



Licenciatura en Psicología Educativa

TESIS

Actividades lúdicas como mediación en la comprensión lectora y gusto por la lectura en niños con deprivación sociocultural

Postulantes:

Cerritos Mora Ma. Dolores

Fernández Navarrete Itandehui

Asesora:

Rebeca Berridi Ramírez

México, D. F. 2007

DEDICATORIAS.

A Díos:

Por haberme permitido llegar hasta este momento tan especial de mi vida, por los triunfos y los momentos difíciles en los que me ha acompañado sin abandonarme un solo momento, por su amor infinito e incondicional.

A mis padres, Jesús y Amada:

Por darme la vida, haberme educado con valores, haberme inculcado el don de la responsabilidad y por su amor.

A mis hermanos:

Por ser mis amigos y poder contar con ellos para todo, gracias al apoyo y a la confianza que nos hemos tenido siempre.

A mi esposo Elías:

Por su apoyo constante e incondicional, su guía y su confianza en la realización de mis sueños. Soy la mujer más afortunada por contar siempre con su amor y comprensión, esta tesis es tuya.

A mis hijos, Denisse y David:

Por haber sido la fuente de inspiración en el camino de la Psicología Educativa, que me impulsaron para llegar hasta aquí con sus sonrisas y su inmenso amor.

A Ita, mi compañera de tesis:

Por su comprensión, cooperación y apoyo para lograr juntas nuestros objetivos en este trabajo, por juntar nuestros esfuerzos, por no dejar que en momentos de flaqueza e incertidumbre el ánimo decayera y por ser grandes amigas.

Dolores

Este trabajo está dedicado a mi hija Alexis:

Te lo dedico a ti hija por acompañarme, comprenderme y sobre todo porque eres y serás mi fuente de inspiración, gracias por hacerme sentir la mamá más orgullosa.

A mi mamá Patricia:

Por su apoyo incondicional, amor y fortaleza que le dan sentido a mi vida. Gracias mamá por iluminar mi camino.

A mi hermana Adayani:

Por las horas de risa que me regalaste, por tu apoyo y confianza. Gracias por caminar a mi lado.

A mi sobrina Airy:

Por ser un ejemplo de vida. Gracias por tus sonrisas.

A mis abuelos, Isabel y Santiago:

Por todas las lecciones de vida, por su apoyo y comprensión. Gracias por darme la mano.

A mi tío Santy:

Por su apoyo y amor que me han acompañado. Gracias por impulsar mi vida.

A mi familia:

Por sus palabras de aliento. Gracias por el cariño y respeto que me han demostrado.

A él:

Por las horas presentes y ausentes. Gracias porque fuiste mi motor, mi ilusión y mi gran amor.

Ita

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional y en especial a la Carrera de Psicología Educativa por permitirme ser parte de una generación más de psicólogos profesionales que aportan importante trabajo humano y educativo para el país.

A mis profesores:

Que compartieron conmigo sus conocimientos y su amor por la psicología educativa, especialmente a la maestra Rebeca Berridí Ramírez, que nos brindó todo su apoyo en la realización de esta tesis.

En toda la experiencia universitaria y la conclusión del trabajo de tesis ha habido personas que merecen las gracias por que sin su valiosa aportación no hubiera sido posible este trabajo, también hay quienes las merecen por haber plasmado su huella en mi camino.

Al Jurado:

Finalmente quiero agradecer las sugerencias recibidas durante la lectura de este proyecto de tesis y prelectura por parte de los miembros del tribunal. Pedro Bollas García, Rebeca Berridí Ramírez, José Pérez Torres, Armando Ruiz Badillo y Alma Gabriela Dzib Aguilar.

A todos ellos y a tí, por leer esta tesis les dedico este trabajo. Muchísimas gracias de verdad.

Ma. Dolores Cerritos Mora

A ti Señor, que guías y acompañas mi camino.

Gracias a mi amiga Lola por haber compartido este viaje conmigo, gracias amiga por tu paciencia, comprensión y fortaleza, estoy segura que sin todas estas virtudes que te caracterizan este trabajo no hubiese salido mejor.

Agradezco a los niños que participaron en esta tesis, gracias por compartir tantas experiencias, sentimientos, emociones y sonrisas que enriquecieron todos y cada uno de los días de trabajo.

Gracias al personal docente de la escuela primaria, sin el cual este trabajo no se hubiese llevado a cabo.

Gracias a Rebeca Berridí por su paciencia, enseñanza, ayuda y por compartir sus conocimientos en todo momento. No pude tener mejor asesora.

Gracias a Pedro Bollas, Alma Dzib, Armando Badillo y José Pérez por haber confiado y apoyado esta experiencia.

Gracias a Anja por haber trabajado a mi lado.

Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional a quien le debo mi formación profesional.

Itandehuí Fernández Navarrete

INTRODUCCIÓN.....	4
Justificación	7
1. DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL.....	9
1.1 Concepto de necesidades educativas especiales por privación sociocultural.	9
Ámbitos y tipologías	10
1.2 La desventaja sociocultural y económica.....	12
1.3 Evolución de la pobreza en México (1992-2000).....	14
1.4 Líneas de Pobreza.....	16
1.5 Incidencia de la pobreza	16
2. TEORÍA DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	20
2.1 La mediación en el proceso de aprendizaje.....	22
2.2 Características del aprendizaje mediado	23
2.3 Zona de desarrollo próximo	26
3. ACTIVIDADES LÚDICAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA Y GUSTO POR LA LECTURA	28
3.1 ¿Por qué jugar para leer?	32
3.2 el placer de leer	33
3.3 Leer a través del cuento	36
3.4 Actividades Lúdicas.....	38
El juego	38
3.5 La importancia del juego	41
3.6 Comprensión lectora.....	43
Importancia de la respuesta del lector para el desarrollo de la comprensión	45
3.7 Actitud ante la lectura.....	46
4. MÉTODO.....	47
4.1 Planteamiento del problema.....	47
4.1.1 Objetivos	47
Objetivo general	47
Objetivo específico	47
4.2 Pregunta de investigación.....	47

4.3 Hipótesis	48
4.4 Definición de variables	48
4.5 Instrumentos.....	48
4.6 Selección de muestra.....	51
4.7 Diseño	52
4.8 Procedimiento	53
5. RESULTADOS.....	54
5.1 Cuestionario de Necesidades Básicas Insatisfechas	54
5.2 Resultados de la batería de lectura	56
5.3 Resultados de la prueba <i>Actitud ante la lectura</i>	60
5.5 Análisis cualitativo del Taller	63
6. CONCLUSIONES.....	69
6.1 La muestra y el escenario.....	69
6.2 Actividades lúdicas como mediación en la comprensión lectora y gusto por la lectura.....	70
6.3 Sugerencias	76
7. REFERENCIAS.....	79
8. ANEXOS	83
Cuestionario para medir Necesidades Básicas Insatisfechas	83
Guía de observación	83
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	85
Cuenta Cuentos*	105

RESUMEN

El término Deprivación Sociocultural se emplea para describir los casos en los que las condiciones de vida, en especial la carencia de insumos básicos, son la posible causa del fracaso escolar, por lo que se considera a esta población con NEE (niños con necesidades educativas especiales). El presente trabajo plantea como objetivo, ofrecer una alternativa de intervención educativa, basada en el proceso de la mediación del aprendizaje, según Vigotsky, por medio de actividades lúdicas para lograr una mejor comprensión lectora y gusto por la lectura, en niños de una escuela pública.

El diseño de investigación fue: cuasiexperimental con pretest y posttest, la muestra de 66 niños (grupo experimental: 36, grupo control: 30); los instrumentos utilizados: cuestionario de necesidades básicas insatisfechas, batería de lectura, cuestionario de actitud ante la lectura y taller de lecturas con actividades lúdicas.

De los niños encuestados el 93% reúne por lo menos una condición para considerarse en deprivación sociocultural. Con respecto a la comprensión lectora, después del tratamiento experimental las medias reflejaron un efecto positivo, e indicando diferencias estadísticamente significativas. Acerca de la actitud ante la lectura en ambos grupos, en la posprueba no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medias, aunque se denota que en el grupo experimental estas tienden a subir y en el grupo control pasa lo contrario. Es importante ver los resultados positivos en esta población con NEE, donde los procesos psicológicos de la lectura a través de la mediación, se dieron con las actividades lúdicas, trabajo que puede prevenir problemas futuros en el aprendizaje.

Vo Bo

Cerritos Mora Ma. Dolores

Berridi Ramírez Rebeca

Fernández Navarrete Itandehui A.

INTRODUCCIÓN

Las necesidades educativas especiales han ido adquiriendo gran relevancia teórica y práctica, debido a la gran diversidad que existe como rasgo característico que se manifiesta en cualquier grupo escolar, a través de los ritmos de aprendizajes y las formas de comportamiento de los niños; por ello, el ejercicio profesional como psicólogos educativos cobra vital importancia en este ámbito, pues es el medio por el cual puede hacerse frente a dichas necesidades, en todos los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje, o que de este se derivan, independientemente de su origen personal, grupal, social, de salud, etc., responsabilizándose de las implicaciones educativas de su intervención profesional y coordinándose, si procede, con otros profesionales. En el presente trabajo se acerca a la problemática de la privación sociocultural, la cual se define como un cúmulo de circunstancias que son perjudiciales o al menos pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social de las personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural y/o material. Aunque las poblaciones en situación de privación sociocultural, tales como la pobreza y la marginación, no conllevan necesariamente procesos inadecuados, lo cierto es que estos se producen con mayor frecuencia e intensidad en ambientes que padecen estas circunstancias. Se observa que a pesar de ser un grupo o colectivo particular, determinado como objeto de atención específica, en realidad son frecuentes las omisiones a la consideración individual de necesidades educativas especiales por circunstancias de tipo socioeconómico o cultural (Sánchez y Villegas, 1997).

Las personas que sufren privación sociocultural están poco atendidas, presentan rezagos y deserciones en la población escolar, debido a que tienen como prioridad contribuir con el ingreso familiar o con la ayuda en las labores propias del hogar, provocando ausentismo o índices de reprobación; por esta razón nació el interés por proporcionarles herramientas para que desarrollen el gusto por la lectura y la

comprensión lectora, y sepan que a pesar de las situaciones tan adversas en las que se desenvuelven pueden salir adelante a través de la lectura.

Con el diseño de este taller o plan de intervención se busca atender tal realidad tomando en cuenta sus diferencias culturales e individuales; pues esto es importante para poder comprender el proceso de nuestra participación guiada y el propio proceso de su desarrollo; utilizando cuentos interesantes y actividades lúdicas, y de esta manera, lograr mejorar la comprensión lectora y el gusto por la lectura en niños de tercer año de bajos recursos; ofreciéndoles una alternativa para tener un mejor desarrollo como personas dentro de la sociedad.

Para el enfoque teórico este trabajo se apoya en las tesis de Vigotsky —sobre la teoría del aprendizaje mediado—, es decir, los procesos de transformación a través del uso de instrumentos (Pozo, 1999), herramientas psicológicas para mediar los procesos psicológicos del propio ser humano en su relación con el mundo, con los hombres y consigo mismo. Se tomó como instrumentos de mediación cuentos divertidos e interesantes acompañados de dinámicas de juego, donde los niños representan estos cuentos; ya que, como dice Chapela (2002): “el juego es altamente motivador e integrador en el desarrollo personal del niño. Si el niño siente el placer de la lectura, leerá muchos libros”. Este hecho traerá como posible consecución de una serie importante de objetivos, tales como los que se lograron obtener de acuerdo con el plan de intervención y experiencia: mejorar la comprensión lectora y el gusto por la lectura.

Las variables en este estudio son las descritas a continuación.

o El aprendizaje mediado; el cual se llevó acabo con intervención guiada a través de varias sesiones, empleando actividades lúdicas como apoyo de lecturas con temas que se desarrollan en el ámbito cotidiano y proponen valores universales.

o Comprensión lectora; se trató de analizar, sintetizar, reflexionar, deducir, valorar y entender lo escrito en los cuentos; esto basado en la premisa de que el buen rendimiento escolar del alumno se debe a la capacidad de comprender el contenido del mensaje escrito; además de ser capaz de juzgarlo y de apreciar su valor estético (García, 1999).

o Gusto por la lectura; se ejecutaron un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas, encaminadas todas a despertar o fortalecer en el individuo el interés por los materiales de lectura y su uso cotidiano.

Este trabajo parte, en primer lugar, de la definición del término *deprivación sociocultural* para delimitar las características de la población con la que se desarrolló el plan de intervención; después se trató la *teoría de aprendizaje*, desde la perspectiva sociocultural, apoyada en las tesis de Vigotsky y que tienen como tema central la actividad mediadora; Se puede decir que de acuerdo a los resultados se logro:

- una mejora en la comprensión lectora y,
- Que los niños se interesen más en la lectura y así impulsar el gusto por la lectura, alcanzando los objetivos planteados en niños que viven en deprivación sociocultural.

En ella se emplearon lecturas de fácil comprensión, divertidas y de contenidos que reflejan situaciones cotidianas.

Posteriormente, se explica la importancia de las actividades lúdicas como mediación en la comprensión lectora y gusto por la lectura, representando entonces los fines que se persiguen con esta propuesta.

En el último apartado se encuentra la propuesta de intervención, creada bajo la consideración de que el aprendizaje es un proceso en el que la población —en este caso, niños de tercer grado con deprivación sociocultural— juega un papel activo, en el que intervienen, sincrónicamente, una multitud de procedimientos que van desde la interacción social y ejecución de tareas, hasta mecanismos cognoscitivos y afectivos relacionados de una manera inherente. Este programa está desarrollado en tres bloques (la importancia de la amistad, la familia y la libertad); y en el se desglosan los objetivos específicos para cada actividad, el tema, subtemas, procedimiento, evaluación y número de sesiones.

Justificación

La problemática social que presentan los escolares con privación sociocultural se muestra que la carencia de recursos económicos provoca grandes rezagos y deserciones en la población escolar. Son niños que no tienen completamente cubiertas sus necesidades básicas y les falta atención afectiva, y presentan, entre otras cosas, muchos trastornos en la educación.

En este sentido son frecuentes las omisiones a la consideración individual de necesidades educativas especiales por circunstancias de tipo socioeconómico o cultural. Tales necesidades educativas deben ser atendidas buscando las estrategias que permitan integrar a estos niños en la escuela, en la comunidad y en la sociedad. Con esto se reafirma el principio de igualdad de oportunidades que se transforma en la búsqueda de una igualdad de posibilidades, sólo alcanzable a través de un tratamiento educativo integral y personalizado que conduzca a los alumnos con necesidades educativas especiales de bajos recursos al máximo desarrollo personal posible, objetivos inherentes del psicólogo educativo quien trabaja en el análisis de la realidad educativa, y de los factores sociales y culturales que influyen en el proceso educativo de la comunidad, interviniendo en la prevención socio-educativa, impulsando la cooperación y coordinación de los servicios, instituciones y organizaciones sociales del entorno.

El Gobierno del Distrito Federal ha tratado de atender a estos niños mediante programas como el de desayunos escolares y de uniformes, pero en el campo estrictamente de la educación se cree que hay todavía situaciones no atendidas; por tal motivo, el interés es ayudarlos en este rubro, especialmente en los procesos de lectura, que son fundamentales en la educación y para el acceso al conocimiento.

La parte medular de esta tesis se orienta hacia la propuesta de un plan de intervención basado en el aprendizaje mediado; en donde las actividades lúdicas tienen un papel muy importante en el apoyo de las lecturas, haciendo estas atractivas y divertidas para los niños, buscando mejorar las habilidades en la lectura a través del proceso de la mediación de instrumentos y de herramientas psicológicas, estimulándolos a que se inicien en la comprensión lectora y el gusto por la lectura; sin

más propósito que el de mejorar su vida escolar; desarrollando en esta población la capacidad de prevención y de respuesta oportuna y efectiva ante los problemas de lectura; proporcionarles herramientas de aprendizaje para la vida y para la sociedad, pues se considera que los niños en situaciones deprivativas representan una de las poblaciones menos favorecidas.

1. DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL

Para Sánchez y Villegas (1997), por privación sociocultural, se entiende como un cúmulo de circunstancias que son perjudiciales o al menos pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo físico, emocional y/o social de las personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural y/o material.

Al respecto, para Feuerstein no basta hablar de diferencias culturales, definidas estas como comportamientos deficientes debidos a la falta de familiaridad con las tareas de aprendizaje, con estilos cognitivos, o contenidos y modalidades de presentación. La ausencia o la pobreza de funciones cognitivas, aún dentro de un grupo cultural determinado, se debe a la falta de mediación y de transmisión cultural. Este concepto afecta no tanto a la cultura misma, entendida como transmisión de conocimientos, valores, creencias, significados, como a los individuos o grupos, por cuanto no realizan la transmisión o la mediación de una manera adecuada (Martínez, Brunet y Farrés, 1993).

Aunque las situaciones deprivativas, tales como la pobreza o la marginación, no conllevan necesariamente procesos inadecuados, lo cierto es que éstos se producen con mayor frecuencia e intensidad en ambientes que padecen estas circunstancias.

Se parte pues, de la definición de necesidades educativas especiales, las cuales limitan las habilidades de potenciar el aprendizaje en población escolar con privación sociocultural.

1.1 Concepto de necesidades educativas especiales por privación sociocultural.

Se identifica la tipología en relación a las causas inferidas y a las dificultades del sujeto para afrontar con éxito los requerimientos de la institución escolar. Se trata de dificultades graves para la adquisición de los aprendizajes básicos, originadas por

situaciones deprivativas de carácter cultural, social y/o económicas y que no pueden ser atribuibles a trastorno mental, sensorial, psicogenético y/o evolutivo; presentando imposibilidad o gran dificultad para que el alumno aprenda con las estrategias y recursos educativos y comunitarios adaptados. En suma, estas características hacen necesaria una atención especializada y adecuada a cada situación problemática concreta (Torres y Sánchez, 1997).

En sujetos pertenecientes a las capas socioculturales más pobres se producen mayores niveles de dificultades, tanto en el plano cognitivo como en el afectivo y emocional. Esta situación genera una serie de circunstancias que hacen que los niños pertenecientes a estas clases no encuentren las mismas oportunidades (Bautista, 2000).

Al respecto Sánchez, Cantón y Sevilla (1999), encontraron que muchos más niños de estratos económicos bajos acuden a los servicios de educación especial. No sólo porque cerca del 60 por ciento de la población mexicana vive en condiciones de relativa pobreza, sino porque muchas discapacidades se asocian a situaciones de desventaja sociocultural; el término deprivación se emplea para describir los casos en los que las condiciones de vida, en especial la carencia de insumos básicos, son la causa del fracaso escolar.

Ámbitos y tipologías

Las situaciones deprivativas de carácter cultural, social y/o económico suelen aparecer estrechamente ligadas, actuando como focos generadores de actitudes y conductas que si no impiden, en el mejor de los casos suponen trabas añadidas al normal desarrollo evolutivo de las personas que las sufren.

Inciden la falta de afecto familiar, la escasez de recursos materiales, educativos y/o comunitarios; la ausencia de los modelos normativos adecuados, la inmersión en algunos casos en entornos familiares de carácter marginal con una economía sumergida, la dependencia familiar de padres afectados por trastornos mentales graves u otras patologías que les impiden o dificultan una adecuada inserción laboral, el

consumo por parte de las figuras parentales de sustancias adictivas o el padecimiento de alguno de ellos de patologías adquiridas con grave sintomatología y alto grado de contagio. Son tres los ámbitos portadores y transmisores de situaciones deprivativas: 1) *La familia* como marco primario de desarrollo, 2) *El entorno* en el que se desenvuelve la vida familiar y 3) *La escuela* como portadora de una cultura reglada que en muchos casos oferta posturas penalizadoras, burocratizantes y/o proteccionistas que aumentan las diferencias y dificultan el fin de servicio público al que se deben.

Al tratar el entorno, se hace la diferencia entre entorno próximo —compañeros, vecinos cercanos y amigos—, y entorno amplio o comunitario —referido esencialmente a dos macro situaciones básicas de actuación: aislamiento rural y marginalidad urbana—; considerados de especial relevancia por su amplitud, generalidad y gravedad de las problemáticas que generan (Sánchez y Villegas, 1997).

A continuación presentamos distintas situaciones de riesgo que repercuten sobre la población infantil y su relación secuencial con los periodos cronológicos y evolutivos en los que la incidencia de estas condiciones es especialmente relevante:

Aislamiento urbano

Grupo de edad: 6 a 11 años

Problemática familiar:

- Negligencia y abandono.
- Escasez de estimulación.
- Escasas posibilidades económicas.
- Alta incidencia de paro laboral y general dedicación de los padres a actividades eventuales mal remuneradas.
- Malas condiciones de la vivienda familiar.
- Bajo nivel cultural de los padres.
- Pocas posibilidades de dedicación horaria a los hijos.
- Frecuentes situaciones de conflictividad conyugal.

Otra situación de riesgo en la problemática de la población infantil serían; las Problemáticas escolares:

- Serias dificultades lectoescritoras que dificultan el acceso al resto de contenidos académicos.
- Deficiencias o escasez de hábitos adecuados de socialización y/o autocuidado, higiene e imagen personal
- Pobreza de lenguaje oral.
- Bajo nivel de prerrequisitos del aprendizaje académico (especialmente de carácter cognitivo).

- Alto grado de absentismo.
- Dificultades de acceso al centro/aula por diseminación geográfica.
- Escasa dotación de las ofertas educativas (personales y materiales).

Problemáticas del entorno:

- Próximo:
 - Asunción del rol de marginalidad como señal de identidad del colectivo al que se pertenece.
 - Abundancia de imágenes identificadoras no deseables (delincuencia, victimización, prostitución, pandillas con dedicación a actividades marginales).
- Comunitario
 - Consideración del alumno con necesidades educativas especiales de carácter sociocultural como potencial riesgo social.
 - Apoyo a medidas penalizadoras y preventivas de la peligrosidad social.

Debido a la problemática que se tienen como consecuencia ante estas situaciones deprivativas de carácter cultural, social y/o económico se refleja la desventaja sociocultural y económica en la que se encuentra esta población y de la cual se habla a continuación.

1.2 La desventaja sociocultural y económica

En sujetos pertenecientes a las capas socioculturales más pobres incide que se produzcan mayores niveles de dificultades tanto en el plano cognitivo como en el afectivo y emocional. Esta situación genera una serie de circunstancias que hacen que los niños pertenecientes a estas clases no encuentren las mismas oportunidades de desarrollo personal, escolar y laboral SEDESOL (2003).

Se considera que una persona es pobre cuando se encuentra en una situación precaria en la que carece de capacidades y/o oportunidades de desarrollo. Manifestaciones como escasos ingresos, insalubridad, desnutrición y vulnerabilidad a

las enfermedades y a las inclemencias del medio ambiente que inciden negativamente en sus oportunidades de salir adelante.

La pobreza no es un fenómeno homogéneo. Existen distintos niveles de pobreza para los cuales se requieren medidas particulares y específicas. En primer lugar, es necesario distinguir entre pobreza moderada y pobreza extrema; la primera es una condición relativa, mientras que la segunda es una condición absoluta SEDESOL (2003).

Los pobres extremos son las personas que no tienen un nivel de nutrición suficiente, lo cual repercute en un desempeño físico y mental deficiente que no les permite participar en el mercado de trabajo ni en actividades intelectuales como la educación. Además, la condición de pobreza extrema impide cualquier movilidad social; los pobres extremos nacen y mueren, por lo general, en la misma situación.

Por otra parte; los pobres moderados son los que, debido al grado de desarrollo de un país en un momento dado, no cubren lo que se considera como "necesidades básicas" dicho concepto es subjetivo, ya que por ejemplo, en algunos lugares el tener instalaciones sanitarias puede ser un lujo, mientras en otros puede ser un elemento indispensable, una "*necesidad básica*".

