tales habilidades se encuentran las siguientes:

- Trabajar en equipo y contar con un tiempo mínimo para reunirse semanalmente.
- Reflexionar y autoevaluar constantemente la práctica educativa, en especial, los problemas y las estrategias a implementar para resolverlas.
- Asumir cierta autonomía para innovar en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura.
- Realizar las actividades previas a la lectura tales como interrogación del texto antes de ser presentado y el relato de experiencias previas. En el primer caso, se plantea el tema y se motiva a los alumnos a formular preguntas o hipótesis sobre el mismo. De igual manera se les debe invitar a relatar experiencias personales o vividas en conjunto que estén relacionadas con el tema de la lectura.
- Rincón de la lectura. Disponer de un rincón cómodo en el aula y habilitarlo con distintos tipos de textos reales para estimular la lectura o la manipulación de textos según el nivel en que se encuentran los niños.
- La utilización de textos reales (auténticos) y que los alumnos cuenten con ellos de manera individual. Los textos utilizados deben ser con formatos distintos tales como diarios, revistas, cuentos formales, comics, recetas, entre otros y deben seleccionarse considerando, básicamente, los intereses de los niños. Por otro lado, el que cada alumno cuente con su propio texto permitirá su manipulación (por ejemplo, pintarlo) y trabajar de acuerdo al ritmo individual en el proceso lector.

En nuestra opinión, es importante unificar las metas porque si tanto en el contexto escolar, como en el cotidiano, las metas son iguales, los niños van a percibir el proceso de la lectura-escritura como algo más enriquecedor y útil, llevando a cabo un aprendizaje significativo, en el que el puente entre la escuela y la familia está asegurado.

No siempre, el puente que se establece entre la escuela y la casa es recíproco, pues tradicionalmente la familia ha descargado la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela, o cuando algunos son conscientes de que deben ayudar a sus hijos en la adquisición de esas habilidades utilizan exclusivamente métodos escolares. No debemos olvidar, que las actitudes de la familia condicionan lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, por lo tanto, se precisa una responsabilidad compartida entre padres y profesores. Por eso en nuestra opinión, tanto en la escuela como en la casa deberían darse aprendizajes complementarios utilizando recursos y metas comunes.

En la actualidad las habilidades de lectura y escritura y la enseñanza de la lengua en general está desconectada de la práctica, no se muestra como una materia instrumental que tenga utilidad en la vida cotidiana; es decir, existe una clara disociación con la vida real. Por ello, si en lugar de emplear los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura y escritura, utilizáramos materiales, métodos y recursos que fuesen interesantes y motivadores para estos alumnos podría iniciarse una relación recíproca entre la escuela y la familia.

CAPÍTULO I. LECTURA, ESCRITURA Y CONSTRUCTIVISMO

Para diseñar una propuesta de estrategias didácticas y metodológicas que permitan desarrollar las habilidades de lectura y escritura entre los educandos del tercer grado de la escuela primaria “Aztecas” es necesario contar con una base conceptual y teórica que fundamente el estudio.

Por ello, en primer lugar se presentan los conceptos de lectura y escritura, después se exponen los principales enfoques y teorías, además de considerar los modelos para la producción y comprensión de textos.

1.1. LECTURA.

“La lectura puede definirse como la extracción de información a partir de imágenes visuales, lo que significa que se leen tanto las imágenes como las palabras... El lenguaje es, después de todo, el medio principal de comunicación humana, y las palabras desempeñan un papel importante en la acción de pensar y en la toma de decisiones"[1].

En la definición anterior se da un significado muy amplio a la lectura ya que la considera como un modo particular de adquisición de información a través de todo tipo de imágenes visuales, no sólo de palabras escritas.

Para Francisco Monterde, leer significa "pasar la vista por lo escrito o impreso, para enterarse del contenido. Enseñar o explicar un profesor sobre un texto. Ejecutar una obra musical leyéndola. Penetrar en el interior de alguien por lo que exteriormente aparece"[2].

Este autor nos pone diversos ejemplos de lo que considera leer, aunque al hablar de lectura, es frecuente que se confundan la capacidad lectora, los fines de la lectura, la actividad lectora y la ejecución lectora.

Cuando se lee con altos niveles de conciencia, se está ante la adquisición, además de diversos conocimientos, de autonomía, de desenvolvimiento personal. “Pero la lectura es una actividad cognitiva compleja que implica el uso competente de un conjunto de estrategias que promuevan nuevos aprendizajes”.[3]

En la definición anterior ya se habla de estrategias como parte fundamental para adquirir nuevos conocimientos a través de la lectura, pero para ello se requieren

---

[1] Turnbull, Arthur T. y Baird, Russell, N. Comunicación Gráfica. Ed.Trillas, México, 1996, pp. 13-14.

[2] Monterde, Francisco, Aspectos literarios de la cultura mexicana, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1989, p. 434.

[3] Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. al. “El Enfoque Comunicativo", en Del Texto y sus Contextos. Ed. Edere, México, 2002, p. 84.

altos niveles de conciencia, pues de lo contrario se puede leer sin lograr ningún conocimiento nuevo.

Como menciona Carlos Lomas, leer textos con significado, utilizar la lectura como un instrumento integrado en las tares educativas o atender las diferentes habilidades de base (percepción, memoria, etc.), implicadas en el aprendizaje, más allá del simple trabajo sobre el desciframiento. Aprender a leer a través de la programación de ejercicios o aprender a leer leyendo constituyeron dos tendencias didácticas de relación variable y detectables todavía hoy. "Relacionar el uso de la lectura con la enseñanza de formas de adoptar la comprensión de todo tipo de textos (narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos, entre otros) y con el entrenamiento de actividades específicas. Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica realizar una serie de razonamientos para controlar el progreso o estancamiento de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensibles que se producen durante la lectura"[4].

Con las definiciones anteriores podemos entender el concepto de lectura. Tomando algunos aspectos relevantes de ella; desde el punto de vista personal, se puede decir que la lectura es un proceso continuo de comunicación entre el autor o escritor del texto y el lector. Es expresado a través de una variedad de imágenes visuales que nos sirven para interpretar las emociones, sentimientos impresiones, ideas y pensamientos. Además es la base esencial para adquirir todo tipo de conocimientos.

Cuando leemos para aprender nuestra lectura, ésta suele ser lenta y repetida, es decir, hacemos una primera lectura exploratoria. El lector se interroga sobre lo que lee, establece relaciones con lo que ya sabe, revisa los términos, efectúa síntesis, subraya, elabora esquemas, etc. Asociado a ello está el proceso interno de lectura, puesto que al leer cada uno de nosotros estamos dando al texto un significado propio. Podemos decir que antes de aprender realmente a leer, el niño debe hacerse una idea de qué es la lectura, lo cual puede ser escuchando las lecturas que hagan los adultos o tratar de imaginar lo que dicen los libros a través de las imágenes.

También Teresa Colomer habla de la interrelación entre: el lector, el texto y el contexto, relación esencial para el enfoque comunicativo tanto en los aspectos de comprensión como de producción textual.

1. "*El lector* incluye los conocimientos que posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.

[4] Lomas, Carlos. Cómo enseñar a hacer las cosas con palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística. Vol. I, Ed. Paidos, Barcelona, 1998, p. 16.

2. *El texto* se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que se ha organizado su mensaje.
3. *El contexto* comprende las condiciones de la lectura, tanto las que fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.), como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante".[5]

Como se observa, el contexto tiene una gran importancia y debe de ser considerado para hacer una adecuada interpretación del significado de la lectura y poder convertirla en la adquisición de nuevos conocimientos. Podemos decir entonces que la lectura es requisito indispensable para la educación, esencial para la vida de la razón. El arte de leer bien está íntimamente ligado al de pensar bien.

Por otro lado, Margarita del Valle señala que "hay muchas clases de lectura y diversos grados de habilidad para leer. El saber leer bien es una habilidad especial. No todos los que leen lo saben hacer. Saber leer requiere ante todo voluntad y paciencia"[6].

Para leer bien es necesario, entre otras cosas: leer cada palabra de diversos modos hasta llegar al significado exacto que quiso darle el autor; leer entre líneas; captar ambigüedades e insinuaciones; sopesar las oraciones, revisar la puntuación; estar muy atento a las divisiones del autor, tanto en lo que se refiere a los párrafos como en lo referente a los capítulos de una obra.

1.2. ESCRITURA

Escribir significa "representar las palabras o las ideas con letras u otros signos. Trazar las notas u otros signos de música. Componer libros, discursos u obras musicales. Comunicar a uno por escrito alguna cosa"[7].

De acuerdo con la definición anterior se puede decir que la escritura está estrechamente relacionada con la lectura. Cuando se adquiere el código escrito significa un paso fundamental y de avance del desarrollo de las capacidades cognitivas superiores, ingresar al ejercicio de la reflexión, de la crítica, de la toma de conciencia es ingresar a un mundo en el cual la lectura eficiente lleva hacia la consecución de un desarrollo amplio del pensamiento.

Es el proceso de transmitir mensajes por medio de la escritura. "Las palabras se representan gráficamente mediante símbolos de diversas formas llamados *letras*. Estas letras y las palabras que forman se llaman *símbolos* porque nada en ellas

---

[5] Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. al. Op. Cit., p. 85.
[6] Del Valle de Montejano, Margarita y Pérez Gutiérrez, Leticia Metodología de la Lectura. ITESM-CEMPAE, México, 1998, p. 58
[7] Monterde, Francisco. Op. Cit, p. 297.

puede relacionarse con los objetos o ideas que representan. El símbolo representa algo más debido a una convención; es decir, un acuerdo entre sus usuarios"[8].

De acuerdo con la definición anterior se puede decir que la escritura es un concepto un poco más limitado que la lectura, pues aquí solo se hace referencia a las letras y palabras y en la lectura se considera todo tipo de imagen visual.

"En términos generales se puede decir que un informe o trabajo escrito es el relato, descripción, explicación de algún hecho o evento, que se da como respuesta a las preguntas que nos hemos formulado en torno a él.

Sin embargo, en un sentido más estricto y hablando del tipo de trabajo o informe escrito que es solicitado en la escuela se puede decir que se trata de un estudio de cierta extensión y profundidad, acerca de algún tema que exige un juicio valorativo o una opinión"[9].

Por otro lado hay que destacar que la habilidad de escribir se relaciona con un proceso que hay que seguir para transmitir en forma escrita las ideas o pensamientos. Al respecto, uno de los teóricos más propositivos en las consideraciones de la lengua respecto a la escritura, Daniel Cassany, plantea algunos de los elementos esenciales de los pasos que se siguen o debieran seguirse al contexto con la habilidad de escribir:

- “Considerar procesos reflexivos de la selección y ordenación de la información, generación de ideas, revisión, reformulación.

- Que se descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita; el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias, la posibilidad de comunicarse a distancia.

- Que las actitudes para la expresión escrita estén directamente relacionadas con la escritura y con el placer de leer.

- Que se dé relieve a los aspectos de coherencia, cohesión, originalidad.

- Que se reflexione acerca de lo que se escribe, hacer borradores cuantas veces sea necesario para obtener claridad en el texto de acuerdo al propósito con el cual se planteó su escritura.

- Al hacer borradores replantearse la necesidad de buscar y ordenar ideas. Revisar y auto corregir sin tener prisa.

---

[8] Turnbull, Arthur T. y Baird, Russell, N. Op. Cit, p. 13.
[9] Guía del Estudiante, Preparación de Informes Escritos. UNAM-SEP, México, 1986, p. 7

- En la escritura importa tanto el producto como los procesos para llegar a éste”. [10]

Por otro lado, cabe destacar que los programas de estudio deben enfatizar la necesidad de ofrecer a los discentes situaciones de aprendizaje que les permitan seguir desarrollando, paulatina y simultáneamente, sus habilidades comunicativas y lingüísticas, en las modalidades orales y escritas, y que se caracterizan por:

I. Ser instancias dialógicas, activas, participativas en las que discentas y discentes construyan conocimientos a partir de sus conocimientos previos;

II. Vincularse con el entorno sociocultural del alumnado y sus respectivos grupos familiares;

III. Corresponder a la etapa de madurez afectiva, cognitiva y biológica, y a las necesidades e intereses del alumnado;

IV. Articularse con las habilidades desarrolladas por niñas y niños al cursar los niveles anteriores;

V. Incorporar diversas instancias de evaluación formativa: auto evaluación, coevaluación y observación del o de la docente, durante los procesos de aprendizaje.

Se distinguen diversos componentes o núcleos temáticos, relacionados con el desarrollo de las habilidades comunicativas, como se verá más adelante.

1.3. ENFOQUES Y TEORÍAS.

Las teorías de Piaget y de Ausubel constituyen hoy en día tema obligado en los foros y conferencias en el ámbito educativo mundial; dadas sus peculiaridades y aplicaciones en los sistemas educativos del mundo civilizado.

La dinámica actual de los cambios educativos que vive nuestro país, plantea una modernización en la educación básica a través de la SEP y propone que los discentes logren aprendizajes significativos para rebasar así las prácticas memorísticas tan arraigadas en el trabajo escolar, permitiendo con ello que el educando sea el propio constructor de su conocimiento. Por ello, para el desarrollo del estudio se considera conveniente estudiar dichos autores para establecer la base teórica.

[10] Cfr. Cassany, Daniel, La cocina de la escritura. Ed. Anagrama, Barcelona, 1999, p. 258

1.3.1. TEORÍA DE PIAGET.

Uno de los autores que se opuso con más fuerza a los planteamientos empiristas y asociacionistas del aprendizaje fue Piaget. Para Piaget el problema central surge desde la epistemología, la pregunta que él intenta responder es: "cómo en la relación sujeto-objeto, la estructura con la que el sujeto se enfrenta al objeto, se ha adquirido. Por lo tanto de lo que se trata, es de reconstruir su efectiva construcción, lo cual no es asunto de reflexión, sino de observación y experiencia y equivale a seguir paso a paso las etapas de esa construcción, desde el niño hasta el adulto".[11]

La teoría psicogenética de Jean Piaget ha sido de gran interés por sus implicaciones en la educación, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias básicas y del lenguaje; que basada en una multitud de hechos experimentales y análisis profundo demuestra y explica el desarrollo cognoscitivo del niño.

La epistemología enriqueció a la psicología y pedagogía infantil, al proporcionar una base teórica que fundamenta científicamente las características del desarrollo.

Los trabajos de Piaget están construidos alrededor de un eje central, la elaboración de una teoría del conocimiento. Los problemas son reformulados por él de manera que pueden ser abordados científicamente. La pregunta central que se hacía Piaget para construir su epistemología científica es: ¿Cómo se pasa de un estado menor de conocimiento a un estado mayor de conocimiento?

Se pone mayor énfasis en la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento y en el carácter constructivo y progresivo en la elaboración de estructuras de conocimiento.

Para responder a la pregunta planteada, Piaget dice que el conocimiento es un proceso dialéctico de interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento que, a diferentes momentos de su desarrollo, alcanza formas de equilibrio cada vez más estables, complejas y avanzadas que integran y superan las anteriores. Las formas de equilibrio más estables de los seres vivientes son las estructuras de la inteligencia.

Sus estudios estaban dirigidos a los mecanismos cognoscitivos y de sus formas de equilibrio desde su origen, y a través de todas sus etapas de construcción hasta las formas más elaboradas del conocimiento. Algunos de los conceptos clave de Epistemología y la Psicología Genética para Piaget son: El sujeto y su actividad (sujeto cognoscente), las estimulaciones del medio (objeto de conocimiento) y los mecanismos de interacción entre el organismo y el medio que le rodea.

---

[11] La Casa, Pilar. “El Enfoque Comunicativo", en Del Texto y sus Contextos. Ed. Edére, México, 2002, p. 18.

La noción de interacción se refiere pues a la naturaleza misma de las relaciones entre el sujeto y el medio en tanto que proceso dialéctico permanente. El sujeto actúa sobre el medio para transformarlo pero, a su vez, en su contacto se transforma a sí mismo. Por su parte, el medio proporciona estimulaciones al sujeto y le presenta resistencias a sus acciones. El objeto existe pero sólo podemos conocerlo a través de la actividad estructurante del sujeto. El conocimiento es indisociable de la acción misma y se elabora a través de un conjunto de estrategias y de acciones del sujeto sobre el medio que toman en consideración, a su vez, los datos del medio, organizándose así de manera óptima los intercambios. Así pues, el conocimiento toma la forma de una verdadera construcción. La noción de construcción de la teoría piagetiana es fundamental y hace referencia tanto al papel de la actividad del sujeto como al carácter progresivo de la elaboración de las estructuras del conocimiento: lo adquirido en un momento dado se conserva pero al mismo tiempo se modifica lo suficiente para ser integrado en un nivel superior más complejo, que lo supera y abre nuevas posibilidades. Este proceso se desarrolla indefinidamente llegando en diferentes momentos a niveles óptimos de funcionamiento que constituyen ciertos estados de equilibrio.

Los procesos de interacción son regulados por un mecanismo, que Piaget llama equilibración que constituye otro concepto epistemológico y psicológico fundamental: todo sujeto está dotado de un sistema de regulaciones que le permite reaccionar y compensar las perturbaciones generadas por la asimilación de nuevos aspectos del medio.

Para Piaget, todo conocimiento está relacionado con las acciones del sujeto sobre los objetos.

El niño que asiste a la escuela, aprende ciertas habilidades y hábitos, incorpora valores y formas de relacionarse con las personas y objetos, aprende a identificar problemas, etc. El niño en edad escolar conoce cosas nuevas y amplía sus conocimientos anteriores sobre otros, podemos decir por lo tanto, que la actividad cognoscitiva está inserta en cualquier actividad que el niño realiza; los objetos que conoce y cómo los conoce son problemáticas inherentes en su formación.

Esta teoría se basa en la hipótesis de que "Nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción con respecto de la cual la percepción sólo constituye la función de señalización. Lo propio de la inteligencia no es contemplar, sino transformar y su mecanismo es esencialmente operatorio. Ahora bien, como las operaciones consisten en acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras del conjunto (reversibles, etc.), si se quiere dar cuenta de este aspecto operatorio de la inteligencia humana, es conveniente partir de la acción misma y no de la percepción sin más".[12]

[12] Piaget, Jean. "Psicología y Epistemología". En Introducción a la Epistemología, UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, México, 1986, p. 15.

Al respecto, Piaget se preocupa por indagar las relaciones existentes entre el individuo y el medio; las cuales se representan en el campo del conocimiento por la lógica y la matemática, por un lado, y por el estudio de las leyes físicas, por el otro. Con respecto a la lógica y la matemática, éstas forman un conjunto de normas válidas de carácter deductivo, las leyes físicas requieren de la experimentación y de los enlaces causales para determinarlas.

La experiencia lógica (que es normativa) se remite a la contribución del sujeto, la experiencia externa (que es constativa) se ubica en la realidad objetiva.

Al observar las relaciones entre la lógica y la física adopta la posición epistemológica intermedia entre el espíritu y el universo (entre sujeto y medio) llamada interaccionismo relativista.

Al mismo tiempo que toma del racionalismo la participación del sujeto, también acepta las influencias del medio para generar el conocimiento; de esta manera el interaccionismo se coloca en el justo medio y concibe la formación del conocimiento como una interpretación de la lógica y la experiencia humana.

En la postulación interaccionista del conocimiento, existe la dimensión constructivista que consiste en determinar los mecanismos que intervienen en la formación del conocimiento. De este modo, el conocimiento adopta diferentes formas durante su adquisición. El estudio de la acumulación del conocimiento de las diversas etapas que atraviesa el sujeto es el objeto de la epistemología genética. Es importante considerar a la epistemología referida a la organización del conocimiento en sus inicios: durante esta etapa el sujeto carece de los elementos necesarios para lograr una distinción de los objetos.

Al respecto, se observa la necesidad de establecer un puente que una al sujeto con el medio ambiente. Sin lugar a dudas, ese lazo lo constituye la acción, la cual va a dar lugar a los intercambios entre el sujeto y el objeto.

Al principio, el sujeto está centrado en su propia actividad y al alcanzar la cima del desarrollo se descentra, abandonando de esta manera el egocentrismo y conquistando la objetividad y/o reciprocidad.

Piaget propone un marco conceptual psicológico para explicar el desarrollo de la inteligencia desde el nacimiento a la adolescencia. Dentro de este marco formula problemas sobre la naturaleza de la inteligencia infantil.[13]

Para él, el desarrollo intelectual es un proceso de reconstrucción del conocimiento, el proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel; algún cambio externo o intrusiones en la forma ordinaria de pensar crean conflicto y desequilibrio. La persona compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual.

---

[13] Cfr. Piaget, Jean. Psicología del niño. 12 edición, Ed. Moratd, Madrid, 1994, p. 27.

Es el proceso de asimilación y acomodación lo que permite que el niño alcance progresivamente estados superiores de equilibrio (patrones de pensamiento más complejos); cuando las posibilidades para la interacción con el ambiente se extienden, el niño puede asimilar con mayor facilidad el ingreso de la información externa a un marco de referencia que no sólo se ha agrandado, sino que también se ha integrado más. Al enfrentarse de nuevo al ambiente, el niño recibe nuevos estímulos que desarrollan sus estructuras internas. De este modo el desenvolvimiento intelectual puede ser visualizado como un proceso continuo en espiral en el que el equilibrio es la fuerza motora que subyace a esta adaptación del individuo al medio ambiente. De todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas, una manera que da nueva comprensión y satisfacción al sujeto. En una palabra un estado de nuevo equilibrio.

Piaget encontró que existen patrones en las respuestas infantiles a tareas intelectuales. Niños de una misma edad reaccionan de una manera similar. Por lo que Piaget clasificó los niveles del pensamiento infantil en cuatro períodos que se describen en el siguiente cuadro:

PERÍODOS DEL PENSAMIENTO INFANTIL

PERIODO	EDAD	CARACTERISTICAS
Período Sensoriomotriz	De nacimiento hasta los 2 años	Coordinación de movimientos físicos preverbales y pre-representacional.
Preoperatorio	De 2 a 7 años	Habilidad para representarse la acción -mediante el pensamiento y el lenguaje; prelógico.
Operaciones concretas	De 7 a 11 años	Pensamiento lógico realidad física.
Operaciones formales	De 11 a 15 años.	Pensamiento Lógico abstracto e ilimitado.

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con Cueli, José. *Teorías de la Personalidad.* 38ª edición, *Ed. Trillas, México, 1990 pp. 418-420.*

Cada etapa incluye un período de formación, es un logro en sí mismo y sirve de punto de partida para la siguiente. El paso de un período a otro es gradual, no hay rompimiento

Las estructuras y las operaciones cognoscitivas se continúan en cada período, conservan las del anterior y sirven de base a las transformaciones subsecuentes.

La edad en que se logra cada etapa es variable y en ello hay una influencia ambiental determinante.

Piaget destaca que sólo en la libertad es dable la personalidad integrada por estructuras cognoscitivas y normas morales capaces de regular la conducta en un clima de respeto. Según sus propias palabras la educación consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral que respeten esa autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos.

El ideario pedagógico de Piaget postula que la educación es una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural; es decir el proceso de formación del hombre requiere de un medio social adecuado para llevarse a efecto. El medio social es una de las cuatro condiciones interdependientes que originan el desarrollo cognoscitivo.

Desde este punto de vista concierne a la familia, a la institución escolar y a las escuelas en general completar la labor educativa, ya que la primera no alcanza los resultados deseables y las otras no brindan los elementos necesarios para que los educandos afronten situaciones y problemas. En estas circunstancias, se impone replantear el papel de la escuela para que se convierta en una institución formativa por excelencia, que no descuide el desarrollo intelectual y afectivo del sujeto.

Consecuentemente, la escuela tendría que convertirse en el vehículo de la formación intelectual y moral del educando para que cumpla con el gran compromiso de potenciar las capacidades del sujeto y de insertarlo en la sociedad.

De lo anteriormente expuesto, se desprende que la teoría de Piaget se ha revelado decisiva para comprender algunos mecanismos psicológicos que intervienen en las adquisiciones y para sugerir algunas secuencias de enseñanza y de aprendizaje de contenidos científicos sobre la base de un análisis epistemológico de las principales nociones científicas. Pese a este aporte esencial para la reflexión pedagógica, la teoría de Piaget tiene una serie de límites en lo que respecta a su incapacidad para dar cuenta de lo específico del contexto escolar y de los procesos de adquisición que le son propios:

Los mecanismos psicológicos, tales como la toma de conciencia o la equilibración, son esenciales para entender el carácter constructivo de los aprendizajes escolares. Pero muchas investigaciones realizadas en distintos ámbitos (matemática, ciencias, lectura, escritura, conocimientos sociales) han puesto de manifiesto la importancia de los conocimientos específicos que los sujetos se forjan espontáneamente por su interacción con el entorno físico y social. Los mecanismos de adquisición de estos diversos conocimientos serían en parte específicos y no reducibles a los progresos de la actividad operatoria. Así pues, es necesario superar el Constructivismo de Piaget, aceptando la importancia de los conocimientos y de los mecanismos específicos de adquisición.

