



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD -25 B
Subsede Concordia



**“EL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE
TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**TESIS
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADOS EN EDUCACIÓN**

Presentan

*Roberto Carlos Beltrán Güicho
Santana Cazares Lizárraga
Esteban Gurrola*

MAZATLÁN, SINALOA, MÉXICO

JULIO DE 2007

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	4
METODOLOGÍA.....	8

I. LOS MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LA

LECTURA	10
1.1 La función del método en la lectura.....	10
1.2 La enseñanza de la lectura	13
1.3 Clasificación de los métodos	15
1.4 Métodos analíticos y sintéticos	17
1.5 Sincretismo	19
1.6 Los agrupamientos naturales	23
1.7 El proceso de la lectura	25
1.8 La lectura como una necesidad.....	27
1.9 Problemas en la lectura	30
1.10 Elementos conflictivos.....	34
1.11 La recuperación global.....	37

II. ELEMENTOS TEÓRICOS QUE EXPLICAN LA

COMPRENSIÓN LECTORA.....	41
2.1 Elementos teóricos	41
2.2 Habilidades para la comprensión	44
2.2.1 Lo que se debe enseñar en comprensión	50
2.2.2 Factores condicionantes de la comprensión	54

2.3 Fundamentos que reglamentan el desarrollo de la comprensión lectora	57
2.3.1 Estrategia para el control de la comprensión.....	59
2.4 Evaluación de la comprensión	60
2.4.1 Cómo evaluar al niño.....	63
2.4.2 Evaluación de la lectura.....	64
2.5 La labor del niño como lector	66
2.5.1 Las categorías de las respuestas	67

III. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA

DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.. 72

3.1 La lectura en el salón de clases	72
3.2 Sugerencias para trabajar la lectura.....	75
3.3 Escribir para aprender	79
3.4 Actividades derivadas de los libros de texto	81
3.5 Algunas dificultades que se presentan en la comprensión lectora	91
3.6 Diferentes puntos de vista	96
3.7 Relación entre lenguaje oral y texto escrito	98
3.8 El trabajo en el salón de clases.....	100

CONCLUSIONES 107

BIBLIOGRAFÍA 109

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación en la opción de tareas pretende a dar a conocer algunos elementos de la comprensión lectora.

Muchos maestros que trabajaron frente en la escuela primaria con tan solo escuchar la palabra comprensión lectora, inmediatamente culpan al alumno de este problema, porque en opinión de ellos hacen todo lo posible e imposible para que los niños comprendan la lectura y sin embargo “Ellos no ponen nada de su parte”.

Todas estas afirmaciones carecen de importancia, ya que esto demuestra que no han podido poner en juego los intereses de los niños para el aprendizaje de la lectura, ya que si se desmotiva al niño como una clase de lectura aburrida, carente de interés para él, lejos de despertar su gusto de despertar su gusto, lo alejan.

Utilizar la lectura para entretener a los niños y controlar su disciplina, o llenar espacios vacíos de tiempo, no resulta la mejor estrategia didáctica, para fortalecerla, sino todo lo contrario sirve para aniquilar cualquier deseo de aprender a leer.

Ante estas circunstancias y conocedores del desinterés por la lectura de los niños en la escuela primaria, nos motivamos para investigarlo aunque

de esa manera documental, para ofrecer a los maestros y a las personas interesados en esta problemática esa oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente, y conocer algunas estrategias dedicadas que se pueden aplicar en el salón de clases.

Para su estudio y reflexión, este trabajo esta estructurado en los siguientes apartados.

En la formulación del problema damos a conocer como se presenta el problema de la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado de la escuela primaria.

En la metodología de describimos el método de análisis de contenido como el más apropiado para realizar esta investigación documental, así como las tareas que este necesite para la realización.

El capítulo primero, explica lo métodos para la enseñanza de la lectura así como sus fortalezas y habilidades que han presentado a lo largo de su historia.

El capítulo segundo muestra algunos elementos teóricos que explican el problema de la comprensión de la lectura desde diversas perspectivas de análisis.

El capítulo tercero describe algunas estrategias didácticas que permitan desarrollar el proceso de la comprensión lectora en los alumnos de

tercer grado de educación primaria.