Los pobres moderados se diferencian de los pobres extremos en que sí tienen la capacidad, pero no las oportunidades de participar en actividades económicas e intelectuales. Su pobreza es relativa en el sentido de que no tienen ciertos bienes y servicios que todos los habitantes deberían disfrutar dado el desarrollo económico del país SEDESOL (2003).

Los habitantes en extrema pobreza requieren medidas inmediatas para salir de la marginación y para reducir su debilidad y su vulnerabilidad al medio. Una vez mejoradas sus condiciones de nutrición, tendrán capacidad para desarrollarse física e intelectualmente. En los siguientes puntos se irá desglosando información estadística que dará un panorama sobre la población pobre en México, así como los niveles y tipos de pobreza en los que se clasifica.

1.3 Evolución de la pobreza en México (1992-2000)

Durante los años de 1990, la población nacional pasó de 83.8 millones de habitantes en 1990 a 101 millones en el año 2000, es decir, registró un crecimiento medio anual intercensal de 1.8 por ciento, lo que es consecuencia de la profundización del cambio demográfico durante la década.

Desde la óptica económica, el decenio puede caracterizarse por tres subperiodos muy claramente definidos: el que va de 1991 a 1994, caracterizado por un crecimiento económico lento; la profunda crisis que se manifestó en 1995 y parte de 1996, y el periodo comprendido por los últimos cuatro años, caracterizado por un mayor dinamismo en el crecimiento de la economía mexicana. A lo largo de la década es notable el dinamismo del sector externo que se convirtió en uno de los motores del crecimiento de nuestra economía SEDESOL (2003).

El comportamiento coyuntural de la economía se reflejó en las tendencias del empleo y en los determinantes de las remuneraciones. A escala nacional, como producto de las elevadas tasas de participación —especialmente las femeninas— la Población Económicamente Activa pasó de 31.2 millones de personas en 1991 a 36.6 millones en 1996 y a 39.6 millones en el 2000; sin embargo, el comportamiento del ciclo afectó de manera clara la evolución de desempleo abierto y de la calidad del empleo. La tasa de desempleo abierto (TDA) siguió con precisión las tendencias del ciclo de la economía, al pasar de 2.8 por ciento en 1992, a 3.7 por ciento en 1994 y a 5.5 por ciento en 1996, y disminuyó en los siguientes años: 3.2 por ciento en 1998 y sólo 2.2 por ciento en el 2000 SEDESOL (2003).

Por otra parte, las tendencias en las remuneraciones reales se vieron afectadas durante el decenio debido al comportamiento registrado en las tasas de inflación, que de ser de 8.4 por ciento anual entre 1992 y 1994, se elevaron a cerca de 35 por ciento anual entre 1994 y 1996 para disminuir a 15.7 por ciento anual entre 1996 y el 2000. Como resultado de ello, y del funcionamiento sectorial de la economía y de los mercados de trabajo, las tendencias de los salarios reales, tanto los mínimos como los

contractuales, disminuyeron a lo largo de toda la década mientras que los manufactureros siguieron más de cerca el comportamiento económico.

Se presentan a continuación el cuestionario y los porcentajes de los resultados de la encuesta “Lo que dicen los pobres de hoy” realizada por SEDESOL (2003).

Sobre el cuestionamiento:

- *¿Qué es la pobreza?*

Treinta y cinco por ciento de los pobres afirman que la pobreza es no tener para comer. Treinta y cuatro por ciento dice que la pobreza consiste en la falta de recursos para salir adelante. Poco más de 12 por ciento identifica a la pobreza con no tener casa, y 8 por ciento con no tener empleo. En otras palabras, la mayoría de los pobres relaciona a la pobreza con la carencia de satisfactores inmediatos, como la comida, el dinero o la vivienda.

- *¿Cuál describe mejor lo que es bienestar?*

Cuando se les pregunta a los pobres sobre un concepto más amplio como el bienestar, 23 por ciento responde que bienestar es tener comida suficiente. Casi 16 por ciento afirma que bienestar es contar con salud, 13 por ciento que es tener cubiertas las necesidades básicas, y casi otro 13 por ciento afirma que bienestar es tener asegurados los servicios mínimos. Casi dos terceras partes piensan que el bienestar consiste en contar con el mínimo de los satisfactores que son indispensables para la sobrevivencia.

- *¿Existen pobres porque...?*

Apuntan: 19 por ciento de los encuestados opina que existen pobres porque éstos no trabajan lo suficiente, mientras que 16 por ciento atribuye la pobreza a que el gobierno no funciona bien. Por otra parte, casi 50 por ciento de los encuestados afirma que la pobreza es producto del destino o de la suerte: entre estos últimos, 14.7 por ciento opina que se debe a que en el mundo siempre hay ricos y pobres, 13.5 afirma que es por voluntad de Dios, 8.6 dice que es por mala suerte, y 13 por ciento afirma que el motivo es que ninguna institución ayuda a los pobres.

A continuación se mencionan las líneas de pobreza, así como la incidencia propuesta por el comité técnico para la medición de la pobreza.

1.4 Líneas de Pobreza

En México, al igual que en otros países, no existe consenso sobre el tipo de satisfactores mínimos que deben considerarse para identificar a los pobres del resto de la población. Utilizando las propuestas del Comité Técnico para la medición de la pobreza, recientemente el gobierno mexicano adoptó tres puntos de referencia para clasificar a la población:

- Pobreza alimentaría: La población que cuenta con ingreso insuficiente para proveerse una dieta que satisfaga los requerimientos nutricionales para la supervivencia.

- Pobreza de capacidades: la población que tiene un ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades de alimentación, pero no cuenta con la capacidad de invertir en educación, salud, vivienda, transporte, vestido y calzado.

Pobreza de patrimonio: La población con un ingreso para satisfacer sus necesidades de alimentación, educación y salud, pero no con la capacidad económica para invertir en transporte, vivienda, vestido y calzado SEDESOL (2003).

1.5 Incidencia de la pobreza

Al estudiar la información de las Encuestas Nacionales de Ingresos y Gastos de los Hogares, tenemos que en 1992, el primer año de la década, 22.5 por ciento de la población (que habita 17.4 por ciento de los hogares) tenía un ingreso insuficiente como para acceder a los requerimientos nutricionales mínimos establecidos en la primera línea de pobreza; 28 por ciento de la población (equivalente a 21.8 por ciento de hogares) tenía un ingreso insuficiente como para adquirir la segunda línea de pobreza,

mientras que 52.6 por ciento de los individuos (equivalentes a 44.1 por ciento de los hogares) tenía un ingreso inferior al valor de la tercera línea de pobreza.

De acuerdo con los resultados reportados, la evolución de la pobreza ha seguido fielmente el ciclo económico, independientemente del criterio utilizado para definir a la población como pobre. Por ejemplo, si tomamos la primera línea de pobreza, que incluye solamente los satisfactores alimentarios, obtenemos que la pobreza se reduce ligeramente de 22.5 por ciento de la población (17.4 por ciento de hogares) a 21.1 por ciento (16.1 por ciento de hogares) entre 1992 y 1994. La pobreza se incrementó marcadamente entre 1994 y 1996 ya que, durante estos dos años, la proporción de población por debajo de esta línea de pobreza aumentó de 21.1 a 37.1 por ciento, equivalente a un aumento de 16.1 a 28.8 por ciento de hogares.

Entre 1996 y 1998 se redujo la pobreza nuevamente de 37.1 a 33.9 por ciento de la población, (equivalente a una caída de 28.8 a 26.8 por ciento de hogares), y fue hasta los años 1998-2000 cuando se registró una caída sustancial nuevamente que casi compensó el aumento registrado durante los años intermedios de la década. Durante los últimos dos años, la proporción de hogares disminuyó de 26.8 a 18.6 por ciento, mientras que la proporción de personas en condición de pobreza se redujo de 33.9 a 24.2 por ciento. Sin embargo, vista en su conjunto, la década experimentó un estancamiento e incluso un ligero deterioro en términos de pobreza bajo esta definición. De hecho, debido al crecimiento demográfico, el número absoluto de personas por debajo de esta línea de pobreza aumentó de 19 052 128 a 23 798 782 entre 1992 y el año 2000, un aumento de 4.7 millones de personas.

La evolución utilizando la línea de pobreza intermedia es prácticamente igual a la que obtenemos con la línea que incluye satisfactores alimentarios únicamente. La proporción tanto de hogares como de personas en pobreza bajo este criterio, aumentó en más de 15 puntos porcentuales entre 1992 y 1996, pero luego decreció en 11 y 13 puntos, respectivamente, durante la segunda mitad de la década. Para la década en su conjunto, se registró un incremento de cuatro puntos porcentuales para el caso de los individuos y de 3.5 puntos para los hogares.

Obtenemos la misma tendencia cuando utilizamos la tercera línea de pobreza. La proporción de individuos y hogares pobres aumentó en más de 15 puntos entre 1992 y 1996 y disminuyó en más de 10 puntos entre 1996 y el 2000.

Es interesante notar que aunque las tendencias son las mismas para cualquiera de los tres criterios de pobreza, se observan algunas diferencias en cuanto a la intensidad en el aumento durante el primer subperiodo y la intensidad de la reducción durante la segunda fase de la década. Por ejemplo, durante el periodo 1992-1996, el porcentaje tanto de hogares como de individuos pobres aumentó en alrededor de 65 por ciento en el caso de la primera línea de pobreza, mientras que lo hizo en menos de 30 por ciento para la línea más elevada; Por lo tanto, puede afirmarse que el impacto negativo de la crisis fue proporcionalmente mayor en la parte inferior de la distribución del ingreso.

Sin embargo, para el periodo 1996-2000 se revirtió esta tendencia, mientras que la proporción de hogares e individuos pobres se redujo en alrededor de 34 por ciento para la línea de pobreza más baja, disminuyó 23 por ciento para la tercera línea, respectivamente. Es decir, durante el periodo de recuperación, de manera proporcional se beneficiaron más aquéllos que se encontraban en la parte inferior de la distribución del ingreso. No obstante, hay que recordar que las ganancias durante el segundo subperiodo fueron ligeramente inferiores a las pérdidas del primero. Para la totalidad de la década, la pobreza aumentó proporcionalmente más en la parte inferior de la distribución (alrededor de 6 por ciento) que para la línea de pobreza con mayor valor, en donde se registra un aumento de alrededor de 4 por ciento.

Otro aspecto es que se registraron diferencias sustanciales en términos de reducciones de la pobreza entre los períodos 1996-98 y 1998-2000. La mayor parte de la reducción se observó entre 1998 y el año 2000 y de hecho, durante 1996-1998 la caída fue más bien incipiente: la pobreza se redujo 7 por ciento, en promedio para las tres líneas de pobreza durante los primeros dos años y en alrededor de 20 por ciento en promedio durante los últimos dos.

Estos resultados son especialmente sorprendentes a la luz del crecimiento económico observado durante 1996-1998 y 1998-2000. Para la primera línea de pobreza esto significó una reducción de alrededor de 0.8 puntos porcentuales por cada

uno por ciento de crecimiento del ingreso promedio, mientras que para la tercera, la sensibilidad es de casi 0.9. En suma, la elasticidad de la pobreza al crecimiento económico fue bastante reducida durante los años posteriores a la crisis de 1995.

El periodo 1998-2000 presenta un panorama totalmente distinto. El PIB *per cápita* creció en casi 7 por ciento en términos reales durante el periodo y para la primera línea de pobreza, por cada 1 por ciento de crecimiento, la pobreza disminuyó en casi 4. Es decir, se observó una elasticidad de cuatro a uno. Para la tercera línea, por cada 1 por ciento de crecimiento del PIB *per cápita*, la pobreza disminuyó en alrededor de 2 por ciento, es decir, más del doble de la sensibilidad observada entre 1996 y el 1998.

La problemática que exponen estos datos se pone de relieve en los niños procedentes de un entorno sociocultural deprimido, puesto que la construcción del conocimiento está más limitada cuanto más pobre sea el entorno sociocultural. Los símbolos no sólo se emplean en menor medida en este entorno, sino que tienden a empobrecerse y a estereotiparse, limitando la construcción del conocimiento SEDESOL (2003).

Si estos alumnos tienen dificultades para construir funciones simbólicas en su familia, por pobreza, abandono y dificultades dentro del entorno familiar, su desarrollo escolar se verá afectado, influyendo determinadamente en su comprensión lectora y gusto por la lectura. En el siguiente capítulo, se describirá la teoría de aprendizaje desde la perspectiva sociocultural que se retoma como base para brindar, beneficios a los escolares de la población aquí descrita con deprivación sociocultural.

2. TEORÍA DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Esta teoría se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla; Vigotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo, y para él la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La teoría de Vigotsky se refiere a cómo el ser humano ya trae consigo cierto código genético, el cual está en función del aprendizaje en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente. Su teoría toma en cuenta la interacción sociocultural. No podemos decir que el individuo se constituye de un aislamiento sino de una interacción, donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas (Pozo, 1999).

Para introducirse en el trabajo es necesario puntualizar en algunos conceptos esenciales desde el marco de la percepción sociocultural del aprendizaje. Desde las formulaciones teóricas iniciadas por Vigotsky, los procesos mentales superiores son funciones de la actividad mediada. La mediación es el tema central en esta perspectiva psicológica que supone la actividad mediadora como principio constructor de lo específicamente humano: la cognición. Por ello, para el marco de la teoría sociocultural, la actividad humana no está entendida como simple respuesta o reflejo frente a un estimulante, la actividad implica un componente de transformación regulado a partir de los instrumentos simbólicos y físicos que la cultura proporciona al sujeto en interacción, y que tienen además, la particularidad de mediar la relación del sujeto con el mundo, con los hombres y consigo mismo.

Vigotsky considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Ello es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta frente a las cadenas de estímulos y respuestas. Vigotsky opone un ciclo de actividad; gracias al uso de

instrumentos mediadores, el sujeto modifica el estímulo; no se limita a responder ante su presencia de modo reflejo o mecánico sino que actúa sobre él. La actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos citado en (Pozo, 1999).

Mientras en la acción instrumental la herramienta es mediadora respecto a la acción humana dirigida a la naturaleza; en el acto simbólico, una herramienta psicológica medía en los procesos psicológicos del propio ser humano. Según Vigotsky (1978), los aspectos psicológicos de la actividad instrumental material y la actividad mediadora simbólica están interconectados. Existe aún otra forma de mediación a través de otra persona, tal como lo menciona Rogoff (1993), se espera que la interacción social favorezca el desarrollo, a través de la guía que aporta la interacción con aquellas personas que ya han logrado cierta destreza en la utilización de instrumentos intelectuales. Así, el modelo de la interacción social más eficaz es resolver conjuntamente los problemas bajo la guía de una persona que es más capaz.

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social; y después en el psicológico. Aparece entre personas como categoría interpsicológica; y, a continuación, en el niño, como categoría intrapsicológica (Kozulin, 1994).

En otras palabras, para Vigotsky (1978), el vector del desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior. Sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas. La ley fundamental de la adquisición de conocimiento para Vigotsky afirmarí que este comienza siendo objeto de intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal para a continuación internalizarse o hacerse intrapersonal. Este vector internalizador en el desarrollo cultural en lugar de cognitivo recibe el nombre de ley de la doble formación; ya que, según él, todo conocimiento se adquiere dos veces.

De acuerdo con la ley de la doble formación el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores. Pozo (1999), citando a Vigotsky, entiende que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo, que la asociación precede a la reestructuración. Esta precedencia temporal queda manifiesta en la distinción Vigotskyana entre dos niveles de desarrollo o dos tipos de conocimiento

en las personas: nivel de desarrollo efectivo y nivel de desarrollo potencial. El efectivo está determinado por lo que el sujeto logra hacer de modo autónomo, sin ayuda de otras personas o de mediadores externamente proporcionados; representa los mediadores ya internalizados por el sujeto. En cambio, el nivel de desarrollo potencial estaría constituido por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente proporcionados Vigotsky (1978).

2.1 La mediación en el proceso de aprendizaje

La fuente de la mediación reside ya sea en una herramienta material, en un sistema de símbolos o en la conducta de otro ser humano. Vigotsky prestó especial atención a los mediadores semióticos, que abarcan desde simples signos a sistemas semióticos complejos, tales como obras literarias que actúan como herramientas psicológicas que transforman los impulsos naturales en procesos mentales superiores (Kozulin, 1994).

La mediación es un proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención que selecciona, enfoca y retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje; además, la mediación es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas (Beltrán, 1994, citando a Feuerstein).

El aprendizaje se hará aprendizaje mediado, en él se manifestará su significado, la capacidad del individuo para ser modificado por el aprendizaje de conceptos, hábitos y valores estructurantes de la persona (Beltrán, 1994).

Prieto (1988) define la experiencia de aprendizaje mediado como la manera en la que se transforma el estímulo emitido por el medio a través de un agente, generalmente profesores y padres. Este agente humano o mediador selecciona los estímulos del medio, los organiza, reordena, agrupa y estructura en función de una meta específica. El mediador intenta enseñar al sujeto el significado de la actividad más allá de las necesidades inmediatas de forma que el niño pueda anticipar la respuesta ante situaciones parecidas.

Así mismo, García (2000) señala tres ideas básicas de Vigotsky. En primer lugar, su afirmación de que el desarrollo psicológico debe ser visto de manera prospectiva, es decir, más allá del momento actual con referencia a lo que está por suceder en la trayectoria del individuo. Otro concepto es el de la zona de desarrollo próximo, entendida como un dominio psicológico en constante transformación; en términos de acciones pedagógicas, este postulado implica la idea de que el papel explícito del profesor es el de provocar en el alumno avances que no sucederían nunca de manera espontánea. Por último, retoma el hecho de que el individuo no posee de manera endógena los instrumentos para recorrer solo el camino hacia el pleno desarrollo; el mero contacto con los objetos del conocimiento no garantiza el aprendizaje, así como la simple inmersión en un ambiente formador no promueve, necesariamente, el desarrollo pautado por metas definidas culturalmente. Este aspecto se refiere a la importancia de la intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre la cultura y el individuo. La intervención deliberada de los miembros más maduros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso del desarrollo infantil.

La importancia de que actúen otras personas en el desarrollo del individuo se torna evidente en aquellas situaciones en las que el aprendizaje es un resultado claramente deseable de las interacciones sociales. En la escuela, donde el aprendizaje es el objetivo de un proceso que se propone guiar hacia un determinado tipo de desarrollo, se privilegia la intervención deliberada. La intervención del profesor desempeña, pues, un papel central en la trayectoria de los individuos que pasan por la escuela.

2.2 Características del aprendizaje mediado

El mediador –padres y/o maestro – enriquece la interacción entre el individuo y el medio ambiente, proporcionando al niño una serie de estímulos y experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato; todas ellas son los ingredientes del funcionamiento cognitivo que dan sentido y significado al mundo del sujeto desde su nacimiento hasta

su madurez (Prieto, 1988). Esta interacción está determinada por las siguientes características:

- **Intencionalidad y reciprocidad:** la intención por parte del mediador consiste en implicar al sujeto en la experiencia de aprendizaje, de forma que es el mediador el que selecciona y organiza la información para conseguir los objetivos fijados.

- **Trascendencia:** La trascendencia de un conocimiento implica relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro, esto exige un cierto nivel de generalización de la información.

- **Significado:** Consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el sujeto, de manera que éste se implique activa y emocionalmente en la tarea. El significado incluye tres requisitos: a) despertar en el niño el interés por la tarea en sí; b) discutir con el sujeto acerca de la importancia que tiene dicha tarea; c) explicarle la finalidad que se persigue con las actividades y con la explicación de las mismas.

- **Competencia:** A través de la competencia se intenta potenciar al máximo el aprendizaje en los niños, aun cuando éstos se crean incapaces. El profesor deberá adaptar los aprendizajes de acuerdo con la edad y el interés del estudiante, mediante la selección del material apropiado, de la división de contenidos en pequeñas unidades didácticas, de la adición de pistas relevantes y de procesos de enseñanza adecuados (Prieto, 1988, citando a Feuerstein).

- **Regulación y control de la conducta:** La experiencia de aprendizaje mediado implica pensar qué tipo de actitudes o tareas se van a realizar, aun cuando se trabaje rápidamente. La regulación exige, por parte del sujeto, obtener la información de los conocimientos previamente adquiridos, la utilización de los mismos dándoles cierta forma y coherencia y la expresión de dicha información a través de un proceso de razonamiento. En la situación escolar el mediador ha de asumir la responsabilidad de enseñar a los alumnos qué hacer, cómo, cuándo y por qué hacerlo.

- **Participación activa y conducta compartida:** Consiste en la interiorización profesor-alumno. El profesor debe compartir la experiencia de aprendizaje con los estudiantes, intentando situarse en el lugar de estos. Cuando el profesor (mediador) se

incluye como uno más del grupo se potencia la oportunidad de las discusiones reflexivas.

- Individualización y diferenciación psicológica: Consiste en aplicar modelos de aprendizaje en función de las diferencias individuales o estilos cognitivos. La experiencia de aprendizaje mediado implica ayudar al niño y aceptarlo como individuo único y diferente, además exige que el mediador contemple y acepte las diferencias individuales y los estilos cognitivos de sus estudiantes.

- Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta: La mediación va dirigida a conseguir que los sujetos orienten su atención al logro de metas futuras, más allá de las necesidades del momento. En el aula, el mediador anima a los estudiantes a establecer metas a largo y corto plazo en áreas de conocimientos específicos.

- Mediación del cambio; búsqueda de la novedad y complejidad: Se fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y la creatividad o pensamiento divergente. El mediador anima a los sujetos a solucionar los problemas de forma diferente, para despertar el gusto por lo nuevo y complejo; el mediador ha de intentar que los alumnos traten de resolver las tareas por procedimientos diferentes, aumentando también la complejidad de los mismos.

- Mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio: El mediador concientiza al alumno de que puede cambiar su propio funcionamiento cognitivo. El individuo debe llegar a autopercebirse como sujeto activo, capaz de generar y procesar información. La función del mediador consiste en ayudar al estudiante a entender los sucesos de la vida y la interiorización de los mismos. En el aula, el profesor-mediador ha de inducir al sujeto a que se exprese con un lenguaje propio, de manera que este interiorice toda la actividad escolar y extra escolar.

Rogoff (1993) propone la estructuración de las situaciones en las que los niños participan y su relación con otras personas que les ayudan a asimilar una forma de entender el mundo de la que participan en la vida diaria.

Lo anterior ayuda a discernir los procesos por los que los niños llegan a poseer las destrezas que les permiten participar en las actividades infantiles en la familia, con independencia de que sus consecuencias sean o no positivamente valoradas en

nuestra propia comunidad. Si por alguna razón se considera que se ha de intervenir en el funcionamiento de una familia o en la conducta de los niños, se puede hacer mejor si se entiende, su propia realidad desde la perspectiva de sus propias metas y obligaciones. Percibir las diferencias culturales e individuales es esencial para comprender el proceso de participación guiada y el propio proceso de desarrollo.

El argumento general de Vigotsky sobre el origen social de las funciones mentales superiores en el individuo surge con más claridad en relación con la zona de desarrollo próximo. Esta zona se define como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo (del niño), determinado por la resolución independiente de un problema, y el nivel superior de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados (James, 1993).

2.3 Zona de desarrollo próximo

Tryphon y Vonèche (2000), citando a Vigotsky, definen la zona de desarrollo próximo como la diferencia entre “el nivel evolutivo real del niño, según lo determina una resolución independiente de problemas y su desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas con una guía adulta o en colaboración con pares más capaces.”