Piaget, al interesarse por las posibilidades de la especie humana de alcanzar un pensamiento racional, se concentró en los puntos comunes, generales de la actividad cognitiva y subestimó las particularidades individuales o contextuales. La práctica educativa se realiza en un contexto especial que determina, en parte, las características del saber escolar. Analizar lo específico de este contexto de aprendizaje, sin perder de vista los conocimientos implícitos que aportan los alumnos a partir de otros contextos cotidianos, parecen ser dos objetivos esenciales para superar al sujeto epistémico de Piaget y acercarse al "sujeto pedagógico".

Piaget subordinó la interacción social a los mecanismos generales de autorregulación. No obstante, para acercarse a los procesos de aprendizaje escolar es indispensable atribuir a los mecanismos reguladores de las demás personas una función primordial.

Para Piaget, la mediación semiótica, aunque es esencial para garantizar el fundamento representativo del pensamiento, depende de la actividad operatoria y está subordinada a ella. Por el contrario, numerosas investigaciones muestran la importancia específica de la mediación y su repercusión en el conocimiento cognitivo: el lenguaje, la escritura, la notación matemática y el empleo de instrumentos culturales diversos desempeñan una función decisiva en la construcción de elementos escolares. Piaget, un poco a su pesar, ha sido decisivo para la investigación y la práctica educativa. Seguirá siéndolo si sus postulados constructivistas incorporan los principales retos procedentes de la investigación contemporánea, más sensible a lo específico de los ámbitos de conocimiento y a lo específico de los mecanismos semióticos y sociales que caracterizan el contexto escolar.

1.3.2. ENFOQUE DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

David Ausubel destaca que los materiales aprendidos significativamente y por repetición se adquieren y retienen de modo cualitativamente distinto porque las tareas de aprendizaje potencialmente significativas son, por definición, relacionables y afianzables con ideas pertinentes establecidas en la estructura cognoscitiva. Pueden relacionarse con las ideas existentes de manera que hagan factible la comprensión de varias clases de relaciones importantes (derivativas, correlativas, supraordinadas, combinatorias). La mayoría de los nuevos materiales ideativos que los discentes encuentran en un ambiente escolar son relacionables sustancialmente con un antecedente, previamente aprendido, de ideas e información significativas.

Las categorías de aprendizaje por repetición y significativas tienen importantes consecuencias para los procesos de aprendizaje y de retención. Como los materiales aprendidos por repetición no interactúan con la estructura cognoscitiva de modo sustantivo y orgánico, se aprenden y retienen de acuerdo con las leyes de asociación.

Los resultados del aprendizaje y la retención en el caso del aprendizaje significativo, resultan influidos primordialmente por las propiedades de los sistemas ideativos, pertinentes y acumulativos, establecidos en la estructura cognoscitiva, con los cuales interactúa la tarea de aprendizaje y los cuales determinan su fuerza de disociabilidad. Los efectos de interferencia concurrentes tienen relativamente escasa influencia y poco valor explicativo en lo que respecta al aprendizaje significativo.

Las tareas de aprendizaje por repetición son relacionables a la estructura cognoscitiva de modo arbitrario y al pie de la letra y que por razón de esta relacionabilidad: a) los componentes ya significativos de estas tareas son percibidos como tales y con ello se facilita la tarea de aprendizaje mecánico; b) la interferencia concurrente con las tareas de aprendizaje surge desde dentro de la estructura cognoscitiva; pero la extrema arbitrariedad de la relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con los sistemas idóneos de la estructura cognoscitiva (así como la necesidad de interiorización y reproductibilidad al pie de la letra) excluye el tipo de incorporación, que incumbe a las relaciones y a las sustancias, descrito con anterioridad para el aprendizaje significativo y lo convierte en una clase.

La solución de problemas independiente es a menudo la única manera factible de probar si los estudiantes en realidad comprendieron significativamente las ideas que son capaces de expresar verbalmente; pero aquí debemos ser muy prudentes para no caer en una trampa. Afirmar que la solución de problemas es un método válido y práctico de medir la comprensión significativa de las ideas no es lo mismo que afirmar que el discente incapaz de solucionar un conjunto representativo de problemas necesariamente no entiende, son tan solo que ha memorizado mecánicamente los principios ejemplificados por tales problemas. La correcta solución de problemas exige muchas otras habilidades y cualidades, como saber razones, perseverancia, flexibilidad, improvisación, sensibilidad al problema y astucia táctica, además de comprender los principios fundamentales; por consiguiente, ser incapaz de resolver los problemas en cuestión quizá refleje deficiencias en estos últimos factores, en lugar de carencia de comprensión genuina; o, en el peor de los casos, reflejaría un orden inferior de comprensión que el manifiesto en la capacidad para aplicar correctamente los principios al solucionar problemas.

Es mucho más fácil aprender significativamente y recordar de la misma manera la sustancia del material potencialmente significativo que memorizar este mismo material conectado de modo repetitivo y al pie de la letra.

El material que puede aprenderse significativamente (la poesía, la prosa y las observaciones de asuntos gráficos) se aprende con mucha más rapidez que las series arbitrarias de dígitos o sílabas de sentido.

La misma diferencia se aplica para las grabaciones del aprendizaje significativo: el material narrativo se aprende más rápidamente y se recuerda mejor que las ideas filosóficas más complejas.

Un aumento de la cantidad del material por ser aprendido añade también relativamente menos tiempo de aprendizaje a las tareas significativas que a las del aprendizaje repetitivo. Testimonio experimental es el que se deriva de estudios que demuestran que varias tareas de solución de problemas (trucos de cartas, problemas de igualar figuras geométricas) se retienen por más tiempo libre y son más transferibles cuando los sujetos aprenden los principios fundamentales en lugar de memorizar las soluciones.

Si estudiantes bien motivados aprendieron significativamente y prestaron atención a consideraciones como la revisión y los acompañamientos óptimos, entonces sí habría buenas razones para creer que deberían retener de por vida la mayoría de las ideas más importantes que hubiesen aprendido en la escuela. Se esperaría que fuesen capaces de volver a aprender, en poco tiempo, y con relativamente pocos esfuerzos, la mayor parte de lo que hubiesen olvidado.

Se identifica al aprendizaje significativo con el aprendizaje del material significativo, y se aducen todos los argumentos mencionados en el párrafo anterior para explicar por qué la significatividad facilita el aprendizaje verbal repetitivo.

Es un proceso característico en que el significado constituye un proceso, un producto o resultado del aprendizaje, en lugar de atributo primario del contenido que se va a aprender. En este proceso, la significatividad del contenido caracteriza al aprendizaje significativo. Así, las mismas razones que explican por qué los materiales más significativos se aprenden y retienen por repetición, más fácilmente que los menos significativos, no explican necesariamente por qué el aprendizaje significativo y la retención sean superiores a sus correlatos mecánicos.

Uno de los aportes de Ausubel es identificar el discernimiento y la comprensión de relaciones con los establecimientos de huellas "estructurales" estables que son contrastadas, a su vez, con las huellas discretas, relativamente "rígidas" e inestables, establecidas por los materiales memorizados repetitivamente. Pues explica la superioridad de los procesos de aprendizaje significativo atribuyéndole una potencia superior a la representación neutral de estos procesos. Se proclama, en efecto, que los procesos del aprendizaje significativo producen resultados superiores porque dan lugar a huellas más estables.

El asunto estriba en entender por qué tales procesos van asociados a huellas más estables.

Si se aprenden significativamente las soluciones a problemas se retienen con más eficacia que las aprendidas repetitivamente. El volumen del material que hay que retenerse en la memoria es considerablemente menor cuando uno tiene necesidad

de recordar sólo la sustancia de una proposición conexa y potencialmente significativa que cuando hay que recordar el contenido, al pie de la letra.

La mayor estabilidad del aprendizaje significativo es la que arraiga en la relacionabilidad y afianzabilidad, intencionadas y sustanciales, de los materiales aprendidos significativamente con respecto a las ideas terminantes establecidas en la estructura cognoscitiva; por tanto, no solo hay menos contenido que aprender y recordar, sino que hay incluso una base más sólida y estable para retener el contenido que haya de asimilarse.

"El tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen todos los demás aprendizajes de esta clase, es el aprendizaje de representaciones, que consiste en hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan. Después de todo, las palabras solas son símbolos convencionales o compartidos socialmente, cada uno de los cuales representa un objeto, acontecimiento, situación o concepto unitario u otro símbolo de los dominios físico, social e ideativo. Pero para cualquier lego lo que un símbolo significa, o representa, es primero algo completamente desconocido para él: algo que tiene que aprender. Al proceso mediante el cual aprende esto se le llama aprendizaje de representaciones, y es coextensivo con el proceso por el que las palabras nuevas vienen a significar para él las mismas cosas que los referentes o a producir el mismo contenido cognoscitivo de éstos.[14]

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces.

"Los materiales aprendidos significativamente y por repetición se adquieren y retienen de modo cualitativamente distinto porque las tareas de aprendizaje potencialmente significativas son, por definición, relacionables y afianzables con ideas pertinentes establecidas en la estructura cognoscitiva. Pueden relacionarse con las ideas existentes de manera que hagan factible la comprensión de varias clases de relaciones importantes (derivativas, correlativas, supraordinadas, combinatorias). La mayoría de los nuevos materiales ideativos que los discentes encuentran en un ambiente escolar son relacionables intencionada y substancialmente con un antecedente, previamente aprendido, de ideas e información significativas. De hecho, el currículo está organizado de manera deliberada de este modo para proporcionar la introducción no traumática de nuevos hechos, conceptos y proposiciones. Los materiales aprendidos por repetición, por otra parte, son entidades discretas y relativamente aisladas, relacionables con la estructura cognoscitiva sólo de manera arbitraria y al pie de la letra, lo que no permite el establecimiento de las relaciones indicadas".[15]

---

[14] Ausubel, David P. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, México, 1978, p. 61.
[15] Ausubel, David P. Op. cit., p. 61.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco histórico que favorecerá dicho proceso.

Para Ausubel, el concepto de aprendizaje de materiales con sentido, se conforma por dos tipos: uno lógico y otro psicológico. El sentido lógico es característico de los materiales mismos, como conceptos, palabras, etc. y, sólo con el tiempo y con un gran desarrollo psicológico la persona logra captar completamente el sentido lógico de un material y darle una significación relacionándola en su cerebro, es el caso del científico y del especialista. En tanto que en el sentido psicológico, las relaciones posibles entre conceptos, que los individuos pueden establecer casi indefinidamente, escapan al dominio del sentido. Por otro lado, la estructura psicológica del conocimiento con sentido tiene la capacidad de transformar el "sentido lógico" en sentido y comprensión psicológica, que es lo que el individuo hace en el proceso de aprendizaje.

La teoría de Ausubel se basa en tres variables particularmente relacionadas con la retención del aprendizaje:

1. Inclusividad por subsunción que denomina así por ser la estrategia cognitiva que le permite al individuo, por medio de aprendizajes anteriormente establecidos, abarcar nuevos conocimientos específicos o subordinados;

2. Disponibilidad de subsunsores, esto afecta a la capacidad de apertura en la organización cognitiva, es decir, la incorporación de nuevos aprendizajes a la organización del pensamiento, que mucho dependerá de la disponibilidad que exista para incluir elementos subsunsores en un nivel adecuado de inclusión para que se realice un anclaje en grado óptimo;

3. Discriminabilidad entre los nuevos conocimientos y los conocimientos anteriores.

La teoría de Ausubel forma parte de la teoría cognitiva y como tal potencia procesos de pensamiento considerando fundamentalmente la experiencia intelectual del individuo especificando la participación del conocimiento previo, el nuevo y la obtención del aprendizaje significativo que le da una nueva vertiente al cognoscitivismo.

Así entonces, Ausubel considera que un aprendizaje se vuelve significativo cuando un material o contenido se incorpora a una estructura cognoscitiva previamente formada. Para explicar los procesos de comprensión y retención precisa sus características y señala su organización de carácter jerárquico, en la cual el conocimiento conceptual ocupa un papel importante para el aprendizaje.

1.3.3. ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY.

Vigotsky trata de integrar en su unidad la complejidad y diversidad de la psique, buscando ante los diferentes problemas concretos que presenta, aquellos fenómenos y relaciones, a través de los cuales se puede ir desarrollando la unidad y la comprensión holística de lo estudiado. No se trata de presentar en complejas relaciones dialécticas a los fenómenos que habían aparecido mecánicamente separados o unidos en la historia del pensamiento psicológico, entre ellos el pensamiento y el lenguaje, las funciones psíquicas superiores, el aprendizaje y el desarrollo, y la propia comprensión de la conciencia.

En el tratamiento de todos los problemas señalados, Vigotsky parte de un hombre que inserto en su cultura y en sus relaciones sociales está de forma permanente interiorizando formas concretas de su actividad interactiva, las que se convierten en sistemas de signos que mediatizan y organizan el funcionamiento integral de todas sus funciones psíquicas.

El desarrollo de los sistemas de signos, entre los cuales se destaca de forma particular, el lenguaje, sirve de base para el desarrollo de operaciones intelectuales cada vez más complejas, que se apoyan no sólo en los sistemas actuales de comunicación del hombre, sino también y de manera esencial, en la continuidad histórica del desarrollo cultural, posible sólo por los distintos sistemas de lenguaje en que se sintetizan los logros esenciales de la cultura a través del tiempo, lo que garantiza la continuidad de su progresiva complejidad en una dimensión histórica.

Uno de los temas esenciales desarrollados por Vigotsky es el de la relación entre pensamiento y lenguaje, la representa a través de un sujeto que simultáneamente los va desarrollando, dentro de sus relaciones de comunicación en un espacio cultural concreto, con lo cual se separa de la división metafísica de lo interno y lo externo en la explicación de la relación entre lo psíquico y lo social. Aun cuando estas dimensiones no se identifican, el desarrollo de una implica necesariamente el desarrollo de la otra, proceso que se representa en una interrelación dialéctica sin reacciones mecánicas de antecedencia y consecuencia.

El vínculo orgánico entre el pensamiento y el lenguaje lo desarrolla a través de la definición del significado como unidad del pensamiento verbal. En su definición sobre el concepto de "unidades de la vida psíquica", Vigotsky pretendía encontrar aquellos elementos esenciales que expresaran las cualidades del todo, permitiendo la articulación necesaria de lo diverso en construcciones teóricas holísticas y complejas. Su interés por esta categoría muestra su clara orientación hacia una definición ontológica de la -subjetividad, aun cuando su comprensión sobre la esencialidad de las funciones psíquicas, estuviera siempre comprometida con el desenvolvimiento dinámico y dialéctico de éstas en el escenario social que caracteriza la vida del sujeto.

En relación con el concepto de unidad escribió: Cuando hablamos de unidad nos referimos a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas.[16]

Vigotsky articula al pensamiento y lenguaje, no como partes que interactúan, sino como procesos que en su interrelación funcional dan lugar a una nueva expresión cualitativa de lo psíquico: el pensamiento verbal, en cuya unidad se entrelazan de forma necesaria la palabra y el pensamiento.

Vigotsky no separa al pensamiento como función del sujeto que piensa, categoría que aun cuando no la desarrolló de forma concreta en su teoría, es parte de su representación general de la psicología. “En relación a su comprensión del pensamiento como proceso activo de un sujeto integral que piensa, comprometido con aspectos esenciales de su propia constitución subjetiva escribe: Consideramos la relación entre la inteligencia y el afecto, cuya separación como objeto de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional, puesto que hacen aparecer el objeto de pensamiento como una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a "sí mismos", segregada de la plenitud vital de los intereses y necesidades personales, de las intenciones e impulsos del sujeto que piensa”.[17]

Este es uno de los muchos pensamientos que, dispersos en sus diferentes trabajos, expresan la amplia y compleja representación de Vigotsky sobre el funcionamiento psicológico del hombre, misma que no pudo desarrollar de forma explícita y orgánica en los "capítulos" que logró desarrollar en su teoría concreta. En la cita anterior, Vigotsky es consciente de la relación indisoluble entre lo cognitivo y lo afectivo, así como de su expresión en el movimiento permanente de un sujeto intencional.

Del papel otorgado por Vigotsky al signo, el cual desempeña una función esencial en los aspectos que logra desarrollar más ampliamente en su teoría psicológica concreta, no puede sobrevalorarse su lugar en la comprensión general del autor, sobre el funcionamiento psicológico, depositando la definición del carácter histórico cultural de lo psíquico de forma absoluta, en la mediatización semiótica, como se observa en algunas interpretaciones provenientes del más recientemente denominado "enfoque socio-cultural", que representa una de las tendencias más actuales de continuación de las ideas de Vigotsky, tanto en la psicología como en la educación.

Vigotski concibe el desarrollo cognoscitivo como un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el niño.

---

[16] L.S, Vigotsky. Pensamiento v Lenguaje. Editora Revolucionaria, La Habana, 1967, p. 25.
[17] Ibid., p.44.

El aprendizaje sería, desde esta perspectiva, una condición necesaria para el desarrollo cualitativo de las funciones reflejas más elementales a los procesos superiores. En el caso de las funciones superiores, el aprendizaje no sería algo externo y posterior al desarrollo, ni idéntico a él, sino condición previa para que este proceso de desarrollo se dé. Previo en el sentido que se requiere de la apropiación e internalización de los instrumentos y signos en un contexto de interacción para que estas funciones superiores se desarrollen.

A partir de los escritos Vigotskianos sin existir un planteamiento explícito en relación al problema de las metas educativas, podría argumentarse que la educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del discente.

Para Vigotsky, los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales, ambos están vinculados desde el primer día de vida del niño, en tanto que este es participante de un contexto sociocultural y existen los "otros" (los padres, los compañeros, la escuela, etc.), quienes interactúan con él para transmitirle la cultura. La cultura proporciona a los miembros de una sociedad, las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social, de gran relevancia para los individuos están los signos lingüísticos (el lenguaje) que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del sujeto cognoscente (funciones psicológicas superiores).

Así, para los Vigotskianos, la instrucción escolar debe preocuparse menos por las conductas y conocimientos automatizados y más, por aquellos en procesos de cambio.

Sin duda, pese a las dificultades que puedan presentar y a las críticas de que han sido objeto, las teorías expuestas en esta parte del capítulo, son base fundamental para el desarrollo y comprensión de la psicología educativa actual y en particular para el desarrollo de habilidades comunicativas.

1.3.4. ENFOQUE COMUNICATIVO.

En las últimas décadas han sido desarrolladas diversas teorías que se han utilizado exitosamente como fundamento en las metodologías y técnicas para la enseñanza.

Por otra parte, el docente necesita desarrollar permanentemente técnicas que respondan mejor a los requerimientos actuales de comunicación e información de los discentes.

Con base en estas propuestas teóricas y buscando responder mejor a los requerimientos prácticos de la escuela primaria, se retomará el enfoque comunicativo. Con la implementación de este enfoque se promueve en el docente

la utilización de técnicas de enseñanza variadas y en el discente se logran aprendizajes más efectivos.

De acuerdo con el Enfoque Comunicativo se destaca la importancia de estrategias que permitan la comprensión y producción de textos, tanto orales como escritos, pero estas estrategias no son suficientes si los estudiantes no logran reflexionar acerca de los diversos usos de la lengua en diferentes contextos.

"El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua abre perspectivas más amplias y ambiciosas sobre los diversos usos de la lengua; nos permite considerarla no sólo respecto a sus estructuras (gramática, léxico), sino, fundamentalmente, a partir de las funciones comunicativas que cumple en un contexto social y cultural determinado. En el enfoque comunicativo, además de conocer y tener en consideración las formas lingüísticas, se avanza hacia el trabajo que los usuarios hacen con esas formas cuando se encuentran en una situación comunicativa determinada".[18]

Este enfoque, o perspectiva teórico-práctica, supone el uso y dominio de una lengua cualquiera como un instrumento elemental de comunicación. El aprendizaje de una lengua tiene como meta principal el intercambio de información. Este supuesto fundamental: la prioridad de las habilidades comunicativas, tiene antecedentes históricamente pragmáticos que suponen que el aprendizaje está condicionado por una necesidad real de comunicación. La enseñanza se centra, por lo tanto, en el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión oral y escrita. La práctica docente y la dinámica del aula tienden a simular o reproducir situaciones reales de comunicación, tendientes a capacitar al sujeto de aprendizaje para un desempeño ulterior en un entorno real de comunicación o medio natural de interacción.

Según los planteamientos de Michael Canale y Merril Swain, los principios rectores para un enfoque comunicativo son los siguientes:

"1. La competencia comunicativa se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación o competencia estratégica. El primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el de facilitar la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por el aprendiz.

2. Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. Resulta de particular importancia basar el enfoque comunicativo en las variedades de la lengua que el aprendiz se encontrará con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales. En el ámbito escolar, esas situaciones las define el currículum.

[18] Ibid., pp. 69-70.

3. Responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales. La exposición del alumno a situaciones de comunicación realistas resultará crucial si nuestro deseo es que la competencia comunicativa le lleve a lograr la confianza en la comunicación". [19]

1. Permitir que infieran connotaciones y valores sociales implícitos en los enunciados.

La SEP considera que el enfoque comunicativo reúne las características metodológicas necesarias para apoyar efectivamente el desarrollo integral del educando. "El enfoque comunicativo traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con el lenguaje, determinando así los contenidos a enseñar, el papel de los discentes y del docente, el tipo de materiales y los procedimientos y técnicas que se utilizan".[20]

En este enfoque el discente es el eje del proceso educativo. Se privilegian las relaciones docente-discente, discente-discente, discente-entorno. La construcción del aprendizaje se lleva a cabo a partir de situaciones significativas.

El enfoque comunicativo para la enseñanza puede apoyarse en diversas técnicas, como las técnicas grupales que permiten al discente establecer comunicación y participación desde las primeras clases.

El papel del profesor en el nuevo programa sufre un gran cambio: se le pide que ejerza un control menos riguroso, que reconozca que el discente es capaz de participar proponiendo nuevas situaciones, elaborando materiales o creando diálogos, entre otras actividades. El maestro es el "facilitador" del aprendizaje y como tal es el organizador de las actividades de clase. Una de sus principales responsabilidades es proponer situaciones donde se establezca la comunicación y procurar tener los recursos para que ésta se lleve a cabo. Aquí cabe señalar que una actividad se considera comunicativa cuando reúne tres requisitos:

- "Necesidad de información. Una persona posee información que su(s) interlocutor(es) ignora(n).

- Elección. El que comunica escoge qué decir y cómo decirlo.

Retroalimentación. La verdadera comunicación tiene siempre un propósito. El que habla puede evaluar si su propósito fue alcanzado o no, según la reacción de su interlocutor. El que escribe tiene que organizar su mensaje de una cierta manera para asegurar que éste se comprenda". [21]

---

[19] Canale, Michael y Cerril Swain. "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua" en Signos, teoría y práctica de la educación. No.17. enero marzo de 1996, p. 79.

[20] Secretaría de Educación Pública. Plan y Programas de Estudio. Educación Básica Primaria, México, 2001, 14.

[21] Idem.

Este programa busca que el discente participe y se involucre realmente en su aprendizaje, que reflexione, proponga, imagine, organice, cree, diseñe materiales, en fin, que comparta la responsabilidad del proceso educativo.

Precisamente es en este proceso educativo donde la comunicación juega un papel trascendental como parte de la reforma integral de la educación secundaria; así, corresponde al profesor desarrollar un análisis exhaustivo de este proceso comunicativo y en particular en el presente trabajo este análisis se desarrollará bajo el método sistémico ya que:

1. A nivel metodológico el análisis sistémico se propone explicar la organización del objeto de estudio (habilidades comunicativas).

2. El requisito del objeto de estudio para que haya análisis sistémico es que el objeto posea alguna organización (que sea un sistema a nivel real).

En síntesis:

- "El enfoque comunicativo tiene un carácter integrador.

- Se establece una relación dinámica con una teoría de la acción humana y con otros sistemas del conocimiento.

- La competencia gramatical, necesaria para lograr la totalidad de la competencia comunicativa comprende saberes acotados, como el léxico, las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica de la oración gramatical, la fonología.

- La competencia sociolingüística supone las normas culturales que rigen el uso y las reglas del discurso. El grado de adecuación de ciertas proposiciones y funciones comunicativas en el marco de un contexto sociocultural establecido, en función de variables del contexto tales como el tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la interacción.

- Es necesario sumar todas las competencias mencionadas para no fragmentar nuevamente el análisis y estudio de la lengua; la competencia comunicativa no se puede entender sino con ese carácter integrador que se ha mencionado líneas antes".[22]

Así, el enfoque comunicativo que plantea y sustenta el desarrollo de habilidades comunicativas fundamentales (leer, hablar, escribir y escuchar), puede ser

[22] Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. al. Op. Cit., p. 77.

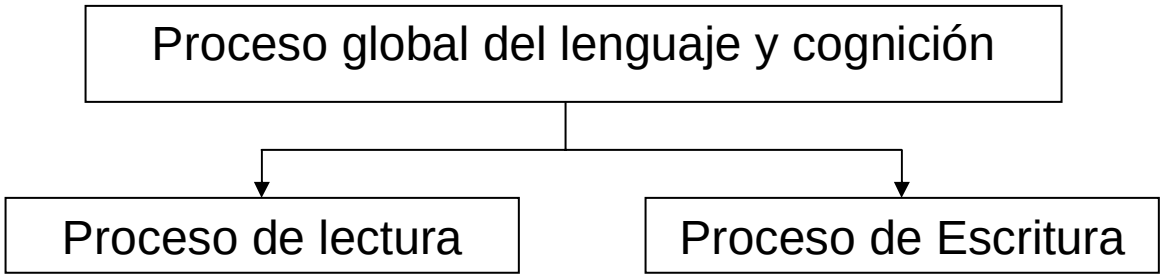
estudiado sistemáticamente porque es un objeto organizado de estudio y sus componentes han sido seleccionados, se distinguen y se relacionan entre sí.

1.4. MODELOS PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

Generalmente se tiende a pensar que un buen lector y comprendedor tiende a ser un buen escritor de textos y, consecuentemente, un lector deficiente tiende a desempeñarse pobremente como escritor. La idea que parece subyacer a esta primera impresión apuntaría a la existencia de algún tipo de conocimiento común entre escritura y lectura y que, por ende, dichos rasgos compartidos resultarían vitales con respecto a la organización de actividades destinadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por supuesto que la naturaleza de estos conocimientos relacionados estaría aún por resolverse.

Lo que se enseña y/o aprende en un dominio influye en el desempeño del otro. La reflexión teórica estricta se presenta como una segunda vertiente que aporta luces sobre el tema de las conexiones entre lectura escritura. Su objetivo es indagar y formular teorías y modelos que logren dar cuenta de los procesos de lectura y escritura como parte de un proceso global de lenguaje y cognición.

CUADRO 1



Fuente: Ferreiro, Emilia, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1996, p. 171.

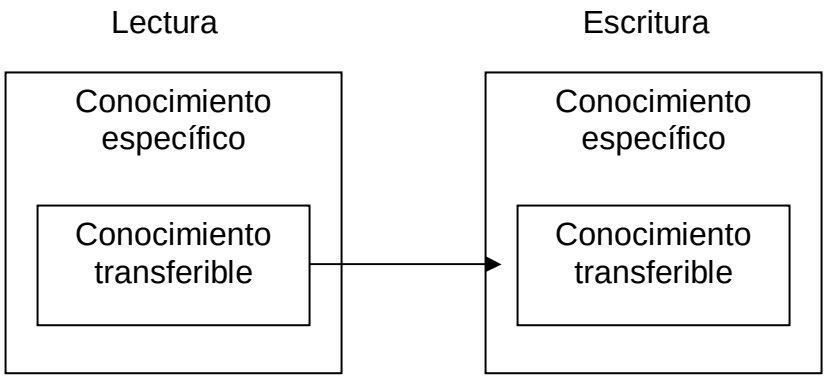
La carencia de estudios que relacionen comprensión y producción de textos escritos puede, muy bien, ser atribuida a la dificultad de colaboración entre los seres humanos, ya que son las personas, quienes deben hacer los esfuerzos por llegar a relacionar estos dos procesos discursivos.

Se pueden destacar cuatro modelos básicos en relación con la comprensión y producción de textos.

1.4.1. MODELO DIRECCIONAL.

De acuerdo con este modelo, la conexión entre lectura y escritura se considera direccional. Es decir, que se comparte componentes estructurales y la lectura influencia la escritura, pero la escritura no influencia la lectura.

CUADRO 2

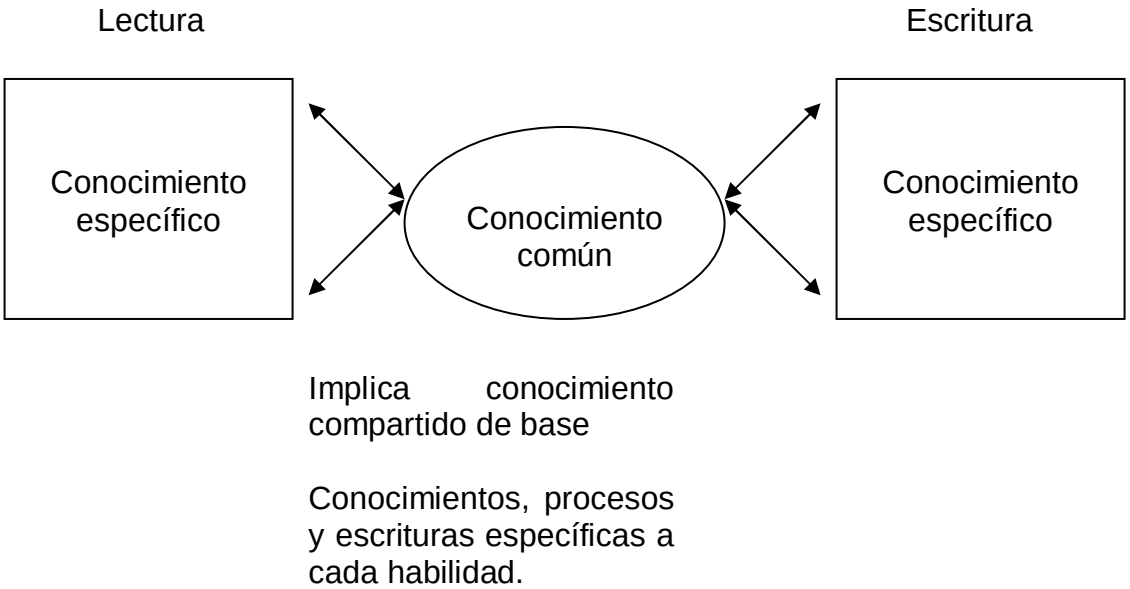


Fuente: Ferreiro, Emilia, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1996, p. 173.

1.4.2. MODELO NO DIRECCIONAL

Según este modelo, la conexión entre lectura y escritura se considera no-direccional; es decir, que la lectura y escritura se derivan de un conocimiento común. De esta forma, lo que se aprende en un área debería conducir al mejoramiento de la habilidad en la otra.

CUADRO 3

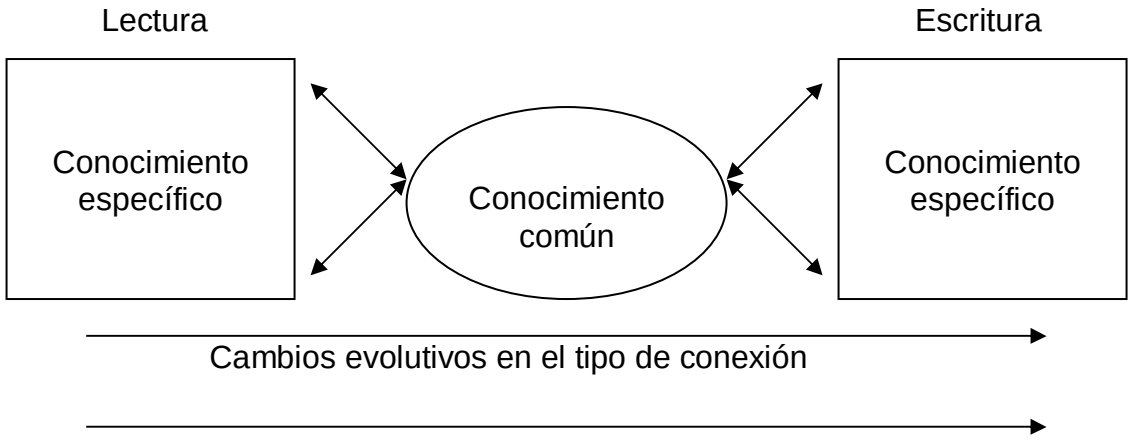


Fuente: Ferreiro, Emilia, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1996, p. 174.

1.4.3. MODELO BIDIRECCIONAL

De acuerdo con este modelo, la lectura y la escritura son procesos interactivos y constitutivos, pero a la vez independientes. Los principales exponentes de este enfoque son Shanahan y Limax (1986), quienes plantean que la comprensión y la producción son procesos interrelacionados que utilizan un sustrato de conocimiento común. Las estrategias comunes ahorran recursos energéticos en el procesamiento discursivo.

CUADRO 4



Fuente: Ferreiro, Emilia, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1996, p. 177.

Postula la variabilidad evolutiva del tipo de conexión lectura-escritura. Hay múltiples relaciones que pueden cambiar con nuevos conocimientos. La lectura y la escritura consisten de habilidades dependientes y otras independientes, por eso, en la medida que aumenta el dominio de los procesos de lecto-escritura, cambian las relaciones.

Shanahan y Lomas (1986), plantean que tiene más importancia un enfoque lectura- escritura que uno de escritura-lectura.

A mayor instrucción en lectura mayores logros en escritura.

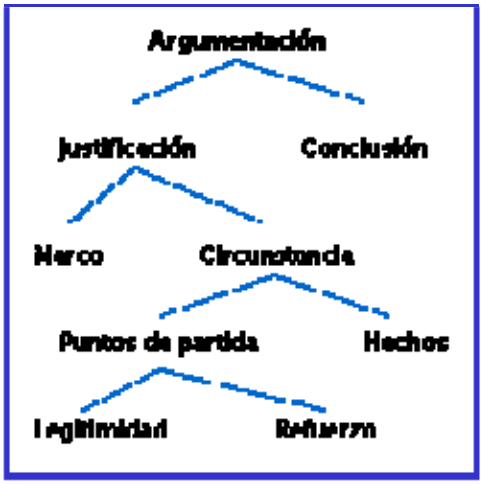
La influencia de la escritura sobre la lectura parece disminuir en los alumnos de cursos escolares superiores.

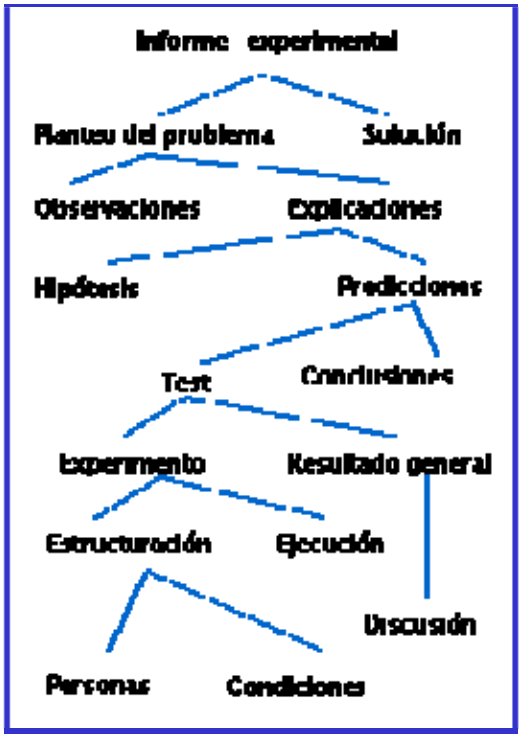
1.4.4. MODELO INTEGRAL.

Ante la objeción de que las gramáticas de narraciones tienden a explicar la estructura de los textos más que el procesamiento a cargo del lector, las teorías de macroestructura se perfilan como una opción más pertinente. Estas teorías reconocen la importancia de la estructura de los textos, pero aportan un modelo de procesamiento psicológico, que es donde reside su mayor valor. En esta corriente han trabajado dos prominentes estudiosos de la comprensión lectora: Teun A. Dijk y Walter Kintsch.

En cuanto a la estructura de los textos, Van Dijk y Kintsch proponen el concepto superestructuras para denotar la organización canónica de distintos tipos de textos, según se diferencian por su registro lingüístico, intención o uso. Como los teóricos de las gramáticas de narraciones, estos autores postulan que los elementos integrantes de una narración responden a organizaciones genéricas; de ahí postulan que otros tipos de texto poseen también organizaciones esquemáticas; es decir, superestructuras. La propuesta de estos autores consiste en plantear que las superestructuras se incorporan a los esquemas cognitivos de los sujetos, quienes gracias a esta acción poseen un recurso que les permite disponer estrategias adecuadas para la obtención del significado de los textos.

Los esquemas que se muestran a continuación ilustran dos superestructuras.





Además de la superestructura de las narraciones y de las dos anteriores, Van Dijk y Kintsch aventuran que existen al menos las siguientes:

- **Conferencia.**
- **Sermón.**
- **Informe del director.**
- **Acusación.**
- **Atestado.**
- **Demostración.**
- **Orden de pago.**
- **Acta de declaración**
- **Orden penal.**
- **Disposición.**
- **Conferencia.**
- **Informe**
- **Petición**
- **Noticia.**
- **Comentario.**
- **Discurso público.**
- **Artículo**
- **Conferencia universitaria.**
- **Instrucciones de uso.**

Fuente: Cordero, Martín, *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Editorial Siglo XXI, México, 1994, p. 82.

Por su lado, el modelo de procesamiento que plantearon inicialmente puede resumirse en los siguientes términos:

- El lector parte del texto superficial y construye una doble interpretación estructural del texto. En primer lugar elabora la Microestructura o Texto Base a partir de la codificación proposicional del texto. Esta microestructura supone el establecimiento de relaciones "locales" o de bajo nivel entre las proposiciones, especialmente las relaciones de coherencia referencial. El texto base también incluye información inferida no explícita en el texto superficial.
- En segundo lugar, el lector genera la Macroestructura del texto, es decir, una representación semántica de naturaleza global que refleja el sentido general del discurso. La macroestructura es formalmente análoga a la microestructura, pues ambas están constituidas por sendos conjuntos de proposiciones. Sin embargo, la macroestructura es una versión más abstracta y reducida que la microestructura.

Claro está que la microestructura y la macroestructura están vinculadas entre sí de manera funcional pues han sido elaboradas con el propósito de obtener los significados del texto. Según esta teoría, la macroestructura requiere la

elaboración previa de la microestructura ya que el lector alcanza la primera aplicando estrategias denominadas macrorreglas.

Las macrorreglas son una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes. Es decir, introducen un orden en lo que a primera vista no es más que una larga y complicada serie de relaciones, como por ejemplo entre proposiciones de un texto.

Si consideramos las proposiciones como una representación abstracta de aquello que normalmente llamamos información (semántica), las macrorreglas organizan en cierta manera la información extremadamente complicada del texto. En cierto modo esta consideración implica una reducción de la información, de manera que -en el plano cognitivo- también podemos considerar las macrorreglas como operaciones para reducciones de información semántica.

Las macrorreglas son cuatro: 1) omitir; 2) seleccionar; 3) generalizar; y 4) construir o integrar. Las dos primeras coinciden en que anulan información; las dos últimas, en que sustituyen la presentación original de la información por una más económica.

Omitir es una macrorregla que consiste en eliminar "toda información de poca importancia y no esencial". Van Dijk ejemplifica la macrorregla del siguiente modo:

Proposición 1: Pasó una muchacha.
Proposición 2: Llevaba un vestido.
Proposición 3: El vestido era amarillo.

Que por omisión se expresaría sólo con la proposición 1 (Pasó una muchacha), bajo dos supuestos: A) que la información de las proposiciones 2 y 3 no tenga una función posterior para el texto, no sea una presuposición; y B) aporte datos casuales, no inherentes.

Seleccionar significa eliminar proposiciones que sean presuposiciones, integrantes o consecuentes de otra, de modo que quedan sobreentendidas en la proposición seleccionada, a diferencia de la macrorregla anterior, en la cual la información eliminada es "irrecuperable". En este caso el ejemplo es el siguiente:

Proposición 1: Pedro se dirigió hacia su coche.
Proposición 2: Subió.
Proposición 3: Se fue a Francfort.

La proposición seleccionada es la número 3, puesto que las otras dos son presuposiciones de ésta. Es importante llamar la atención acerca de que en este punto van Dijk apela a los conocimientos del lector como un elemento que le permite decidir cuándo una proposición forma parte de otra. Esto es: saber que Francfort es un lugar, conlleva las nociones de traslado y vehículo; en caso de que

se ignorarse esta situación sería imposible tomar la decisión de seleccionar la proposición 3 como aquella que implica a las demás.

Generalizar es una macrorregla que consiste en sustituir varias proposiciones con una nueva producida por el lector; esta nueva proposición es un planteamiento que rescata el sentido de las otras:

Proposición 1: En el suelo había una muñeca.
Proposición 2: En el suelo había un tren de madera.
Proposición 3: En el suelo había cubos.

Donde la proposición resultado de la aplicación de la macrorregla dice: "En el suelo había juguetes". Como se observa, el concepto juguetes rescata lo esencial de "una muñeca", "un tren de madera" y "cubos".

Finalmente, la cuarta macrorregla, construir o integrar, implica la formulación de una nueva proposición, pero a diferencia del caso anterior, no se basa en la abarcabilidad de un concepto, sino en la posibilidad de reducir una serie de hechos o situaciones implicando sus respectivas condiciones. Una proposición creada por el lector como "Viajé en tren", comprende las siguientes proposiciones, según el ejemplo de Dijk:

Proposición 1: Fui a la estación.
Proposición 2: Compré un boleto.
Proposición 3: Me acerqué al andén.
Proposición 4: Subí al tren.
Proposición 5: El tren partió.

Las macrorreglas comentadas hasta aquí son parte del proceso de la comprensión lectora. Como se ha señalado, de acuerdo con van Dijk y Kintsch su aplicación es esencial para la elaboración de la macroestructura del texto, la cual constituye una representación semántica que refleja el sentido general de la información. Conviene insistir en la idea de que los lectores no pueden conservar en la memoria activa el total del texto, de modo que requieren estrategias para conservar lo esencial. En la teoría de macroestructura, las estrategias son precisamente las macrorreglas.

Como corresponde a toda teoría, las de macroestructura son objeto de revisión a fin de enmendar los postulados parcialmente insatisfactorios o disprobados por las evidencias empíricas. El propio Dijk señala que el modelo que propuso en 1988 junto con Kintsch ha sido adecuado en dos ocasiones. Según De Vega, la reconsideración más reciente ha significado la reponderación de los procesos inferenciales que realiza el lector, al mismo tiempo que se ha encaminado el modelo hacia principios conexionistas. Con todo, este modelo sigue representando un avance de primera importancia en la comprensión del proceso lector, al tiempo que ha enriquecido la didáctica de la lectura.

Por último, debe hacerse mención de las teorías que se basan en el supuesto de que el lector crea un modelo mental del contenido del texto, el cual sirve como un referente para validar la paulatina apropiación de su significado. Van Dijk y Kintsch han incursionado en esta vertiente, en la que además se cuentan Granham, Garrod, Sanford y Glenberg.

La teoría de los modelos mentales (también llamados "escenarios" o "modelos de la situación") arranca de la siguiente consideración: Si un lector no puede descubrir un referente plausible del texto, su comprensión fracasa y el recuerdo es escaso, aun cuando las palabras y las frases sean inteligibles por sí mismas.

Aun cuando estas teorías carecen todavía de un amplio desarrollo, son sugestivas por el hecho de que corresponden a ideas como la de la vivencia que manifiesta el lector en relación con los acontecimientos de un texto, lo que parece probar la creación de la situación como un recurso cognitivo.

La compilación de los distintos estudios al respecto pone de manifiesto que se atribuyen a los modelos mentales las siguientes características: A) dinamismo, pues de una configuración tosca y provisional, el lector pasa a una elaboración refinada en la que a menudo fue necesario realizar inferencias puente; B) isomorfismo referencial, lo cual significa que el modelo mental mimetiza los objetos personajes y datos mencionados en el texto; C) accesibilidad de la información, en virtud de que mantiene en primer plano objetos, sucesos, personajes y entidades presentes en el texto, por lo que el lector puede identificar los giros y actualizaciones de la información pese a los recursos anafóricos y correferenciales empleados en la escritura.

CAPÍTULO II. LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

En la actualidad existen abundantes investigaciones y publicaciones sobre estrategias de aprendizaje, las cuales surgen unos quince años después de la irrupción de la revolución cognitiva en psicología, en la década de los años cincuenta del siglo XX.

Esta temática no ha dejado de interesar a investigadores y teóricos, tanto por lo que aporta a nuestra comprensión del funcionamiento de los procesos psicológicos superiores, típicamente humanos, como por sus indudables implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación formal.

Este nuevo paradigma cognitivo supone una reconceptualización de la lectura, de lo que es y de lo que supone su dominio, así como de su función instrumental; es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes.

Cabe advertir que el paradigma cognitivo sienta sus postulados en la convicción del rol preponderante que la interacción social tiene en el desarrollo cognitivo. Hablamos de interacción social para referirnos a un proceso en que es esencial el intercambio de significados entre dos o más personas entre las que además debe existir algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad.

Piaget hablaba de la importancia de la interacción social como facilitadora del desarrollo infantil. Para él los debates y discusiones interpersonales dan pie a reconsiderar la propia perspectiva y generan un proceso cognitivo. La tarea del análisis sociocultural consiste en comprender cómo se relaciona el funcionamiento de la mente en el contexto sociocultural, institucional e histórico.

Aunque los inicios del paradigma cognitivo se establecen en la década de los cincuenta, sus raíces están sumamente diversificadas. Es decir, aspectos más o menos centrales a la actual psicología cognitiva fueron estudiados por los psicólogos de la Gestalt (pensamiento productivo), psicología evolutiva de Piaget (desarrollo de estructuras cognitivas), los trabajos de Tolman (conducta propositiva), Bartlett (memoria de textos). Este modelo empezó a estructurarse como consecuencia del esfuerzo de numerosos psicólogos que intentaban superar el estrecho marco teórico en que se movía el conductismo, entre otros factores.

2.1. LA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Durante la escolaridad, tanto en el nivel inicial como en la educación básica, enseñar a leer es muchas cosas:

- Es plantear situaciones donde tenga sentido que un adulto lector lea a los niños y es también desplegar aquéllas en las cuales para los niños resulte necesario leer o interpretar por sí solos.

- Es planificar las situaciones donde estas actividades resulten "inevitables", pero también es decidir como utilizar las situaciones imprevistas en las que la lectura aparezca como pertinente.

- Es desarrollar situaciones donde leer tenga sentido (entre otras cosas) porque estamos buscando un dato preciso, estudiando un tema desconocido, siguiendo las instrucciones para hacer o arreglar un artefacto, o porque nos emociona, nos alegra o nos atrapa la manera de "decir" de un autor…

- Es sumergirse en el mundo de la ficción, de la poesía, el cuento y la novela; es desentrañar enciclopedias, diccionarios y todo tipo de textos temáticos; es interpretar los complejos periódicos y hasta los guiones televisivos, el humor gráfico o los afiches publicitarios…

- Es, a veces leer o hacer leer bien rápido sin prestar mucha atención a la exactitud; otras, es detenerse hasta en el más mínimo detalle; muchas otras, es saltear y releer sólo en ciertas partes o por el contrario es leer con paciencia toda la extensión de un largo escrito.

- Y como si la diversidad hasta aquí enunciada no fuese suficiente, leer es, además, no sólo leer. Es pensar, hablar, sentir e imaginar sobre lo que se ve en situaciones como recomendar o pedir consejos sobre lecturas, vincular unas lecturas con otras, discutir sobre lo leído, coincidir, confrontar, extractar, resumir, citar, parafrasear...

En nuestra cultura, leer es una práctica muy diversificada: en géneros y formatos discursivos, en soporte, en posiciones enunciativas, en propósitos y en modalidades de lectura. Si enseñar a leer es posibilitar que nuestros niños puedan navegar con placer y adecuación es esa práctica cultural, la lectura en la escuela jamás podrá ser "la" sino "las". Diversidad, sin embargo, difícilmente reconocida cuando se la transforma en un mecanismo que debe ser adquirido instrumentalmente en el inicio de la escolaridad, para luego dar lugar a ejercicios más o menos estereotipados de una adquisición que se supone ya acabada.

“En definitiva: cuando lo que se pretende es formar lectores críticos, competentes y felices y no es didácticamente adecuado pretender homogeneizar lectores ni lecturas”.[23]

Bajo estos principios, la maestra u otro adulto lector lee a los niños o los niños son invitados a leer por sí solos con modalidades diversas, distintos textos, con diferentes propósitos... Se lee en el contexto de seleccionar chistes, poemas o

[23] Castedo, Marta Luisa. "Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: la continuidad en la diversidad", en Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica. Ediciones Novedades Educativas, México, 1999, pp. 7 y 8.

adivinanzas preferidos para una antología con destinatario acordado por todo el grupo, se relee para insertar ilustraciones de la manera más adecuada en textos que no las posean, se lee para elegir un cuento que va a grabar para regalar a los niños del jardín y también se lee en voz alta muchas veces para ensayar la mejor manera de oralizarlo en la grabación. Se seleccionan obras o guiones y se leen en voz alta en sesiones de teatro leído. También se selecciona y se lee para dar sesiones de lectura para niños más pequeños. Se lee siguiendo instrucciones para armar un juguete, para hacer un truco de magia, para jugar a algo. Se lee para estudiar: para tener una idea global del tema o ubicando la respuesta a una pregunta puntual o buscando el párrafo o la frase que sirven para justificar la propia opinión o se lee para resumir...