Tryphon y Vonèche (2000), citando a algunos autores como Wertsch y Addison-Ston, han comentado que el concepto de zona del desarrollo próximo se basa en una idea más central, la ley general de desarrollo cultural, descrita por Vigotsky en los términos siguientes:

Tanto la ley general del desarrollo cultural como la zona de desarrollo próximo, revelan el papel constructivo que Vigotsky le asignaba a la interacción social en el progreso intelectual del niño. En lo que concierne al desarrollo macrogenético, todas las funciones psicológicas superiores se manifiestan primeramente en intercambios interindividuales y sólo más tarde son interiorizadas y pasan a formar parte del repertorio individual del sujeto. En lo que concierne al aquí y al ahora del micro

desarrollo, el progreso del desempeño del niño durante su interacción con un adulto revela su capacidad para ir más allá de lo que puede hacer solo, es decir, si le falta el apoyo del adulto. No obstante, queda por determinar en qué consiste exactamente el apoyo del adulto. Para Vigotsky supone plantearle al niño preguntas adecuadas, y no sólo darle respuestas.

Desde un punto de vista práctico, la zona del desarrollo próximo nos permite medir la competencia del sujeto. Vigotsky criticó los test porque determinan el nivel de desarrollo del niño sobre la base de su desempeño cuando resuelve problemas por sí solo. El concepto de la zona de desarrollo próximo llevó a Vigotsky a trazar una distinción entre las actividades autónomas del sujeto y sus capacidades potenciales de desarrollo. De este modo orienta nuestra atención hacia las dificultades que enfrenta el psicólogo cuando trata de evaluar una conducta.

¿Tiene que basar sus evaluaciones en la actividad autónoma del sujeto, con el riesgo de subestimar su competencia, o en su potencial evolutivo en contextos interactivos? Para ilustrar esta cuestión Vigotsky señala que dos niños de siete años con conductas autónomas equivalentes pueden diferir en su capacidad para el desarrollo potencial, es decir en su desempeño cuando tiene la ayuda de un adulto. En consecuencia, él afirma sin reservas la utilidad de la zona de desarrollo próximo para realizar evaluaciones psicológicas, Tryphon y Vonèche (2000), citando a algunos autores como Wertsch y Addison- Ston.

En síntesis, La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo; así pues, permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que haya sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración. Estas teorías pueden intervenir en la formación escolar de niños con privación sociocultural, manejando la mediación en los procesos de lectura; utilizando actividades lúdicas junto con estrategias psicológicas que estimulan al niño en la comprensión lectora y motivan su gusto por la lectura; es decir, estas actividades estimularán al alumno mediante el juego, desarrollado sus capacidades imaginativas y lectoras como se describe en el siguiente capítulo.

3. ACTIVIDADES LÚDICAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA Y GUSTO POR LA LECTURA

La actividad lúdica y el interés del alumno en determinados temas son el medio para lograr que lea. El objetivo es lograr que el alumno primero acepte leer y lo desee después, porque de ello se derivará una actividad especial; también que se acerque a otros aspectos de la lectura que son igualmente disfrutables y que aún no ha descubierto. Las actividades lúdicas en la lectura deben ser participativas y los niños han de realizarlas por gusto (Aller, 1998).

Los motivos más poderosos por los que se lee se pueden reducir a dos: leemos por interés y/o por gusto. Tanto uno como otro pueden ser aprovechados para fomentar hábitos lectores. Al principio, en los primeros ciclos, se pretende que el potencial lector adquiera cierta destreza en la lectura y que después lea libros. Una manera de facilitar la tarea del maestro consiste en aprovechar las habilidades e inquietudes propias de las diferentes edades de los alumnos. Siempre será más fácil leer textos sobre temas relacionados con sus circunstancias, su entorno o sus aficiones que sobre materias ajenas a sus intereses (Aller, 1998).

En cuanto a cómo plantear las circunstancias de la actividad, lo más efectivo es que ésta se desarrolle en un marco lo más extraordinario posible; algo que sólo suceda cuando se haya leído. Ha de salirse de lo normal y cuanto más excepcional sea (dentro de un orden), mejor. Hay que convertir el aula en un lugar mágico por unas horas. Ayudados por la imaginación de los niños hará falta muy poco para conseguirlo. Bajar un poco las persianas y colocarnos un gorro especial o una insignia llamativa y poner un poco de música de fondo obrará milagros. Pero de nada servirá que organicemos una buena "función" si no potenciamos antes el interés por las actividades lúdicas en la lectura, sobre todo en las primeras acciones, luego los chicos ya saben que algo bueno sigue a la lectura. Preparemos al alumno para una actividad fuera de lo normal. Piquemos su curiosidad las primeras veces y afirmemos su complicidad en las

siguientes. Cuando él sepa que se acerca un rato de "magia" colaborará desinteresadamente.

La lectura deja fluir fantasías y da alas al juego, convirtiéndose en estrategia de aprendizaje en los primeros años del proceso educativo, a través de una serie de propuestas tendientes a que los profesores reaprendan a jugar con sus alumnos y, por tanto, a lograr una comunicación distinta consigo mismos y con los educandos.

Se necesita jugar, ya que inventar, reconstruir, rehacer, son habilidades que todos poseemos y que nos permiten aprender con gusto y reaccionar libremente ante el "deber ser".

¿Es válido dar sentido a simular la realidad permitiendo la reconstrucción de sueños y deseos, al tiempo que los objetos tienen significados y la labor del docente es mediar entre la relación cuerpo-mente de sus alumnos? ¿Es posible que los niños aprendan (sin sufrir) a relacionar imágenes, a incursionar en la lectoescritura y a moldear la psicomotricidad gruesa y fina?

Se cree que sí, y por ello se ofrece este proyecto a los docentes que tienen el privilegio de estar frente a estos aprendices-maestros de ocho y nueve años. Se cree que jugar no es sólo un complemento de un inalterable plan establecido que no está peleado con la comunicación corporal afectiva y con la promoción de actividades que superan la mera instrumentalización del juego. Se quiere generar un espacio lúdico para crecer con regocijo, afecto y libertad a través de ejercicios de lectura en voz alta, actividades lúdicas y una enorme cantidad de motivos para reinventar la triada: juego-creación-aprendizaje. Planteando la lectura como un juego el niño se siente motivado, porque no la entiende como imposición (Trigo 1996).

Jean Piaget (citado por Chapela, 2002), en su teoría sobre el desarrollo intelectual señala que el niño es un ser social desde su nacimiento; la actividad e interés que éste muestre en su interacción con el entorno (objetos y personas) determinarán su conducta cognoscitiva, por lo que este desarrollo descansa sobre tres principios básicos: la curiosidad, la capacidad de imaginación y la creatividad, elementos que alcanzan su mayor estímulo mediante el juego y la lectura. La actividad lectora tiene su importancia en la medida de los beneficios que ofrece por sí misma, como un acto consumado de un proceso que lleva inmerso una etapa fundamental, la

cual es el desarrollo del hábito por la lectura. Es en este sentido, donde las actividades lúdicas como mediación juegan un papel preponderante, convirtiéndose en uno de los factores que influyen positivamente en el niño para la adquisición del gusto por la lectura.

El juego propicia innumerables logros en relación con el desarrollo de las estructuras internas personales: las éticas, las afectivas y las cognitivas, así como en relación con el desarrollo de la voluntad y de habilidades intelectuales y manuales. También propicia la construcción y el desarrollo de la estructura moral y de los ideales propios y, como consecuencia, de la identidad, la autonomía y la subjetividad (Chapela, 2002).

Las actividades lúdicas son altamente motivadoras e integradoras en el desarrollo personal del niño. Si el niño siente el placer de la lectura, leerá muchos libros. Este hecho traerá implícita la consecución de una serie importante de objetivos:

- Se despierta la imaginación y fantasía del niño al introducirlo en mundos fantásticos o reales, casi siempre desconocidos.

- Se enriquece su vocabulario, favoreciendo la expresión y comprensión oral y la expresión escrita.

- Interviene el factor visual y fija la ortografía de las palabras.

- Mejora la elocución del niño, realizando lecturas expresivas, en voz alta.

- Aumenta su caudal de conocimientos al relacionar las lecturas con otras áreas.

- Desarrolla la observación del niño, al sentirse atraído por las ilustraciones de la lectura.

- Comentando lo leído se favorece la conversación y la comprensión.

- A través de la lectura se aprende a estudiar.

- Descubre la belleza del lenguaje leyendo textos bien seleccionados y de su interés: donde puede participar en narraciones, dramatizaciones, recitaciones, etcétera.

El desarrollo de la lectura comprensiva en los primeros niveles de primaria es muy valioso, porque de esta forma el niño se habitúa a comprender el sentido global de un texto y a localizar alguna información específica, además de leer por placer se habitúa a sentir la emoción de la lectura de un cuento, un cómic o una poesía.

El docente o educador se debe asegurar, en todo momento, de que el niño entienda lo que está leyendo; es decir, que no se pierda en las líneas de un texto, de esta forma evitará que se aburra y contribuirá a que sienta verdadero placer al leer y que leer se convierta en una fiesta para él.

Sobre esto, Aller (1998) nos dice que el niño que no comprenda lo que lea, no sentirá gusto por la lectura. En cambio, el niño al que fascine leer porque comprende lo que dice, leerá muchos libros y ello lleva consigo la consecución de numerosos objetivos.

La pregunta que nos hacemos ahora es: ¿cómo hacer que el niño disfrute con la lectura?

La esencia del ejercicio para las actividades lúdicas en la lectura es conseguir que el niño esté motivado, de manera que, como se ha venido diciendo a lo largo de este trabajo, leer para él se convierta en un acontecimiento divertido, entretenido, solaz, un juego en el que se sienta feliz y seguro.

Es conveniente presentar el libro como un objeto divertido, después de todo leer es descubrir, conocer, y esta necesidad de conocer, de explorar, incluso lo que está prohibido para ellos, es un apetito innato y está vivo dentro del niño; simplemente tenemos que despertar estas inquietudes, de esta forma nos aseguraremos que su satisfacción mediante la lectura se convierta en un vía privilegiada de acceso al placer del descubrimiento.

Por otro lado, cabe destacar que es fundamental ser insistente en los primeros años de escolaridad del niño, porque el proceso de la lectura se hace más fácil en esas edades; ya que el niño dispone de menos esquemas mentales, es decir, son más rudimentarios y no se tienen consolidados todavía las estrategias cognitivas.

Este esfuerzo es esencial, puesto que, si el niño supera con éxito esta "fase", empieza a entender lo que lee y conseguirá en los años siguientes de su vida, gozar verdaderamente de la lectura, por que un libro llama a otro libro.

En los primeros años de educación primaria es donde cobran más protagonismo las estrategias lectoras y los juegos que animan a leer. Se hace pues, necesario mostrar al niño el libro mediante juegos, actividades lúdicas y didácticas a la vez, programadas en la escuela para que ayuden a potenciar futuros lectores.

El juego es la forma más natural de aprender. Su práctica contribuye al desarrollo social y afectivo de la personalidad y fomenta la adquisición de actitudes, valores y normas. El afán de logro propiciado produce la observación voluntaria de una disciplina.

En relación con la preparación de la lectura, es muy importante que se cumpla una doble función: la de motivar y estimular al niño para la lectura del texto, y la de acercar y aclarar todos aquellos aspectos que puedan ofrecer dificultades para su comprensión (Aller, 1998).

En resumen, sabemos que en general al niño no le fascina leer pero creemos necesaria la labor docente y la labor de la propia familia, utilizando estrategias lúdicas, para motivarlo y crear en él el hábito de la lectura, que no sólo beneficiará su cultura. El siguiente punto enumera otras razones positivas para acompañar las lecturas de actividades lúdicas.

3.1 ¿Por qué jugar para leer?

Porque la lectura, además de ser un instrumento fundamental para manejarse en la vida, se convertirá en un medio de satisfacción, conocimiento y placer. A través del juego el niño aprenderá a leer de forma comprensiva y disfrutará leyendo, tanto como con otras actividades.

Algunas razones:

1. Es divertido.
2. Deja buen sabor de boca y ganas de seguir jugando (leyendo).
3. Convierte un rato de trabajo en una fiesta.
4. Los niños entienden espontáneamente que para jugar hay que seguir ciertas reglas. Por lo tanto nos ahorramos trabajo a la hora de hacer seguir normas para realizar la actividad.
5. Los niños juegan de forma natural. Casi no hace falta animarlos a que jueguen. Aunque, eso sí, conviene guiar el desarrollo del juego. El profesor o maestro más que jugar con ellos ha de tomar el papel de moderador, de árbitro y/o guía de la actividad.

6. Los alumnos ya tienen bastante "trabajo" que llevar a cabo. Podemos aprovechar el hecho de que están deseando hacer algo distinto y convertir el acto de la lectura en un juego para así lograr que el hecho de leer produzca un buen rato. Que la asociación *lectura = rato agradable* se convierta en algo habitual (Rodari, 1986).

El libro es un soporte lúdico capaz de ofrecer tanta diversión como la televisión, el videojuego o los juegos de mesa. Es posible enseñar al niño a leer un libro con placer y entusiasmo, capacitándolo para leer de forma comprensiva un texto y, posteriormente, una obra literaria (narrativa, poesía o teatro) adaptada a su nivel, estimulando el anhelo previo a toda lectura.

3.2 el placer de leer

La lectura es un proceso complejo en el que el lector se involucra con un texto para comprender el mensaje, las ideas o los planteamientos de un autor y como tal debe abordarse. La responsabilidad de los adultos alfabetizados es la de ayudar a los lectores que se inician a obtener sentido del texto; evitando, por el contrario, hacer énfasis en el descifrado de las letras, sílabas y palabras que aparecen ante la vista del niño. Si se permite que los niños consideren que leer es simplemente pronunciar las palabras, se está facilitando la formación de lectores desmotivados, desinteresados por recrearse, divertirse o informarse con la lectura; o en muchos casos, creándoles dificultades en el aprendizaje de ella.

Los buenos lectores y los lectores precoces provienen de hogares donde los padres valoran la lectura, proveen modelos de lectura a sus hijos y estimulan sus experiencias, les ayudan a desarrollar el lenguaje y les proporcionan adecuados materiales. Los padres, hermanos y amigos pueden ser muy efectivos como tutores en la tarea de aprender a leer. La lectura es el resultado de un aprendizaje obligatorio que con diversos métodos se inicia en la etapa infantil y se continúa en la educación primaria. En esta última etapa, a muy pocos acaba gustándoles la lectura y una mayoría acaba aborreciéndola para el resto de sus vidas.

Esto se debe a que algo influye negativamente en lo que debería ser un placer: actividades programadas en la escuela, competencia de los medios audiovisuales, escasez de bibliotecas y sobre todo la carencia de hábitos lectores. Sin embargo, no sabemos qué hace que unas personas lean compulsivamente y otras aborrezcan la lectura. Cada lector ha recorrido un camino distinto y resulta difícil definir el momento en que se encendió una pasión para algunos a favor de la lectura y para otros de rechazo total (Rodari, 1986).

En el aprendizaje de la lectura no todo lo que haga el profesor va a conducir al éxito, pero sí debe utilizar los medios que estén a su alcance para crear las mejores condiciones en las que el niño y el libro se encuentren.

Vivimos en un momento en el que los niños van aborreciendo la práctica lectora a medida que van creciendo. Es decir, a más edad menos lectura. También se escribe muy poco y la lectura y la escritura deberían caminar unidas, pues es muy probable que quien escriba lea más.

La incitación a la lectura es imperante en la edad escolar. Es muy importante que el niño adquiera hábitos lectores desde muy pequeño. Y una vez adquiridos, es tarea fundamental que mantenga el gusto por la lectura durante toda su vida.

De la familia y la escuela debe surgir esta iniciativa y, qué mejor forma que surja a través de los cuentos. Toda la infancia está relacionada con los cuentos, cuentos contados por padres o abuelos a la orilla de la cama. El niño necesita el cuento; a través de él aflora su imaginación y sensibilidad, sus temores, sus miedos; introduce al niño en otros mundos. Cuentos que al fin y al cabo son para mayores y que el niño ha adoptado para sí.

La animación a la lectura trata de conseguir que textos inanimados, se conviertan en algo vivo para el niño. (Rodari, 1986), a través de todos sus cuentos considera al libro como un juguete. Para los niños un juguete es un objeto muerto que cobra vida y significado.

Se debe mostrar a los niños el libro como un juguete, así lo dice Santos Barba (citado en Zazo, 2005):

"un excelente medio para el cultivo de la imaginación y un medio de expresión de sí mismos y de interpretación del mundo. Por lo tanto debemos considerar el

libro como un juguete, reconociendo así toda la importancia que el juguete tiene en el desarrollo infantil. Sólo cuando nosotros elevemos el libro a la categoría de juguete para el niño, cobrará interés y sentido para él".

Para conseguir buenos lectores es necesario prepararlos desde los primeros niveles, incluso antes de que sepan leer, mediante la lectura de textos adecuados a su edad, realizadas por familiares y profesores.

En la etapa infantil deberá existir un horario para leer a los pequeños y en primaria un horario específico para que los alumnos lean tanto en voz alta como mentalmente.

Dado que los niños leen más entre los 7 y 8 años y los 13 y 14 años, es quizás a estas edades cuando conviene afianzarles el hábito lector.

Para trabajar la lectura en el aula conviene tener en cuenta las características y las exigencias de los distintos tipos de textos; no es lo mismo leer una carta que un poema o un cuento. En la lectura de textos narrativos, el argumento suele atrapar lo suficiente como para que se vaya siguiendo el hilo de los acontecimientos y se llegue a la conclusión de los mismos.

Se suelen fijar cinco etapas lectoras:

- La de los libros de imágenes (2-5 años).
- La de los cuentos de hadas o maravillosos (5-8 años).
- La de los relatos ambientales (8-12 años).
- La de los relatos de aventuras (12-14 años).
- La de madurez (14-17 años).

Dos son los temas narrativos de los relatos que atraen a niños y jóvenes; fantasía y realidad, y que se clasifican en: fantasía (cuento maravilloso), relato fantástico, nonsense (el disparate hecho literatura) y ciencia-ficción.

La etapa escolar será la del encuentro del alumno con la biblioteca; las lecturas en voz alta del profesor, las recomendaciones y presentaciones de libros, las actividades de búsqueda documental y de tratamiento de la información; disfrutar de todas las posibilidades que brinda la biblioteca escolar. Los medios audiovisuales tienen una gran capacidad de persuasión, absorben la mayoría del tiempo libre de los niños que sólo leen en la escuela (Zazo, 2005).

El gusto por la lectura durante los primeros años de primaria es ascendente hasta aproximadamente cuarto y quinto grado. A partir de entonces encuentra dificultades y comienza a descender. El papel del profesor como animador de la lectura es decisivo en este momento. Lo importante es fascinar al alumno, no perderlo en el camino y esto se consigue si el niño disfruta leyendo. El educador tendrá un doble objetivo: despertar el deseo de aprender y provocar una actitud positiva hacia los libros.

Para ello deberá:

- Estimular el deseo de leer.
- Saber parar una actividad antes de que el niño se encuentre con deseos de hacerlo.
- No ser esclavo del programa curricular, dar rienda suelta a la imaginación y creatividad.
- Favorecer la actividad colectiva como un medio de comunicación y entusiasmo compartido.

Por todo lo anterior se puede concluir que es el profesor quien debe despertar en los niños, a través de motivaciones, una actitud curiosa, activa y creativa hacia la lectura; debe estimular su imaginación y creatividad a partir de las lecturas y que el niño se divierta "creando", dando rienda suelta a su imaginación. Esto será posible con la elección adecuada del material de lectura, que para este programa se sugieren los cuentos; los cuales están poblados de situaciones y personajes reales o fantásticos que el niño puede evocar mental y verbalmente, facilitando así la adquisición del gusto por la lectura como se verá a continuación.

3.3 Leer a través del cuento

En muchas ocasiones los padres se quejan de que sus hijos no leen o que cada vez se alejan más de la lectura. Los hábitos lectores no se crean con lecturas obligatorias sino con la realización de actividades dinámicas de animación lectora.

De los 6 a los 8 años a los niños les gustan las fábulas, leyendas, cuentos maravillosos, etcétera.

Centrémonos en los cuentos maravillosos, a los niños les gustan mucho los cuentos, cuentos que conocen y que en un principio iban destinados a otro público pero los niños se han hecho con ellos. Estas narraciones despiertan en el niño sentimientos, recuerdos del entorno familiar; lo hacen salir de su entorno inmediato y lo llevan a otros mundos donde se cuestiona, imagina, sueña, tiene pesadillas, etcétera.

Una vez que el niño comienza a leer por si solo o con ayuda de alguien, es bueno que lea los cuentos que ya conoce pero que ahora tiene la oportunidad de leer. Creemos que estas lecturas pueden abrir al niño las puertas a otras lecturas.

Un buen medio para que el niño adquiera un hábito lector —y no lo pierda durante el resto de su vida— es que desde pequeño se le fomente leer cuentos en un principio, estimulando a padres e hijos desde los primeros años de primaria.

En el primer ciclo de primaria hay mucho interés por los cuentos. Son preferidos los de héroes, aventuras, de animales y de hadas. La posibilidad de utilizar cuentos en primaria es superior que en la etapa infantil y las formas de compartirlos son diversas como:

- Escucharlos.
- Comentarlos o analizarlos.
- Ilustrarlos.
- Representarlos.
- Inventar otros o explicar algunos conocidos.

La utilización de cuentos en primaria tiene objetivos centrados en las palabras, en los juegos de expresión y dramatización y en la relación de lo oral con lo escrito como ejercicio y refuerzo de la lectoescritura. Se trata pues de escuchar, repetir, comprender, retener (para iniciar al niño en la literatura oral) y contar y componer (juegos dramáticos, actividades de expresión corporal o plástica.)

Antes de utilizar el cuento como fuente de actividades de dramatización o de expresión plástica, hay que entender el contexto mismo de la composición oral. Para que el niño entienda cómo el contexto, los gestos o la entonación, servían para producir miedo, sorpresa, etc. Los niños deben diferenciar entre el sentido literal y el sentido figurado de un cuento (Zazo, 2005).

El juego contribuye a la salud y el desarrollo de cualidades físicas, afectivas, sociales y, claro está, intelectuales, es por eso que se convierte en la estrategia y la metodología fundamental para la animación a la lectura, ya que ofrece un amplio desarrollo de aspectos psicosociales, psicomotrices, físicos e intelectuales. Por eso se propone como estrategia de animación a la lectura el juego o las actividades lúdicas; que se definen a continuación.

3.4 Actividades Lúdicas

Los humanos nacemos creativos, juguetones; y la vida, las circunstancias, las “normas” nos van imponiendo poco a poco una forma de actuar “normal”, que bloquea todo ese espíritu lúdico base del desarrollo humano. Jugar no es nada más que experimentar.

El niño se permite el juego porque necesita explorar el entorno que le rodea para descubrirse a sí mismo y a los demás. Este juego exploratorio-espontáneo va dando paso, por imperativos sociales, al juego reglado y a los juegos específicos que limitan realmente la capacidad lúdica. De esta manera vamos cerrando barreras hasta que el adulto tiene prácticamente bloqueadas las puertas de la sensibilidad, de la risa, del disfrute natural y evasivo. Cada vez necesita más de elementos externos (motivación externa) para hacer frente a la vida cotidiana y, volver a abrir las puertas y ventanas de la conducta es la función de los que nos dedicamos a esto del Juego (Trigo, 1996).

El juego

Lúdico, del latín *ludus*, *ludere*; adjetivo “perteneciente o relativo al juego”. Lúdico, del latín *ludicrus* adjetivo de lúdico. Juego, del latín *iocus*; “acción y efecto de jugar”. Jugar, del latín *iocari* “hacer algo con alegría y con el sólo fin de entretenerse o divertirse”. Intentar definir el juego es algo bastante difícil, si tenemos en cuenta que denominamos “juego” a múltiples y variadas actividades (ajedrez, hacer como si..., juego político,

juego de roles, la marihola, etc.) y una misma actividad es considerada juego o no-juego según la persona que la realiza o el momento en que se lleva a cabo. Esto es también comprensible si admitimos que “una misma conducta puede ser juego o no-juego en diferentes culturas, dependiendo del significado atribuido a la misma. Por estas razones es difícil elaborar una definición de juego que englobe la multiplicidad de sus manifestaciones concretas” (Kishimoto, 1996).

Entendemos lo lúdico como la “capacidad humana de gozar el ocio en el aquí y el ahora de una manera autónoma y constructiva para la persona que lo vive” (Trigo, 1999).

Oscar Wilde (en Trigo, 1999), decía: “la vida es demasiado seria para ser llevada en serio”. Libertad, risa, humor, fantasía, creatividad, deseo, imaginación, participación, bienestar, son palabras que personas implicadas en situaciones lúdicas suelen manifestar *a posteriori* de su vivencia.

Estos valores-conceptos son los mismos que Maslow (1971) describe como síntomas de una personalidad saludable, o incluso, como elementos de la *creatividad primaria*; y Csikszentmihalyi (1996) como *flow* (fluir). Aspectos todos ellos que provienen del inconsciente y que surgen al exterior cuando nos permitimos dejar fluir los miedos y deseos inconscientes. Cuando alguien se deja arrastrar por el presente y el aquí y ahora sin preocuparse por la consecución de metas a medio o largo plazo, está desarrollando actitudes de diversión lúdico-creativa sin más. Es el verdadero juego.

Para entender esto tenemos que hacer la diferenciación entre el término «juego» en singular y «juegos» en plural. Quizá los idiomas que mejor hacen esta distinción son el inglés y el portugués, al tener dos palabras —*game* (inglés), *brincadeira* (portugués) y *play* (inglés), *joco* (portugués) — para referirse a esos dos aspectos del juego. El juego (*play* /*brincadeira*) es la conducta lúdica del ser humano en general, el juego libre; mientras que los juegos (*game* /*joco*) son algunas de las diferentes manifestaciones, generalmente regladas, que puede tener esa conducta lúdica. Se puede saber realizar distintos juegos, y sin embargo no tener una sensación lúdica. Los juegos pueden ser utilizados para desarrollar la conducta lúdica, pero la práctica continuada de juegos establecidos no determina que se sea una persona lúdica. El juego trasciende a los juegos.

A lo lúdico se le puede denominar ocio, juego o recreación, siempre y cuando sepamos que la sensación de libertad e imaginación que las personas perciben es lo que determina que una actividad sea considerada como lúdica (Trigo, 1996). Para un niño pequeño puede ser la simple mirada de su madre, para un infante de tres años puede ser la “conversación telefónica ficticia que mantiene con un amigo imaginario”, para una niña de siete años puede manifestarse en la “sensación que le produce el agua mientras se desliza sobre su superficie”, para un joven puede ser “la vivencia de su corporeidad cuando compite por el logro de un gol con otros compañeros”, para un adulto puede expresar el “placer que siente en la conversación con un amigo”. Esta concepción amplia de lo lúdico, nos permite más posibilidades de interpretación del fenómeno adaptadas a las necesidades específicas de cada persona en particular, según los distintos momentos y etapas de la vida. Este es el concepto amplio de lúdico o *juego* en singular.

Lo lúdico es una capacidad, por lo que como toda capacidad, es necesario desarrollarla para que se convierta en cualidad y hábito y no en una incapacidad por falta de uso. Como todo desarrollo humano implica poner en funcionamiento toda nuestra percepción a través de los sentidos. Una persona que deja de “jugar”, de moverse libre y creativamente, está perdiendo la posibilidad de enfrentarse a nuevos retos y vivenciar situaciones que le permitirán situarse en una actitud abierta para afrontar nuevos conocimientos y experiencias de cualquier campo del saber y hacer humano.

Desde esta perspectiva, lo lúdico es cualquier actividad que produce placer. Siempre se ha identificado placer con juegos de acción, sin darnos cuenta de que incluso el niño pequeño —a partir de los tres años— siente placer poniendo en juego su imaginación, dónde no siempre existe acción (Vigostky, 1996).

El juego es una realidad que acompaña al hombre desde que éste existe. Se practicó en las antiguas culturas del Oriente Medio. Se instaló en la civilización greco-romana para trascender al Medioevo y pasar del Renacimiento a la época contemporánea, hasta alcanzar nuestros días. El juego no es exclusivo de ningún periodo histórico, ni de la sociedad rural o urbana. Tampoco de los países

desarrollados. Se juega en todos los países, incluso en los de más bajo nivel de vida (Reventós y Carner, 1987).

A lo largo de nuestra historia, la parte lúdica de la experiencia humana ha querido ser ocultada. La búsqueda de lo utilitario, de una economía de mercado, de un desarrollo sin control y a veces descontextualizado de la tecnología, pueden ser las causas de este olvido, ¿consciente? del espacio-tiempo que los humanos han dedicado a lo imaginario. Ese miedo a la fantasía, a la libertad del ser humano, es lo que ha motivado a los diferentes estados a aplastar el juego y la fiesta y a tratar de reglamentarlos en todas sus manifestaciones. Sólo lo que se rige por normas se puede controlar; contra esto, Buytendijk (1933), destaca entre los rasgos característicos de vaivén, en la etimología del juego, la espontaneidad y libertad, la alegría y el esparcimiento. Estos rasgos son elementos básicos en el desarrollo humano, —y sobre todo durante la época escolar— como se verá en el siguiente apartado, que comenta la influencia del juego en la motivación de la comprensión lectora.

3.5 La importancia del juego

El juego es una actividad lúdica en la que debe prevalecer la diversión y el aprendizaje; por tanto, es el vehículo ideal que puede conducirnos a la motivación del niño en la educación (Martínez, 2000).

Medina (1993) define el juego como el lenguaje propio de los niños, aquel que les permite desarrollar sus pensamientos y realizar sus deseos, pues en él no existe el error; finalmente, a través de este el niño dice aquello que quiere expresar, aunque él no lo sepa conscientemente.

El significado del juego infantil, según Bandet (1985), es utilizar todas las fuerzas incipientes que no pueden revelar su empleo ulterior. En cierto sentido, se podría decir que el niño juega porque ni puede ni sabe trabajar. Todo mundo puede observar que cuando un adulto propone al niño una tarea a su medida y éste puede apreciar el resultado, disfruta enormemente con lo conseguido, —por ejemplo, pelar verduras o

preparar la mesa, imitando a los adultos—. Para los niños no existe en este caso distinción entre juego y trabajo.

El juego precede al trabajo, pero se ejecuta fuera de él; a veces resulta muy difícil distinguir el uno del otro. En la actividad lúdica, la “seriedad” va dentro del niño, que no puede hacer otra cosa más válida, mientras que la “futilidad” parece pertenecer al adulto, quien tiene mayores preocupaciones y más pesadas tareas (Bandet, 1985).

El juego es una función esencial en la vida de los niños, es algo que ellos ejercen espontáneamente y sin ayuda; pero podemos satisfacer su necesidad de actividad poniendo a su disposición los objetos indispensables. Las faltas y los errores que el educador no sepa superar en el terreno del juego de los niños, pueden modificar el comportamiento del adulto futuro.

Fuente de alegría, hacedor de creaciones y de éxitos, origen y preparación de las actividades de trabajo, el juego es también una primera introducción a las formas sociales de la vida del niño. La aparición de reglas, la necesidad de tener en cuenta a los compañeros de juegos, etc., le muestran al niño la existencia de prohibiciones y le obligan a tomar conciencia de los demás (Bandet, 1985).

El juego espontáneo es aquel que se da con el niño o el grupo de niños quienes juegan por si solos; todos los problemas que surgen los resuelven ellos mismos. Como educadores, nos limitaremos simplemente a observarles, ya que actúan como ellos piensan y son en ese momento. Este método es una fuente idónea de información, aunque con frecuencia cometemos el error de intervenir (Martínez, 2000).

El juego dirigido, es aquel propuesto por una persona ajena al juego, normalmente por un adulto o educador que controla al grupo de niños. Estos juegos llevarán implícitos objetivos educativos orientados previamente según las necesidades del grupo (Martínez, 2000).

Moyles (1999), citando a Dunn y Wooding, considera que el papel del adulto resulta vital en el desarrollo del juego infantil, incluso cuando después los niños jueguen solos. Ha de lograrse que los pequeños utilicen la variedad de experiencias del exterior para aprender más dentro del contexto escolar.

No es casual que se hable de la sala de juegos, conducidas por psicólogos y personal especializado, como maestras o psicopedagogas, pues se encuentra también el carácter educativo del mismo (Medina, 1993).

Martínez (2000) hace una comparación del juego guiado con la navegación en la que se explica el papel del juego, los alumnos, la educación y el educador: “Jugar es como navegar en un barco (el juego) que va a hacer un viaje (la educación), todos los que navegan son los tripulantes de la embarcación (Los jugadores), donde cada uno tiene un papel importante para que el viaje salga bien (nos divertimos, aprendemos, compartamos, superamos dificultades). El capitán (el educador) debe saber guiar a los tripulantes (niños) para que la travesía transcurra en armonía. Cuantos más viajes hagamos más aprenderemos. Lo importante es que cada “navío” llegue a buen puerto”.

Si el docente se da libertad, si se permite jugar y se prepara para poder seleccionar los juegos de acuerdo con los objetivos que pretenda lograr en sus alumnos y los trabaja de forma práctica antes de implementarlos con los mismos, es posible que podamos ver concretado el sueño de tener docentes constructivistas cuyos compromisos atiendan menos a “llenar cabezas” y más a posibilitar el desarrollo pleno de las personas y la adaptación a sus medios de forma libre pero autónoma, sin dejar de ser responsables por sí mismos y por sus grupos y puedan ser libres y sentirse felices en la grata misión de vivir (Medina, 1993).

3.6 Comprensión lectora

La comprensión de la lectura no es una habilidad abstracta; es necesario llevar conocimientos al texto para poder comprenderlo (Fredercks, 1987). Es decir, que para que se establezca la comunicación entre el autor y el lector, este debe contar con un marco referencial apropiado y haber desarrollado ciertas habilidades y destrezas; y sobre todo, elementos cognitivos que le permitan inferir la actitud, estado de ánimo y más que nada, el mensaje que conlleva toda obra literaria.

Leer se define en su acepción más popular como la decodificación de signos, pero, cuando sólo se es capaz de pronunciar los signos sin entender su significado, se

puede hablar de analfabetismo funcional. Leer va más allá: es entender lo que se transmite mediante la palabra escrita. Comenta Díaz, en una entrevista publicada en el diario *El Universal* en diciembre de 1996:

“Leer es penetrar en el mensaje escrito y contar con herramientas de pensamiento y de formación que faciliten su interpretación y su transferencia a la vida cotidiana del lector. Desde este punto de vista, la lectura se transforma en una poderosa herramienta para ejercer poder, para acceder a la toma de decisiones, para el sometimiento de quienes no han tenido acceso a ella.

La comprensión de un texto se da sobre todo en relación con los libros aunque hay docentes que proporcionan otro material de lectura, o bien hacen las recomendaciones necesarias para que sus alumnos las lean, estos pueden ser revistas, cuentos, etc. Pero muy rara vez se les pide que resuelvan los ejercicios del libro a partir de la lectura”. (citado en Pascual, p. 19)

La lectura no es sólo un hábito útil que nos ayuda a obtener información y nos aporta herramientas para resolver problemas y tomar decisiones. En el periódico *El Universal*, se comenta que la lectura es:

“Un ejercicio placentero que estimula la imaginación, nos conduce a lugares nunca visitados y nos relata hechos históricos no presenciados.

Además, nos permite experimentar infinidad de emociones, afirmar nuestros conocimientos y ampliar nuestro vocabulario, con lo cual nos expresamos mejor y tendremos mayor oportunidad de hacernos entender por quienes nos rodean.

Leer invita a la reflexión, es un acto reposado, meditativo y silencioso, que siempre exige aporte de quien lo realiza, de allí que se traduzca en desarrollo progresivo del intelecto.” (citado en Pascual, p.19)

La comprensión de la lectura ofrece la posibilidad de enriquecer, tanto la relación con el entorno, como la vida interna. Algunos autores concuerdan al señalar que las ventajas de ser un lector habitual pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Poseer mayor vocabulario y facilidad de expresión, tanto escrita como oral.
- El lector está más y mejor informado de lo que sucede en su entorno; por lo tanto, muestra mayor capacidad para la toma de decisiones acertadas.

- Tiene mayor capacidad de pensamiento abstracto y de concentración.
- Es más creativo.
- Posee mayores posibilidades de disfrutar de forma constructiva su tiempo libre.

La comprensión de la lectura, además, constituye una herramienta básica para adquirir los conocimientos de todas las áreas, y de cuyo dominio depende el éxito académico del alumno. Es por eso que se señala la importancia de que el niño alcance y domine las técnicas de comprensión lectora, y sea capaz de comprender la variedad de textos que en cada área se le presentan para su aprendizaje.

Importancia de la respuesta del lector para el desarrollo de la comprensión

“*Comprensión*” significa construir el significado, será obvio por qué es importante la respuesta del lector. Estimular la respuesta es incitar a los lectores a que pongan en común y reflexionen sobre los significados que ha construido mientras leían.

Harding (citado por Cairney, 1996) dice que la lectura, como las ensoñaciones y los cotilleos con los amigos, es un medio de ofrecer o de que te ofrezcan representaciones simbólicas de la vida; a su vez, estas nos permiten reflexionar sobre las consecuencias y posibilidades de las experiencias que nosotros y que los otros hemos tenido. Del mismo modo que reflexionamos sobre la tragedia de un amigo y nos influye, también nos afecta —aunque con menor intensidad— la tragedia que se cierne sobre el personaje de una novela. Al reflexionar sobre estas experiencias, logramos comprendernos mejor nosotros mismos y comprender el mundo que nos rodea. La Literatura invita a los lectores a “compartir la exploración, extensión y refinamiento de su y de sus intereses comunes”.

Wells (citado por Cairney, 1996) descubrió que los adultos que leen a sus hijos los estimulan a menudo a relacionar su experiencia del mundo con el cuento, dice que hacer esto constituye una manera eficaz de ayudarlos a dirigir y controlar los procesos del pensamiento y lenguaje.

3.7 Actitud ante la lectura

Otro aspecto del desarrollo del niño relacionado con la comprensión lectora es el de la motivación por la lectura, es decir, el interés del niño por las actividades escolares relacionadas con la lectura y su deseo de adquirir estas habilidades. El niño debe sentir la necesidad de aprender a leer para que su esfuerzo y atención se concentren en esta tarea. Un interés que, unido al esfuerzo que implica la comprensión de lo leído, le permita afrontar la tarea de pasar por el aprendizaje de correspondencias simbólicas que exigen esfuerzo, aunque se pretenda combatirlas con materiales atractivos para el niño.

Por lo tanto, la actitud lectora puede entenderse como el grado de interés y motivación del niño ante la lectura; estudios como los de Gates (1949), Stroud (1956), Burton (1956) y Vigotsky (1962) ponen de manifiesto la importancia de la motivación para el éxito en lectura.

Resaltando la importancia que tiene la adquisición lo más temprano posible de una actitud positiva hacia la lectura Bettelheim y Zelan (en Espín, 1987) nos dicen:

“[...] no son estos métodos [se refieren a los métodos que se utilizan para el aprendizaje lector] los que convirtieron a esos niños en buenos lectores y a la larga en personas cultas; uno se siente tentado a decir que se trata de actitudes que dichos niños adquirieron y mantuvieron a pesar de las experiencias a las que se vieron expuestos en la escuela. De no ser así, ¿por qué los niños de padres muy cultos tendrían tanta ventaja, en lo que se refiere a los resultados escolares sobre los niños de padres menos cultos, pero de inteligencia similar? ¿Por qué tantos niños se convierten en personas cultas aunque hayan adquirido las habilidades necesarias para leer en la escuela?” (p. 65).

Si se quiere que los alumnos se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora como se propone en esta tesis. En el siguiente capítulo se describe en detalle cómo fue construido este estudio para posteriormente presentar nuestra propuesta de intervención.

4. MÉTODO

4.1 Planteamiento del problema

4.1.1 Objetivos

Objetivo general

Diseñar un plan de intervención basado en la teoría de mediación del aprendizaje, utilizando la recreación literaria por medio de actividades lúdicas para lograr una mejor comprensión lectora y gusto por la lectura en niños de tercer año de educación básica, de una escuela pública (en delegación metropolitana de la Ciudad de México,) con deprivación sociocultural.

Objetivo específico

Ofrecer una alternativa de intervención educativa, basada en el proceso de la mediación del aprendizaje utilizando la recreación literaria por medio de actividades lúdicas para lograr una mejor comprensión lectora y gusto por la lectura, en niños de una escuela pública con deprivación sociocultural.

4.2 Pregunta de investigación

- ¿Las actividades lúdicas como mediación en la lectura ayudan a niños de una escuela pública de tercer grado de educación primaria, con deprivación sociocultural a fortalecer la comprensión lectora y el gusto por la lectura?

4.3 Hipótesis

Hi: El aprendizaje mediado, a través de actividades lúdicas, mejora la comprensión lectora y el gusto por la lectura en niños de una escuela pública de tercer grado de educación primaria con privación sociocultural.

4.4 Definición de variables

VI. Aprendizaje mediado: se lleva a cabo a través de diferentes sesiones donde se utilizan actividades lúdicas que apoyan lecturas con temas que se van reforzando en el ámbito cotidiano para así apoyar, estimular y/o iniciar la comprensión lectora y el gusto por la lectura.

VD1. Comprensión lectora: es analizar, sintetizar, reflexionar, deducir, valorar y entender un texto; ya que parte del buen rendimiento escolar se debe a la capacidad de comprender el contenido del mensaje escrito, y además, ser capaz de juzgarlo y de apreciar su valor estético (García, 1997).

VD2: Gusto por la lectura: la ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas, de diversa naturaleza, encaminadas todas a despertar o fortalecer en el individuo el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana.

4.5 Instrumentos

Para medir privación sociocultural:

- Cuestionario (necesidades básicas insatisfechas) para medir el nivel socioeconómico de los niños de tercer año de primaria. Consta de 6 preguntas (Cerritos y Fernández, 2004)

Un hogar es pobre por NBI si sufre al menos una de las siguientes características: hacinamiento; más de tres personas por cuarto. Vivienda inadecuada; pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo, lo que excluye casa, departamento y rancho. Condiciones sanitarias; falta de excusado. Menores no escolarizados; al menos un niño de 6 a 12 años que no asiste a la escuela. Capacidad de subsistencia; cuatro o más

personas por miembro ocupado y jefe de hogar que no haya completado el tercer grado de escolaridad primaria.

- Guía de observación conformada por los siguientes elementos:
 - Tipo de vestimenta (del alumno y sus padres).
 - Características del vecindario.
 - Infraestructura de la institución.
 - Tipo de alimentación.

Para comprensión lectora:

- Batería de Lectura (de Espín, 1987).
 - Subprueba 5 Completar frases y
 - Subprueba 6 Lecturas.

Estas subpruebas de la batería de lectura ponen énfasis en lo que se refiere a comprensión lectora como se explica a continuación:

Subprueba 5 “Completar Frases”: Se trata de una prueba que mide la comprensión de la frase mediante la utilización de claves contextuales. Mide la habilidad del niño para utilizar el contexto como ayuda en la identificación del significado de la palabra. La habilidad para utilizar claves contextuales exige, además del reconocimiento de los términos incluidos en la frase, un proceso de pensamiento inferencial que le permita comprender el sentido implícito de la misma. Partiendo de la premisa de que la utilización del contexto como fuente de significación sólo tiene sentido cuando este contexto es conocido, se han utilizado en las frases términos familiares al niño. El tipo de ítem escogido exige que el niño elija de entre las palabras propuestas aquella que complete el significado de una sentencia. Consta de un total de 10 ítems y dos ejemplos que el niño realiza ayudado por el examinador.

Subprueba 6 “Lecturas”. Es propiamente de comprensión lectora. Mide la habilidad del niño para leer por sí solo un material de estructura y contenido sencillo, comprendiendo los hechos e ideas expresadas en él. Se han utilizado para la medida de la comprensión lectora aquellas categorías de habilidades relativamente fáciles de operativizar conocidas como comprensión literal, inferencial y crítica.

En su formación operativa, la comprensión lectora de un sujeto se manifiesta a partir de la lectura de un texto o pasaje sobre el cual debe responder a cuestiones ya sea en forma abierta o en tipo de ítem objetivo. La situación de prueba exige al alumno la lectura de breves y sencillas historias y la respuesta a un total de 14 cuestiones, de las cuales 7 (el 50%) exige un nivel de comprensión literal, 5 (el 36%) comprensión inferencial o interpretativa —se incluye una pregunta de tipo organizativo—, y 2 (el 14%) la comprensión valorativa.

Para gusto por la Lectura:

Cuestionario de actitud ante la lectura (Espín, 1987). Escala Likert de opción múltiple.

Esta escala mide el grado de interés y motivación del niño ante la lectura. Está inspirada en el Inventario de Actitud Lectora de Paul Campbell (1966), dirigido a niños pequeños y que recogen D. Lappy y J Floop (1978), en su libro *Teaching reading to every child* (citados en Espín, 1987).

La prueba está formada por un total de 13 preguntas o ítems, todos ellos favorables a la actitud medida. Puede ser aplicada tanto de modo individual como colectivamente. Cada ítem está formado por una pregunta y cinco dibujos que representan diferentes grados de intensidad respecto a la actitud medida. Esta prueba se puntúa de la siguiente manera:

5 puntos cuando el niño señala la categoría: *Me gusta mucho*.

4 puntos cuando el niño señala la categoría: *Me gusta*.

3 puntos cuando el niño señala la categoría: *Me da igual*.

2 puntos cuando el niño señala la categoría: *Me gusta poco*.

1 punto cuando el niño señala la categoría: *No me gusta nada*.

Para aprendizaje mediado:

Se planeó un taller que está conformado por lecturas que se desarrollan en el ámbito escolar cotidiano de los niños, abordan valores éticos, son divertidas e interesantes, invitan a la participación activa de todos los niños y se complementaron con actividades lúdicas con las que se recrearon los cuentos, por medio de

representaciones y actividades complementarias. Este programa se dividió en tres bloques, sumando en total 35 sesiones. A cada niño le entregamos la lectura y el material correspondiente a cada actividad con el fin de que le facilitara la comprensión lectora, fuera participativo, y no se distrajera. Las actividades estuvieron coordinadas por dos mediadoras A y B (M-A y M-B) quienes hicieron las veces de apoyo o coordinadora, con el fin de que los niños se sintieran apoyados y acompañados durante las actividades.

Este programa de intervención se dividió en tres bloques:

- *La importancia de la amistad.* Este bloque se programó para seis sesiones (actividades 1,2 y 3).
- *La familia.* En este bloque empleamos nueve sesiones y se trabajó con las actividades: 4, 5, 6 y 7.
- *Libertad.* Este bloque se programó para nueve sesiones y se trabajó con las actividades: 8, 9, 10 y 11.

4.6 Selección de muestra

Sujetos

Dos grupos de niños de tercer año de primaria con un total de 66 alumnos del turno matutino. Los grupos se asignaron a la condición experimental y de control, respetando el grupo natural

El grupo experimental quedó conformado por 36 niños, 18 niños y 18 niñas. Edades: mínima de 8 años, máxima de 9 años con una media de 8.06.

El grupo control quedó conformado por 30 niños, 10 niños y 20 niñas. Edades: mínima de 8 años y máxima de 10 años con una media de 8.40.

Escenario

Escuela primaria pública en delegación metropolitana de la Ciudad de México, ubicada en la col. San Nicolás del Pedregal. Tlalpan, México D. F.

Características del vecindario: es una zona de bajos recursos, donde la mayoría de las casas tiene techos de lámina, se encuentran en obra negra, no cuenta con todos los servicios y familias completas viven en una o dos habitaciones.