"La iniciación en la lectura se produce como una continuación natural de las prácticas de comunicación ejercitadas en el hogar y en el jardín. A los niños les es dado concebir, a través de la ilación y la coherencia del texto, la existencia de un contenido en lo que se intenta leer. Gracias a estas lecturas se va desarrollando su pensamiento lógico".[24]

- En el caso de la lectura, se trata de la habilidad para el descifrado tanto como para la comprensión de los contenidos, conviniendo en que si no se domina la segunda parte no se ha logrado la competencia lectora.

Al decir de Roland Barthes, "La lectura es buena conductora del deseo de escribir (...); no es en absoluto que queramos escribir forzosamente como el autor cuya lectura nos complace: lo que deseamos es tan sólo el deseo de escribir que el escritor ha tenido.

- La lectura sin tensiones invita al comentario personal y grupal;
- Actúa como detonador de la imaginación y de la creatividad para la producción propia;
- Perfecciona la expresión, por el enriquecimiento del vocabulario, de las estructuras del lenguaje y de las expresiones idiomáticas;
- Alienta las ganas de escribir;
- Contribuye a dar mayor seguridad en el uso de la propia lengua;
- Estimula la búsqueda del libro como compañía excepcional para la creación y la información".[25]

[24] Montes, Graciela. "Ilusiones en conflicto", en Literatura Infantil. Una invitación al mundo de la fantasía. La educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas, México, p. 18.
[25] Ibid, p. 21.

Es necesario señalar que la diversidad de **lectura en el contexto escolar** no puede ni debe quedar librada a lo que los niños propongan, a los materiales que traigan, a las situaciones que surjan. “Tales demandas no cumplen, necesariamente, con el amplio espectro de prácticas sociales de lecturas: nadie puede demandar ni proponer sobre lo que no conoce. Cuando se trata de enseñar a leer, es responsabilidad escolar asegurar que la más amplia gama de situaciones y textos se presenten en las aulas para que los niños tengan todas las oportunidades que necesitan para transformarse en lectores críticos de nuestra cultura”.[26]

Las situaciones de lecturas en la alfabetización inicial requieren posibilitar la coordinación entre saberes de los niños y la información que el texto y la situación provee. La intervención del docente necesita plantear los problemas que posibiliten este interjuego.

Una de las dificultades más comunes de este tipo de situaciones es que los niños, por falta de contexto, terminan descifrando o inventando en vez de anticipar y confirmar o rechazar sus anticipaciones considerando los datos que el texto provee. Es decir, sonorizan las letras sin lograr obtener ningún significado o "dicen cualquier cosa” que no es coherente ni con el texto ni con el contexto. Muchas veces, esta dificultad no reside en una dificultad del niño sino en un obstáculo introducido por la situación didáctica que no provee de manera suficiente y adecuada los elementos del contexto para que se puedan hacer previsiones.

2.2. EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

2.2.1. ¿QUÉ SIGNIFICA LEER Y PARA QUÉ LEEMOS?

Desde una perspectiva interactiva se asume que leer "es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba”.[27]

A partir del nuevo enfoque la lectura se concibe como la relación que se establece entre lector y texto, esta es una relación de significado, que implica la información que aporta el texto y la que aporta el lector; construyendo así un nuevo significado, es decir, logrando una adquisición continua.

---

[26]Castedo, Marta Luisa. Op. Cit., pp. 8-9.
[27]. Solé, Isabel, Estrategias de lectura. Ed. GRAO, Barcelona, 1992, p 18.

¿Para qué se lee?

- Utilizamos la lectura como medio de análisis del propio pensamiento ya que al releer, podemos ver como evoluciona el propio pensamiento.

- También la lectura acompaña y extiende nuestras experiencias.

- La lectura provee información, distracción y evasión.

- La lectura permite disfrutar del lenguaje y también nos impulsa a actuar.

La lectura es requisito indispensable para la educación, esencial para la vida de la razón. El arte de leer bien está íntimamente ligado al de pensar bien.

Se ha visto que la lectura puede definirse como la extracción de información a partir de imágenes visuales, lo que significa que se leen tanto las imágenes como las palabras. Es fácil ver cómo se aplica esto a las palabras; el ojo explora a lo largo de una línea escrita haciendo pausas frecuentes para asimilar unas pocas palabras. Sólo pueden manejarse cuatro o cinco palabras en cada una de estas pausas, que representan en realidad un área pequeña, como lo confirmará si echa un vistazo al espacio que abarcan cuatro palabras en una línea de este texto.

El área que ocupa una ilustración normalmente es más grande que la que ocupa una palabra. Para que el lector pueda extraer información de esta área más grande, su ojo debe explorar la imagen haciendo pausas frecuentes para asimilar la información. La información que se asimila en todas las pausas se sintetiza después en un todo significativo, en forma muy similar a como se extrae el contenido de las palabras que constituyen un enunciado.

De estos dos tipos de imágenes, las palabras-símbolos son más básicas para una comunicación gráfica efectiva. “El lenguaje es, después de todo, el medio principal de comunicación humana, y las palabras desempeñan un papel importante en la acción de pensar y en la toma de decisiones”.[28]

Pero sobre todo es necesario saber que al leer se desarrolla un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel de pensamiento.

2.3. LOS TIPOS DE TEXTO Y SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO LECTOR

Dado que las características de los textos son importantes para la construcción del significado. Presentamos dos cuadros importantes:

[28]Turnbull, Arthur T. y Baird, Russell, N. "Comunicación Gráfica, Presente y Futuro". Comunicación Gráfica. Ed. Trillas, México, 1996, pp. 13-14.

Cuadro No.1. Los tipos de texto y sus variedades.

1. Textos literarios	Cuento Novela Obra de teatro Poema
2. Textos periodísticos	Noticia Artículo de opinión Reportaje Entrevista
3. Textos de información científica	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos Monografía Biografía Relato histórico
4. Textos instruccionales	Receta Instructivo
5. Textos epistolares	Carta Solicitud
6. Textos humorísticos	Historieta
7. Textos publicitarios	Aviso Folleto Afiche

Fuente: Gracida Juárez, Isabel, *Comprensión y producción de textos*, Editorial Edere, México, 2000, p. 65.

Cuadro No.2. Clasificación de los Textos por función y trama.

Trama/Función	**Informativa**	**Expresiva**	**Literaria**	**Apelativa**
Descriptiva	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos		Poema	Aviso Folleto Afiche Receta Instructivo
Argumentativa	Artículo de opinión Monografía			Aviso Folleto Carta Solicitud

Narrativa	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso Historieta
Conversacional	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Fuente: Villalba, Abril, *Enseñar lengua y literatura,* Editorial Aljibe, México, 1998, 171.

Para poder evaluar el desarrollo de esta habilidad el docente deberá diseñar situaciones de evaluación considerando:

CARACTERÍSTICAS

DISCENTES EDAD GRADO		TEXTO		PREGUNTAS
		-Tema → idea central		*Propicien la reflexión. *Activen conocimiento previo A) Abiertas B) Opción múltiple C) Orales
		-Extensión → cantidad Vs Complejidad		
		-Complejidad → elementos gramaticales		
		-Tipo y cantidad de inferencias		
		-Señales textuales → palabras clave		
		-Escritura		

Fuente: Gracida Juárez, Isabel, *Comprensión y producción de textos*, Editorial Edere, México, 2000, p. 73.

Toda situación evaluativa deberá desarrollarse en 4 momentos.

1	2	3	4
Actividad grupal ↓ Indagación de Conocimiento previo ↓	Actividad individual ↓ Lectura de texto ↙ ↘ Voz alta silencio	Actividad individual ↓ Responder las preguntas	Actividad del maestro ↓ Análisis e interpretación de las respuestas

Diálogo			

Fuente: Gracida Juárez, Isabel, *Comprensión y producción de textos*, Editorial Edere, México, 2000, p. 74.

2.4. LA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA

La práctica pedagógica es definitiva en la enseñanza de la lectura y escritura, porque representa los mecanismos, la metodología y la orientación general de la educación académica impartida a los escolares. La preparación del niño pequeño para la lectura y escritura empieza en el nivel inicial o preescolar, con una etapa que se denomina de Iniciación a la lectura y escritura, en la cual se pretende que el niño se prepare física y psicológicamente para aprender a leer y escribir.

"Los especialistas consideran que, más que trabajar una serie de ejercitaciones para lograr los desarrollos arriba mencionados, es esencial que el niño conozca el 'para qué' leer y escribir. Esta noción debe ser muy clara, puesto que numerosas investigaciones demuestran que los escolares no reconocen las conductas relativas a la lectura y escritura ni los instrumentos que se utilizan. Por ejemplo: los conceptos de palabra, sonido, letra, página, cuaderno, lápiz, cuyo conocimiento se da por sentado. Si esta consideración no es tenida en cuenta, muy seguramente las ejercitaciones prácticas no tendrán ningún efecto o serán irrelevantes para el aprendizaje de la lectura y escritura".[29]

Al observar el aspecto pedagógico, deben tenerse en cuenta tanto la didáctica como su aplicación en la clase. Los expertos consideran que más importante que utilizar una u otra metodología es utilizar estrategias psicolingüísticas que motiven y den la oportunidad al niño de usar la lengua escrita como factor de comunicación; e intentar que sienta la necesidad apremiante de saber leer y escribir para relacionarse.

El profesor debe crear situaciones de lectura con diversos propósitos: entretener, informar, escribir instrucciones, transmitir y recibir mensajes. Así como se ha demostrado que el aprendizaje del habla nace de la necesidad que el medio le presenta al individuo, el maestro debe estimular el interés-necesidad por la lectura y escritura, comprendiendo el origen y la naturaleza de esa necesidad psíquica que llega a la intensidad de una necesidad indispensable para la vida. Corroborando esta concepción sobre la práctica pedagógica, Castedo anota: "La escuela debe lograr que la lectura y la escritura se integren como partes fundamentales de la vida del niño en relación con los intereses que le brinda su medio y el proyecto de vida que él comienza a transmitir".[30]

[29] Ibid.,p. 12,
[30] Ibid., pp. 13-14.

Monserrat Sarto describe la animación a la lectura como:

Un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, en forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros. El método tiene como primer objetivo lograr que el niño no lector o poco lector se acerque al libro. Este niño es aquel que sí puede descifrar los símbolos pero que no se entera de lo que está leyendo. Este niño es lector. Un segundo objetivo es que el niño goce la lectura, y el tercero que el niño reflexione acerca de lo que ha leído. Para lograr estos objetivos se proponen diferentes estrategias o juegos para cada uno de los libros seleccionados, de acuerdo con las edades de los chicos.

Este método contempla la posibilidad de que pueda desarrollarse en diferentes medios: en las bibliotecas, en las escuelas y en el hogar. Se necesitan los libros, un grupo de niños y un animador capacitado con el método teórico-práctico que pueda llevar a cabo la animación por medio de juegos o estrategias. Existen varias condiciones previas para la realización de la animación: el niño tiene que haber leído el libro seleccionado para esa sesión. Tiene que haber una adecuación del libro a los intereses del grupo de acuerdo con su edad y desarrollo. Tiene que haber una reiteración: no se pueden hacer animaciones esporádicas pues el interés perseguido es la educación lectora y esta educación no se logra en una sesión. Por último, debe haber una secuencia progresiva: siempre se empezará con las estrategias más sencillas y gradualmente se irá elevando el nivel.

Cada estrategia tendrá sus objetivos específicos según el libro, y sobre esos objetivos se articulan una serie de juegos o estrategias. Habrá juegos que hagan que el niño ejercite la memoria, otros que lo hagan distinguir entre el lugar y tiempo. Puede desarrollarse su espíritu de curiosidad, o puede ayudarlo a expresar sus ideas. Quizá se refiera a distinguir los personajes o a comprender cómo son, o que goce de los personajes que lo hacen vivir. En algunos casos, ejercitará su atención al oír una lectura en voz alta; en otros, mejorará su dicción. En todo caso leerá con más profundidad y podrá educar su sentido crítico y valorar lo que un libro tiene de importante. Las posibilidades son infinitas.

En cuanto al animador, parte medular de este método tendrá que reunir también una serie de condiciones: tener voz agradable, ser buen lector, que sepa interesar y que conozca el lenguaje del niño; "...que sea paciente, que tenga capacidad para dialogar, que estimule la participación de todos los chicos; desde luego que sepa analizar un libro, que esté versado en la literatura infantil, y sobre todo que esté convencido de que su labor es importante, si no no va a poder transmitir su gusto por la lectura.[31]

[31] Gómez, Pilar. "Promoción a la lectura", en Senderos hacia la lectura, memoria del primer seminario internacional en torno al fomento de la lectura. Instituto Nacional de las Bellas Artes, México, 1990, . pp. 84-85.

> “El método para la enseñanza de la lectura y escritura. Cualquier tentativa respecto a la animación de la lectura y por el deseo de dejar de ser un país analfabeto funcional, debe de poner especial interés en este asunto insoslayable: la enseñanza de la lectura y escritura."[32]

Pero además de fomentar es muy importante desarrollar el gusto por esta actividad. Enseñar a leer a un niño no tiene nada que ver con enseñarle a descifrar un alfabeto: tiene que ver con enseñarle a oír voces, a imaginar espacios, a comprender ideas, a "sentir-con" los autores, a viajar en el tiempo, a imaginarse a sí mismo parte de una raza. Enseñar a leer significa acompañar al niño que nace en su camino por la vida y estar a su lado para "leer" con él paisajes, ventanas, cuadros, caras, ojos o sonidos. Fomentar la lectura del que empieza significa estar ahí para leer los mensajes mímicos y llenos de sonido que el niño "escribe" para nosotros -por ejemplo, el día en el que da sus primeros pasos. Fomentar la lectura del que empieza, "escribir" para él -con colores, con ropas, con -gestos o con danzas- estados de ánimo, historia breve, anécdotas o bromas.

Porque si sostenemos que leer es escuchar la voz de otros, tendremos que rodear al niño con voces, con mensajes pequeños, ciertos, cuidadosos y llenos de cariño y tendremos que escuchar -atentos- sus mensajes, para que el niño crezca desde la cuna con sed de voces, con hambre de palabras y -como consecuencia- con ansia de decir también, con jubilo, ante los lenguajes.

En un sentido profundo, ser lector implica la capacidad de imaginarse a uno mismo como parte integral de la especie humana, la capacidad de "resonar" ante los pensamientos y las emociones de los otros. Razonar así, sencilla e inevitablemente, como resuenan las cuerdas de la guitarra cuando escuchan sonar su misma nota en la voz de las cuerdas vecinas. Ser lector implica también sentir -a veces o a diario- la tentación inevitable de hacer sonar la nota propia, en busca de cuerdas vecinas que se muevan con nuestras vibraciones.

“Porque, si la lectura es un juego gigante de asombro, de provocaciones mutuas, de invitaciones, de aventuras; si es un juego gigante que apuesta a lo improbable, a lo lejano y a lo eterno, tendremos que fomentarla jugando mucho, corriendo riesgos y aventuras, diciendo mucho y con cuidado, oyendo mucho, buscando, imaginando”.[33]

De los grupos intermedios a los que toca estimular hacia la lectura, la familia es el más cohesionado, pero también es el que escapa un poco más a la información y coordinación de la misma por su pequeñez y su vida particular; por lo cual se deberá alentar y ofrecer ideas muy concretas y precisas en torno a la formación de lectores en la familia.

---

[32] Ibid., p. 93.
[33] Ibid., pp. 178-179.

CAPÍTULO III. LAS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA

3.1. LA EXPERIENCIA CON LA ESCRITURA.

Al igual que la lectura, la escritura tiene su definición propia y su procedimiento. Según el diccionario. Español Moderno, "escribir" es: "representar ideas por medio de signos y más especialmente la lengua hablada por medio de letras"; "figurar el pensamiento por medio de signos convencionales"; "la escritura es la pintura de la voz".

A partir de estas definiciones se deduce la escritura como una forma de expresión y representación prescrita por medio de signos y códigos que sirven para facilitar, y mejorar la comunicación. Esta varía según al grupo social donde se practica, además va ligado juntamente con el lenguaje pertinente, por medio de la diversidad en cuanto al uso de los materiales naturales y artificiales.

Escribir significa "representar las palabras o las ideas con letras u otros signos. Tratar las notas u otros signos de música. Componer libros, discursos u obras musicales. Comunicar a uno por escrito alguna cosa". [34]

Cuando se adquiere el código escrito significa un paso fundamental y de avance del desarrollo de las capacidades cognitivas superiores, ingresar al ejercicio de la reflexión, de la crítica, de la toma de conciencia es ingresar a un mundo en el cual la lectura eficiente lleva hacia la consecución de un desarrollo amplio del pensamiento.

Es el proceso de transmitir mensajes por medio de la escritura.

Las palabras se representan gráficamente mediante símbolos de diversas formas llamados letras. “Estas letras y las palabras que forman se llaman símbolos porque nada en ellas puede relacionarse con los objetos o ideas que representan. El símbolo representa algo más debido a una convención; es decir, un acuerdo entre sus usuarios.[35]

En términos generales se puede decir que un informe o trabajo escrito es el relato, descripción, explicación de algún hecho o evento, que se da como respuesta a las preguntas que nos hemos formulado en torno a él.

Sin embargo, “en un sentido más estricto y hablando del tipo de trabajo o informe escrito que es solicitado en la escuela se puede decir que se trata de un estudio de cierta extensión y profundidad, acerca de algún tema que exige un juicio valorativo o una opinión.[36]

---

[34] Monterde, Francisco. Op. Cit., p. 297.
[35]Turnbull, Arthur T. y Baird, Russell, N. Op. Cit., p. 13.
[36]Guía del Estudiante. Preparación de Informes Escritos. UNAM-SEP, México, 1986, p. 7.

Uno de los teóricos más propositivos en las consideraciones de la lengua respecto a la escritura, Daniel Cassany, plantea algunos de los elementos esenciales de los pasos que se siguen o debieran seguirse al contexto con la habilidad de escribir:

- "Considerar procesos reflexivos de la selección y ordenación de la información, generación de ideas, revisión, reformulación.

- Que se descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita; el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias, la posibilidad de comunicarse a distancia.

- Que las actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la escritura y con el placer de leer.

- Que se dé relieve a los aspectos de coherencia, cohesión, originalidad.

- Que se reflexione acerca de lo que se escribe, hacer borradores cuantas veces sea necesario para obtener claridad en el texto de acuerdo al propósito con el cual se planteó su escritura.

- Al hacer borradores replantearse la necesidad de buscar y ordenar ideas. Revisar y autocorregir sin tener prisa.

- En la escritura importa tanto el producto como los procesos para llegar a éste".[37]

3.2. EL ENFOQUE, LOS PROPÓSITOS y CONTENIDOS DEL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

En México, en los años posrevolucionarios se dio una toma de conciencia de la necesidad que había de alfabetizar no solamente a los niños, sino también a la mayoría de los adultos. Por otro lado, el crecimiento tan acelerado de nuestro país tuvo también muchas repercusiones, sobre todo, en la necesidad de crear una gran cantidad de escuelas y de preparar a profesores para la enseñanza de la lectura y de la escritura. Naturalmente, este apremio llevó a que se crearan centros educativos de no muy alta calidad, especialmente en el sentido de que los maestros todavía no estaban todos preparados para acometer estas tareas y específicamente para enseñar a leer y a escribir. La definición misma de lectura hasta los años setenta estuvo muy centrada en el descifrado: saber leer, lograr que un texto escrito fuera leído adecuadamente por una persona, quería decir saber descifrar. Hacia 1974, se empezaron a desarrollar algunas investigaciones sobre la calidad de la lectura. Ya no interesaba únicamente que las personas

[37] Martínez Montes, Guadalupe Teodora. Op. Cit., p. 89.

supieran leer descifrando sino que se empezó a pensar en la importancia que tenía la calidad y, cambiando la definición de lectura como descifrado, se conceptualizó como comprensión lectora, se propuso que no hay lectura si no existe comprensión del texto.

Este planteamiento fue producto de la inquietud por la gran cantidad de chicos que no lograban terminar la primaria; se hizo hincapié en la necesidad de estudiar por qué tantos niños reprobaban y desertaban de la escuela. Esto condujo a observar que uno de los problemas más serios era que los chicos no aprendían a leer y a escribir convenientemente en el tiempo señalado, especialmente al terminar el ciclo de primero y segundo grados. El nivel de lectura de los niños no era aceptable: se sabía que no solamente es importante que los niños aprendieran a leer en forma mecánica, sino que comprendieran lo que están leyendo. De ahí que se despertara un interés por investigar y desarrollar materiales que pudieran servir a los maestros para enseñar a leer comprensivamente. Se iniciaron entonces, en forma experimental, primero los Grupos Integrados y posteriormente los programas IPALE y PALEM. O sea que realmente sí ha habido un gran interés en nuestro país por desarrollar las capacidades de lectura y escritura de los niños, pero no necesariamente esto ha derivado en entender lo que es la verdadera lectura y, hasta hace poco tiempo, se tendía a confundir esta habilidad como descifrado y no como comprensión lectora.

Fue a partir de que fue creciendo la inquietud por parte de los profesores acerca de las causas que hacían que tantos niños reprobaran primero y segundo grado, que surge el interés por investigar este fenómeno. En varios lugares del país, se hicieron estudios sobre el proceso de adquisición de lectura. Básicamente, lo que se encontró fue que los niños no tenían una preparación para iniciar la lectura y la escritura, o sea que sus niveles de conceptualización eran sumamente bajos y que éstos estaban muy relacionados con los niveles socioeconómicos. Los niños de niveles socioeconómicos altos observan en sus padres las conductas de leer y escribir y desarrollan una serie de conocimientos que van a constituir los elementos de pre-escritura que son indispensables para la iniciación en la lengua escrita.

En ese momento, hubo un cambio de estrategia: los programas de lectura y escritura, que se habían iniciado como programas remediales, se transformaron en programas regulares. Por esa razón el PALEM cambió a PRONALEES, que son las siglas del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura. El PALEM fue la base de éste, porque permitió capacitar a un gran número de maestros que en esta época fueron adiestrados para participar en el programa y que actualmente son los asesores que apoyan a los maestros para poder desarrollar lo que el PRONALEES les pide.

PRONALEES, en su misión de fortalecer el aprendizaje de la lectura y de la escritura, se basa en la concepción de la lectura como sistema comprensivo, no en el descifrado, sino en la comprensión de lectura y en inquietud la del niño de expresar por escrito sus ideas. Para lograr este propósito se proyectó como un

programa nacional. De ahí se derivó la necesidad de revisar" los contenidos curriculares de la lengua en la escuela primaria, por lo que se elaboró un programa nuevo que es el que actualmente está operando en los libros de texto gratuitos. Luego, siguió la elaboración de los libros de primero y segundo grados acompañados de los libros del maestro (cada grado tiene el libro del maestro donde se explica detenidamente cada una de las lecciones, el objetivo a alcanzar y los medios para lograrlo). De este modo, el maestro tiene por primera vez apoyos para utilizar los materiales que recibe el niño. Este proceso, naturalmente, no es automático: el maestro no va a aplicar adecuadamente estos materiales por el solo hecho de recibirlos. Se requiere antes que nada que el maestro quiera, que el maestro conozca y que se adhiera a este tipo de enseñanza que exige naturalmente un poco más de trabajo pero que al final da muy buenos resultados. Por otro lado, es evidente que no todos los maestros tienen los mismos medios y posibilidades de darles a los niños la oportunidad de un aprendizaje activo, comprensivo, constructivo. Sin embargo, se ha tratado al máximo que los programas que se desarrollan tengan un respaldo en los libros de texto, que no son solamente un libro de lectura sino también un libro de ejercicios, un libro recortable con los elementos mínimos para que el niño desarrolle su programa.

PRONALEES tiene como misión apoyar a todos los diferentes centros o dependencias de la Secretaría de Educación que tienen algo que ver con la lengua escrita.

Hay que destacar que la diferencia entre los métodos tradicionales de adquisición de la lengua escrita y la propuesta de PRONALEES es esencial puesto que PRONALEES no es un método. PRONALEES es una metodología que es fiel al proceso de adquisición de la lengua, o sea, hay que conocer el proceso de adquisición de la lengua para poder adaptar la metodología y propiciar la adquisición de la lectura y la escritura. Por lo mismo PRONALEES no está buscando la eficiencia mecánica de la lectura, sino lo que se busca es básicamente el logro de la comprensión lectora y, de esta manera, desarrollar un pensamiento lógico, desarrollar posibilidades de expresión oral y escrita, lograr que los niños aprendan a comunicarse y aprendan más que nada a pensar, aprendan a utilizar sus conocimientos.