Infraestructura de la escuela: la construcción es de un sólo piso que se conforma de doce salones de clase, cuenta con barda perimetral, tiene un portón grande a la entrada, como patio una cancha multiusos, cuenta con baños para niños y niñas, la oficina de la Directora y tiene un salón como biblioteca.

Tipo de vestimenta: la directora nos informó que los niños reciben uniforme de diario y de Educación Física por parte del Gobierno del Distrito Federal cada año. Por otro lado, nos reporta que sólo se les compra un par de zapatos al año y que muchos de ellos cuentan únicamente con el suéter escolar para abrigarse en invierno.

Tipo de alimentación: como la mayoría de alumnos no tiene acceso a una alimentación adecuada por falta de recursos económicos, esta escuela cuenta con el Programa de Desayunos del Gobierno del Distrito Federal, en el que los niños reciben un desayuno diario por la cantidad de 50 centavos.

4.7 Diseño

Cuasiexperimental de dos grupos: experimental y control, con pretest, y posttest.

G_E	y	O_1	X	O_2
G_C		O_3	-	O_4

O_1 y O_3 = prepruebas

X = tratamiento

O_2 y O_4 = pospruebas

Tipo de estudio: Cuasiexperimental: experimento en EI que los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, porque tales grupos ya existían (grupos intactos). (Hernández, Fernández, Baptista 2003).

4.8 Procedimiento

El trabajo de investigación se dividió en cuatro fases:

Primera fase: se hicieron observaciones del entorno escolar y el contexto comunitario con el fin de identificar las condiciones socioeconómicas en las que se desarrollan los alumnos de tercer grado de primaria en la escuela pública. Enseguida se les aplicó un cuestionario de Necesidades Básicas Insatisfechas, para conocer el estado socioeconómico de los niños; ya recopilada la información, se cotejó con las tres líneas de pobreza propuestas por el Comité Técnico para la Medición de la Pobreza (SEDESOL, 2003): pobreza alimentaria, de capacidades y de patrimonio. Para considerar que el niño sufre de deprivación sociocultural se debe cumplir con una línea de pobreza al menos.

Segunda fase: Durante este periodo se aplicaron las pruebas de batería de lectura y actitud ante la lectura en el momento del pretest tanto al grupo experimental como al grupo control.

Tercera fase: La intervención con el grupo experimental se llevó acabo durante cuatro meses, en sesiones de una hora dos veces por semana (lunes y miércoles).

Cuarta fase: Se aplicaron los posttest; *Batería de lectura y Actitud ante la lectura* a ambos grupos.

5. RESULTADOS

5.1 Cuestionario de Necesidades Básicas Insatisfechas

Para analizar las condiciones de pobreza, en la muestra se tomó como base los indicadores de "Necesidades Básicas Insatisfechas", considerando como pobre a un hogar si sufre al menos una de las siguientes características: hacinamiento (más de tres personas por cuarto); vivienda inadecuada (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo, lo que excluye casa, departamento y rancho); condiciones sanitarias (falta de excusado); menores no escolarizados (al menos un niño de 6 a 12 años que no asiste a la escuela); capacidad de subsistencia (cuatro o más personas por miembro ocupado y jefe de hogar que no haya completado el tercer grado de escolaridad primaria). Tomando como referencia los indicadores de NBI se analizó el cuestionario para describir sus condiciones de vida.

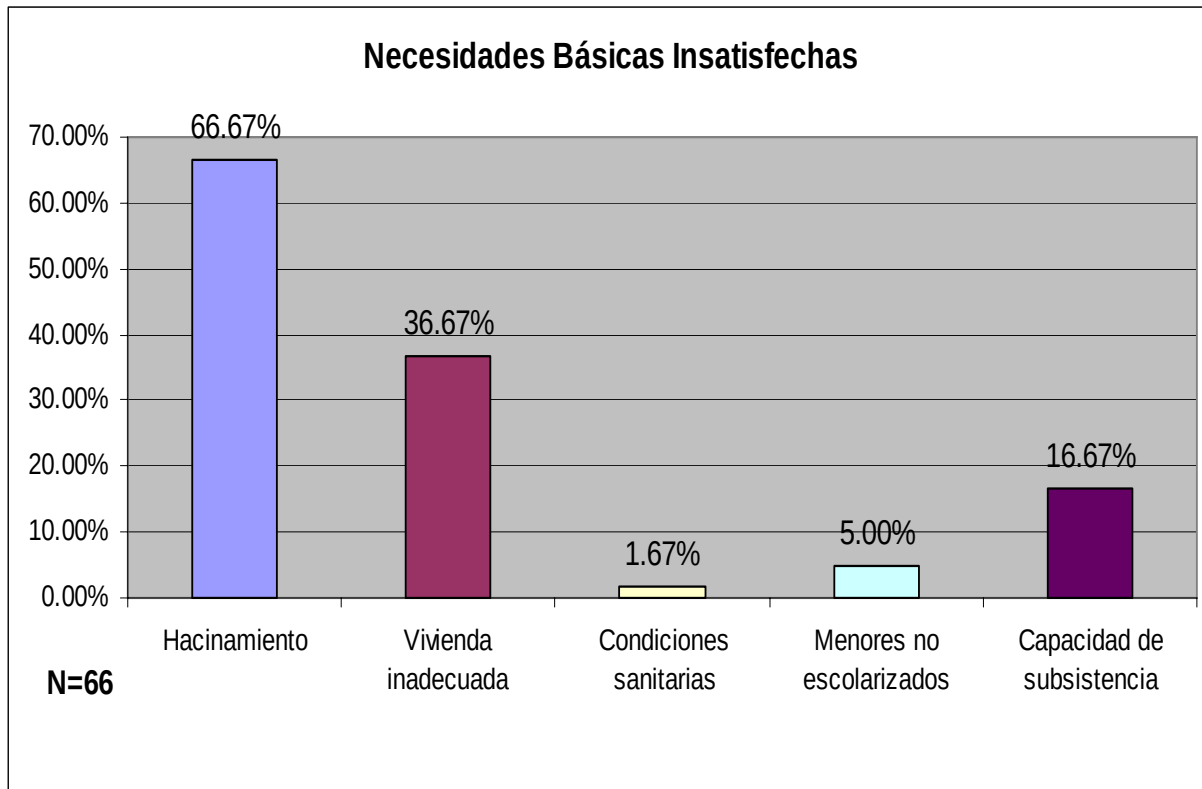
El cuestionario estuvo compuesto por seis preguntas, las dos primeras cubrieron la categoría de hacinamiento y las cuatro restantes cubrieron las categorías de vivienda inadecuada, condiciones sanitarias, menores no escolarizados y capacidad de subsistencia.

La muestra se compuso por 66 niños de tercer año de primaria de los cuales:

- 66.67% cumplió con las condiciones de la categoría de hacinamiento.
- 36.67% cumplió con las condiciones de categoría de vivienda Inadecuada.
- 1.67% cumplió con las condiciones de categoría condiciones sanitarias.
- 5.00% cumplió con las condiciones de la categoría menores no escolarizados.
- 16.67% cumplió con las condiciones de la categoría capacidad de subsistencia,

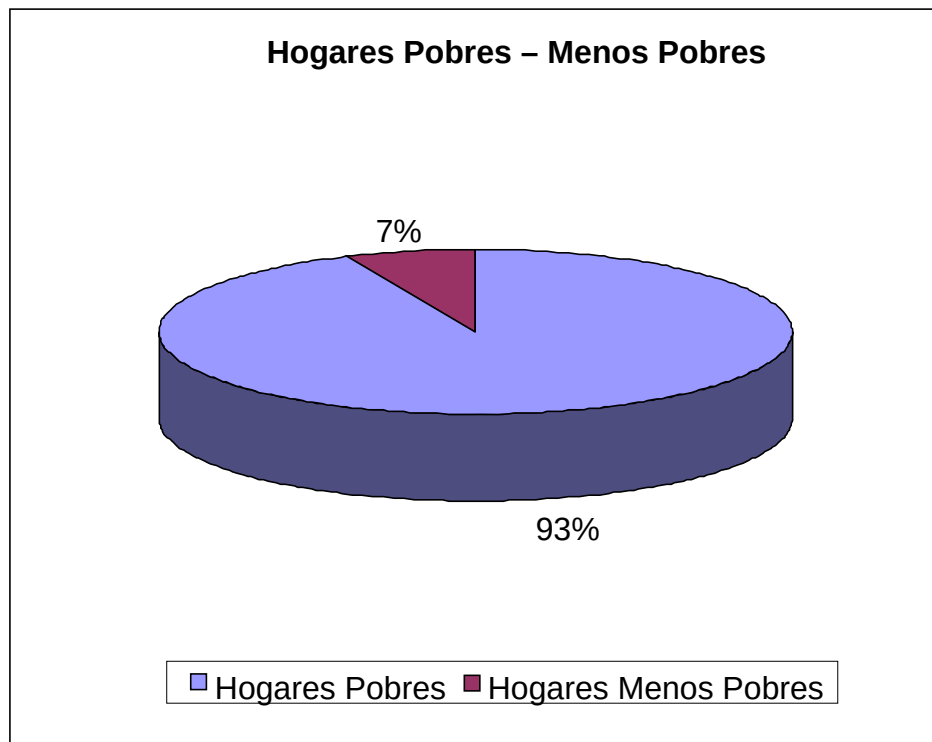
como se muestra en la gráfica siguiente:

Gráfica 1



De los 66 niños encuestados, 93% reúnen por lo menos una condición (hacinamiento, vivienda inadecuada, condiciones sanitarias, menores no escolarizados y capacidad de subsistencia), por lo que son considerados que viven en hogares pobres por Necesidades Básicas Insatisfechas.

Gráfica 2



5.2 Resultados de la batería de lectura

De la Batería de lectura (Espín, 1987), Se analizaron dos; la subpruebas cinco y la subprueba seis que evalúan comprensión lectora:

Subprueba cinco “Completar Frases”. Se trata de una prueba que mide la comprensión de la frase mediante la utilización de claves contextuales. Mide la habilidad del niño para utilizar el contexto como ayuda en la identificación del significado de la palabra.

Subprueba seis “Lecturas”. Trata sobre la comprensión lectora. Mide la habilidad del niño para leer por sí solo un material de estructura y contenido sencillo, comprendiendo los hechos e ideas expresadas en él.

Para el análisis de esta prueba se utilizó el análisis estadístico U de Mann Whitney para obtener la comparación de medias por tratarse de una variable ordinal. Criterios para la interpretación: la significancia menor a .05 marca la diferencia en las medias y mayor a .05 nos muestra igualdades en las medias.

Se presentan a continuación los puntajes en pre y pospruebas en los grupos experimental y control

Medias y puntajes Z para el Grupo experimental y control en la preprueba de la batería de lectura

Prueba	Tipo de Grupo	N	Rango de las medias	U de Mann-Whitney	Z	Significancia
Completar frases	Experimental preprueba	36	35.78	458.00	-1.07	.28
	Control preprueba	30	30.77			
Lecturas	Experimental preprueba	36	34.33	510.00	-.39	.69
	Control preprueba	30	32.50			

Tabla 1

En la batería de lectura para el grupo experimental y control en la preprueba no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna subprueba en el momento del pretest; lo que indica que ambos grupos iniciaron en condiciones similares con respecto a la comprensión lectora.

Medias y puntajes Z del Grupo experimental en preprueba y posprueba de la batería de lectura

Prueba	Tipo de Grupo	N	Rango de las medias	U de Mann-Whitney	Z	Significancia
Completar frases	Experimental preprueba	36	30.71	439.50	-2.44	.01
	Experimental posprueba		42.29			
Lecturas	Experimental preprueba	36	28.36	355.00	-3.37	.00
	Experimental posprueba		44.64			

Tabla No. 2

Como se observa, hay diferencias estadísticamente significativas entre las dos subpruebas (completar frases y lecturas). Obteniendo las medias más altas en el momento de la posprueba. Este resultado evidencia el efecto positivo del tratamiento en las habilidades de lectura.

Medias y puntajes Z para el Grupo control en la preprueba y posprueba de la batería de lectura

Prueba	Tipo de Grupo	N	Rango de las medias	U de Mann-Whitney	Z	Significancia
Completar frases	Control preprueba	30	26.58	332.50	-1.79	.07
	Control posprueba		34.42			
Lecturas	Control preprueba	30	28.53	391.00	-.88	.37
	Control posprueba		32.47			

Tabla No. 3

En la batería de lectura para el grupo control en la pre y posprueba, en general, se puede decir que hay una tendencia de mejora en las habilidades de lectura entre los dos momentos, aunque estos cambios no llegan a ser estadísticamente significativos.

Medias y puntajes Z para el Grupo experimental y control en la posprueba de la batería de lectura

Prueba	Tipo de Grupo	N	Rango de las medias	U de Mann-Whitney	Z	Significancia
Completar frases	Experimental posprueba	36	37.43	398.50	-1.92	.05
	Control posprueba	30	28.78			
Lecturas	Experimental posprueba	36	38.54	358.50	-2.38	.01
	Control posprueba	30	27.45			

Tabla 4

En la batería de lectura para el grupo experimental y control en el momento de la posprueba se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en ambas subpruebas, lo que indica que el tratamiento experimental tuvo efecto positivo en estas habilidades.

5.3 Resultados de la prueba *Actitud ante la lectura*

El instrumento utilizado en gusto por la lectura es una escala Likert: *Escala de actitud ante la lectura*. Esta escala mide el grado de interés y motivación del niño ante la lectura.

Para comprobar las diferencias entre las medias en esta prueba se utilizó el estadístico t de student por tratarse de una variable de tipo intervalar.

Diferencia entre las medias en la preprueba para el Grupo experimental y Grupo control

Tipo de grupo	N	Media	Desviación estándar	Std. Error Media	Valor de t	Significancia	Diferencia de medias
Experimental preprueba	36	3.9316	.92395	.15399	.944	.349	.2624
Control preprueba	30	3.6692	1.32592	.24208	.915	.365	.2624

Tabla 5

Para ambos grupos, experimental y control, en la preprueba no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medias; lo que indica que ambos poseían condiciones similares en esta variable.

Diferencia entre medias en la preprueba y posprueba para el Grupo experimental

Tipo de grupo	N	Media	Desviación estándar	Std. Error Media	Valor de t	significancia	Diferencia de medias
Experimental preprueba	36	3.9316	.92395	.15399	.106	.916	.0235
Experimental posprueba	36	3.9081	.96372	.16062	.106	.916	.0235

Tabla 6

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias en los dos momentos de la aplicación (al inicio y al final de la intervención); es decir, con base a los puntajes de la escala no hubo cambios en cuanto al gusto por la lectura después de la intervención.

Diferencia entre medias en la preprueba y posprueba para el Grupo control

Tipo de grupo	N	Media	Desviación estándar	Std. Error Media	Valor de t	significancia	Diferencia de medias
Control preprueba	30	3.6692	1.32592	.24208	.048	.962	.0128
Control posprueba	30	3.6564	.59266	.10820	.048	.962	.0128

Tabla 7

Para el grupo control no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias en los dos momentos; es decir, con base a los puntajes de la escala no hubo cambios en cuanto al gusto por la lectura.

Diferencia entre medias en la posprueba para el Grupo experimental y control

Tipo de grupo	N	Media	Desviación estándar	Std. Error Media	Valor de t	significancia	Diferencia de medias
Experimental posprueba	36	3.9081	.96372	.16062	1.247	.217	.2517
Control posprueba	30	3.6564	.59266	.10820	1.300	.199	.2517

Tabla 8

Para ambos grupos, experimental y control, en la posprueba no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medias.

Con la lectura de las medias se denota que en el grupo experimental esta tiende a subir y en el grupo control pasa lo contrario, sin embargo estos cambios no llegan a ser significativos.

5.5 Análisis cualitativo del Taller

El siguiente análisis cualitativo se presenta en tres momentos importantes:

- 1) Al inicio o en las primeras sesiones
- 2) A la mitad o en sesiones intermedias y
- 3) Al final del taller

Bajo cuatro criterios

- Participación.
- Interés.
- Motivación.
- Nivel lector

Participación

Inicio: Al inicio del Programa de intervención el nivel de participación era medio, debido a que los niños no se sentían en confianza, no nos conocían y no sabían el contenido del programa, algunos niños se mostraron inseguros y tímidos al ser elegidos para leer. Además el resto del grupo no respetaba los turnos para la lectura y corregían a sus compañeros que leían mal una palabra o frase y esto hacía que se sintieran señalados.

En cuanto a la participación en las actividades lúdicas, la participación se incrementó un poco por tratarse de juegos, eso ayudó a que los niños se sintieran más relajados y participaran de manera más libre.

A la mitad: El nivel de participación que se logró hasta ese momento era bueno, ya que no había un solo niño que no quisiera participar. Todos levantaban la mano, hasta los que en un principio se mostraron inseguros y tímidos. Ahora todos mostraban una participación activa y respetuosa con sus compañeros, para este entonces los niños que no tenían que leer por no ser su turno permanecían en silencio mientras su compañero o las mediadoras leían el cuento; además, dejaron de corregirse entre sí, lo que creó un clima de confianza, podían cometer errores o ser lentos al leer sin temor de ser evidenciados, se les corregía y se apoyaba a los pequeños lectores imprimiéndoles botos de confianza en sí mismos.

En el caso de los más tímidos se les invitaba a leer y a participar en las actividades; se descubrió que había algunos niños (6 niños) que tenían problemas con la lectura, confundían letras y les era muy difícil deletrear. Se preguntó a la maestra si estos niños tenían alguna ayuda especial; a lo que respondió que eran atendidos por USAER, (unidad de servicios de apoyo a la educación regular) los días miércoles; variable que no se tomó en cuenta en la investigación. Se les dio igualmente la oportunidad de leer apoyándolos muy cerca y trabajando con los demás niños, diciéndoles que no se desesperaran, que sus amiguitos podían con la lectura, pues los corregían cuando estaban leyendo. Al final se recuperaba el párrafo de la lectura para que se entendiera, atendiendo de esta manera la diversidad del grupo.

A pesar de que a los niños de USAER no les tocaron algunas actividades, les gustaba mucho participar en la lectura y en las actividades que la mediatizaban.

Nuestro proceso de mediación fue buscar las estrategias que siguieran sus procesos individuales para poderlos integrar en el grupo y que su participación fuera tan importante como la de los demás.

En lo referente a las actividades lúdicas; para esta etapa los niños participaban de manera constante y respetando a sus compañeros en cuanto a gustos y preferencias, aprendieron a trabajar en equipo y a reconocer la importancia de ello, así como a trabajar niños y niñas no importando el género sino la diversión que de ello podría obtenerse.

Final: Para el final del Programa la participación no decayó debido a que los niños se sentían libres y seguros para realizar las lecturas asignadas; además, las lecturas también eran compartidas en casa, los niños comentaban que las mismas lecturas revisadas durante la intervención las releían a sus hermanos, padres o a cualquier integrante de la familia; es decir, no sólo ganamos terreno en cuanto a participación en clase sino también en casa.

Al final del trabajo, desde la llegada de las mediadoras, los niños ya sabían que después de la lectura nos tocaría jugar, cosa que los ponía contentos, y aplaudían o gritaban, mostraban mucha alegría al saber que juntos compartirían una sesión más de juegos donde tendrían la oportunidad de divertirse y aprender.

Interés

Inicio: En un principio fue difícil captar la atención de los niños ya que como lo reportó la maestra titular, existían problemas en cuanto al control de grupo, los niños estaban acostumbrados a levantarse, hablar entre sí, jugar, etc. Por esta razón en las primeras sesiones fue difícil captar su atención e interés.

En cuanto a las actividades, los niños estaban acostumbrados a no acatar órdenes y por supuesto a no poner interés ni atención a las instrucciones.

A la mitad: Durante esta etapa los niños mostraron interés por aprender de las lecturas, ya que al final se les preguntaba cuál sería el valor que la lectura nos dejaba y ellos hacían comentarios al respecto partiendo de sus experiencias dentro y fuera de la

escuela y si no tenían alguna anécdota que contar, entonces platicaban acerca de lo que harían en el futuro con lo aprendido de la lectura.

Con las actividades lúdicas no se tenía problema, los niños ya habían aprendido a poner atención a las reglas de los juegos y con esto ponían interés en cualquier actividad que se desempeñara.

Al Final: Los niños mostraban interés por aprender cosas nuevas, preguntando qué era lo que aprenderían para la siguiente lectura y cuál sería el nuevo valor a retomar en base a sus experiencias.

Motivación

Inicio: En un principio los niños parecían poco motivados con respecto a la lectura, pensaban que sería una experiencia aburrida y eso repercutía en el interés y la participación por lo que fue difícil lograr que los niños se sintieran motivados para leer. En cuanto a las mediadoras fue en esta etapa cuando decayó la motivación debido a que la profesora comentó que se debía tener mayor control de grupo y motivarlos más y que de no ser así ya no se permitiría trabajar más con su grupo; esto ocasionó que se sintiera un poco el desanimo porque se consideraba que el trabajo estaba bien y se creía que no se debía ser estrictas con los niños, pues su actitud denotaba que estaban faltos de cariño y comprensión.

Durante las actividades lúdicas se mostraban motivados, pero fuera de control.

A la mitad: Para esta etapa se buscó una manera de mantener el orden pero sin que decayera la motivación, así que se decidió llevar premios como: estrellitas, dulces, estampas, etc. Premios que lograron mantenerlos atentos y motivados al saber que si trabajaban en orden y con entusiasmo podrían ganarlos. Por otro lado, los niños estaba muy motivados con las lecturas al ver que podían leer sin ser criticados por sus compañeros, se dieron cuenta de que sólo se estaba allí para ayudarles a mejorar su comprensión lectora y el gusto por la lectura, también mejoró su fluidez al leer. Para esta parte de la intervención los niños habían mejorado, cosa que los mantuvo motivados hasta el final del programa.

Los niños disfrutaban las actividades lúdicas y esto llevó de la mano la motivación para realizar más actividades y sobre todo a participar en ellas.

Al final: Los niños presentaban un nivel de motivación alto, querían participar activamente en las lecturas, hecho que obligó a las mediadoras a no participar tanto y ayudar menos al momento de leer. Esto mostró que los materiales y las herramientas psicológicas que se utilizaron como mediación estaban funcionando en los procesos de la lectura y, por otro lado, estábamos consiguiendo nuestro objetivo. Los niños se encargaban de leer todo el tiempo y la intervención ya era mínima en comparación con las primeras sesiones, se hacían pocas recuperaciones de las lecturas y los niños entendían sin necesidad de regresar y rescatar puntos en la lectura.

Debido en parte a las actividades lúdicas, los niños se veían felices y motivados, ya que habían aprendido mucho durante el taller; aprendieron a respetar turnos, a trabajar en equipo, a trabajar niños y niñas sin distinción de sexos y lo más importante, aprendieron que se puede aprender jugando.

Nivel Lector:

Retomando la teoría de Gray (1957) durante el programa de intervención los niños pasaron por las tres de cuatro etapas propuestas por este autor:

1^a Debido a que consideró que esta ya fue superada por los niños, el enfoque se centró en las tres siguientes.

2^a Etapa. Aprender a leer material sencillo; característica de los alumnos que revelan interés por aprender a leer y preparación para poder dominar técnicas básicas que supone la lectura del material sencillo.

3^a Etapa. Acelerar el proceso en técnicas básicas, los alumnos deben progresar en las aptitudes y técnicas fundamentales que entrañan la lectura oral satisfactoria y la lectura inteligente y fluida. El dominio de la misma se caracteriza por poder leer satisfactoriamente y con fluidez tanto en voz alta como en silencio, con el número de palabras adecuado y relacionado con la experiencia del alumno.

4ª Etapa. Fomentar con material de lectura interés y hábitos que revelan madurez; principalmente tiene por objetivo estimular el interés y gusto por la lectura como instrumento para averiguar lo nuevo, lo desconocido, utilizar la lectura como instrumento eficaz para el estudio, profundizar la comprensión lectora como una actitud crítica, aumentar la velocidad lectora y perfeccionar la lectura oral.

Al inicio: Cuando se comenzó a trabajar con este grupo se encontraban en la segunda etapa, así que se inició con libros sencillos y con situaciones cotidianas que facilitarían la lectura.

A la mitad: Los niños se encontraban en la tercera etapa; mostraron interés por aprender cosas nuevas como vocabulario y valores; además, aumentó su nivel de comprensión y la fluidez al leer.

Al Final: Para la última etapa se logró alcanzar y estimular el interés y gusto por la lectura, ya que los niños no sólo leían en la escuela sino que también la llevaban a casa y la compartían con miembros de su familia. Ahora los niños leían con una actitud crítica e inteligente, habían mejorado en la comprensión y velocidad de la lectura; aun los niños con problemas en la lectura habían avanzado y uno de ellos al final del taller ya podía leer sin deletrear las palabras como al principio.

La maestra felicitó a las mediadoras por la manera de trabajar los cuentos y las actividades, quedando muy agradecida y con la invitación a regresar.

Por otro lado, en el grupo control pudimos detectar a dos niños que también tenían problemas en la lectura y que eran atendidos por USAER; sin embargo, al hacerles las pospruebas no se observó ningún cambio, no tuvieron los mismos avances que el grupo experimental.

6. CONCLUSIONES

En la intervención educativa el papel del psicólogo educativo tomó un importante lugar en los procesos psicológicos del aprendizaje, desde reconocer a esta población considerada con deprivación sociocultural como una necesidad educativa especial, con el objetivo de brindarles herramientas preventivas que los acompañen en su desempeño como pequeños lectores, tomando en cuenta la integración y atención a la diversidad, usando la medición con actividades lúdicas como apoyo importante en el entrenamiento de habilidades básicas en su formación por ende las conclusiones a las que se llegaron son las siguientes:

6.1 La muestra y el escenario

Cumplieron con las condiciones requeridas para considerar a la población sujeta a estudio que sufre de deprivación sociocultural, tomando como referencia la guía de observación realizada al inicio de la investigación. Los sujetos cumplieron por lo menos con una característica propuesta por el Comité Técnico de la Pobreza, esta se refiere a la última línea: Pobreza de patrimonio, que se refiere cuando la población tiene un ingreso como para satisfacer sus necesidades de alimentación, educación y salud, pero no con la capacidad económica para invertir en transporte, vivienda, vestido y calzado; las estadísticas indican que de los 66 niños encuestados, 93% reúnen por lo menos esta condición establecida de pobreza de patrimonio para ser considerados que viven en hogares pobres.

Sánchez (1999), ha identificado que por situaciones deprivativas de carácter cultural, social y/o económico; los sujetos pueden afrontar inconvenientes graves para la adquisición de los aprendizajes básicos, originadas por dificultad para que el alumno

aprenda con las estrategias y recursos materiales y personales considerados adecuados para la generalidad de niños de su edad.

En sujetos pertenecientes a las capas socioculturales más pobres, se ha encontrado que se producen mayores niveles de dificultades, tanto en el plano cognitivo como en el afectivo y emocional. Esta situación genera una serie de circunstancias que hacen que los niños pertenecientes a estas clases no encuentren las mismas oportunidades.

Se considera que una persona es pobre cuando se encuentra en una situación precaria en la que carece de capacidades y/o oportunidades de desarrollo. Manifestaciones como escasos ingresos, insalubridad, desnutrición y vulnerabilidad a las enfermedades y a las inclemencias del medio ambiente inciden negativamente en sus oportunidades de salir adelante (Bautista, 2001).

6.2 Actividades lúdicas como mediación en la comprensión lectora y gusto por la lectura

A continuación se presentan los resultados que apoyan y/o contestan la pregunta de investigación que guió este trabajo: ¿Las actividades lúdicas como mediación ayudan a niños de una escuela pública de tercer grado de educación primaria con privación sociocultural a fortalecer la comprensión lectora y el gusto por la lectura?

Sobre la primera variable *comprensión lectora*: se reporta igualdades en las medias del pretest en ambos grupos (experimental y control), lo que indica que se encontraban en condiciones similares; en el momento de posttest, las medias fueron mayores en el grupo con el que se llevó a cabo la intervención, encontrando diferencias estadísticamente significativas entre el pre y posttest en las dos subpruebas; mientras que el grupo con el que no se llevó el tratamiento, las medias entre pre y post no fueron estadísticamente significativas entre los dos momentos.

En las subpruebas denominadas pruebas de comprensión lectora –“Completar Frases” y “Lecturas”–, hay una significancia menor a 0.05; es decir, las medias fueron estadísticamente significativas para el grupo experimental, mientras que para el grupo

control las medias siempre estuvieron por debajo en las subpruebas. Lo cual muestra que el tratamiento tuvo efecto principalmente en el área que se quería mejorar; la comprensión lectora (el significado de las palabras y comprensión literal, inferencial y crítica).

Este momento fue muy importante, ya que se demostró que el taller de lecturas con actividades lúdicas como mediación, definitivamente ayuda a niños de una escuela pública de tercer grado de educación primaria con deprivación sociocultural a fortalecer la comprensión lectora y el gusto por la lectura; siendo esto una herramienta que pueden utilizar los educadores, los padres y madres de familia para ayudar a los niños en la tarea de aprender a leer.

Por lo tanto, de acuerdo a los resultados antes comentados:

Se acepta la *hipótesis de investigación*; El aprendizaje mediado, a través de actividades lúdicas, mejora la comprensión lectora y el gusto por la lectura en niños de una escuela pública de tercer grado de educación primaria con deprivación sociocultural.

Con el taller, el grupo experimental, tuvo marcadas diferencias en cuanto a mejora en comprensión lectora se refiere, respecto del grupo control. Por otro lado, los resultados logrados junto con las observaciones obtenidas durante el taller de lecturas y de actividades lúdicas demostraron que se pueden alcanzar resultados positivos en esta población.

Como se reportó en las evaluaciones del programa de intervención, los niños mostraron avances significativos al final de la intervención, tomando como referencia que al inicio los niños mostraban poco interés por leer o no prestaban atención a lo leído, por lo que su comprensión era baja.

Uno de los factores que incidieron en las habilidades lectoras de los niños fue el uso de actividades lúdicas como mediación, agente mediador que fue guiado con intención e inversión emocional. El efecto de la experiencia de aprendizaje mediado es la creación de una disposición en los receptores, de una actitud propensa a beneficiarse de la exposición directa a los estímulos. Esto se traduce en mediar para enseñar a aprender.

La mediación se explica con la siguiente afirmación de Vigotsky (2000): “El camino de la cosa al niño y de éste a aquella, pasa a través de otra persona (...) El

camino a través de otra persona es la vía central del desarrollo de la inteligencia práctica”.

La teoría de Vigotsky está frecuentemente asociada con el enfoque constructivista. Teoría que de acuerdo a la experiencia se confirmó en los procesos que se fueron dando a través de la mediación, junto con los procesos de la lectura de cada niño en particular, que se vieron durante la intervención; se lograron gracias al trabajo y a las actividades lúdicas. Los niños tuvieron oportunidad de ir construyendo y reformulando bajo su propia experiencia de aprendizaje nuevos conocimientos. Por lo tanto, es importante recordar que Vigotsky nunca afirmó que la construcción del conocimiento del estudiante pueda conseguirse espontánea o independientemente. El proceso de la formación de conceptos en el estudiante ocurre en la constante interacción entre las nociones espontáneas de éste y los conceptos sistemáticos introducidos por el mediador.

A diferencia de la herramienta, el signo o símbolo no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediación y, en definitiva, actúa sobre la interacción de una persona con su entorno. Cabe mencionar que durante la investigación se detectó que cada niño se encuentra en diferente proceso de maduración; por lo que se debe respetar el ritmo de cada uno al ir construyendo con ayuda de las herramientas (las actividades lúdicas) y los símbolos (códigos lingüísticos utilizados: lecturas con situaciones de la vida diaria y valores implícitos en las mismas) sin presionar, hasta lograr un nivel de maduración óptimo.

De acuerdo a la experiencia vivida durante el proceso de intervención, como lo menciona Vigotsky (2000), para ayudar en la ejecución del programa recorrimos tres medios: 1) Modelamiento. Durante la intervención se detectó cierto modelo de trabajo en cuanto al ritmo de aprendizaje de lectura. Se constató que en el mismo grupo existían diferentes niveles de lectura, además, el sistema de control del grupo era poco eficiente por lo que implementamos un modelo de lectura el cual tenía como regla principal, que los niños respetaran el ritmo de lectura de sus compañeros, esto con el fin de crear una atmósfera de confianza en la que se pudieran cometer errores sin ser juzgados, así mismo, se logró que se apoyaran entre iguales. En cuanto al control de grupo se diseñó un mecanismo basado en estímulos (premios) que conforme se

avanzaba se fueron retirando; 2) Manejo de contingencias. En este sentido se utilizaron estrategias centradas en dos aspectos, primero se previó el control de grupo en cuanto a respetar turnos para leer y participar, y por otro lado el nivel lector y gusto por la lectura; y 3) Retroalimentación. Se logró a través de las experiencias narradas por las mediadoras y los niños, haciendo de estas experiencias una misma y que se reforzaban por medio de las actividades lúdicas y las lecturas.

Sobre la primera variable: *comprensión lectora* reporta igualdades en las medias del pretest en ambos grupos (experimental y control), lo que indica que se encontraban en condiciones similares. En el momento de posttest, las medias fueron mayores en el grupo con el que se llevó a cabo la intervención (experimental), encontrando diferencias estadísticamente significativas entre el pre y posttest en las dos subpruebas; mientras que el grupo con el que no se llevó el tratamiento, las medias entre pre y post no fueron estadísticamente significativas entre los dos momentos.

Sobre la variable *gusto por la lectura*: para ambos grupos (experimental y control), en la preprueba no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medias; lo que indica que ambos poseían condiciones similares en esta variable. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias en los dos momentos de la aplicación (al inicio y al final de la intervención); es decir, con base a los puntajes de la escala no hubo cambios en cuanto al gusto por la lectura después de la intervención.

Para ambos grupos –experimental y control–, en la posprueba no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medias.

Con la lectura de las medias se denota que en el grupo experimental esta tiende a subir y en el grupo control pasa lo contrario; sin embargo, estos cambios no llegan a ser estadísticamente significativos.

Para ambos grupos –experimental y control–, en la posprueba no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medias.

Parece ser que el instrumento utilizado (Cuestionario de actitud ante la lectura Espín, 1987), para medir el gusto por la lectura no fue el apropiado para esta población.

Se pensó que los dibujos de los perritos fueron motivo de distracción y algunas preguntas no correspondían a sus características como sujetos de muestra, como por

ejemplo la pregunta: “¿te gusta regalar libros?”, se sabe que por lo regular al niño le gusta que le regalen pero regalar es algo difícil de pensar, menos si no tienen el hábito de la lectura ni los medios para comprar un libro. Para solventar esta deficiencia se apoyó en el contraste encontrado con la batería de lectura, lo observado durante el taller y los comentarios de la profesora.

La batería de lectura mostró cambios significativos en la comprensión lectora. También durante el taller los niños mostraron que el gusto por leer al transcurrir el tiempo iba en aumento, ya que mostraban cada vez que se llegaba al salón de clases su interés por leer un nuevo cuento o bien terminar el que se había comenzado la clase anterior, además de ser recibidas con mucho gusto, con aplausos, gritos, cartas o besos. Estos niños dieron muestras fehacientes de su interés y gusto por leer ya que trabajaban en orden y con disciplina, además de que aplicaban a su vida los valores vistos en clase, cosas que se fueron logrando poco a poco durante la intervención.

Se puede decir de acuerdo a la experiencia y a lo observado, que hasta en los niños que presentan problemas en la lectura y en la escritura, con estrategias y un poco de paciencia de los mediadores y de sus compañeros pueden avanzar y mejorar notoriamente en la comprensión lectora y gusto por la lectura, en este caso integrando en la lectura actividades lúdicas.

Así mismo tanto la directora como la titular del grupo quedaron satisfechas con el trabajo realizado, se pidió continuar con este proyecto ya que se dieron cambios notorios en los niños, tanto en su interés y motivación por la lectura como en su comprensión lectora.

Jean Piaget (citado por Chapela, 2002) en su teoría sobre el desarrollo intelectual señala que el niño es un ser social desde su nacimiento; la actividad e interés que éste muestre en su interacción con el entorno (objetos y personas) determinarán su conducta cognoscitiva, por lo que este desarrollo descansa, sobre tres principios básicos: la curiosidad, la capacidad de imaginación y la creatividad, elementos que alcanzan su mayor estímulo mediante el juego y la lectura. La actividad lectora tiene su importancia, en la medida de los beneficios que ofrece por sí misma como un acto consumado de un proceso, que lleva inmerso una etapa fundamental, la cual es el desarrollo del hábito por la lectura. Es en este sentido en donde las

actividades lúdicas como mediación juegan un papel preponderante, convirtiéndose en uno de los factores que influyen positiva o negativamente en el niño para la adquisición del gusto por la lectura.

En los primeros años de Educación Primaria es donde cobran más protagonismo las estrategias lectoras y los juegos que animan a leer. Se hace, pues, necesario mostrar al niño el libro mediante juegos, actividades lúdicas y didácticas a la vez, programadas en este caso por los agentes mediadores (maestros, padres, madres y todo profesional de la educación).

El juego es la forma más natural de aprender. Su práctica contribuye al desarrollo social y afectivo de la personalidad y fomenta la adquisición de actitudes, valores y normas, contenidas en las lecturas trabajadas durante el taller.

En relación con la preparación de la lectura, es muy importante que se cumpla una doble función: la de motivar y estimular al niño para la lectura del texto, y la de acercar y aclarar todos aquellos aspectos que puedan ofrecer dificultades para su comprensión (Aller, 1998). Tal y como se trabajó en la intervención al momento de enfrentarse con las dificultades que aparecieron tanto de desconocimiento, de vocabulario como estrategias utilizadas para seguir la lectura, además de no decaer en cuanto a la motivación, no sólo en los niños sino también en nosotras como mediadoras.

Resumiendo, se sabe que en general al niño no le fascina leer por ser un proceso complejo en el que el lector se involucra con el texto para comprender el mensaje, las ideas o los planteamientos de un autor y como tal debe abordarse, pero se considera necesaria la labor docente y la labor de la propia familia, de ayudarles a los lectores que se inician a obtener el sentido del texto; evitando, por el contrario, hacer énfasis en el descifrado de las letras, sílabas y palabras que aparecen ante la vista del niño. Si se permite que los niños consideren que leer es simplemente pronunciar las palabras, se está facilitando la formación de lectores desmotivados, desinteresados por recrearse, divertirse o informarse con la lectura o en muchos casos, creándoles dificultades en el aprendizaje de ella. Se ha demostrado en algunas investigaciones que los buenos lectores y los lectores precoces provienen de hogares donde los padres valoran la lectura, proveen modelos de lecturas a sus hijos y estimulan sus

experiencias, les ayudan a desarrollar el lenguaje y les proporcionan materiales adecuados. Los padres, hermanos y amigos pueden ser muy afectivos como tutores en la tarea de aprender a leer (Goodman, 1982). En los niños con deprivación sociocultural se sabe de antemano que la gran mayoría de los padres y madres trabajan todo el día y que hay poca motivación hacia las tareas escolares para con sus hijos; por lo tanto es fundamental que los profesionales de la educación motiven a su vez a los padres y madres, involucrándolos en la tarea de aprender a leer buscando estrategias lúdicas, materiales adecuados y textos del interés del niño para motivarles y crearles el hábito de la lectura.

Con este trabajo se defendió que el aprendizaje mediado, a través de actividades lúdicas, mejora la comprensión lectora y gusto por la lectura en los niños con deprivación sociocultural; a esta herramienta de trabajo en particular se le ha titulado “Jugar con el Texto”.

6.3 Sugerencias

Las características de los pobres de una región son totalmente diferentes a los de otras regiones, es decir, que para poder ayudar a resolver los problemas de la pobreza se deben adoptar distintas maneras para combatirla, con diferentes políticas y con diferentes programas.

En educación, los problemas de aprendizaje de un niño son diferentes a los de otro, en el caso de los niños con deprivación sociocultural lo más importante para ayudarlos es buscar las posibles soluciones en las problemáticas de enseñanza-aprendizaje, ya que es una población que no puede pagar un tratamiento y donde el interés de los padres en el sistema escolar es muy bajo; por lo mismo, la motivación de los niños hacia las tareas es pobre. Así mismo se pueden combatir con diferentes programas de intervención o estrategias para ayudarlos. Se deben señalar verdaderas políticas en el fomento a la lectura, pues es una herramienta directa para terminar con el analfabetismo y es la mejor herencia que se les puede dar a los niños, además de que es la puerta de entrada a la educación y la salvación para estos en la sociedad.

Se pone a disposición los aportes de esta investigación que se creen necesario e importante tomar en consideración para la enseñanza y aprendizaje del alumno logrando así un mejor desarrollo integral de él y de la sociedad, estas recomendaciones están dirigidas a instituciones dedicadas a la educación, a profesores y padres de familia.

Concientizar especialmente en sectores de bajos recursos o deprivación sociocultural, mediante programas de prevención de tal manera que se informe de la necesidad y la importancia de la lectura como un factor de cultura y de progreso.

Actualmente se está perdiendo el gusto y la actitud placentera al leer; y esta se debe despertar en la niñez para que sea un hábito de por vida. Por este motivo es importante que el profesor busque un acercamiento del alumno con la actividad lectora, a través de ejercicios, actividades, estrategias lectoras bajo la apariencia informal del juego para crear la necesidad y el gusto por la lectura que coadyuvan el proceso comprensivo de los textos.

Informar a los padres, sobre todo en este tipo de población, la importancia de motivar el gusto por la lectura en los hijos desde pequeños y trabajar de manera compartida en las tareas de la escuela.

Que al iniciar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, se tome en cuenta el nivel de experiencias de los alumnos; pues de acuerdo al grado, facilitará o limitará su comprensión. Otro aspecto importante es el material de lectura, deben ser textos de interés para los niños con ejemplos cotidianos que aborden valores y tengan dinámicas, de tal motivo que tengan una proyección de carácter vivencial lúdico y recreativo. Estimularlos a mostrar y comentar sus ideas, pues creemos que los alumnos desarrollan sus habilidades de comprensión lectora en la medida que interactúan con los textos y su profesor.

En esta situación la labor de la familia es muy importante, no sólo por lo que implica de cercanía y afectividad, sino por las características intrínsecas de la lectura ya que ésta —como se viene diciendo— es un sentimiento que se transmite poco a poco; con el ejemplo, un poco de juego y el cariño. Animar a leer requiere constancia, ilusión, optimismo, es una tarea de día a día.

Se debe transmitir el hábito con el ejemplo: el niño tiene una gran capacidad de imitación; por ello, si los padres leen, seguramente el niño los imitará y no le resultará extraño sentarse a leer. Puesto que la lectura es una pasión que se contagia, si no somos portadores de la misma, no podremos transmitirla. Hay que compartir las lecturas con los hijos, leer lo que ellos leen y disfrutar con sus libros en un primer paso para transmitir la pasión lectora.

Si la lectura se convierte en un deber más, el niño se aburrirá y terminará odiándola. No se trata de privar al niño de jugar, por el contrario, hay que dejar que su imaginación sea la que actúe en ese momento, dejar que viva la lectura y lo más importante, que sea de su completo interés.

7. REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2000). *Cómo animar un grupo*. Madrid: Ed. CCS.
- Aller, C. (1998) *Animación a la lectura II. Juegos y actividades para después de leer*. Sevilla: Quercus.
- Aller, Martínez, et. al. (1990). *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer*. Talleres de lectura. Alcoy: Editorial Marfil.
- Alliende, F y Condemarin, M. (1982). *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: E. Andrés Bello.
- Arroyo, A. (1987). *Volver a leer*. Conjunto de actividades encaminadas a la recuperación de deficiencia lectora y estimuladora del interés por la lectura. Para ciclo medio y ciclo superior. Barcelona: Editorial Vicens Vives.
- Avanzini, G. (1989). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales. El niño y la niña con Deprivación Sociocultural*. España: Ed. Aljibe.
- Bandet (1985). *El niño y sus juguetes*. Madrid: Ed. Nancea.
- Beltrán, M. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Bernstein, B. (1975). "Critique du Concept d' Enseignement de Compensation". *Langage et Clases Sociales*. París: De Minuit.
- Beuchat, C y Lira, T. (1994). *Creatividad y lenguaje: talleres literarios para niños*. Chile: Ed. Andrés Bello.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buytendijk, F. J. (1933a, 1948b). *Psicología del juego*. Madrid: Gredos.
- Cairney, T. H. (1996). *Enseñanza de la comprensión lectora*. 2ª edición. Madrid: Ed. Morata. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cerda, H. (1978). *Literatura y clases sociales*. Madrid: Akal.
- Chapela, L. M. (2002). *El juego en la escuela*. México, D. F.: Paidós.
- Charcos, P. (1996). "Los trotacuentos".

- Cuadernos de Pedagogía* nº 246. Barcelona: Fontalba, p. 32-34.
- Collado, I. (1996). *Un procedimiento para mejorar la comprensión lectora dentro del aula*. Badajoz: Departamento de publicaciones Badajoz.
- Condemarin, M. (1984). La Teoría de Esquemas: Implicaciones en el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires. Año 2, No. 5; p. 27-34.
- Coronas, M. (2000). "Hábito lector. La lectura como fuente de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía* nº 289, pp. 53-56. Barcelona: Fontalba.
- Espín, V. (1987). *Lectura, lenguaje y educación compensatoria*. España: Ed. Oikos-tau.
- Farré, M. (ed.) (1999). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Ed. Océano.
- Fernández, N. (2001). *Cuentos animados. Relatos infantiles con actividades de animación a la lectura*. Madrid: Ed. CCS.
- García G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Akal.
- García, S. (1999). Un caso de uso del cuento tradicional. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* nº 144, pp. 59-64. Editorial Everest.
- Gómez, G., del Corral R. y Córdoba, R. (1999). Experiencia de animación a la lectura por alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* nº 151, pp. 63-66. Editorial Everest.
- Goodman, K. (1982). El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y del Desarrollo. En *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. p. 13-28. México: Siglo XXI Editores.
- Guelbenzu, J. M. (Ed.) (1998). *Cuentos populares españoles II*. Barcelona: Siruela.
- Guerra, A J. de (1982). *Manual de sicopatología del niño*. Barcelona: Toray-Masson.
- Guerrero, C. (2005). *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación*. Recuperado el 08 de febrero de 2005:
http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm
- Recuperados el 13 de noviembre de 2004:
<http://pp.terra.com.mx/jfranco/pobreza/apol.htm#1>
http://sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/main_medicionpobreza.htm
http://sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/main_voces.htm

http://sedesol.gob.mx/subsecretarias/prospectiva/medicion_pobreza/Nota_tecnica_pobreza_2002.pdf

Recuperados el 10 de febrero de 2005: <http://www.clubdelibros.com/profol13.htm>

<http://www.clubdelibros.com/profol14.htm>

<http://www.clubdelibros.com/profol16.htm>

http://www.gob.mx/wb2/egobierno/egob_Enfoque_2

http://www.rmm.cl/index_sub2.php?id_contenido=1144&id_seccion=709&id_portal=132

Hernández, a. y Ramos, S. (1998). *Curso multimedia de comprensión lectora para estudiantes de educación a distancia*. IV Congreso RIBIE, Brasilia 1998. Recuperado el 11 de diciembre de 2004:

<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342414057188.PDF>

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill.