Se trata, precisamente, de una concepción completamente diferente de la noción tradicional de lectura como descifrado. Se insiste en que el programa debe iniciarse desde que el niño comienza su escolaridad, es decir, desde el preescolar, ya que no podemos iniciar un manejo adecuado de la lengua más tarde ni en los últimos grados de primaria ni en la secundaria. Por esta razón se inicia el programa en la escuela primaria y actualmente existe interés en "bajar" hasta el preescolar para implementar esta nueva manera de concebir la lengua como forma de comunicación. El alcance puede ser muy grande ya que, si el niño aprende a expresarse tanto verbalmente como por escrito, cuando llegue a secundaria será capaz de abordar adecuadamente los temas que la secundaria exige, los cuales son mucho más serios y reflexivos y requieren de una buena habilidad de lectura y escritura. Gran parte de los problemas de reprobación en

este nivel que no se refieren al español, se deben a que los niños después de la primaria abordan textos que no comprenden porque no tienen una habilidad lectora comprensiva. Naturalmente que esto los lleva a fracasar tanto en matemáticas, (porque no entiende qué es lo que le están pidiendo en los problemas), como en la historia o en la geografía: el niño intenta entender al pie de la letra lo que le dicen los libros, no sabe resumir, no sabe articular y guardar en su mente la esencia de lo que está estudiando.

En fin, los alcances de PRONALEES pueden ser los de toda la vida, porque una vez que el niño ha aprendido a leer y a escribir adecuadamente, cuando sabe expresarse, cuando no tiene miedo de la página en blanco y logra escribir lo que quiere, seguramente va a tener mucha facilidad para lograr hacer estudios superiores de mayor calidad.

Es conveniente destacar la importancia tan grande que tiene para el niño aprender a leer y a escribir comprensivamente ya que es solamente a través de esta herramienta que el niño llegará a ser una persona crítica y reflexiva, deseosa de saber, investigar y aprender más y no conformarse con lo que ya conoce o le enseñan.

Con PRONALEES se ha tenido injerencia directa en la educación básica en la elaboración de los programas, los libros de texto y en la capacitación de los profesores. El propósito es que el programa abarque hasta el final de la secundaria. Además, se ha incursionado también en las normales a través del apoyo para la revisión de los nuevos programas de este nivel; en el área de Español se ha apoyado para que los normalistas conozcan PRONALEES y sepan cómo se manejan los proyectos, programas y materiales. Por otro lado, actualmente se está apoyando los programas de PRONAP para la actualización del magisterio, también en el área de Español y se espera colaborar en el desarrollo del programa de actualización que dará acceso a Carrera Magisterial. También se tienen programas específicos para apoyar el área de Educación Especial.

3.3. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y EL DESARROLLO ESCRITOR.

La investigación del proceso de la escritura se ha incrementado en los años más recientes. Este interés puede explicarse debido a la importancia que la escritura tiene en el escenario laboral y la preocupación de que en las escuelas no se esté preparando adecuadamente al escolar en la escritura.

Para analizar el proceso de adquisición del sistema de escritura, se puede tomar el Modelo de Fases de Proceso y Producto Cognoscitivo que fue diseñado por R. T. Kellog para investigar dos características, consideradas por él como relevantes en la escritura: el tiempo de procesamiento y el esfuerzo cognitivo empleados en las diferentes fases de la escritura: preescritura, primer diseño y diseños

subsecuentes, con sus respectivas categorías de procedimientos: recolección de información, planeación, traducción y revisión del texto creado.

La pregunta central que R. T. Kellog trata de explicar es la forma en que el conocimiento del tema o tópico afecta los procesos de escritura antes mencionados. En la investigación con escolares de tercer grado se eligió la variable "experiencia del niño con los portadores de texto", pues al carecer los escolares de un conocimiento profundo sobre el tópico motivo de la producción textual, se consideró que la experiencia construida sobre el portador de texto cuento le permitiría esbozar un plan de producción que facilitaría la traslación y regulación del texto escrito. Además la interacción con el portador de texto genera un proceso de comunicación que integra las aportaciones hechas por la psicología, la lingüística, la sociolingüística, la antropología lingüística, la semiótica y la pragmática, que permiten la construcción de una situación comunicativa que contempla las variables y los procesos psicológicos del emisor y del receptor del contenido del portador, como son sus percepciones, expectativas, presuposiciones, el conocimiento mutuo y sus experiencias previas; incluye también las variables de orden temporal, espacial y modal, y la evaluación cognoscitiva de los sujetos que interactúan en dicho proceso.

Cierto es que los escritores difieren de lo que saben acerca de su idioma, del público al que se dirigen y del tema que abordan, pero para Kellog el desarrollo de cualquier documento parte de las ideas incipientes del escritor hasta llegar al boceto final por lo que el proceso de escritura transita por tres fases ampliamente definidas: pre-escritura, preparación de un primer borrador o diseño y trabajo y pulimento de las versiones subsecuentes. Cada fase puede incluir cuatro categorías de procedimientos, a saber: recolección, planeación, traducción y revisión:

> "Colectar la información nos lleva a la investigación de bibliografía, lectura de materiales y fuentes de información y experimentar numerosas actividades tales como escuchar conferencias u observar eventos.
>
> La planeación incluye la creación de ideas, su organización, y el establecer objetivos a alcanzar durante la composición, tales como seleccionar un tono apropiado para un lector determinado.
>
> La traducción de ideas a un texto se refiere a la selección del vocabulario y a la construcción de las fases de la producción real del lenguaje.
>
> Finalmente, por repaso o revisión se entiende la lectura del texto resultante, la evaluación con respecto a los esquemas planeados

(tanto mentales como concretados en la escritura) y la corrección de errores".[38]

La primera característica que se advierte al observar el modelo consiste en que, en la escritura, los procesos de recolección de datos, la planeación, la traducción y la revisión del texto no parecen ocurrir en una secuencia lineal simple, como lo sería el hecho de que los dos primeros sucedieran durante la pre-escritura, el segundo proceso durante la primera versión y la revisión durante las versiones subsecuentes del texto.

Identificación y localización del tiempo de procesamiento

Los experimentos sobre el tiempo empleado en el procesamiento han sugerido que la planeación requiere unas dos terceras partes del tiempo total de la composición, tanto para la escritura a mano como en los métodos de dictado. Gould equipara la planeación con las pausas durante la generación (escrita o dictada) que no se dedicarán a la lectura o a escuchar el material ya elaborado.

Por su parte, Kellog encontró que los porcentajes de tiempo dados a los procesos de planeación, traslado y revisión, no serían iguales, pues los requerimientos de la tarea cambian conforme ésta avanza y tales cambios deben afectar los tiempos dedicados al proceso. De este modo, para Kellog existe un decrecimiento en el tiempo empleado para planear conforme avanza la tarea, pero por el contrario, el tiempo dedicado a la traducción y a la revisión se incrementará. A su vez, los tiempos a emplear en cada fase se ven afectados por una variable del sujeto que escribe: el conocimiento del tópico, el cual puede determinar que un sujeto emplee menos tiempo en la planeación y revisión de un texto y mayor tiempo en la traducción y traslado de ideas.

El esfuerzo cognitivo

Kellog define el esfuerzo cognitivo como "la cantidad de capacidad de atención disponible en un determinado momento con respecto de un proceso específico, en este caso la escritura".[39] Las demandas cognitivas de la escritura pueden disminuir o limitar la atención de la memoria funcional, propiciando lo que se conoce como el "bloqueo del escritor".

El esfuerzo cognitivo empleado por el escritor coadyuvaría a la coordinación de los subprocesos que compiten por la atención del escritor mientras escribe: su conocimiento del tópico o tema, los recursos lingüísticos que posee y los procesos de interacción con los demás miembros del grupo, este último, específicamente relacionado con el aprendizaje de la composición en el aula.

---

[38] Cassany Comas, Daniel, "Describir el escribir: cómo se aprende a escribir", Editorial Paidos, Barcelona, España, 1989, p. 67.
[39] Pozo, Juan Ignacio. "Teorías Cognitivas del Aprendizaje", Editorial Morata, Madrid, España, 1989, p. 81.

El hecho de que el modelo de R. T. Kellog haya sido empleado con adultos con una formación académica superior (college) explica su incapacidad para comprender que los procesos que él denomina de repaso --revisar, leer y editar, entendidos como el monitoreo del texto-, no se ajustan a las percepciones que el escolar de los niveles elementales posee sobre los problemas específicos del texto creado (escrito) y la forma en que los alumnos enfrentan dicha tarea.

3.4. EL LENGUAJE EN LOS TIPOS DE TEXTO

En la parte referente a las estrategias de lectura, ya se ha hecho mención sobre los tipos de textos y su importancia en el desarrollo de la habilidad lectora, pero ahora es conveniente profundizar un poco sobre la tipología textual y su relación con el lenguaje escrito.

Al respecto cabe señalar que el problema de la tipologización textual ha ocupado y ocupa actualmente un importante espacio, tanto dentro de los estudios de Teoría Literaria como de los de la Teoría del Texto, puesto que la especificidad del tema no se limita únicamente al ámbito literario, sino que abarca el estudio de toda clase de textos, poéticos o no, dado que todos ellos se encuentran urgentemente necesitados de un marco teórico que los defina y delimite, por encima de los conceptos meramente intuitivos que conciernen a la competencia pragmático-textual del receptor, y que todos poseemos en mayor o menor grado.

“Dicha competencia nos permite discernir, sin aparente dificultad pero también sin garantía científica entre una y otra clase de textos, o, para expresarlo en términos de T. Dijk entre las distintas superestructuras que configuran nuestro concepto preteórico texto al que nos enfrentamos”.[40]

Por su parte, la Teoría del Texto, ha intentado, desde su particular perspectiva, una caracterización de todos los textos posibles que pudiera ser a la vez homogénea, **rigurosa**, y **monotípica**, “...tarea que no está resultando en absoluto fácil, y que ha llevado a teóricos preocupados tradicionalmente del tema, como H. Isenberg, a concluir en una de sus últimas publicaciones después de varios intentos infructuosos de enunciar una formulación universalmente válida para la tipologización textual, “para una descripción tipológico-textual exhaustiva de textos concretos se presupone (se ha de presuponer) la, existencia de un **sistema de clasificación complejo** que incluye varias tipologías".[41]

Si aceptamos este supuesto, aceptaremos también que dicho sistema estará basado en la interactuación de varias de las **tipologías textuales** básicas, ligadas tanto a una base de **tipologización** adecuada como a un **campo de aplicación**

---

[40]Forgas Berdet, Esther. "Un esbozo de tipologización". Universidad Rovira i Virgili. Tarragona http://pizarro.fll.urv .es/continquts/hispanica/profes/public/fabula.htm

[41] Cfr. H. Isenberg. "Cuestiones fundamentales de tipología textual", en E. Bernárdez (compilador) Lingüística del texto, Arco Libros, Madrid, 1987, p. 128.

específico, y, puesto que los tipos de texto de una tipología textura explícita "han de ser definidos en relación con una base de tipologización y la elección de la base de tipologización determina en gran medida la índole de toda la tipología textual", deberemos deducir que es de importancia capital en la tipologización textual la elección cuidadosa y pertinente de los modelos de **base de tipologización.** Dado, además, que, como continúa señalando el mismo Isenberg, "no sabemos casi nada sobre cómo ha de constituirse un sistema complejo de clasificación de textos", por el momento, ni la Teoría Literaria, ni la Poética, ni la Teoría del Texto parecen poseer aún la clave de un modelo único de aplicación universal. No obstante, se pueden destacar los siguientes tipos de textos:

TIPOS DE TEXTO

Tipos	Intención comunicativa	Modelos	Elementos lingüísticos	Estructura	Funciones
Descriptivos	Detallan, presentan y sitúan objetos. Cómo es.	Descripciones en novelas, cuentos, cartas. Catálogos Guías turísticas Libros de viaje. Suplementos semanales. Reportajes Diarios	Adjetivos Complementos nominales Predicados nominales Adverbios y preposiciones de lugar.	Presentación general. Detallismo con orden.	Referencial, poética.
Narrativos	Relatan hechos, acciones, acontecimientos Qué pasa	Noticias periodísticas. Novelas y cuentos Cómicos. Textos de historia Biografías Memorias. Diarios.	Verbos de acción Variedad de tiempos. Conectores cronológicos Sustantivos Adjetivos Adverbios de lugar.	Presentación Nudo. Desenlace.	Referencial, poética
Conversacionales	Representan por escrito conversaciones. Qué dicen	Manuales de idiomas. Diálogos de cuentos y novelas. Piezas teatrales. Entrevistas. Debates y mesas redondas.	Frases breves. Yuxtaposición y coordinación. Diversidad de entonación. Interjecciones, interrogantes, elipsis. Onomatopeyas	Saludo. Desarrollo de un tema. Despedida	Referencial Apelativa Fática
Instructivos	Dar instrucciones, recomiendan operaciones, indica procedimientos. Cómo se hace	Instrucciones, uso. Primeros auxilios. Recetas de cocina. Publicidad. Normas de seguridad. Campañas	Oraciones imperativas. Perífrasis verbales de obligación. Segunda persona. Conectores de	Esquema	Apelativa. Referencial

		preventivas.	orden.		
Predictivos	Anticipación de hechos. Qué pasará	Previsiones meteorológicas. Prospecciones socioeconómicas y políticas. Programas electorales. Horóscopos.	Verbos en futuro. Conectores temporales. Adverbios de probabilidad y locuciones (tal vez, quizá).	Temporalización. Hipótesis. Argumentación Conclusiones	Apelativa
Explicativos	Hacen comprender un tema. Por qué es así.	Libros de Texto. Libros y artículos divulgativos. Enciclopedias, diccionarios.	Conectores explicativos. Conectores de causa y consecuencia. Conectores ordenadores.	Presentación, desarrollo. Conclusión. (Resumen).	Referencial

FUENTE: Tipos de texto. http://www.ieslaasuncion.ora/castellano/tiposdetextos.htm

Así la tipología textual, la que elijamos para trabajar en el aula ya que los estudiosos no se ponen de acuerdo sobre una sola, debe ser un instrumento de análisis, de clasificación y de ninguna manera un eje inamovible de selección de contenidos o de ordenación de textos. [42]

[42] Martínez Montes, Guadalupe Teodora, et. al. Op. Cit., p. 99.

CAPÍTULO IV.
ESTRATEGIAS DE LECTO-ESCRITURA EN EL TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA AZTECAS

4.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

En mi opinión, el proceso de la lectura y escritura es una parte importantísima de la educación, por lo cual debe impartirse de una manera metódica y constante, sobre todo en el nivel de educación primaria. Ahora bien, haberme percatado de que gran parte de los alumnos a los que les imparto clase en la Escuela Primaria Aztecas tienen una marcada problemática en cuanto al rubro del desarrollo de la lectura y escritura, es la principal razón por la cual me ha parecido interesante abordar esta temática. La investigación se realiza en la escuela primaria "Aztecas", de Ciudad Azteca, Ecatepec, por lo que es conveniente describir algunas características de este municipio como marco -contextual para el estudio.

MARCO GEOGRÁFICO.

"El municipio de Ecatepec se ubica en la región nororiental del Estado de México y cuenta con una extensión territorial de 186.9 kilómetros cuadrados; sus colindancias son las siguientes:

- Al Norte: Los municipios de Tultitlán, Jaltenco, Tecamac y Tonanitla.
- Al Sur: La Delegación Gustavo A. Madero y los municipios de Texcoco y Nezahualcóyotl.
- Al Oriente: Los municipios de Acolman y Atenco.
- Al Poniente: La Delegación Gustavo A. Madero y los municipios de Coacalco y Tlalnepantla

El territorio del municipio de Ecatepec está distribuido de la siguiente forma: 1 ciudad, 7 pueblos, 1 ranchería, 12 barrios, 163 fraccionamientos y 359 colonias".[43]

POBLACIÓN

Según el INEGI, "el Municipio de Ecatepec cuenta con una población de un millón 622 mil\habitantes, aunque extraoficialmente se habla de tres millones y medio de personas. Tiene una densidad de población de 10 mil 436 habitantes por kilómetro cuadrado.

[43] Información recopilada de internet en la dirección: *www.inegi.gob.mx*, en el Portal Google México.

- De la población que ha emigrado a Ecatepec proviene el 74% del Distrito Federal; el 4% de Oaxaca; 4% de Michoacán; 5% de Veracruz; 5% de Puebla y 8% de otras entidades.

- La edad promedio de los ecatepequenses es de 23 años en los hombres y de 24 años en las mujeres.

- La mujer Ecatepequense tiene dos hijos en promedio.

- Según el Censo de Población y Vivienda del año 2000, 957,036 personas son mayores de 18 años.

- La población discapacitada es de 23,404 personas; 10,832 lo son por algún problema de tipo motriz". [44]

DATOS SOCIOECONÓMICOS.

"El 54.2% tiene un ingreso de hasta 2 salarios mínimos y el 45.8% de la población, tiene un ingreso mayor a 2 salarios mínimos. En Ecatepec existen 3,206 empresas, de las cuales el 88% son micros y pequeñas empresas. Con una Población Económicamente Activa de 555,660 de los cuales 405,064 son mujeres y 150,596 son hombres. Actividad Económica:

- Empleados: 414,536.
- Trabajadores por su cuenta: 130,189.
- Patrones: 7,536.
- Jornaleros y Peones: 5,654.
- Artesanos y Obreros: 102,110.
- Comerciantes dependientes: 101,848
- Oficinistas: 49,844.
- Operadores de Transporte: 48,285.
- Trabajadores en Servicios Personales: 40,096.
- Ayudantes, Peones y similares: 32, 162.
- Técnicos: 24,878.
- Profesionistas: 19,885.
- Trabajadores de la Educación: 17,519.
- Funcionarios y Directivos: 8,542". [45]

Seguridad Social:

"En Ecatepec se cuenta con 46 Unidades Médicas; 1,599 Médicos; 2,087 Enfermeras y 655 camas de hospital".

---

[44] *Ibidem.*
[45] *Ibidem.*

Educación:

- "Ecatepec cuenta con 362, 799 alumnos de todos los niveles; 14, 784 profesores y 1,179 escuelas.

- E1 3.9% de la población, mayor de 15 años, es analfabeta y el 96.1% de la población, mayor de 15 años, es alfabeta.

- El 16% de la Población mayor de 15 años no tiene instrucción primaria.

- 848,189 personas no tienen instrucción profesional: 400 mil son hombres y 447 mil son mujeres.

- Son 96,260 profesionistas. 39,319 en el área de la Ciencias Sociales y Administrativas; 11,864 en la Educación de Humanidades; 26,365 en Ingenierías y 9,299 en Salud". [46]

Vivienda:

- "El 99.9% del Municipio es urbano.

- En Ecatepec hay 362,685 hogares; 72,052 están compuestos por 5 integrantes; 96,521 por 4 y 70,099 por 3.

- El 53% de los hogares son nucleares y el 35.4% son ampliados; de ellos, el 81.5% son encabezados por hombres y el 18.5% por mujeres.

- El 0.7% de las viviendas no tiene drenaje, ni sanitario exclusivo, mientras que el resto sí.

- El 0.4% de las viviendas no tiene:: energía eléctrica.

- El 46.2% de las viviendas tiene algún nivel de hacinamiento.

- El 2.9% de las viviendas tiene piso de tierra". [47]

La escuela objeto de estudio se encuentra ubicada en Ciudad Azteca de este municipio.

---

[46] *Ibidem.*
[47] *Ibidem.*

Cabe destacar que a los alumnos a los cuales dirigí mi atención fue a los de tercer grado de la institución antes referida, sin embargo, creo que los problemas para el desarrollo de la lectura y escritura los tienen tanto alumnos de nivel primaria como de secundaria, y no resulta aventurado aseverar que hasta los de grados escolares avanzados.

Asimismo, considero que los problemas que se tienen dentro de la lectura y escritura no sólo inciden en asignaturas como el Español, sino que sus repercusiones van más allá, ya que los alumnos tarde que temprano tendrán que leer temáticas relativas a las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, entre otras, lo cual significará que tengan que leer y sobre todo entender lo que están estudiando.

Por tanto, deben contar con las técnicas y herramientas adecuadas para poder entender lo que se les deja leer, analizar y escribir, situación que no sucedió con la práctica de campo que realicé en el entorno donde apliqué mis cuestionarios, ya que aún cuando las lecturas que les proporcioné para el efecto de que contestaran diversas preguntas, la realidad fue que hubo demasiadas fallas que se debieron a que los estudiantes no pusieron la atención ni el cuidado necesario en la lectura y en la comprensión de los textos que en el punto capitular siguiente detallaré.

4.2. DIAGNÓSTICO DE LAS HABILIDADES DE LECTO-ESCRITURA EN EL TERCER GRADO

4.2.1. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS

El diagnóstico se realizó con alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria "Aztecas", de la zona escolar número 28, en la Colonia Ciudad Azteca, Ecatepec, Estado de México. Con 25 alumnos, de los cuales 12 son varones y 13 mujeres, cuyas edades fluctúan entre 8 y 9 años de edad.

El instrumento utilizado para el diagnóstico fue un examen o cuestionario basado en las lecturas y actividades del programa de Español Tercer Grado.

EXAMEN DIAGNÓSTICO LECTURA y ESCRITURA

NOMBRE: _____
N.L. _____ GRUPO: _____ EDAD: _____ SEXO: _____

INSTRUCCIONES: Lee los textos que se presentan a continuación y contesta las preguntas correspondientes.

PRIMERA PARTE

Responde las preguntas 1 a 10 de acuerdo al siguiente texto.

LA RANA TIENE MIEDO

La Rana tenía mucho miedo, Estaba acostada y oía ruidos raros por todas partes: crujidos en el armario, pasos a lo lejos...

"Hay alguien debajo de la cama", pensó la Rana. Se levantó de un salto y echó a correr por el oscuro bosque hasta llegar a casa del Pato.

---- Qué amable eres, gracias por venir a verme -dijo el Pato-. Aunque es un poco tarde y ya estaba a punto de acostarme.

---- Perdona, Pato -suplicó la Rana-, pero estoy muy asustada. Debajo de mi cama hay un fantasma.
---- Qué tontería! -se rió el Pato-. Los fantasmas no existen.

----Pues en mi casa hay uno -replicó la Rana-, y, además, el bosque está encantado.

---- No tengas miedo -dijo el Pato-, Quédate conmigo, si quieres, yo no me asusto.

Y se metieron juntos en la cama. La rana se acurrucó entre las cálidas plumas del Pato y se le pasó el miedo.

De repente, oyeron una especie de arañazos en el tejado.

---- ¡Esta casa también está encantada! -exclamó la Rana-. ¡Vámonos de aquí!

Y los dos echaron a correr por el bosque.

---- La Rana y el Pato corrían tan de prisa como les permitían sus patas.

Les parecía que había fantasmas y monstruos terribles por todas partes.

Casi sin aliento, llegaron a casa y llamaron a la puerta
---- ¿Quién es? -preguntó una voz adormilada.

---- Por favor, Cerdo, abre la puerta. Somos nosotros -dijeron la Rana y el Pato gritando.
---- Qué les pasa? preguntó el Cerdo de mal humor.

¿Por qué me despiertan a media noche?

--- Ayúdanos, por favor -dijo el Pato-, Estamos muy asustados. El bosque está lleno de fantasmas y monstruos.

El Cerdo se echó a reír.

--- ¡Qué tontería! Los fantasmas y los monstruos no existen lo saben de sobra.

--- Bueno, pues ven tú a verlo -replicó la Rana

El Cerdo miró por la ventana pero no vio nada extraño.

--- Por favor, Cerdo, ¿nos dejas dormir aquí? Tenemos mucho miedo.

--- De acuerdo -respondió el Cerdo-. Tengo una cama bastante grande y además yo nunca me asusto.

No me creo esas tonterías.

Así es que los tres se acostaron en la cama del Cerdo.

“¡Qué bien!", pensó la Rana. "Ahora no puede pasarnos nada".

Pero no conseguían conciliar el sueño porque se quedaron escuchando los misteriosos rumores del bosque... ¡Y hasta el Cerdo los oyó!

Por suerte, se consolaron unos a otros. Repitieron en voz alta que no había nada que pudiera asustarlos y, al cabo de un rato, se durmieron de cansancio.

A la mañana siguiente, la Liebre fue a visitar a la Rana. La puerta de la casa estaba abierta de par en par, pero no se veía a la Rana por ninguna parte.

"¡Qué raro!" pensó la Liebre.

¡La casa del Pato también estaba vacía!

--- ¡Pato, Pato! ¿Dónde estás? -llamó la Liebre; pero nadie contestaba y empezó a preocuparse por si había sucedido algo malo,

Atemorizada, echó a correr por el bosque en busca de la Rana y el Pato, pero por más vueltas que dio no encontró a sus amigos.

"A lo mejor el Cerdo sabe dónde están", pensó. -

La Liebre llamó a la puerta del Cerdo, pero tampoco salió nadie a abrir; no se oía nada, Se asomó por la ventana y vio a sus tres amigos en la cama, durmiendo a pierna suelta. ¡Eran las diez de la mañana! La Liebre llamó a la ventana.

---¡Socorro! ¡Un fantasma! -gritando los tres amigos.

Pero enseguida vieron que era la Liebre.

El Cerdo abrió la puerta y salieron todos fuera.

-- ¡Ay, Liebre!-le dijeron-. Hemos pasado mucho miedo porque el bosque está lleno de fantasmas y monstruos terribles.

--- ¿Fantasmas y monstruos? -repitió la Liebre, asombrada-. Pero si no existen.

--- ¿Cómo lo sabes? -contestó la Rana, furiosa-. -Debajo de mi cama había uno.

--- ¿Lo viste? -preguntó la Liebre en voz baja.

--- Pues no -contestó la Rana-. En realidad, no lo he visto, pero sí que lo he oído.

Los cuatro amigos estuvieron un buen rato hablando de fantasmas, monstruos y cosas que daban miedo.

El Cerdo preparó el desayuno.

--- ¿Saben una cosa? -dijo la Liebre

Todos tenemos miedo alguna vez.

--- ¿Tú también? -preguntó la Rana, sorprendida.

--- Si, sí -replicó la Liebre-.

--- Esta mañana me asusté mucho cuando creía que ustedes se habían perdido.

Todos se quedaron callados, pensando en el miedo que habían tenido por la noche.

De pronto, todos se echaron a reír.

--- Pero, qué cosas dices, Liebre! -exclamó la Rana-. No hay nada que temer, nosotros siempre estamos aquí.

1. ¿Quién es el personaje principal de la lectura anterior?
   a. El pato b. La rana c. El cerdo d. El conejo

2. ¿Cuál es el nombre de la lectura?
   a. El fantasma b. El Conejo Valiente
   c. La Rana tiene miedo d. La rana y sus amigos

3. ¿A qué le tenía miedo la rana?
   a. A la liebre b. A los fantasmas
   c. A sus amigos d. Al cerdo

4. ¿A quién fue a buscar primero la rana?

a. A la liebre b. Al cerdo
c. A su mamá d. Al pato

5. ¿En casa de quién se durmió la rana?

a. De la liebre b. Del cerdo
c. De su mamá d. Del pato

6. ¿Quién preparó el desayuno?

a. La rana b. La liebre
c. El cerdo d. eI pato

7. ¿Quién fue a buscar a la rana a su casa a la mañana siguiente?

a. La liebre b. El cerdo
c. Los fantasmas d. El pato

8. ¿Cuántos amigos son en la lectura?

a. Dos b. Cinco
c. Cuatro d. Ninguno

9. Escribe la palabra que complete correctamente la oración:
El cerdo _____ la puerta y salieron todos.

10. La palabra que complete correctamente la oración:
A la mañana siguiente la _____ fue a visitar a la Rana.

EL CHOCOLATE

Responde las 11 a 15 preguntas de acuerdo al siguiente texto.

¿Has probado el chocolate? Delicioso, ¿verdad?

Comer o tomar chocolate es de lo mejor, porque tiene un sabor agradable y proporciona energía. El chocolate que comemos en dulces, pasteles, postres y bebidas se obtiene del árbol del cacao, que se cultiva en lugares cálidos y húmedos de África y América.

El árbol del cacao llega a medir seis e incluso 10 metros de altura. Su fruto es de color café amarillento, de cáscara muy duro y por dentro tiene una pulpa blanca, jugosa y de saber agridulce, con alrededor de 40 semillas.

El origen del chocolate

En el México prehispánico, los mayas domesticaron la planta y los aztecas llevaron el fruto por toda Mesoamérica. Estos últimos lo llamaron *cacahoacetli*, y

con las semillas preparaban la bebida llamada chocolate: Pero el chocolate no se preparaba como el que tomamos ahora: no era dulce, sino amargo y picante, porque se condimentaba con chile, vainilla o harina de maíz, según el gusto de cada quien.

En esa época, la semilla del cacao también se utilizaba como moneda. Se trataba, pues, de un objeto valioso, y por ello sólo el emperador y los nobles consumían chocolate.

Los conquistadores españoles se sorprendieron cuando Moctezuma les ofreció tan singular bebida y a su regreso a España la llevaron consigo, aunque cambiaron los condimentos y el modo de preparación.

El sabor dulce del chocolate.

Durante la época de la Colonia, los españoles agregaron azúcar a la bebida preparada con cacao, y así surgió el exquisito sabor que hoy conocemos.

Poco a poco el chocolate se convirtió en la bebida preferida de España, donde la gente inventaba recetas cada vez más elaboradas, que incluían ingredientes como la canela y el anís.

Cuando el chocolate comenzó a difundirse en Europa, aparecieron nuevas formas de prepararlo, agregándole a veces huevo y licor.

El chocolate con leche

En 1856, en Suiza, el señor Daniel Meter usó leche en vez de agua para preparar chocolate e inventó así un nuevo sabor que dio principio a la industria chocolatera.

En la actualidad podemos disfrutarlo en postres, licuados, dulces, pasteles, panes, bombones, budines, atoles y muchas otras bebidas y alimentos. El chocolate es considerado una aportación de México al mundo, para placer de niños, jóvenes y ancianos.

11. ¿De dónde se obtiene el chocolate?
    a. Del supermercado
    b. Del cacao
    c. Del azúcar
    d. De los árboles

12. Cuánto llega a medir el árbol del cacao
    a. 2 metros
    b. 40 metros
    c. 6 a 10 metros
    d. 60 cms.

13. El fruto del cacao es de color:
    a. café oscuro

b. negro
c. verde
d. café amarillento

14. ¿Quiénes domesticaron la planta del cacao?
a. Los aztecas b. Los zapotecas
c. Los mayas d. Los mexicas

15. Escribe las palabras que completen correctamente la oración:

En la época prehispánica _____del cacao también se utilizaba como_____

SEGUNDA PARTE

Escribe una historieta basada en los personajes de la lectura "La Rana tiene miedo"

_____
_____
_____
_____
_____
_____

4.2.2. APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

Para poder definir las estrategias de lectura partiremos del hecho de que un procedimiento es conocido también como regla, técnica, método, destreza o habilidad o bien como el conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a conseguir una meta.

Así, la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas ya que permite vislumbrar el camino más adecuado que hay que seguir para llegar a un fin.

Así, la escuela debe enseñar estrategias de comprensión que doten al alumno de recursos necesarios para aprender a aprender.

Es así que un área para la lectura y la escritura; más que un espacio destinado a la exhibición de libros, cuentos y revistas que se pueden leer y en donde hay papel y lápiz para escribir, es crear dentro del aula un ambiente alfabetizador en donde las oportunidades que el niño tenga para entrar en contacto con la lectura y la escritura, obedezcan a una necesidad de comunicar o informarse sobre sucesos o situaciones prácticas cotidianas, que a la mera acción mecánica de hojear un texto o delinear el contorno de cada una de las letras que corresponden a un letrero o cartel que se piensa elaborar.

Con lo anterior no queremos de modo alguno restarle el valor intrínseco que tienen dichas actividades cuando estas obedecen a un interés legítimo espontáneo de los niños. Sin embargo, "...nuestro deseo es proponer a los docentes ir más allá, en las posibilidades que les ofrecen a sus alumnos, haciendo uso de estrategias que propicien que toda el aula se convierta en un área para leer y escribir, generando un ambiente alfabetizador cotidiano, útil y divertido".[48]

Una estrategia que puede ir propiciando en los niños la formación de hábitos de lectura y al mismo tiempo les ofrecerá la oportunidad de compartir con sus padres, hermanos y familiares, sus experiencias en la escuela primaria, es el presentar al grupo con cierta frecuencia un libro o cuento infantil interesante o novedoso para que lo conozca. Esta sencilla práctica permitirá que los niños espontáneamente se inscriban en la lista de los niños que desean llevárselo a casa y se responsabilicen de devolverlo para que otros lo lean. Cuando la educadora observe que el interés del grupo se ha agotado se puede propiciar una charla para que los niños que ya conocieron el cuento comenten al grupo sus experiencias, dando lugar así a la presentación de un libro.

"Las actividades espontáneas de lectura y de escritura de los niños, son sustancialmente tan variadas como los propios niños y sus intereses, cuando éstos se hallan estimulados por una diversidad de fuentes de información, utensilios y espacios de trabajo".[49]

Los niños construyen saberes sobre la lectura anteriores a la lectura convencional. Estos hallazgos podrían sintetizarse en:

- **Sobre las estrategias de lectura.** El significado del texto no está totalmente determinado por el texto en sí porque el lector hace jugar sus saberes en un proceso donde continuamente forma hipótesis acerca de lo que puede estar escrito, infiere lo 'no escrito', anticipa lo que encontrará escrito más adelante y saltea partes de la escritura que no necesita procesar para comprender el todo. Un lector además integra estas estrategias en un proceso permanente de autocontrol de lo que va comprendiendo. Todas estas estrategias no son iguales ante textos diferentes, ya que las características propias de cada tipo de texto van modelando las estrategias del lector (...) Tampoco se lee igual cuando se lo hace con distintos propósitos.

"Es importante destacar que estas investigaciones no sólo se realizaron con lectores, en el sentido convencional del término, sino también con niños muy

[48] Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Preescolar. La Organización del Espacio. Materiales y Tiempo, en el Trabajo por proyectos del nivel preescolar, pp. 65-66.
[49] Zabalza, Miguel. "Didáctica de la Educación Infantil". Ed. Narcea, S.A. Madrid, 1987, p. 119. En Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Preescolar. La Organización del Espacio. Materiales y Tiempo en el Trabajo por proyectos del nivel preescolar, pp. 69-70.

pequeños. (...) También ellos despliegan estas estrategias frente a lo escrito y 'leen', haciendo interactuar lo que saben con las restricciones que los textos imponen".[50]

Los niños tienen oportunidades para desarrollar anticipaciones cada vez más ajustadas y para construir estrategias para confirmar o rechazar esas anticipaciones cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el escritor resulte previsible y pueda ser explorado, poniendo en correspondencia lo que se cree (o se sabe) que está escrito con la escritura misma. "En las aulas, algunas estrategias han demostrado ser coherentes con estos propósitos. En principio, es necesario desarrollar la mayor cantidad y calidad posible de saberes sobre la escritura y el lenguaje escrito. Este saber permitirá a los niños hacer previsiones cada vez más ajustadas".[51]

Los niños aprenden a buscar dónde leer y de qué manera hacerlo según el propósito. Se ponen en juego sus anticipaciones sobre los distintos géneros y sus portadores y se ajustan esas anticipaciones en función de considerar los índices provistos por el texto.

Se trata de plantear el problema de **"¿Dónde dice? Algo que es previsible que diga** porque ya se ha leído mucho y ya se ha identificado una parte (que muchas veces se repite desde lo oral) y entonces se la va a buscar al texto. Es decir, el escrito no es previsible o no en sí mismo, es el docente el que **lo hace previsible** a través de las situaciones en que lo presenta.

En ocasiones, la previsibilidad de un texto puede estar dada por el contexto verbal inmediato provisto por el docente. Se trata de situaciones donde el maestro **informa acerca de "qué dice"** en varios enunciados del texto y plantea el problema a los niños de **"identificar en qué parte dice cada enunciado."**[52]

En este tipo de situaciones, para los niños resulta inevitable considerar los aspectos cuantitativos de la escritura (es más o menos larga, tiene más o menos letras, hay tantas partes) y los aspectos cualitativos (con cuál empieza, con cuál termina, tiene la de..., hay unos que son iguales en las tres...), para coordinarlos con los enunciados que conocen que están escritos (porque la maestra lo informó).

Cualquier adulto responsable de la selección de textos debe tener en cuenta por lo menos cinco criterios importantes: "1. la necesidad de que los niños amplíen su universo lector; 2. el hecho de que todo lector no sólo se forma leyendo por sí mismo sino también escuchando leer; 3. los intereses y gustos lectores de los

[50] Cooper, T. "Didáctica de la historia de la educación infantil y primaria", Editorial Morata, Madrid, España, 1997, p. 56.
[51] Castedo, Mirta Luisa. Op. Cit., pp. 11-13
[52] Ibid., p. 14.

niños (no siempre explícitos); 4. La participación efectiva de los niños en la selección". [53]

En cuanto al primer criterio, la ampliación del universo lector de los niños, los docentes tendrán la responsabilidad de ofrecerles la máxima variedad posible.

Con respecto al segundo criterio, todo lector no sólo se forma leyendo por sí mismo sino también escuchando leer, el maestro les lee a los niños para ponerlos en contacto con los textos a los que solos no pueden acceder, dado que también es leer a través de los que ya saben. Lee para familiarizarlos con el lenguaje que se escribe, para mostrarles su propio comportamiento lector, para compartir con ellos un texto que les gusta o les interesa.

En relación con los intereses y gustos lectores de los niños, se plantean por lo menos dos aspectos:

- "Tenerlos en cuenta no significa seleccionar exclusivamente sobre la base de las preferencias de los niños. El lector no puede elegir lo que conoce y en este sentido la circulación variada de materiales desde los inicios de la escolaridad fortalecerá la riqueza de sus criterios. Al mismo tiempo, es necesario resaltar que la sola presencia de los libros en el aula no garantiza la ampliación de gustos e intereses de los niños. Será necesario un trabajo de interacción frecuente y reflexión sobre los materiales de lectura. Por lo tanto, se trata de propiciar la circulación, la interacción y la reflexión como condiciones sobre las cuales plantearse el crecimiento en extensión y profundidad de tales gustos e intereses.

- Los niños no siempre manifiestan explícitamente sus gustos e intereses. Se pueden plantear, entonces, variadas maneras de indagarlos, desde prestar atención a sus reacciones frente a diversas temáticas y autores en los diferentes espacios de lectura, hasta encuestas realizadas por los más grandes de la escuela a los más pequeños con el objetivo de armar un catálogo de recomendaciones para los padres".[54]

Respecto a la participación de los niños en la selección de los libros, muchos profesores consideran que los niños pueden elegir textos poco adecuados, por lo que prefieren ser ellos quienes determinen los libros que se van a leer en el curso.

Desde el ingreso de los niños al jardín de infantes es posible organizar acciones sistemáticas que los inicien en el aprendizaje de las prácticas sociales de lectura. Desde estas acciones tempranas, formarse como lector supone resolver situaciones complejas, diversas, con claros propósitos comunicativos.

---

[53] Siro, Ana. "Materiales de lectura para bibliotecas de aula", en. Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Arg . 1999, p. 20.
[54] Ibid., p. 22.

El Club de Lectores es una propuesta que cumple con estas características. Maneja una serie de situaciones didácticas en torno a las bibliotecas de sala, donde se propone la lectura sistemática de textos y un amplio intercambio de opiniones y recomendaciones entre niños. “En función de estos intercambios, se desarrollan también actividades específicas de escritura en las cuales, expresándose como lectores, los niños también aprenden a escribir. En todos los casos son situaciones típicas de interacción entre lectores-escritores, donde los grupos de 3, 4 y 5 años resuelven problemas como usuarios de manera individual, con su grupo, la maestra, las familias, con otros grupos de niños y docentes”.[55]

Así, esta actividad permite a los niños convertirse en lectores activos, realizando tareas como: seleccionar materiales de lectura y explicitar algunos criterios de selección, 'leer' por sí mismos de acuerdo con diferentes propósitos, recomendar un libro a otros, confrontar interpretaciones sobre un mismo libro leído; asimismo les permite desarrollar ciertas habilidades como escritores al escribir opiniones sobre los textos para exponer frente a otros y reescribir partes del texto.

Una de las actividades sistemáticas del Club de Lectores es leer e intercambiar opiniones con otros lectores, leyendo los materiales seleccionados por los niños y otros propuestos por el profesor. De esta forma se abren espacios de intercambio de opinión sobre lo leído.

Por otro lado, hay que mencionar que "numerosos aportes del campo de la psicolingüística han concebido el acto lector como mucho más que un mero descifrado, es decir, sonorización de letras. Estos trabajos han resaltado la importancia de lo que aporta el lector: su competencia lingüística y cognitiva, su conocimiento del tema y las estrategias que utiliza para lograr comprender un texto, es decir, para construir su sentido".[56] La lectura supone un proceso activo de construcción de significado, un proceso complejo de coordinación de informaciones de distinta naturaleza, en donde el texto, el lector y el contexto aportan a la comprensión.

Pero este proceso de coordinación de informaciones no es ajeno a quienes se inician como lectores. Investigaciones ampliamente difundidas (E. Ferreiro, A. Teberosky, L. Tolchinsky y otros) explican cómo los niños aprenden activamente a leer buscando coordinaciones entre el texto y el contexto, cómo "leen" antes de hacerlo de manera convencional, desarrollando estrategias lectoras, cómo construyen saberes sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito a través del contexto con diversos materiales de circulación social". [57]

---

[55] Molinari, María Claudia. Op. Cit., p. 37.
[56] ZARUR CHARUR, Carlos. La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo, Editorial Nueva Imagen, México, 1998, p. 45.
[57] lbid., p. 64.

Desde hace mucho tiempo, la escuela ha orientado las situaciones de enseñanza considerando el proceso de lectura de los alumnos desde esta perspectiva, situaciones que posibilitan la asimilación y coordinación progresiva de informaciones tendientes a la obtención de significado de un texto escrito, propiciando el empleo de distintas estrategias. En estas situaciones, el maestro interviene expresamente bajo la intención de favorecer el proceso de coordinación de informaciones sobre lo que los niños saben, los datos provistos por el texto y aquellas informaciones aportadas por el contexto en el cual éste se inscribe.

Las situaciones didácticas donde los pequeños lectores deben interpretar un texto por sí mismos se caracterizan por presentar la escritura de manera contextuada, es decir, **siempre acompañada de un contexto material y/o un contexto verbal.** En el primer caso, los textos de circulación social se presentan acompañados de dibujos o fotos, o bien sin imagen, pero ubicados en su soporte habitual (diarios, libros, revistas, envases, carteles, folletos...). El contexto verbal se refiere a la información que suministra el maestro acerca de lo que está escrito. En estos casos, por ejemplo, a través de la lectura total o parcial de un texto, se plantea el problema de localizar un fragmento del mismo: Aquí el contexto verbal es una información necesaria para poder "leer" lo escrito.

Ya sea por la presencia de aspectos gráficos o materiales que acompañan los textos, o porque los niños saben lo que allí dice, el maestro **nunca deja a los niños "solos frente a las letras"**. La situación didáctica resguarda la posibilidad de que ellos puedan "echar mano" de otras informaciones que el docente se encarga de aportar.

Los alumnos pueden anticipar de maneras cada vez más ajustadas aquello que un texto dice cuando en las situaciones didácticas el escrito se hace previsible y puede ser explorado, investigando las relaciones entre lo que se supone o se sabe que está escrito y la escritura misma.

Cuando al maestro ofrece informaciones que ayudan a elaborar predicciones posibles sobre el sentido del texto, colabora con este proceso; estas ayudas pueden apuntar a averiguar dónde dice algo, qué dice o cómo dice. “El docente enseña a apoyarse en distintas fuentes para hacer tales anticipaciones, ayuda a coordinar esas anticipaciones entre sí y a confirmarlas o rechazarlas, a veces, decidiendo entre varias posibles.[58]

Cuando se está encontrando alguna parte del escrito donde se supone que está la palabra o la construcción buscada, se está aprendiendo qué contenidos específicos comunican diferentes sectores del escrito. Los destacados, los números, las diagramaciones... pueden ayudar a realizar esta actividad. Una vez ubicado dónde leer, los niños se hallan ante un texto donde es necesario hacer predicciones e ir ajustándolas en función de los índices que se van encontrando.

[58] Castedo Mirta Luisa. Op. Cit., p. 75.

Cuando se escucha leer al maestro, los niños tienen oportunidades para aprender algo acerca de cómo leer. Por ejemplo, cuando muestra, a través de la lectura, que hay una parte que dice los ingredientes y otra que explica cómo se prepara, también cuando intercambian sobre el índice.

En este caso descrito, que se desarrolló durante varias clases sucesivas, por momentos los niños estaban más centrados en entender qué decía en una parte ya ubicada del escrito. La frecuencia de situaciones donde se lee o escucha leer permite tener un repertorio de anticipaciones que se hacen cada vez más próximas a lo que puede estar escrito.

Pero sólo se llega a leer por sí mismo cuando se puede coordinar lo que se cree que puede estar escrito y los índices que se hacen observables en la escritura. "Aquello que se hace observable para los niños en la escritura no es producto del análisis de enunciados orales, sino del análisis de las escrituras y de sus correspondencias y vinculaciones con los enunciados que se cree que pueden estar escritos".[59]

4.2.3. ANALISIS DE DATOS

A continuación se presentan los resultados del examen aplicado.

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	a. El pato	5	20
	b. La rana	16	64
	c. El cerdo	4	16
	d. El conejo	0	0
	Total:	25	100

En relación a la primera pregunta, el 64% señaló la respuesta correcta, lo que significa -que más de una tercera parte (36%) no leyeron adecuadamente el texto.

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
2	a. El fantasma	0	0
	b. El Conejo Valiente	0	0
	c. La Rana tiene miedo	19	76
	d. La rana y sus amigos	6	24
	Total:	25	100

En relación con la segunda pregunta, sólo el 76% señaló la respuesta correcta, a pesar de 'ser una pregunta en la que no debe existir lugar a dudas.

[59] Ibid., pp. 83-84.

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
3	a. Al ruido b. A los Fantasmas c. A la oscuridad d. Al cerdo	3 18 5 0	12 72 20 0
	Total:	25	100

En esta pregunta el 72% señaló la respuesta correcta.

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
4	a. A la liebre b. Al cerdo c. A su mamá d. Al pato	5 2 2 14	20 8 8 56
	Total:	25	100

En esta pregunta, solo el 56% de los alumnos dio la respuesta correcta.

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
5	a. De la fiebre b. Del cerdo c. De su mamá d. Del pato	3 20 0 2	12 80 0 8
	Total:	25	100

La mayoría (80%) dio la respuesta correcta en esta pregunta. Sin embargo, el 20% no leyó con ningún cuidado el texto, ya que es una pregunta en la que no puede haber confusión.

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
6	a. La rana b. La fiebre c. El cerdo d. El pato	2 4 16 3	8 16 64 12
	Total:	25	100

En esta pregunta el 64% señaló la respuesta correcta.

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
7	a. La rana b. El cerdo c. Los fantasmas d. El pato	17 4 1 3	68 16 4 12
	Total:	25	100

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
8	a. Dos b. Cinco c. Cuatro d. Ninguno	1 4 19 1	4 16 76 4
	Total:	25	100

En la pregunta anterior, el 76% de los alumnos dio la respuesta correcta, lo que significa 'que el 24% de los alumnos no leyó adecuadamente el texto.

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
9	Correcto Incorrecto	19 6	76 24
	Total:	25	100

El 76% escribió correctamente la palabra faltante.

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
10	Correcto Incorrecto	16 9	64 36
	Total:	25	100

El 64% escribió correctamente la palabra faltante.

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
11	a. Del supermercado b. Del cacao c. Del azúcar d. De los árboles	1 19 3 2	4 76 12 8
	Total:	25	100

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
12	a. 2 metros b. 40 metros c. 6 a 10 metros d. 60 cms.	2 3 16 4	8 12 64 16
	Total:	25	100

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
13	a. café oscuro b. negro c. verde d. café amarillento	6 1 3 15	24 4 12 60
	Total:	25	100

PREGUNTAS	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
14	a. Los aztecas b. Los zapotecas c. Los mayas d. los mexicas	7 2 15 1	28 8 60 4
	Total:	25	100

Dos aspectos de la escritura de los estudiantes analizados llamaron mi atención: la ortografía; y un problema cuyas manifestaciones guardan relación con la construcción de expresión escrita.

Se entiende a la ortografía como la manera de escribir correctamente las palabras de una lengua, que da reglas para el adecuado uso de las letras y otros signos en la escritura. Constituye una parte de la gramática normativa y tiene la intención de mantener una unidad entre los diferentes hablantes de la misma lengua. Se trata de una manera de escribir institucionalizada. No queremos ni podemos entrar a un debate sobre la legitimidad de la autoridad lingüística y sobre el problema que representa el mantenimiento de una unidad formal fundada en una diversidad real, la de los hablantes de la lengua española. Ésta es una tarea que corresponde a los profesionales en esta rama del conocimiento.