James V. (1998). *Vigotsky y la formación social de la mente. El enfoque teórico de Vigotsky*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.

Kishimoto, T. (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educacao*. São Paulo: Cortez Editora.

Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez Beltrán, J. M. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje. Tres niveles de operatividad cognitiva*. Madrid: Ed. Bruño.

Martínez Beltrán, J. Brunet Gutiérrez, J y Farrés Vilaró, R. (1990). *Metodología de la mediación en el P.E.I.* Madrid: Ed. Bruño.

Martínez, F. (2003). *Fábulas y su Moraleja*. México: Ed. Proyección Cultural Editores.

Martos, E. (1996). *El cuento, la leyenda y su didáctica para la enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.

Martos, E. (1997). *La casa encantada. Estudios sobre cuentos, mitos y leyendas de España y Portugal*. Mérida: Editora Regional de Extremadura.

Maslow, A. H. (1971). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

Pascual, P. (1996, enero 2). La Lectura, Ejercicio del Intelecto.

En *El Universal*, Caracas. p. 11

- Pozo, (1999). *Aprendices y maestros*. (3ª Edición). Madrid: Alianza.
- Rodari, G. (1973). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Juventud.
- Rodari, G (1973). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Loreto.
- Rodari, G (1986). *Cuentos para jugar*. Madrid: Alfaguara.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Romero, L. (1981). *La aventura de leer*. Barcelona: Aula Abierta Salvat,.
- Sánchez, A. (1999). *Educación Especial II. Dificultades por Deprivación Sociocultural*. España: Ed. Pirámide.
- Santos, A. (1994). *Cómo trabajar la animación lectora en el Primer Ciclo de Educación Primaria*. Madrid: Escuela Española.
- Trigo, E. (1996). *La creatividad lúdico-motriz*. Santiago: Tórculo.
- Trigo, E. y colaboradores (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.
- Trigo, E. (2000). *Juego y creatividad: el re-descubrimiento de lo lúdico*. Recuperado el 03 de marzo de 2005: <http://www.uflo.edu.ar/academica/deportes/arcpdf/2.pdf>.
- Trinidad, A. (2001). *Educación en valores dentro de la familia*. Granada: Editorial Universitario.
- Varea, J. L. y Sáez, R. M. (1982). *Los niños leen*. Una guía de lecturas básicas, 400 títulos clasificados por edades y temas. Navarra: Editorial Eunsa.
- Vygotsky, L. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo. México.
- Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Vladimir, P. (1977). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Vonèche, J, y Tryphon, A. (comp). (2000). *Piaget-Vigotsky: La génesis social del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Zazo, A. M. (2005). *Animación de la lectura por medio de los cuentos*. Recuperado el 07 de marzo de 2005

8. ANEXOS

Cuestionario para medir Necesidades Básicas Insatisfechas

Fecha_____

Nombre_____

Edad _____ Sexo_____

Escuela_____

Grado_____ Grupo_____

Instrucciones: Lee cuidadosamente las siguientes preguntas y contéstalas de acuerdo con las características de tu casa.

- 1.- ¿Cuántas personas viven en tu casa?
- 2.- ¿Cuántas habitaciones hay en tu casa?
- 3.- ¿De qué material esta hecha tu casa?
- 4.- ¿Tienes baño en tu casa?
- 5.- ¿Tienes hermanos menores de 12 años que no asistan a la escuela?
- 6.- ¿Hasta qué año estudiaron tus padres?

Guía de observación

Escenario: Escuela primaria pública en delegación metropolitana de la Ciudad de México, ubicada en la col. San Nicolás del Pedregal. Tlalpan, México D. F.

La escuela se encuentra en una zona considerada de bajos recursos ubicada en el Ajusco, donde las casas en su mayoría tienen techos de lámina o están en obra negra, cuentan con uno o dos cuartos por familia o hay varias familias en una casa, viviendo una familia por cuarto y no cuentan con todos los servicios. Hombres y mujeres

son trabajadores urbanos que dependen del acceso a empleos asalariados, trabajan principalmente como empleados en el sector de manufacturas o el de servicio; de los cuales muchas son mujeres, madres solteras que sostienen su hogar y a sus hijos. La mayoría de los padres y madres no terminaron la primaria y muchos otros no han terminado la educación secundaria.

Las funciones de los niños es ayudar en las labores de la casa y cuidar a los hermanos más pequeños, incluso muchos se integran al trabajo con un salario menor al mínimo para ayudar a sus padres.

- *Tipo de Vestimenta:* Los alumnos tienen un uniforme de diario y uno de educación física que fue otorgado por el Gobierno del Distrito Federal, los maestros reportan que con mucho esfuerzo se les compra un par de zapatos al año, incluyendo los tenis para Educación Física, en invierno no cuentan con suficiente abrigo, muchos de ellos tienen sólo un suéter contando el del uniforme. Los papás y mamás visten humildemente y no cuentan con muchas prendas, tienen lo necesario para salir a trabajar y conseguir alimento para sus familias.

- *Características de Vecindario:* Es una zona de bajos recursos, donde la mayoría de las casas tienen techos de lámina, se encuentran en obra negra, hay algunas casas de cartón, no cuentan con todos los servicios y familias completas viven en una o dos habitaciones; dándose casos donde viven varias familias en una casa, una familia por cuarto, donde todas las familias comparten el baño y la cocina o a muchos su cuarto les sirve también de cocina.

- *Infraestructura de la Institución:* La escuela es de un sólo piso, está bardeada alrededor, tiene un portón grande como entrada, como patio una cancha multiusos, cuenta con baños para niños y niñas, tienen un salón como biblioteca y la oficina de la Directora.

- *Tipo de Alimentación:* Esta escuela cuenta con el programa de Desayunos del Gobierno del Distrito Federal, donde los niños reciben un desayuno por la cantidad de 50 Centavos. Ya que la gran mayoría carece de los servicios básicos, no tienen acceso a una alimentación adecuada por falta de recursos económicos; ambos padres tienen que trabajar para poder obtener los alimentos básicos. No disponen de los elementos necesarios para mantenerse sanos, hay desnutrición.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El siguiente programa está conformado por lecturas con temáticas que se desarrollan en el ámbito cotidiano, abordan valores éticos y son divertidas e interesantes. Además, estimulan la participación activa de todos los niños a través de actividades lúdicas como aprendizaje mediado. En estas se recrean cuentos en donde los niños son los personajes, además de incluir actividades complementarias, sin olvidar que el mediador debe generar un espacio lúdico para que los alumnos se desarrollen con regocijo, afecto y libertad, logrado a través de ejercicios de lecturas en voz alta, las mismas actividades lúdicas y una enorme cantidad de motivos para reinventar la triada: juego-creación-aprendizaje. Planteando la lectura como un juego el niño se siente motivado porque no la entiende como imposición.

Este programa se divide en tres bloques (amistad, familia y libertad) en donde se abordan valores, ya que es una manera de intervenir en el plano cognitivo, afectivo y emocional, brindándoles una oportunidad en el desarrollo personal y escolar. Además de ser temas que fueron agrupados en función a un tema o valor determinado, jugando estos un papel importante dentro de cada lectura que no pueden dejar de ser mencionados:

- *La importancia de la amistad.* Este bloque fue programado para seis sesiones en las que se desarrollaron las actividades 1,2 y 3.
- *La familia.* En este bloque se emplearon nueve sesiones y se trabajaron las actividades: 4, 5, 6 y 7.
- *Libertad.* Este bloque se programó para nueve sesiones en las que se realizaron las actividades: 8, 9, 10 y 11

A cada niño se le entregó la lectura y el material correspondiente a cada actividad, con el fin de que participaran, les facilitara la comprensión lectora y no se distrajeran. Las actividades que se describen a continuación fueron coordinadas por dos mediadoras A y B (M-A y M-B) quienes intervinieron a veces como apoyo y otras como coordinadoras con el fin de que los niños se sintieran apoyados y acompañados durante las actividades.

Las lecturas, actividades y juegos fueron variados y ágiles para favorecer la dinámica de las intervenciones, contemplamos la duración de cada dinámica tomando en cuenta a aquellos niños terminaban más rápido y los que lo

hacían más lento; buscando el equilibrio para esperar a los niños que requirieran más tiempo y para que no se aburrieran los más rápidos; así mismo, se seleccionaron dinámicas en caso de que se requiriera cubrir espacios, con el fin de llevar cierta secuencia en las actividades y captar la atención de los niños.

Se destacaron logros por igual durante y al final de las sesiones. Todos hicieron su mejor esfuerzo, por lo que se estimularon, se celebraron, se aprobaron, se felicitaron, se animaron y se les ayudó para aliviar tensiones y mejorar el ambiente de las dinámicas de intervención, haciéndoles ver que todos somos importantes. Por otro lado, se creó un clima de libertad y de confianza donde los niños se sintieran libres de expresar y de escribir lo que desearan y pensarán, permitirles actuar de forma relajada y agradable, para que pudieran descubrirse y darle vida a sus ideas y experiencias.

La evaluación que se propuso se planteó en términos de una experiencia compartida entre el mediador que guía y los niños creadores. A partir de un dialogo constante, creando un clima de confianza y respeto, el adulto a través de preguntas y sugerencias, invita al joven creador a revisar su producción (Torrance y Llamán, citados en Beuchat, 1994).

Cuando los niños toman conciencia de que la evaluación es sólo una parte del proceso, y no el fin de él, aprenden a solicitarla y a apreciarla.

A partir de las preguntas que formulan, aprenden a pensar y tomar una actitud más crítica frente a lo que hacen, y no se marca exclusivamente a un afán de obtener un gran logro, ni de conformarse con lo primero que realizan los niños (Fisher, citado en Beuchat, 1994).

Bloque 1 “La importancia de la Amistad”

Actividad 1 Amistad y Marginación

TEMA	SUBTEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	NÚM. DE SESIONES
La importancia de la amistad	Amistad y marginación Dinámica: “los trenes”	-Este juego permite la desinhibición y el desbloqueo de la sesiones iniciales del grupo (sobre todo cuando este no se conoce o no conocen al maestro). En ello juega un papel fundamental el movimiento y la emisión de sonidos en un volumen más alto del habitual, justificado por la situación del grupo.	-Dinámica de presentación e integración “los trenes” Desarrollo: La organizadora “A” dio la consigna al grupo de que formaran trenes con un número determinado de vagones. Así, por ejemplo, si el mediador decía “formar trenes de cuatro vagones”, el grupo tenía que subdividirse rápidamente en grupos de cinco personas y colocarse en fila, agarrados de la cintura; la persona que estaba primero y que hacía de locomotora tenía que imitar el silbato del tren, y las personas de atrás, que intervenían como vagones, hacían el sonido del tren en marcha. Este procedimiento se repitió varias veces, modificando en cada una de ellas el número de vagones (Dando un tiempo antes de cambiar de trenes, de no más de medio minuto). Al final, cuando se deseó terminar formando los grupos, el coordinador pidió que se formaran trenes de acuerdo con el número de personas que quería formar los grupos (si quería formarlos de cuatro personas pedía que formaran un tren de tres vagones, si lo quería de seis, pediría trenes de cinco, etc.) Este ejercicio se hizo con mucha rapidez para que el grupo no dejara de poner atención y se explicó antes con un ejemplo, asegurándonos de que todos lo hubieran comprendido. El Mediador “B” apoyó a la organizadora.	Esta dinámica ayudó a romper el hielo entre los niños y nosotras; así mismo, se logró crear un clima de confianza en donde los niños nos vieron como sus iguales sin romper la línea de respeto y se dieron cuenta de que no sólo estábamos allí para trabajar, sino también para compartir momentos de diversión y juegos con ellos. Con esta dinámica sí se alcanzaron los objetivos establecidos.	1

La importancia de la Amistad	Cuento: "Sonia es pelirroja".	Con la lectura del cuento "Sonia es pelirroja" se pretende mejorar la comprensión lectora. También es deseable que los niños en esta lectura comprendan y respeten las diferencias físicas entre una persona y otra, es decir que no todos somos iguales y que tenemos rasgos distintos que nos hacen ser diferentes y únicos.	-Leímos el cuento "Sonia es pelirroja" En donde la mediadora B leyó a modo Cuenta cuentos * (anexo 2). Mientras la mediadora A apoyó en el desarrollo de la dinámica.	Esta fue la primera lectura empleada dentro del programa de intervención. Se creó un clima mágico y para concluir la lectura a modo de Cuenta cuentos utilizamos polvitos al leer la frase final: "Esto es polvo de estrellas, para contar las historias más bellas". Después de crear un clima apto para comenzar la lectura hicimos la presentación del libro: Características físicas. •Adivinanza a través de la ilustración. •"Padres" del libro: -Autor -Editorial	2
------------------------------	-------------------------------	--	---	--	---

	Dinámica "Vamos a transformarnos"	Con la actividad "Vamos a transformarnos" se pretende mejorar el gusto por la lectura.	-Jugamos "Vamos a Transformarnos" Desarrollo: Primera sesión; cada niño realizó su propio diseño de maquillaje sobre un rostro dibujado en un papel. Para diseñarlo se ayudó de revistas y folletos o con las orientaciones de la mediadora y la animadora. Segunda sesión; Se hizo un recuento de la lectura leída la sesión anterior (mediadora A), después por parejas se maquillaron recíprocamente. Tanto los maquillajes como los peinados destacaron en la medida de lo posible los cabellos de color naranja de los pelirrojos (mediadora B apoyo).	Se formaron equipos, los cuales disfrazaron a uno de los integrantes en pelirrojos; los mismos alumnos diseñaron las pelucas y se maquillaron como pelirrojos. Disfrutaron mucho del trabajo con los materiales.	2
--	--	---	--	---	----------

Actividad 2 Amistad, educación medioambiental y misterio

TEMA	SUBTEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	NÚMERO DE SESIONES
La importancia de la Amistad	Amistad, educación medioambiental y misterio	-Mejorar la comprensión lectora y resaltar la importancia de la amistad, el respeto y amor al medio ambiente y todos los seres vivos que nos rodean.	-Leímos el cuento (M-A) "La higuera misteriosa" a modo de Cuenta cuentos. La mediadora B estuvo de apoyo.	Durante esta lectura los niños estuvieron muy atentos por tratarse de un cuento de fantasía y magia. Algunos participaron leyendo un párrafo del cuento y otros levantaron la mano para participar.	1
	Cuento: "La higuera misteriosa"	-Mejorar el gusto por la lectura	-En esta actividad diseñamos el juego "La baraja parlante" Desarrollo: Primero se dibujaron sobre las cartulinas (15X10cm) los distintos personajes del cuento, cada niño eligió un personaje: Lali, Jex, el padre, la madre, la anciana, Pablo, Lucía, el antiguo dueño de la casa o la dama verde. Después dibujaron también un animal de los que se citan al final de la historia o inventaron un nuevo personaje, igualmente con el nombre debajo. Cada niño diseñó en total dos cartas de la baraja. En este segundo diseño procuramos que no se repitieran mucho los personajes, obteniendo así el doble del número de cartas por niño. Antes de juntar todas las cartas y formar la que sería la baraja parlante; cada niño presentó oralmente a su animal elegido o personaje inventado (nombre, rasgos descriptivos, papel que podría desempeñar en el cuento, relación	Se les pidió que dibujaran al personaje que más les había gustado, lo escenificaron en círculo, tomando al azar una baraja y dándole voz; esto nos demostraba que la atención hacia el cuento fue muy buena, ya que todos querían participar.	2

			con los personajes principales, etc.). Al resto de los niños se les pidió que pusieran la máxima atención, pues les podía tocar alguna de esas cartas en suerte y entonces convertirse en su voz parlante. Finalizadas las presentaciones, se mezclaron todas las cartas y comenzó la partida. En círculo, sentados y por turno, con la baraja en el centro y apilada boca abajo, los niños fueron escogiendo una carta y pusieron voz a ese personaje en un nuevo cuento colectivo improvisado que inventamos entre todos. La mediadora intervino como narradora adaptando y coordinando de la mejor manera posible los distintos diálogos y participaciones de los niños a través de los personajes. Cuando salían las cartas con los personajes principales (Lali y Jex) sumamos diez puntos al punto conseguido por cada intervención y tendríamos derecho a tomar otra carta. Si salía la dama verde cambiábamos nuestro lugar tras la intervención, colocándonos delante de nuestro mejor amigo, modificando de esta forma el turno establecido pues a él le tocaría intervenir después. La partida acabó cuando se acabaron todas las cartas del montón. El ganador fue el niño que obtuvo más puntos y adquirió el derecho de inventar un nuevo título a esta narración colectiva.		
--	--	--	--	--	--

Actividad 3 Amistad, compartir y convivencia

TEMA	SUBTEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	NÚM. DE SESIONES
La importancia de la Amistad	Amistad, compartir y convivencia	-Mejorar la comprensión lectora y enfatizar en la importancia de la amistad, así como lo que implica convivir y aprender a ser compartidos con nuestra familia, amigos, compañeros, etcétera.	-Los niños leyeron en voz alta el cuento: "El Solitario" (M-A moderadora y M-B apoyo).	En esta lectura los niños se mostraron muy participativos. La mayoría quería leer un fragmento del cuento.	1
	Dinámica "Juego de las cosas buenas".	-Mejorar el gusto por la lectura.	-Jugamos el "Juego de las cosas buenas". Desarrollo: El juego se introdujo con una pequeña plática sobre cómo todos los seres humanos tenemos virtudes o algún talento, pero también defectos (M-B). Para participar en este juego fue necesario olvidarse de los defectos, sólo recordamos las "cosas" buenas o cualidades a destacar en una persona. Los niños se colocaron en círculo, sentados. Cada uno de ellos preparó una hoja de cuaderno y escribió, con letras mayúsculas su nombre y sus apellidos. Después lo pasó a su compañero de la derecha. Este debía escribir una cualidad del niño o niña que había firmado el papel. Así se fue pasando la hoja de cuaderno por el círculo. Se interrumpió la rueda al	Durante el desarrollo de la actividad nos dimos cuenta de que los niños se conocían lo suficiente como para saber de qué niño o niña se trataba, conforme a las cualidades anotadas en la dinámica. Esta actividad nos llenó de satisfacción por que los niños se dieron cuenta de cómo los veían sus compañeros; desde luego, sólo se destacaron las cualidades de cada uno. Se divirtieron mucho y estuvieron muy felices al darse cuenta de lo importantes que eran y del reconocimiento por parte de sus compañeros. Las cualidades enumeradas fueron desde alegres, compartidos, hasta guapos. <i>Durante Esta sesión se realizó una recapitulación de los cuentos leídos hasta el momento, retomando los valores abordados en el primer grupo.</i>	3

			expresarse la décima opinión. El juego continuó con la lectura en voz alta de las cosas buenas de un papel extraído al azar, pero tomando la precaución de no leer el nombre. Los participantes trataron de adivinar de qué compañero se trataba. Quien acertaba a quién pertenecían esas cualidades leía las cosas del papel que tenía en la mano y así sucesivamente (M-A apoyo).		
--	--	--	---	--	--

Bloque 2 “La Familia”

Actividad 4 Aventuras, ayuda a los demás, familia y tercera edad

TEMA	SUBTEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	NUMERO DE SESIONES
La Familia	Aventuras, ayuda a los demás, familia y tercera edad	-Mejorar la comprensión lectora y resaltar la importancia de brindar de alguna manera alegría a las personas que la necesitan y en este caso a las personas de la tercera edad.	-Se leyó el cuento (M-B y M-A apoyo) “Caperucita roja de la Mancha” (cuenta cuentos).*	Este cuento les pareció muy divertido por todas las aventuras que en él se relatan. La participación de los niños fue numerosa y además logramos captar su atención en todo momento. Para la actividad se dibujaron en papel cascarón:	1
	Cuento “Caperucita roja de la Mancha” Dinámica “Libro gigante”	-Mejorar el gusto por la lectura.	-Para esta actividad se editó un libro gigante. Desarrollo: Se convocó a los niños para la realización de un libro gigante (M-A). Su puesta en práctica se dividió en tres fases: • Motivación inicial: se diseñaron los paneles decorativos de los personajes de Don Quijote y Sancho Panza sobre cartón. La sesión comenzó con una breve lectura escenificada del comienzo del cuento de “Caperucita roja de la Mancha”. Para ello, la mediadora solicitó por sorpresa una niña voluntaria de entre el público que, con la caperuza puesta y leyendo los diálogos previamente marcados, hizo su intervención. Posteriormente leyeron también Don Quijote y Sancho hasta el párrafo del cuento en el que Don Quijote llama a la puerta de la casa de la Abuelita. Fue entonces cuando a	• Caperucita. • Don quijote • Sancho. Se le pidió a una niña elegida al azar que representara a Caperucita. Se caracterizó con un abrigo rojo y una mascada y elegimos a Don quijote y a Sancho. Los niños participaron con gusto mientras el resto del grupo escuchaba con atención. Varias niñas querían personificar a Caperucita y los niños a Sancho o al Quijote. Entre todos hicieron un libro donde inventaron historias con Caperucita y Don Quijote. En estas actividades aprendieron que las personas de la tercera edad	2

			los niños se les explicó que tendrían que continuar la historia en una cartulina inventando un nuevo capítulo donde intervendrían necesariamente al menos Don Quijote, Sancho y Caperucita, pero además podrían hacerlo también otros personajes inventados o no; por ejemplo, ellos mismos u otros héroes del cine, de la televisión o de la Literatura. • Expresión escrita y plástica: El trabajo fue en equipo, preferiblemente por parejas. En la mitad inferior de la cartulina los niños escribieron un nuevo capítulo de Caperucita recreada en cualquier ambiente: en la playa, en el campo, en la ciudad o en el pueblo, en la escuela, en la biblioteca, etc. En la parte superior dibujaron las ilustraciones relacionadas con ese texto. Finalmente se firmaron los trabajos. • Encuadernación final: Las cartulinas estaban previamente agujeradas; por lo que sólo teníamos que elegir el sistema de encuadernación (anillas, cinta, cordón, bisagras, grapas, pegamento, etc.) y diseñar las tapas (rotulación del título, pintura de las portadas o decoración del interior) con la ayuda de los niños que finalizaron primero su trabajo. La sesión concluyó con la lectura de algunos de los nuevos capítulos del cuento inventado por los niños. (M-B apoyo)	pueden participar opinar y ayudarnos en muchas actividades.	
--	--	--	---	--	--

Actividad 5 ayuda a los demás, estudios, familia y magia

TEMA	SUBTEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	NO. DE SESIONES
La Familia	Ayuda a los demás; estudios, familia y magia Cuento "El lapicero"	-Esta lectura pretende mejorar la comprensión lectora y resaltar la importancia de ayudar a alguien cuando se encuentre en problemas; así como la importancia de pertenecer a una familia, sin olvidar nuestros derechos y obligaciones como miembro de la misma.	-El mediador leyó el cuento "El lapicero" (M-B y M-A apoyo).	Los niños mostraron mucha atención al imaginar que podrían tener un objeto mágico que les facilitara las cosas. Una niña comentó que quisiera tener una cama mágica que se tendiera sola, otro niño comentó sobre una escoba que barriera su casa. Participaron sugiriendo cosas que ayudarían en su casa a su mamá o a su papá.	1
	Dinámica "Objetos mágicos"	-Mejorar el gusto por la lectura.	-En esta lectura creamos el juego (M-A coordinadora) "Objetos mágicos". Desarrollo: Cada niño recortó un trozo de cartulina tamaño folio y lo dividió con un lápiz en dos mitades. En la mitad de arriba dibujó un objeto mágico que nos facilitaría el trabajo y la vida diaria; por ejemplo, el objeto protagonista del cuento: un lapicero mágico y personalizado que ayuda a hacer lo deberes. En la parte de abajo haría una descripción		2

			del objeto mágico o copiaría sus características principales. Después de colorear los diseños se firmaron y quedaron expuestos en la sala de trabajo. Ejemplos de objetos mágicos similares: -Cama mágica que se tiende sola. -Patín volador para ir al colegio. -Mesa de comedor que se pone y se quita señalando con un dedo. -Legumbres invisibles. -Robot cuida perros, etcétera. (M-B apoyo)		
--	--	--	---	--	--