Cuando nos referimos a que algunos estudiantes analizados presentaron serios problemas de expresión escrita, o problemas de construcción, estamos haciendo alusión a la presencia, en sus escritos, de varios de los siguientes fenómenos: frases y oraciones incompletas; palabras escindidas; partes de palabras diferentes unidas, convertidas en un término; palabras a las que les faltan sílabas; sílabas a las que les faltan letras; dificultades para expresar a través de la palabra escrita las ideas que se tienen, y hasta no pocos casos de falta de relación entre fonemas y letras o, en sentido más general, de sonido y expresión escrita. Los alumnos que presentan estos problemas manifiestan, además, notables problemas de ortografía en el sentido definido en el párrafo anterior.

También podemos decir que se trata de un conjunto de estudiantes que manifiesta tener una ortografía deficiente en relación con el uso correcto de las letras en su escritura. Se trata de un problema regular que se presenta en todos los analizados, aunque su intensidad varía, así encontramos que el 37.5% de sus integrantes incurrió en frecuentes errores ortográficos en un texto y sólo el 42.5% muestra una ortografía correcta en este aspecto.

El tipo de dificultades más comunes que tienen los estudiante en materia de uso de letras radica en el empleo de la hache ("h"), de la be ("b") y de la uve ("v"), de la ce ("c"), ese ("s"), y zeta ("z"), de la elle o doble ele ("ll") y de la y griega ("y"); de la g ("g") y de la jota ("j"). Estos problemas están presentes en todos los analizados, pero la diferencia estriba en la extensión del problema entre los estudiantes y la intensidad con que se presenta en cada uno de ellos.

De las cifras anteriormente anotadas, podemos comprobar que los alumnos examinados muestran una clara deficiencia para entender una lectura, ya que la mayoría de ellos, no pudieron contestar correctamente gran parte de las preguntas formuladas en las dos lecturas proporcionadas, aún cuando varias de ellas resultan muy simples u obvias.

De lo anteriormente expuesto, no resulta aventurado aseverar que los alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria “Aztecas” a los que se les aplicó el examen diagnóstico de lectura-escritura muestran problemas no sólo para leer, sino también para comprender la esencia de las lecturas que se les aplicaron.

Cabe destacar que aún cuando se les formularon preguntas obvias y sencillas que se hicieron ordenadamente siguiendo la secuencia de fenómenos sucedidos en las lecturas, los alumnos no pudieron contestar óptimamente cada una de ellas. Asimismo, las lecturas en comento no contenían episodios abstractos, con tecnicismos o complicados de entender, razón por la cual considero que los resultados debieron, si no haber sido perfectos, sí con un alto grado de aciertos.

Los problemas de falta de atención y concentración, así como también las deficiencias con que generalmente los alumnos analizan una lectura a tan temprana edad, tal y como sucedió con los alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria “Aztecas”, nos hace afirmar que tal situación de deficiencia, será una problemática que los educandos acarrearán durante gran parte de su vida, al menos la que corresponde a su etapa escolar.

Las cifras anteriormente manifestadas, nos hacen confirmar las razones por las cuales nuestro país está considerado, por organizaciones internacionales, tales como la UNESCO, como una nación en la que la mayoría de los habitantes no tenemos el hábito de la lectura; ya que si observamos los problemas que se tienen para centrar nuestra atención y comprender el contenido de lecturas simples como las que se aplicaron en nuestro examen diagnóstico, más complicado les resultará el entender otro tipo de lecturas con estructura más compleja.

Por lo tanto, del universo de alumnos a los que se les aplicó la encuesta se comprobó que existe una severa falta de atención y comprensión en las habilidades de lectura y escritura, aún en textos de sencilla estructura, razón por la cual los profesores deben instrumentar acciones (que expondremos en el siguiente apartado capitular), para resolver o aminorar esta situación.

4.3. PROPUESTA PEDAGÓGICA.

El problema fundamental que arrojó el estudio fue los resultados "deficientes" que en la escuela se estaban produciendo en cuanto a las habilidades de lectura y escritura, que se desarrollan en las aulas.

Tomando en cuenta la importancia que en el contexto escolar ha alcanzado el desarrollo adecuado de las habilidades comunicativas, en la formación integral de los educandos, podemos comprender entonces que de ese quehacer educativo que realicemos los docentes en las aulas, dependerá el que nuestros discentes salgan con las mejores herramientas para integrarse exitosamente en una sociedad, para la que se están formando, ya que las habilidades de lectura y escritura, nos permiten comunicarnos en el contexto en el que interactuamos y la forma en que hacemos uso de estas habilidades determina nuestra competencia comunicativa, la cual se define como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

Por ello, se propone la necesidad de que se impartan cursos, no sólo para los docentes, sino que también vayan dirigidos a los alumnos sobre los siguientes temas:

Unidad I. Reflexión sobre la lengua.
Unidad II. Lectura.
Unidad III. Escritura.

Unidad 1. Reflexión sobre la lengua. El curso inicia con el análisis de este componente de la asignatura, para que el docente advierta las posibilidades de relación con los otros componentes y porque el tratamiento en el aula del eje reflexión sobre la lengua sólo adquiere sentido en función de los demás contenidos de los programas de Español. La reflexión sobre nuestra forma de hablar, escuchar, leer y escribir posibilita la elección de las estrategias más adecuadas a cada situación-contexto de comunicación. Con las actividades de esta unidad se pretende que el docente:

- Valore la importancia de la reflexión sobre la lengua como elemento indispensable para el desarrollo de la expresión oral y el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los discentes.

- Identifique el significado y alcance de los contenidos programáticos del componente como base para el diseño de actividades tendentes a desarrollar las habilidades de reflexión sobre la lengua en los discentes.

- Utilice los materiales de apoyo docente y los libros de texto gratuitos en el desarrollo de estrategias didácticas que ponga en práctica con sus discentes.

- Establezca la relación entre los contenidos de Reflexión sobre la lengua con el resto de los componentes para la integración didáctica de las actividades de Español.

Temas

I. La importancia de la reflexión sobre la lengua para desarrollar las habilidades de hablar, leer y escribir en los discentes.

II. La planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.
   a) Los convencionalismos del sistema de escritura.
   b) Los conceptos sobre el lenguaje.
   c) Las estrategias de vocabulario.

III. La colaboración de los padres de familia en la creación de un ambiente *alfabetizador*.

Unidad 2. La lectura. Corresponde al segundo componente de la asignatura y sus contenidos, en los planes de estudio se encuentran después de los correspondientes a la expresión oral.

Con la realización de estas actividades se pretende que el docente:

- Analice los conceptos de lectura y de comprensión lectora desde el enfoque para la enseñanza de la asignatura.

- Identifique los diferentes tipos de texto y su relación con los propósitos lectores.

- Reconozca las estrategias de lectura que desarrolla el lector para construir los significados del texto.

- Relacione la lectura con los demás componentes para el estudio del español y con las otras asignaturas del plan de estudio.

- Analice, diseñe y lleve a la práctica propuestas didácticas y de evaluación de acuerdo con la metodología recomendada.

- Elabore un plan para continuar su desarrollo como lector competente y asiduo.

Temas

I. La experiencia en la enseñanza de la lectura.
   a. La práctica personal.
   b. Enfoque, propósitos y contenidos del plan y los programas de estudio.

II. El concepto de lectura y de comprensión lectora. El papel de las estrategias de lectura.

a. ¿Qué significa leer y para qué leemos?
b. Estrategias de lectura.
c. Aplicación de las estrategias de lectura.
d. Análisis del trabajo didáctico con un texto narrativo.

III. Los tipos de texto y su importancia en el desarrollo lector.

IV. La metodología para la enseñanza y la evaluación de la lectura.
a) La propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura.
b) Ideas generales para la evaluación del componente de lectura.

V. El papel de la familia y de la escuela en la formación de lectores.

Unidad 3. La Escritura. Esta unidad corresponde al tercer componente de la asignatura. Sus contenidos aparecen después de los de lectura en los programas de estudio de Español.

Con la realización de las actividades de esta unidad se pretende que el docente:

- Analice los conceptos de escritura y del acto de escribir.
- Identifique los elementos y reglas del sistema alfabético de escritura.
- Conozca el proceso de adquisición de las características del sistema de escritura e identifique las conceptualizaciones que los discentes manifiestan en sus escritos.
- Analice el uso del lenguaje escrito en los distintos tipos de textos.
- Analice, diseñe y lleve a la práctica propuestas didácticas y de evaluación de acuerdo con la metodología recomendada.
- Desarrolle la propia capacidad para escribir diferentes tipos de texto.

Temas

I. La experiencia con la escritura.
a. La práctica personal.
b. El enfoque, los propósitos y contenidos del plan y los programas de estudio.
c. La práctica profesional.

II. La escritura: concepto y características del sistema alfabético.

III. El proceso de adquisición del sistema de escritura y el desarrollo escritor.

IV. El lenguaje en los tipos de texto.

V. La planificación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

VI. El papel de la familia en el desarrollo de la comunicación escrita.

UNIDAD TEMÁTICA	TEMA	ACTIVIDADES	LECTURAS DE APOYO
1. REFLEXION SOBRE LA LENGUA	La importancia de la reflexión sobre la lengua para desarrollar las habilidades de hablar, leer, escribir en los discentes	a) Presentación b) Análisis del enfoque de la asignatura de español c) Análisis de los materiales y herramientas del docente. d) Análisis de los materiales y herramientas de trabajo de los discentes.	EDUCAR LA LENGUA
		a) Convencionalismos del sistema de lectura y escritura. b) Conceptos sobre el lenguaje c) Características del lenguaje d) Estrategias del vocabulario	ACERCA DE LA ORTOGRAFÍA y LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN
	La planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. a. Las convencionalidades del sistema de escritura. b) Los conceptos sobre el lenguaje c) Las estrategias de vocabulario	a) Importancia del padre en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los discentes. b) Análisis de los materiales del discente. c) Análisis de los materiales del docente. d) Ejercicios de redacción.	GRÁMATICA Y REDACCIÓN

		a) Análisis de algunas planeaciones docentes. b) Análisis de algunas de las evaluaciones docentes. c) Análisis de algunas experiencias de los docentes que asisten al curso.	REFLEXIONES EN TORNO AL LENGUAJE DE LOS NIÑOS DE SEIS AÑOS

UNIDAD TEMÁTICA	TEMA	ACTIVIDADES	LECTURAS DE APOYO
2. LECTURA	I. La experiencia en la enseñanza de la lectura. a) La práctica personal. b) Enfoque propósitos y contenidos del plan y los programas de estudio.	1. Presentación del plan de trabajo ante los docentes 2. Análisis del paquete, didáctico 3. Lectura de los documentos y elección de los temas a tratar 4. Análisis del plan y programas de estudio. 5. Exposición de conclusiones.	EL PLACER DE LEER

	II. El concepto de lectura y de comprensión lectora. El papel de las estrategias de lectura. a) ¿Qué significa leer y para qué leemos b) Estrategias de lectura. c) Aplicación de las estrategias de lectura. d) Análisis del trabajo didáctico con un texto narrativo.	1. Análisis del concepto de lectura 2. El papel de la lectura en la sociedad 3. Exposición sobre los diversos tipos de lectura 4. Análisis de los documentos del discente y clasificación de los diversos tipos de lectura 5. Exposición de las características de un tipo de lectura y presentación de una estrategia para su manejo 6. Elaboración de una estrategia que aplicará en el grupo	LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA
	Los tipos de texto y su importancia en el desarrollo lector	1. Exposición por parte de los docentes de algunos tipos de texto y la manera en que aplicaron, forma en que lo manejaron frente al grupo y formas de evaluación. 2. Realización de una lectura comentada y análisis de propuestas.	ESTRATEGIAS DE LECTURA

2. LECTURA	IV. La metodología para la enseñanza y la evaluación de la lectura. a) La propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura. b) Ideas generales para la evaluación del componente de lectura.	1. Presentación del bloque y análisis de las actividades propuestas y las lecturas que contiene. 2. Análisis de las diversas propuestas que existen para la enseñanza de la lectura. 3. Exposición de la propuesta contenida en el libro de lectura del paquete 4. Comparación entre los textos de primer grado. 5. Análisis del diseño y de planes y programas con el diseño de sus planes de clase. 6. Ideas generales para su evaluación. 7. Análisis de los materiales del docente en el desarrollo de la estrategia.	METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

	V. El papel de la familia y de la escuela en la formación de lectores	1. Identificación de la importancia de la familia en el desarrollo del gusto por la lectura. 2. Propuesta para realizar la lectura de un texto poema o refrán en voz alta. Todos los días en el aula. 3. Invitación a escribir y a leer alternadamente en el salón, textos y escritos propios de los discentes. 4. Propuesta de evaluación de la lectura en el aula. 5. Metodología para la implementación de la lectura en el aula	CÓMO LEER EN VOZ ALTA

UNIDAD TEMÁTICA	TEMA	ACTIVIDADES	LECTURAS DE APOYO
3. ESCRITURA	1, La experiencia con la escritura a) La práctica. b) El enfoque, los propósitos y contenidos del plan y los programas de estudio c) La práctica profesional	1. Presentación del bloque 2. Las lecturas a analizar 3. Análisis de las herramientas del docente (libro del docente, fichero, plan y programa de estudio). 4. Análisis de la actividad de escribir y su importancia en la sociedad 5. Lectura del paquete	EL OBJETO DE CONOCIMIENTO, LENGUA ESCRITA SU FUNCIÓN SOCIAL

	II, La escritura: concepto y características del sistema alfabético	1, Características de la escritura. 2. Estilos de escritura. 3. Función de la escritura en la sociedad. 4. El uso del lenguaje escrito en la sociedad. 5. Qué escribir y las teorías que existen sobre la escritura. 6, Análisis de algunos tipos de escritura.	QUÉ ES ESCRIBIR
	III. El proceso de adquisición del sistema de escritura y el desarrollo escritor	1. Análisis de algunas teorías que hablan sobre el proceso de adquisición de la escritura. 2. Análisis de un plan de clase referente al desarrollo y adquisición de la escritura. 3. Análisis de la propuesta para el aprendizaje de la lectura y escritura. 4. Realización de algunos ejercicios de escritura con los discentes. 5. En los materiales del discente clasifique algunos estilos de escritura.	APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

CONTENIDO ACADÉMICO A TRABAJARSE POR UNIDAD

1. REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

Propósitos específicos:

1. Valorar la importancia de la reflexión sobre la lengua como elemento indispensable para el desarrollo de la expresión oral y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

2. Identificar el significado y alcance de los contenidos programáticos del componente como base para el diseño de actividades tendientes a desarrollar las habilidades de reflexión sobre la lengua en los discentes.

3. Utilizar los materiales de apoyo al trabajo docente y los libros de texto gratuitos en el desarrollo de estrategias didácticas que pongan en práctica con sus discentes.

4. Establecer la relación entre los contenidos de Reflexión sobre la lengua con el resto de los componentes de la asignatura para la interacción didáctica de las actividades de Español.

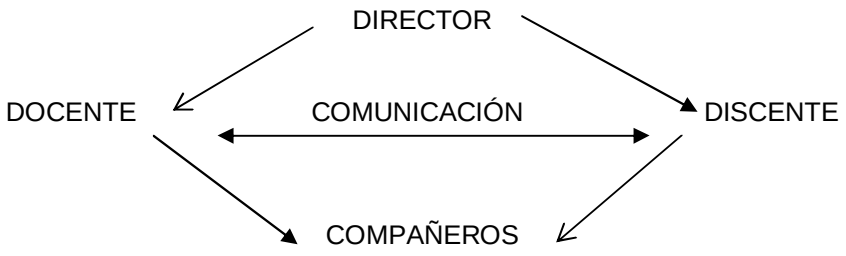
Una vez descritas las actividades propuestas en el material de apoyo y dirigidas por el asesor, se llega a las siguientes conclusiones:

1. La Reflexión sobre la lengua es el ANÁLISIS que el discente hace del LENGUAJE (oral o escrito) que ellos conocen y utilizan cotidianamente.

2. El análisis de la lengua, se orienta al desarrollo de la CAPACIDAD LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA, mediante el estudio de las características del lenguaje escrito y aspectos específicos del lenguaje oral.

3. Al permitir que el alumno tenga una reflexión sobre la lengua, el discente tiene la posibilidad de TOMAR CONCIENCIA DE:

    a) Comparar las características del lenguaje que emplean ellos mismos y otras personas al comunicarse con los demás.



Fuente: Bustamante, Guillermo, *Entre la lectura y la escritura,* Editorial Magisterio, México, 2001, p. 81.

b) Observar y comprender los diversos significados que se comunican mediante las formas de organización del lenguaje de acuerdo con las intenciones que motivan la expresión.

LENGUA
↓
COMUNICAR
↓
MENSAJE
↓
SIGNIFICADO

c) Analizar los recursos que provee para la comunicación el sistema de la lengua (significados, elementos léxicos y gramática), y el de escritura (letras, signos, segmentación, ortografía y puntuación).

Sistemas que prevén de recursos para la comunicación.

A) Sistema de la lengua
- Significados
- Léxicos
- Gramática

B) Sistema de escritura
- Letras
- Signos
- Segmentos
- Ortografía
- Puntuación

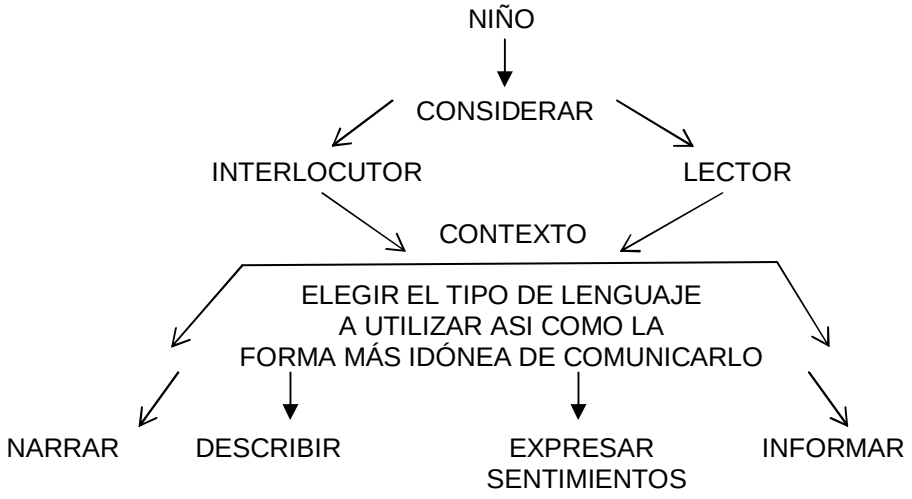
C) Análisis de la expresión entre:
a) Género
b) Número
c) Persona

D) Distintos tipos de palabras
- Sustantivos
- Artículos
- Preposiciones
- Conjunciones

Fuente: Bustamante, Guillermo, *Entre la lectura y la escritura,* Editorial Magisterio, México, 2001, p. 84.

NOTA: Todos estos recursos se articulan en los textos para expresar las ideas. Es decir, los significados que se desean comunicar.

d) Realizar las adecuaciones del lenguaje necesarias a la situación comunicativa.



Fuente: Bustamante, Guillermo, *Entre la lectura y la escritura,* Editorial Magisterio, México, 2001, p. 84.

2. LECTURA

En este caso, los propósitos para esta sesión, pretenden que el docente:

- Analice los conceptos de escritura y comprensión lectora desde el enfoque para la enseñanza de la asignatura.
- Identifique los diferentes tipos de texto y su relación con los propósitos lectores.
- Reconozca las estrategias de lectura que desarrolla el lector para construir los significados del texto.
- Relacione la lectura con los demás componentes para el estudio del español y con las otras asignaturas del plan de estudio.
- Analice, diseñe y lleve a la práctica propuestas didácticas y de evaluación de acuerdo con la metodología recomendada.
- Elabore un plan para continuar su desarrollo como lector competente y asiduo.

¿Qué es? A partir del nuevo enfoque la lectura se concibe como la relación que se establece entre lector y texto, esta es una relación de significado, que implica la información que aporta el texto y la que aporta el lector; construyendo así un nuevo significado, es decir, logrando una adquisición continua.

¿Para qué se lee?

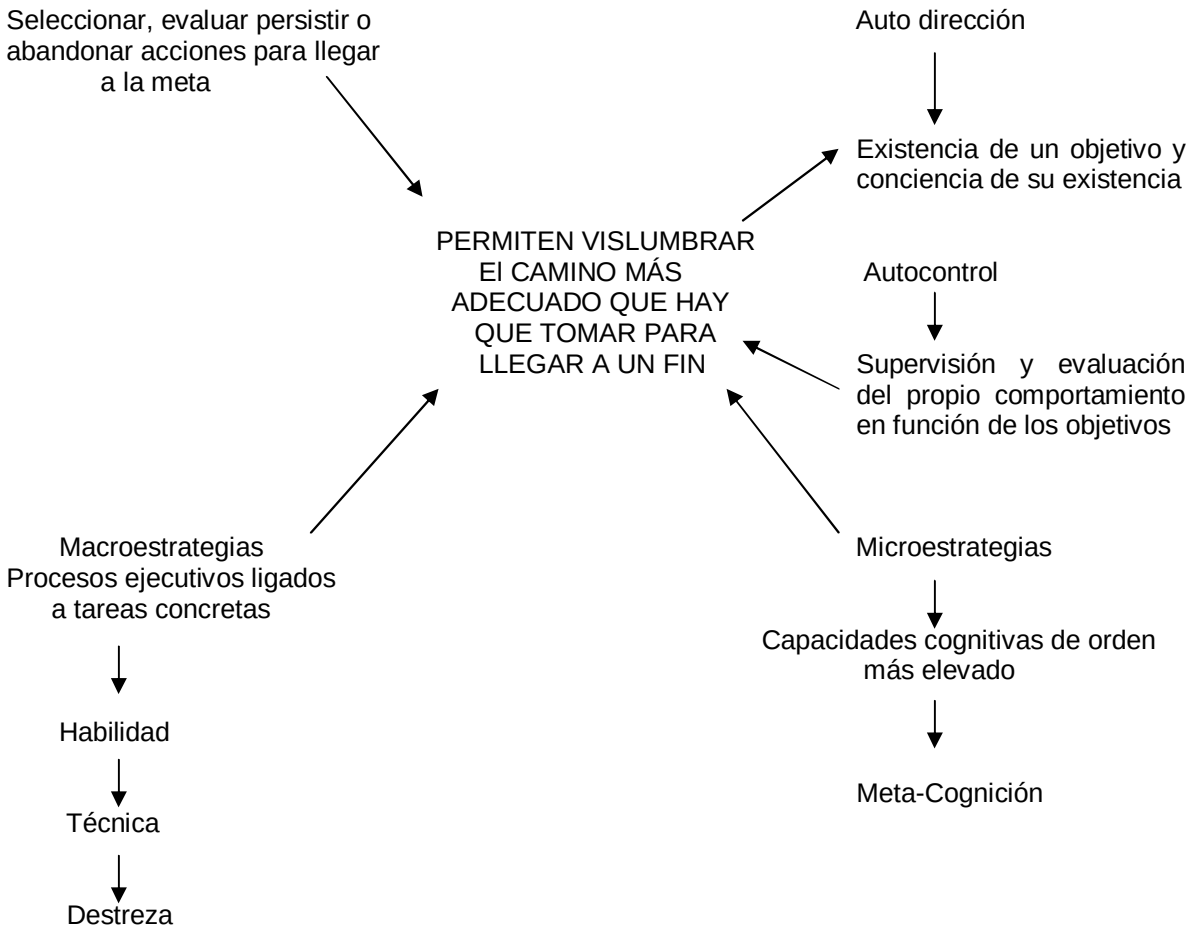
- Utilizamos la lectura como medio de análisis del propio pensamiento ya que al releer, podemos ver como evoluciona el propio pensamiento.
- También la lectura acompaña y extiende nuestras experiencias.
- La lectura provee información, distracción y evasión.
- La lectura permite disfrutar del lenguaje y también nos impulsa a actuar.

Pero sobre todo es necesario saber que al leer se desarrolla un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel de pensamiento.