Actividad 6 Crecer; esperanza, familia y magia

TEMA	SUBTEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	No. DE SESIONES
La Familia	Crecer; esperanza, familia y magia Cuento “La estrella de plata”	-Se pretende mejorar la comprensión lectora y comprenderán lo que implica crecer, mantener viva una esperanza y la importancia de la familia.	-La mediadora A dio lectura al cuento “La estrella de plata” con la entonación y cambios de voz adecuados para la lectura (Cuenta cuentos).* M-B apoyo.	En esta actividad se incrementó la participación para la lectura, los niños de USAER se integraron más y pedían leer. Durante la actividad, los niños mostraron deseos que dejaron ver su lado sensible; desde la cura de enfermedades hasta la terminación de la pobreza, unos incluso pedían ser ricos.	1
	Dinámica “Deseos imposibles”	-Mejorar el gusto por la lectura	-Una vez leído el cuento realizamos la actividad denominada (M-A) “Deseos imposibles”. Desarrollo: Cada niño dibujó y recortó su estrella sobre un cuadrado de cartulina de 15 X 15 centímetros. Por una de las caras escribió, con rotulador en letras mayúsculas, un deseo difícil o imposible y, por la otra, coloreó la estrella con técnica libre. La petición de los deseos se hizo de forma secreta y anónima, ningún niño firmó su deseo a no ser que así lo expresara voluntariamente. Las estrellas, ya coloreadas, se		2

			depositaron en la caja-urna. Cuando todos los niños terminaron se leyeron uno a uno los deseos secretos y se agruparon por temas. Por ejemplo: deseos graciosos, deseos verdaderamente imposibles, deseos bonitos, deseos solidarios, deseos muy importantes, deseos generosos, pero también deseos tontos, deseos egoístas o deseos a penas sin importancia. Sobre el papel continuo pintado en tonos azules o sobre la tela azul se colocaron todas las estrellas. Se votó por el mejor de los deseos de la forma siguiente: Cada niño votó por hasta tres deseos, la estrella más votada fue la elegida y se colocó sobre la silueta de otra gran estrella forrada de aluminio. Esa seria nuestra gran estrella de plata. (M-B apoyo)		
--	--	--	---	--	--

Bloque 3 “Libertad”

Actividad 7 -Coeducación, convivencia, familia e igualdad de derechos entre hombres y mujeres

TEMA	SUBTEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	NO. DE SESIONES
Libertad	Coeducación, convivencia, familia e igualdad de derechos entre hombres y mujeres Cuento: “Tú no juegas”	-Mejorar la comprensión lectora; además de lograr que perciban la diferencia de género.	-Lectura “Tú no juegas”. (Cuenta cuentos M-B y M-A apoyo).*	Mediante la lectura se resaltó la importancia de no discriminar a nadie. En esta lectura todos los niños participaron leyendo. Con la actividad se fomentó la participación con la finalidad de demostrar que todos podemos jugar y divertirnos no importa el género al que se pertenezca (niño y niña) sin hacer diferencias.	1
	Dinámica “juegos tradicionales”	-Mejorar el gusto por la lectura	-Como segunda actividad jugamos a recuperar “juegos tradicionales”. Desarrollo: Establecimos un pequeño coloquio sobre el tema de los juegos de calle y de recreo de nuestros padres y abuelos. Comentamos los juegos que se han mantenido a través del tiempo y cuáles no (M-A). Se anotaron individualmente a medida que fueron surgiendo (M-B). Al final se hizo una apuesta en común y se estableció una lista de juegos más completa y extensa con todas las aportaciones del grupo. Ejemplos: Juego de la <i>gallinita ciega</i> . Juego de las canicas.	Hablamos de los juegos que jugaban sus papás y mamás; jugamos a la <i>gallinita ciega</i> , la <i>víbora de la mar</i> y <i>matarile rilerón</i> ; juegos que disfrutaron mucho y compartieron niñas y niños.	2

Actividad 8 - Educación medioambiental, libertad, marginación y tolerancia

TEMA	SUBTEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	NO. DE SESIONES
Libertad	Educación medioambiental, libertad, marginación y tolerancia Cuento "Tú no eres Blanca nieves"	-Mejorar la comprensión lectora y que los alumnos aprendan a respetar que existen diferencias entre las personas; no importando las condiciones y tamaños se pueden lograr las metas que se propongan.	-Leímos en grupo el texto: "Tú no eres Blanca nieves". (M-A fue la narradora, M-B apoyo.) Los niños escogieron los personajes y fueron leyendo por turnos.	En esta actividad, los niños aprendieron que todos podemos elegir quien ser, respetándonos siempre. Todos somos importantes; grandes, chicos, morenos, blancos, etc. No importa la raza, la edad. Todos somos libres de tomar decisiones y lograr lo que nos proponamos.	2
	"Un collage solidario"	-Mejorar el gusto por la lectura	-Realizamos un collage. (M-A coordinadora y M-B Apoyo). Desarrollo: Las enanitas del cuento se ven discriminadas por su corta estatura; Blanca nieves no quiere ser princesa ni reina, prefiere ser ecologista, agente forestal o piloto de helicóptero. En los cuentos nada es lo que parece, en la realidad a veces tampoco. Los niños de otra raza, los enfermos, los gorditos, los rubios, los de piel oscura, los altos, los bajitos, los que sufren un defecto físico o psíquico tienen en común que son diferentes; todos somos diferentes pero iguales en derechos. Se realizó un collage gigante con el dibujo de un tren que recorrería el globo terráqueo. Sus vagones estarían llenos de niños de todas las razas y países. En los vagones del tren los mezclamos con personajes de los cuentos clásicos o de los dibujos animados, quienes estarán encantados de acompañarles en esa vuelta solidaria alrededor del mundo.		1

Actividad 9 Libertad y naturaleza

TEMA	SUBTEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	NO. DE SESIONES
Libertad	Libertad y naturaleza Cuento "La mariposa desobediente"	-Mejorar la comprensión lectora y que los alumnos comprendan la importancia de escuchar y de ser empáticos.	-leímos el texto: "La mariposa desobediente" (Cuenta cuentos).* (M-A y M-b organizaron el cuento y se apoyaron).	Esta actividad fue muy divertida por que se despertó la creatividad en los niños, ya que tuvieron que diseñar su propio disfraz. Las niñas se disfrazaron de mariposa y flor, y los niños de árbol. Al terminar su diseño todos pasaron al frente a lucirlo.	1
	"vamos a disfrazarnos"	Mejorar el gusto por la lectura	-Segunda actividad: "Vamos a disfrazarnos" (M-A coordinó y M-B apoyó). Desarrollo: Los niños se pusieron disfraces hechos con cartulinas, corchos, tela y goma-espuma. Disfraz de Flor: Túnica verde o camiseta y mayas también verdes para el tallo; cartulina, corcho o goma espuma de colores vivos para los pétalos. Disfraz de Árbol: Túnica o mallas y camiseta oscura para el tronco; cartulina, corcho o gomaespuma de color verde para la copa del árbol. Disfraz de Mariposa: Túnica o camiseta y mallas de color negro; tela brillante de colores vivos estampados a modo de capa. Disfraz de Cazador: Gorra o sombrero oscuro; traje de caballero oscuro de papá o mamá con algunos arreglos; red de caza-mariposas y caja para guardarlas.		2

Actividad 10 Libertad, respeto y violencia.

TEMA	SUBTEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	NO. DE SESIONES
Libertad	Libertad, respeto y violencia Cuento "Velocete"	-Mejorar la comprensión lectora y conocer la importancia de ser libres, el auto cuidado y respeto hacia los demás	-Leímos el cuento: "Velocete". (cuenta cuentos)* (M-B coordinó y M-A apoyó).	Esta actividad puso a prueba la capacidad de los niños para trabajar en equipo, ya que tuvieron que ponerse de acuerdo en equipos de cuatro para decorar el auto. Hubo conflictos para ponerse de acuerdo sobre cómo hacerlo, pero al final todos pudieron decorar su auto.	1
	"Nuestro coche"	-Mejorar el gusto por la lectura.	Jugamos a "Nuestro coche" (M-A coordinó y M-B apoyó). Desarrollo: Se recortó la silueta del coche, previamente dibujada sobre un trozo de cartón. Preparamos una silueta de automóvil para cuatro niños. Cada equipo lo hizo en una dirección con el fin de que luego se unieran las dos siluetas con los ocho niños dentro como pasajeros. Debajo de las ventanillas, y por la parte interior, colocamos un sistema de asas que permitía a los niños cargar con el coche y transportarlo simulando que iban dentro. Organizamos un viaje mágico basado en las normas de educación vial en el patio de la escuela, donde los niños se encargaron de dar vida a semáforos, señales de circulación y policías de tránsito		1

Actividad 11 Imaginación, sinceridad y verdad.

TEMA	SUBTEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN	NO DE SESIONES
Libertad	Imaginación, sinceridad y verdad "Javier el embustero"	-Mejorar la comprensión lectora; que los niños comprendan que las mentiras no deben ser empleadas y lo que implica no ser sincero.	-Leímos el texto: "Javier el embustero". (Cuenta cuentos)* (M-B coordinó y M-A apoyó).	En esta lectura los niños dieron su opinión sobre las mentiras y comprendieron que es importante decir la verdad, pero que también es bueno guardar los secretos siempre y cuando escondan cosas buenas.	1
	"Los disparates"	Mejorar el gusto por la lectura	-Jugamos al juego de los disparates. (M-B coordinó y M-A apoyó). Desarrollo: Los niños se colocaron en círculo, ya sea de pie o sentados. Hacían una pregunta al jugador de su izquierda y este les respondía. A su vez, el jugador de su derecha les hizo una pregunta a ellos. El juego consistía en repetir la pregunta del jugador de la derecha y la respuesta del jugador de la izquierda. En realidad, la pregunta de uno no guarda relación con la respuesta, de ahí que surjan verdaderos disparates. Ejemplo: María (jugadora de la derecha) me preguntó cuántos hermanos tengo, y Oscar (jugador de la izquierda) me contestó que huevos con papas. En realidad Oscar ha contestado mi pregunta: "¿Qué cenaste anoche?" y así sucesivamente hasta que intervinieron todos los niños.		2

Cuenta Cuentos*

1. Pusimos normas que nos permitirían que el taller fuese agradable y tranquilo. La norma de oro fue "no podemos hacer a los demás lo que no nos gusta que nos hagan a nosotros".

2. Una vez cómodos y preparados para escuchar, es el momento del cuento. El cuento siempre debía ir acompañado de un ritual que lo transformara en algo especial para los niños. Podemos encender una vela, ponernos un chal, dar polvos (de color oro o plata) a los niños utilizando frases como "esto es polvo de estrellas para contar las historias más bellas", y un largo etc. tan extenso como lo sea la imaginación de la persona que lo lleve a cabo. Lo importante es otorgar al cuento una característica especial que lo acerque al niño.

3. Una vez creado un ambiente mágico que cautive al niño se comienza con la presentación del libro. Explicaremos a los niños que el cuento, al igual que nosotros, tiene unas características físicas: es grande, pequeño, delgado, etc.... Después dejamos que cada niño toque el cuento y diga alguna característica del mismo, la pregunta sería ¿Cómo es el cuento?

4. Después de haber tenido el primer contacto con el cuento y aumentado su interés les dijimos que jugaríamos a adivinar. Y tenemos que averiguar, a través de la portada, la historia del cuento. Esta es la fase de la hipótesis lectora, la pregunta sería ¿Qué historia nos va a contar?

5. Por último, les explicamos que al igual que los niños, los cuentos también tienen padres, puesto que son los que los han creado, es lo que los adultos llamamos autor, así como su familia sería la editorial. Este símil, les sirve para que les resulte más cercano. De esta manera sencilla, les introducimos la denominada memoria bibliográfica.

Una vez realizados estos pasos comenzaría el cuento. Cada persona tiene su propio estilo a la hora de contar cuentos, lo que hace que una misma historia se vea enriquecida por las distintas interpretaciones de los narradores. Por esto era esencial cuidar la forma de contarlos, y tan importante es lo que decimos como los silencios bien elegidos en un relato.

Terminado el cuento comprobamos si las hipótesis lectoras correspondían con la historia que habíamos contado (mirar punto 4), opinando entre todos en qué habíamos acertado y en qué habíamos errado. Este momento resultó muy divertido y nos invitó a reírnos de nuestras propias hipótesis (Evaluación).

Para finalizar, entre todos tratamos de entender el mensaje que nos quería transmitir el cuento, sin entrar en preguntas de tipo memorístico, sino tratando de encontrar el significado de la historia. Esto se pudo realizar de muchas formas; charlando animadamente, aunque también es interesante utilizar el "hilo de contar y nunca acabar", que consiste en utilizar un hilo enrollado en un carrete y cada niño relató el cuento mientras iba desenrollando el hilo; después lo pasaba a su compañero y así sucesivamente hasta finalizar el relato (Evaluación).

Rituales utilizados

- Material: polvos de color oro o plata con el que se hizo un dibujo en la mano. Frase: "Esto es polvo de estrellas, para contar las historias más bellas".
- Material: piedras dulces. Frase. "Estas son piedras de río para no decir ni pío".
- Material: golosina con forma de fruta. Frase: "Toma esta fruta para ver si disfrutas".
- Material: encender una vela. Frase: "Es verdad y no miento, que como me lo han contado yo lo cuento".
- Material: ponerse un chal. "Todos al calor de este chal, muy juntos vamos a escuchar".
- Material: dedos meñiques entrelazados, vela encendida. Todos hacen tres movimientos tipo ola para un lado y otro. Frase: "*Una do li tuá, da la li mendá*, suerte te daré, suerte me darás, y magos y brujas, nos envidiarán".
- Material: perlas plateadas de chocolate. Frase. "Estas son perlas de plata, y no se puede dar lata". "Estas son perlas de luna, y tú puedes coger una".
- Material: plumas de colores. Frase. (haciendo cosquillas) "Con esta pluma de color te reirás un montón".

Fue importante cuidar la presentación, teniendo todos estos materiales en una caja bonita y atrayente para los niños.

CUESTIONARIO DE ACTITUD ANTE LA LECTURA

APELLIDOS _____ NOMBRE _____
COLEGIO _____ CURSO _____



Me gusta mucho

Me gusta

Me da igual

Me gusta poco

No me gusta nada

1ª. ¿Te gusta que te regalen libros?



2ª. ¿Te gusta leer libros en casa?



3ª. ¿Te gusta encontrarte una palabra nueva cuando lees?



4ª. ¿Te gusta leer?



5ª. ¿Creés que te gustará leer cuando seas mayor?



6ª. ¿Te gusta leer cuando el profesor dice que es la hora de lectura?



7ª. ¿Te gustaría tener un rato todos los días para leer lo que quisieras de la biblioteca?



8ª. Cuando vas a casa de un amigo, ¿te gusta leer sus cuentos?



9ª. ¿Te gusta leer libros aunque no te lo mande el profesor?



10ª. ¿Te gusta que tu profesor lea cuentos en voz alta?



11ª. ¿Te gusta leer en voz alta cuando el profesor te lo pide?



12ª. ¿Te gusta que el profesor te llame a leer con él?



13ª. ¿Te gusta regalar libros a tus amigos?



PRUEBA 5

Apellidos y Nombre: _____

Colegio: _____ Sexo: _____

Empieza a la hora: _____

Termina a la hora: _____

DURACIÓN TOTAL: _____

OBSERVACIONES

Completar frases

ejemplo

1

Cuando hace mucho frío
me pongo la.....

bata, toalla, bufanda, falda

ejemplo

2

Entro en la tienda para...
..... manzanas.

cenar, ganar, cortar, comprar

1

La calle estaba tan..... que
veíamos muy poco.

triste, agradable, alta, oscura

2

Subimos al tren cuando paró
en la.....

plaza, estación, ciudad, campo

3

Las calles están mojadas
después de la.....

luz, actividad, lluvia, alegría

4

Con los caballos del circo
nos..... mucho.

conocemos, preguntamos
contestamos, divertimos

5

Con tantos camiones, coches
y motos, la calle es muy.....

iluminada, segura, ruidosa, silenciosa

6

El domingo iré con mis padres
a..... a mis tíos.

enviar, separar, visitar, anunciar

7

La adivinanza no la sabíamos
porque era muy.....

difícil, simpática, clara, maravillosa

8

La niña jugó en el parque
con sus.....

hijos, jefes, médicos, compañeros

9

Maria abre la puerta y se
..... con su perro.

levanta, marcha, manda, lleva

10

Con la luz de las estrellas,
el cielo parece.....

crecer, cubrir, acompañar, brillar

PRUEBA 6

Apellidos y Nombre: _____

Colegio: _____ Sexo: _____

Empieza a la hora: _____

Termina a la hora: _____

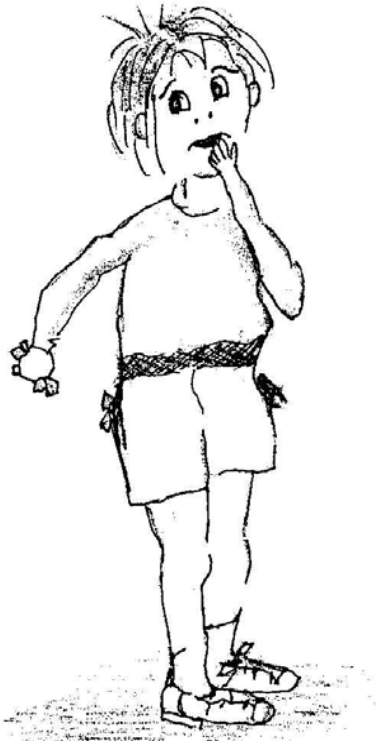
DURACIÓN TOTAL: _____

Lecturas...

OBSERVACIONES

LECTURA 1

<u>Lectura</u> Susana sale Va al cine Se rie mucho Compra un helado Vuelve a su casa	1 ¿A donde va Susana? Pon una X en el dibujo que corresponda			
	2 ¿Que compra Susana? Pon una X en el dibujo que corresponda			
	3 ¿Cual de estas niñas crees que es Susana? Pon una X sobre el dibujo			
	4 ¿Como fué la pelicula que vió Susana?	aburrida ☐	divertida ☐	triste ☐
	5 ¿A donde vuelve Susana?	a casa de unas amigas ☐	a casa de sus abuelos ☐	a su casa ☐



El solitario

A la hora del recreo en el colegio, multitud de niños aparecían en el patio alegres y vivarachos. Saltaban, corrían, se olvidaban momentáneamente del estudio agobiante. El recreo era el principio del día para los niños. Estar en él representaba para ellos la verdadera libertad. No había ataduras de ninguna clase. Casi todo podía hacerse allí, salvo lo que pudiera molestar a otro compañero.

Los alumnos habían tomado la costumbre de guardar para el descanso toda clase de golosinas, desde caramelos y

bombones, hasta pasteles y gomitas. Todo ello se iba almacenando en una caja que el encargado del grupo guardaba. Reunidos los niños, procedían a repartir los dulces entre todos los alumnos, incluidos lo que nada aportaban a la caja. Estos nunca llevaban caramelos al recreo, pero no lo hacían por egoísmo; nunca llevaban nada porque nada tenían. Alguien dijo una vez que debían participar en el reparto del mismo modo que los que acostumbraban a llevar. De todas formas, había una lista con los nombres de los niños y allí anotaban la cantidad que aportaba cada uno.

A los pocos minutos de salir al patio de recreo, los pequeños se agolpaban cada uno en su grupo; al instante formaban unos círculos perfectos y en el centro de cada uno de ellos el encargado pasaba lista, anotaba y recogía las golosinas. Después, por el mismo orden, se hacían partes iguales con los dulces que algunas veces resultaban difícilísimos de repartir. Hecho esto, los niños volvían a correr enloquecidos llevando en la boca y en las manos la ración de la semana. Algunos chicos, casualmente, tenían ganas de ir al servicio en ese instante y una vez allí aprovechaban la soledad para tomarse sus propios dulces. Este truco era ya muy conocido entre ellos, pero no era fácil acusar a nadie ya que sin ver el delito no se podía acusar.

En uno de los grupos había un niño con cara de pocos amigos. No quería compartir sus lápices ni sus colores y menos aún sus golosinas. Se llamaba Augusto, pero todos le llamaban «el solitario». Por no compartir carecía de amigos, él pensaba que tampoco los necesitaba. Al solitario no le faltaba de nada, cosa que necesitara para el colegio, con pedirla en casa era suficiente, siempre la conseguía.

Ni una sola vez había echado algo a la caja. Su nombre estaba en la lista con las anotaciones en blanco y jamás aparecía en el reparto. No quiere esto decir que no comiera dulces; el solitario era tan goloso como los demás y practicaba el truco del servicio. Allí, sentado en un rincón, plácidamente lamía, chupaba y masticaba toda clase de golosinas. Cuando terminaba, limpiaba sus manos y su boca de cualquier resto pegajoso que pudiera delatarle.

De vuelta a clase los niños aún portaban sobras de caramelos. El solitario los miraba con envidia, pero pronto aparecía en sus

labios una sonrisa burlona. El pensaba que estaba más harto que los demás. Sólo su estómago y él conocían la verdad. Ya nadie le preguntaba por el lugar donde había estado, conocían su respuesta:

—Estuve estudiando, yo no pierdo el tiempo como vosotros.

Podía hablar así, ya que sus notas eran fabulosas y aunque los niños sospechaban la verdad, eso les impedía decírla. Una vez, «el solitario» dejó de asistir a clase. Unos pocos compañeros le echaron de menos, pero alguno quiso interesarse por él y preguntó al profesor:

—Por qué no viene a clase el soli..., digo, Augusto?

El profesor explicó:

—Augusto está enfermo y sus papás no le dejan venir porque no confían en él y menos aún en vosotros.

—¿Qué ocurre? ¿Por qué no confían en nosotros?

—Este niño tiene un problema con sus dientes y el doctor le ha prohibido tomar dulces. Sus padres conocen la costumbre del «reparto» y no confían en que Augusto deje de tomarlos. Lo que deberían hacer es ir a verlo; pero eso sí, no se les ocurra llevarle golosinas, porque no se los va a agradecer. Los alumnos no podían explicar al profesor la verdad, pues la familia del *solitario* gozaba de su simpatía. La desconfianza puesta en los niños, sin argumento alguno, hizo que la indignación fuera general. Pensaban ir a visitar a Augusto, pero de alguna forma tenían que demostrar parte de la verdad.

Se presentaron en su casa cerca de treinta niños, ni más, ni menos que los componentes de todo el grupo de la clase. Los papás de «el solitario» explicaron la tremenda caries de la dentadura de Augusto. Este se quejaba de dolor; sus dientes aparecían con un cerco oscuro, casi negro, y su cara había crecido de una manera gigantesca. La inflamación de sus encías era general. Esto hizo estragos en la mente de los niños, que sintieron una profunda lástima por «el solitario» y

abandonaron su razonada venganza.

Augusto sufría por goloso y egoísta. Además, les había dicho a sus padres que compartía con sus amigos las golosinas. Tuvo que acostumbrarse a carecer de ellas hasta su total curación. En ese tiempo le costó trabajo no tomar dulces, pero con la ayuda de sus amigos no se sintió solo y ya no le llamaron más “el **solitario**”, entre otras cosas porque no lo era. Después, siguió comiendo dulces, pero éstos eran compartidos con los demás y no podía comer muchos. En clase prestaba sus cosas y ayudaba a los niños en algunos ejercicios. Su dolor de muelas le sirvió para que se sintiera en clase como uno más.

Y colorín, colorado...

Fin de este cuento animado.