Concibiendo la estrategia como:

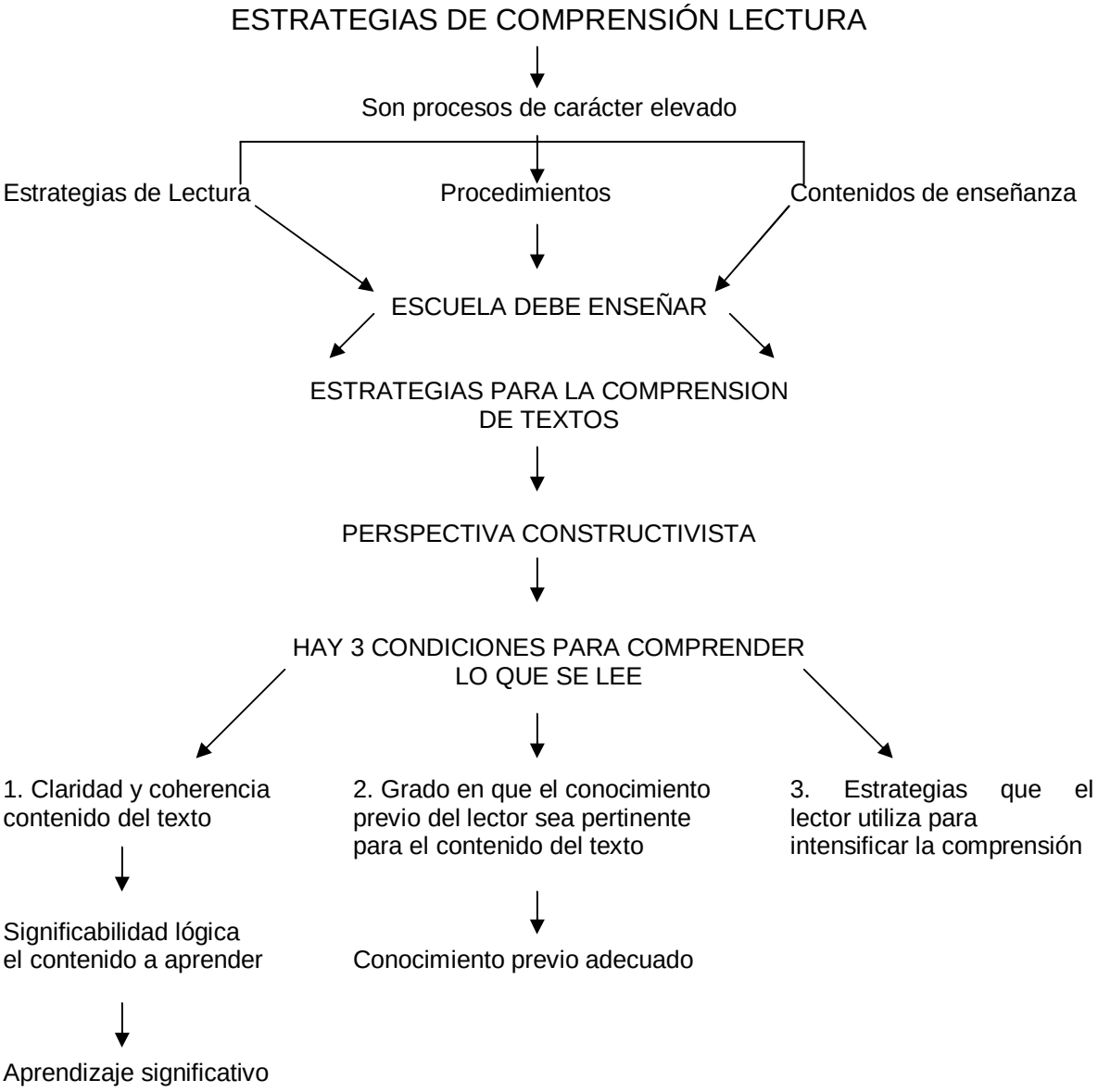
Para poder definirla partiremos del hecho que un procedimiento es conocido también como regla, técnica, método, destreza o habilidad o bien como el conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a conseguir una meta.

Así, la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para -regular la actividad de las personas ya que permite:



Fuente: Bustamante, Guillermo, *Entre la lectura y la escritura,* Editorial Magisterio, México, 2001, p. 86.

Así podemos determinar que las:



Fuente: Bustamante, Guillermo, *Entre la lectura y la escritura,* Editorial Magisterio, México, 2001, p. 88.

Así podemos llegar a una primera conclusión respecto al tema diciendo que la escuela debe enseñar estrategias de comprensión que doten al alumno de recursos necesarios para aprender a aprender.

Por lo tanto como docentes debemos desarrollar y plantear estrategias que fomenten las siguientes actividades cognitivas. Tomando en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Comprensión de los propósitos implícitos y explícitos de la lectura.	→	¿Qué tengo que leer? ¿Por qué y para qué tengo que leerlo?
2. Aportación a la lectura de los conocimientos previos pertinentes al contenido.	→	¿Qué sé yo acerca del contenido del texto y de contenidos afines que pudieran serme útiles? ¿Qué otra cosa sé acerca del autor, género o texto que pudieran ayudarme?
3. Dirigir la atención a lo que es fundamental (de acuerdo al propósito perseguido).	→	¿Cuál es la información esencial del texto?
4. Evaluación de la consistencia interna del contenido y su compatibilidad con el conocimiento previo.	→	¿ Tiene sentido el texto? ¿Presenta coherencia en sus ideas?.
5. Comprobación continua de !a comprensión a través de la auto interrogación	→	¿Que se pretendía explicar en tal párrafo? ¿Cuál es la idea central que se extrae? ¿Puedo reconstruir los argumentos expuestos y los comprendo adecuadamente?
6. Elaborar y probar inferencias (interpretaciones, hipótesis, predicciones, conclusiones)	→	¿Cuál podría ser el final? ¿Qué haría yo para solucionar el problema planteado? ¿Qué podría significar tal o cual cosa?

Fuente: Sánchez Miguel, Emilio, *Comprensión y redacción de textos,* Editorial Edebe, México, 2002, p. 75.

ESTRATEGIAS DE LECTURA				
PREDICCION	ANTICIPACION	INFERENCIA	CONFIRMACION	MUESTREO
↓	↓	↓	↓	↓
Imaginación de contenido	Descubrir lo que sigue	Complementa información	Autocorrección	Reconoce
↓	↓	↓	↓	↓
Título	Palabra	Ausente	Modificación	Indicadores
↓	↓	↓	↓	↓

Imagen	Frase	Implícita	Rechazo de Hipótesis	Útiles
↘	SE DEBEN IMPLEMENTAR SEGUN			↙
	↘		↙	
	CARACTERISTICAS DEL TEXTO			
	PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO			

Fuente: Sánchez Miguel, Emilio, *Comprensión y redacción de textos,* Editorial Edebe, México, 2002, p. 73.

Dado que las características de los textos son importantes para la construcción del significado. Presentamos dos cuadros importantes:

3. ESCRITURA

¿Qué es escribir? Escribir es mucho más que unir letras o dibujar grafías. A partir del nuevo enfoque, escribir es la posibilidad de COMUNICARSE COHERENTEMENTE POR ESCRITO, con otra persona o grupo de personas sobre un tema específico.

Según la nueva propuesta educativa las habilidades y conocimientos requeridos para desarrollar la escritura se centran en tres ejes básicos.

EJES BÁSICOS

CONCEPTOS		PROCEDIMIENTOS		ACTITUDES
↓		↓		↓
SABER		SABER HACER		SABER SER
↙↘		↓		↓
Aspectos motrices	Aspectos Cognitivos	-Textos -Adecuación -Coherencia		Reflexionar
↓				↓
Alfabeto	Planificación Generación de ideas	-Cohesión -Gramática -Ortografía		Opinar
				↓
	Formulación de objetivos Redacción Revisión	-Morfosintaxis -Léxico -Presentación -Estilo		Escribir
↓				
Caligrafía				

Fuente: Sánchez Miguel, Emilio, *Comprensión y redacción de textos,* Editorial Edebe, México, 2002, p. 75.

¿Cómo se adquiere o desarrolla la capacidad de escribir? El proceso de escritura se desarrolla a partir de una serie de hipótesis realizadas por el alumno, las cuales le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Partiendo de aspectos meramente mecánicos hasta los procesos más reflexivos de selección y ordenación de información; para llegar a desarrollar estrategias cognitivas de generación de ideas, revisión y reformulación de información. Que permitirán al discente comunicar mejor sus ideas, sentimientos y vivencias dentro del contexto en el cual se desenvuelva, es decir, la escritura es una forma de comunicación cuya función es eminentemente social.

Es importante propiciar el desarrollo de estrategias para llegar a ser un buen escritor. Así. -el docente deberá propiciar en sus discentes:

1. LECTURA:		Un buen escritor debe ser un buen lector. La lectura es la mejor posibilidad de adquirir la escritura.
2. TOMAR EN CUENTA A LOS LECTORES:		¿Qué quiero decir? ¿Cómo lo voy a decir? ¿Me entenderán con esto?
3. PLANIFICACIÓN DEL TEXTO:		Formación de un esquema mental del texto
4. RELEER LOS FRAGMENTOS ESCRITOS:		Releer lo ya escrito para saber si se ajusta a lo que se quería decir.
5. REVISAR EL TEXTO:		Introducir modificaciones y mejoras al revisar sin variar el SIGNIFICADO DEL MENSAJE
6. CONCEBIR LA ESCRITURA RECURSIVA		La escritura es cíclica y flexible, generalmente se le van agregando ideas cada vez que se necesite.
7. ESTRATEGIAS DE APOYO:		Consultar nociones de gramática u ortografía si es necesario.

Fuente: Arango Espinosa, Carolina, *Lectura y escritura*, Novedades Educativas, México, p. 151.

Otros aspectos importantes para la construcción del proceso de escritura son:

PROCESO DE ESCRITURA			
↙			
Producción			Corrección
↙ ↓ ↘			↓
Espacio	Tiempo	Tema	Cuestión metodológica fundamental para la escritura
↘ ↙			- Técnica

<table>
<tr><td colspan="2">Desarrollar textos escritos</td><td rowspan="9">-Voluntaria
-Variada
-Participativa

b) Corregir solo los errores más importantes
c) Hacer una corrección global
d) Dar instrucciones, concretar sobre lo que se debe corregir
e) Corregir cuando el discente tiene fresco lo que escribe
f) Dar tiempo en clase para que los discentes lean y comenten las correcciones
g) Marcar los errores y pedir la corrección
h) Hacer corrección oral de los trabajos con los discentes
i) Hacer autocorrecciones.</td></tr>
<tr><td colspan="2">↓</td></tr>
<tr><td colspan="2">Taller</td></tr>
<tr><td>Literario</td><td>De expresión escrita</td></tr>
<tr><td>↓</td><td>↓</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Productos
Cuentos
Narraciones
Poesías</td><td>Producir</td></tr>
<tr><td>↓</td></tr>
<tr><td>Cualquier otro tipo de texto</td></tr>
<tr><td></td></tr>
</table>

Fuente: Arango Espinosa, Carolina, *Lectura y escritura*, Novedades Educativas, México, p. 155.

Así, consideramos importante aclarar que el poder usar adecuadamente la escritura como medio de comunicación dependerá del conocimiento que tengan sobre reglas y las características que la constituyen.

CONCLUSIONES

No resulta aventurado aseverar que en el sistema educativo en general, existe una marcada problemática respecto a las habilidades de lectura y escritura, lo que hace que los textos sean analizados y comprendidos de manera deficiente. Lo anterior se propicia principalmente porque, tanto las autoridades escolares como los docentes, padres de familia y alumnos no le han prestado la suficiente atención a esta temática, ya que lo más importante, al egresar del nivel escolar primaria es que el estudiante tenga nociones sobre cómo leer y escribir, no formando en él un aparato crítico que lo impulse a analizar detenidamente lo que lee y lo que escribe.

Es importante tener presente que el desarrollo de la expresión oral y escrita es parte integral de la formación académica en todos los niveles de educación, motivo por el cual, al existir deficiencias al momento de comprender e interpretar adecuadamente textos y expresarse con claridad sobre ellos, afecta seriamente la adquisición y el manejo de los conocimientos.

El desarrollo de la expresión oral y escrita resulta ser parte esencial en la formación académica de todos los niveles de educación, por lo que la deficiencia en la comprensión e interpretación de textos, repercute en los conocimientos que deben tener los educandos. Por tal circunstancia, se vuelve imperiosa la necesidad de que se instrumenten alternativas para que se desarrollen las habilidades para producir textos.

En la Escuela Primaria “Aztecas” no se tiene una evaluación o diagnóstico sobre la deficiencia que tienen los alumnos de tercer grado en sus habilidades de lectura y escritura, lo cual implica que los maestros tengan problemas para enseñar óptimamente los conocimientos y a los alumnos se les dificulte asimilar los conocimientos que se les transmiten.

Como refuerzo a lo expuesto en la conclusión anterior, tenemos que en el diagnóstico de habilidades de lectura y escritura (consistente en un cuestionario basado en las lecturas del Programa de Español Tercer Grado) que se efectuó en 25 alumnos (12 varones y 13 mujeres) de tercer grado de la Escuela Primaria “Aztecas”, de la Zona Escolar 28, en la Colonia Ciudad Azteca, Ecatepec de Morelos, Estado de México, se arrojó la siguiente información:

- La población estudiantil examinada mostró que tiene problemas en sus habilidades de lectura y escritura, ya que les costó mucho trabajo contestar acertadamente el cuestionario aplicado, así como también mostraron una marcada problemática para escribir correctamente, palabras que tuvieran ciertas letras, tales como la b, v, s, c, h, ll y l, principalmente.
- Se utilizaron reactivos o preguntas sumamente sencillas, que estaban directamente relacionadas con las temáticas contenidas en las dos lecturas utilizadas, no empleando jamás términos abstractos ni

tecnicismos que pudieran complicar su análisis, sin embargo, en los alumnos se mostró una confusión y una falta de atención y compresión sobre lo que se les estaba cuestionando.

De la experiencia y de los resultados obtenidos en el diagnóstico que se les aplicó, se infiere lo siguiente: Que los escolares tienen una deficiente habilidad de lectura y escritura que deviene desde tiempo atrás, en razón de que en ellos no se han aplicado las técnicas pedagógicas o didácticas adecuadas para que puedan comprender y asimilar los conocimientos que la escuela les transmite.

Por consiguiente, resulta menester que se replanteen las formas que se han empleado hasta este momento en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura con la que cuentan nuestros alumnos, para ello propongo que se impartan cursos para los maestros en donde se complementen y refuercen los conocimientos que tenemos sobre la lengua, la lectura y la escritura; y en lo que corresponde a los alumnos, es necesario que éstos tópicos se implementen dentro de la asignatura de Español que se les imparten.

A lo largo de la presente investigación pudimos constatar que en el proceso educativo intervienen diversos actores que la vienen a constituir y complementar, es decir, encontramos que en este intervienen: autoridades, maestros, alumnos y padres de familia. Los cuales no le han prestado la atención debida, ya que no se aplican estrategias que posibiliten que los alumnos de educación primaria puedan comprender y analizar acuciosamente una lectura. Por consiguiente, no es aventurado ni irreal advertir que nuestro sistema educativo, en lo que hace a las habilidades de lectura y escritura que deben tener los alumnos del nivel educativo antes citado, tan sólo se manifiestan de manera mecánica, ya que basta que el alumno tenga nociones de cómo escribir y leer para que se considere que el ciclo formativo se vea satisfecho, más no se le presta la debida atención para saber que los alumnos han aprendido a razonar y comprender lo que leen.

En mi opinión, otra causa por la cual los alumnos de tercer grado de primaria de la Escuela Primaria “Aztecas” muestra deficiencias en sus habilidades de lectura y escritura se debe a la poca o nula atención y concentración que dichos escolares manifestaron al momento de que demostraran tales habilidades, lo que determinó que no supieran responder con atingencia el cuestionario que se derivaba de la misma lectura.

De igual manera, considero que el libro de texto de Español que se emplea actualmente para este grado, no pone especial énfasis para que las habilidades de lectura y escritura se hagan un hábito en los alumnos, toda vez que cambian repentinamente de una temática a otra. Por lo tanto, sugiero que al término de cada unidad o tema se incorporen lecturas en donde se incluya un cuestionario que vaya relacionado con los temas directamente relacionados con lo que los alumnos recién hayan leído, lo anterior para saber si realmente han comprendido lo que leen en la clase.

Lo anterior, primeramente se puede ver manifestado en las clases de Español, pero también pueden irse paulatinamente incorporando a otras asignaturas, tales como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc.

Por otra parte,

- ¿Qué medidas han realizado las autoridades educativas para optimizar las habilidades de lectura y escritura?

A este respecto, tenemos que concretamente la Secretaría de Educación Pública ha implementado diversos programas, sin embargo, considero que estos no se ajustan a la realidad y a la problemática que sobre el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura tienen los alumnos del tercer grado de educación primaria, toda vez que los apoyos didácticos proporcionados en este programa se asemejan, en su contenido, a los temas que se reflejan en los libros de texto gratuito, es decir, en vez de que haya una multiplicidad de ejercicios para desarrollar las habilidades en comento, este tema es incorporado de una manera secundaria.

Por último, también en el planteamiento del problema realicé el siguiente cuestionamiento:

- ¿Qué estrategias se pueden implementar para mejorar las habilidades de lectura y escritura en el universo estudiantil antes mencionado?

Sobre este particular, mi principal propuesta es de que se impartan continuos cursos, tanto a los docentes como a los alumnos, priorizando los siguientes temas:

a) Reflexión sobre la lengua.
b) Lectura.
c) Escritura.

Con respecto a la temática correspondiente a la reflexión de la lengua, es menester que se tomé a esta como un elemento de suma trascendencia en el desarrollo de la expresión oral y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por tanto, se debe optimizar el uso de los materiales de apoyo docente y los libros de textos gratuitos para tal fin. El propósito de que los alumnos hagan una reflexión sobre la lengua permitirá a los docentes conocer ampliamente el tipo y las características de lenguaje que los alumnos emplean en el entorno social que cotidianamente les circunscribe, además se podrá comprender los múltiples significados con los que los discentes se comunican, y con ello creo se puede hacer las adecuaciones del lenguaje necesarias a la situación comunicativa.

En cuanto a la lectura, se deben identificar los diferentes tipos de textos que cotidianamente se emplean, para poder determinar el grado de relación y la importancia que tienen en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de

los alumnos. Se debe tener presente que al leer se desarrolla un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel de pensamiento. Por tanto, se deben implementar estrategias que tengan muy en cuenta los siguientes aspectos: la comprensión de los propósitos implícitos y explícitos de la lectura; aportación a la lectura de los conocimientos previos pertinentes al contenido; se debe dirigir la atención a lo que es fundamental; se debe evaluar la consistencia interna del contenido y su compatibilidad con el conocimiento previo; se debe comprobar continuamente la comprensión de la lectura a través de la autointerrogación y, se deben elaborar y probar inferencias (es decir, interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones).

En lo que corresponde a la escritura, propongo que se implementen los métodos adecuados para conocer el proceso de adquisición de las características del sistema de escritura y que se identifiquen las conceptualizaciones que cotidianamente emplean los alumnos en sus escritos. Para lograr tales propósitos, se deben realizar planteamientos cognitivos de generación de ideas, revisión y reformulación de información, que permitan al discente comunicar mejor sus ideas, sentimientos y vivencias dentro del contexto en el cual se desenvuelva, es decir, la escritura es una forma de comunicación cuya función es eminentemente social. Por tanto, se recomienda planificar los textos, releer los fragmentos escritos, revisar los textos, concebir la escritura recursiva y apoyarse en estrategias diversas, tales como tener nociones de gramática u ortografía.

FUENTES DE CONSULTA

BÁSICA.

ARANGO ESPINOSA, Carolina, *Lectura y escritura*, Novedades Educativas, México, 2001, p. 151.

AUSUBEL, David P. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, México, 1998.

BUSTAMANTE, Guillermo, *Entre la lectura y la escritura*, Editorial Magisterio, México, 2001

CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Ed. Paidos, Buenos Aires, Argentina, 1998.

CASSANY, Daniel. *La Cocina de la Escritura*, Ed. Anagrama, Barcelona, España, 1999.

COOPER, J.M (coordinador). *Estrategias de enseñanza* (Guía para una mejor instrucción), Ed. Limusa, Grupo Noriega Editores, México, 1998.

CORDERO, Martín, *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Editorial Siglo XXI, México, 1994.

ELIZONDO TORRES, Magdalena. *Asertividad y Escucha Activa en el Ámbito Académico*, 2a Edición, Ed. Trillas, México, 1999.

FERREIRO, Emilia, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1996.

GÓMEZ PALACIO, Margarita y colaboradores. *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de sistema de escritura*, Secretaría de Educación Pública, México, 1996.

GÓMEZ PALACIO, MARGARITA. *La Producción de Textos en la Escuela*. Secretaría de Educación Pública, México, 1995.

GRACIDA JUÁREZ, Isabel, Comprensión y producción de textos, Editorial Edere, México, 2000.

LA CASA, Pilar. *Modelos Pedagógicos Contemporáneos*. Ed. Visor, Madrid, 1999.

LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer las cosas con palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística*, Volumen I, Editorial Paidos, Barcelona, España, 1998.

LÓPEZ, Alejandro; Parada, Andrea y Simonetti, Franco. *Introducción a la Psicología de la Comunicación*, Ed. Universidad Católica de Chile, 1995.

MONTERDE, Francisco. *Diccionario Porrúa de la Lengua Española*, Ed. Porrúa, México, 1999.

PIAGET, Jean. *Psicología del niño*, 12ª edición, Ed. Morata, Madrid, 1994.

RODRÍGUEZ, M. E. (compilador). *Adquisición de la lengua escrita. Estados Unidos de América*: Secretaría General de la Organización de Estados Americanos, 1998.

Sánchez Miguel, Emilio, ***Comprensión y redacción de textos***, Editorial Edebe, México, 2002.

SCHMELKES, Silvia. *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*, Secretaría de Educación Pública, México, 2001.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA, Dirección General de Educación Preescolar, *La Organización del Espacio, Materiales y Tiempo, en el trabajo por proyectos del nivel preescolar*, Madrid, 2000.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*. Editora Revolucionaria, La Habana, 1997.

VILLALBA, Abril, *Enseñar lengua y literatura*, Editorial Aljibe, México, 1998.

WAZTALWICK, Paul; BEAVIN BAVELAS, Janet y JACKSON, Don, *Teoría de la Comunicación Humana*. Ed. Herder, Barcelona, 1999.

COMPLEMENTARIA:

ANDER-EGG, Ezequiel. *La Planificación Educativa*. Ed. Lumen, México, 1995.

DEL VALLE DE MONTEJANO, Margarita y Pérez Gutiérrez, Leticia. *Metodología de la Lectura*. ITESM-CEMPAE, México, 1998.

GRAVES, D.H. *Didáctica de la escritura*. Pablo Manzano (traducción), Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia Ediciones Morata, Madrid, España, 1997.

JOLIBERT, Josette (coordinador). *Formar niños productores de texto*. Ediciones Pedagógicas Chilenas -Librería Francesa- Hachette, Santiago de Chile, Chile, 1997.

MATA, Oscar, et. al. *La Lectura*, 2ª edición, UNAM, México, 1996.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*, Ed. GRAO, Barcelona, España, 1992.

TURNBULL, Arthur T. y BAIRD, Russell, N. *Comunicación Gráfica*, Ed. Trillas, México, 1996.

HEMEROGRAFÍA.

CANALE, Michael y SWAIN, Cerril. “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua”, en *Signos teoría y práctica de la educación*, No. 17, enero-marzo de 1996.

CASTEDO, Mirta Luisa. “Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: la continuidad en la diversidad”, en *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*, Ediciones Novedades Educativas, México, 1999.

GÓMEZ, Pilar. “Promoción a la lectura”. En *Senderos hacia la lectura, memoria del Primer Seminario Internacional en Torno al Fomento de la Lectura*, Instituto Nacional de las Bellas Artes, México, 1990.

Guía del Estudiante. Preparación de Informes Escritos. UNAM-SEP, México, 1996.

HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. "Descripción del Paradigma Sociocultural y sus Aplicaciones e Implicaciones Educativas". Capítulo 8, En *Paradigmas en psicología de la educación*. Ed. Paidós Educador, México, 2001.

ISENBERG, H. “Cuestiones Fundamentales de Tipología Textual”, en *E. Bernárdez (comp.)*, Lingüística del Texto, Arcos Libros, Madrid, España, 1987.

LA CASA, PILAR. El Enfoque Comunicativo, en *Del Texto y sus Contextos*, Ed. Edere, México, 2002.

MARTÍNEZ MONTES, Guadalupe Teodora, et. al., El Enfoque Comunicativo”, en *Del Texto y sus contextos*, Ed. Edere, México, 2002

MONTES, Graciela. “Ilusiones en conflicto”, en *Literatura Infantil. Una invitación al mundo de la fantasía. La educación en los primeros años*, Ediciones Novedades Educativas, México, 2002.

PIAGET, Jean. “Psicología y Epistemología”, en *Introducción a la Epistemología*, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudio Profesionales, Plantel Acatlán, 1986.

SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, México.

SIRO, Ana. “Materiales de lectura para bibliotecas de aula”, en *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la educación básica*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina, 1999.

ZABALZA, Miguel. *Didáctica de la Educación Infantil*, Ed. Narcea, S.A., Madrid, 1987.

OTRAS FUENTES.

FORGAS BERDET, Esther. “Un esbozo de tipologización”. Universidad Rovira i Virgili. Terragona, *http://www.pizarro.fll.urv.es/continguts/hispanica/profes/public/fabula.htm.*