En las conclusiones damos a conocer las interpretaciones finales del trabajo que fueron sacadas de las opiniones que más formulamos de los autores interesados para este fin.

Por último agregamos la bibliografía que presenta el argumento del libro que fuera consultado para la realización de esta obra.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Una de las exigencias de la sociedad hacia la escuela primaria es que los niños aprendan a leer y a escribir, tarea nada fácil de lograr debido a que el aprendizaje de la lengua implica un proceso creativo, donde el alumno en base a formulaciones hipotéticas crea el conocimiento del mundo y de la lengua.

Debemos tener en cuenta que el aprendizaje de la lectura y su comprensión, lo más importante no es que el niño sepa simplemente descifrar los signos impresos, sino que comprenda el significado de un texto.

La comprensión de la lectura, es uno de los problemas que más se ha investigado en los últimos días, quizás porque representa uno de los problemas más comunes a los que se enfrenta un maestro de educación primaria.

Hablar de comprensión lectora, implica entender que se refiere a la interpretación del sentido de un texto o mejor dicho el entendimiento del significado de cualquier escrito.

En años pasados, se creía erróneamente que la comprensión de la lectura se lograba leyendo con entonación, rapidez, fluidez, etc., sin

embargo dejaban muy poco al verdadero significado, al sentido que tiene que darla al lector para haber una verdadera comprensión.

No obstante, que esta opinión data de varios más atrás, los maestros, siguen insistiendo en prácticas semejantes, aun cuando existe bastante bibliografía al respecto, y demasiada información en los libros para el maestro que brinda la secretaria de educación pública y los cursos diseñados para esta institución.

El problema por más añejo que parezca la verdadera es que existe y que esta presente en la escuela primaria, ya que en ella hay un alto porcentaje de alumnos que se encuentran en la escuela y que tienen muchas dificultades para entender el contenido de un texto.

Los niños no saben leer; es una expresión que con mucha frecuencia hacen los maestros si bien es cierto que el niño hace la correcta correspondencia entre el sonido y en grafica y descifra perfectamente, sin embargo tiene dificultad para entender el contenido; lo “leen y releen” varias veces y no logran interpretar su significado, incluso, hay niños que llegan a retener y repetir enunciados integrados y ni así logran captar su sentido.

Cuando esto sucede, es una señal alarmante, los maestros hemos hecho muy poco por nuestros alumnos, cuando se trabaja de manera creativa y placentera para los alumnos. de esta actividad se realiza con alegría y con entusiasmo y como consecuencia se refleja en el aprendizaje

de los niños.

Para que los niños se apropien del proceso de lectura es necesario que los maestros conozcan su cultura, su realidad socioeconómica, su desarrollo cognoscitivo y sus intereses.

Considerando estas características es necesario pensar en crear situaciones de aprendizaje que permiten a los niños de reconocer así mismos como sujetos con capacidad de construir su propio conocimiento. Es por esto que decidimos investigar el problema de la comprensión lectora es tercer grado de la escuela primarias y desde este espacio proponer algunos alternativos para su seducción, aunque las que presentamos son de carácter teórico, no dejan de ser importante para fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje.

El presente trabajo es abordado desde una investigación documental en la opción de tener.

Para lograr todo lo que planteado, hemos elaborado la siguiente hipótesis

“La aplicación de integración didáctica en la enseñanza propicia el desarrollo de la comprensión lectoral”

En ella problemas observar la relación que existe entre las variables dependientes e independiente, la cual es probada en este trabajo desde el

punto de vista de la teoría.

Para llevar a cabo la presente investigación, que es orientado bajo la perspectiva de la hipótesis, nos hemos planteado los siguientes:

Objetivos:

- Conocer desde las teorías las fortalezas y las debilidades de algunos métodos pedagógicos para la enseñanza de la lectura.
- Analizar los elementos teóricos y conceptuales que explican el proceso de comprensión lectoral en la escuela primaria.
- Proponer algunas estrategias que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado de educación primaria.

METODOLOGÍA

Para realizar cualquier investigación primeramente se tiene que relacionar el problema y su objeto de estudio, para tener muy claro lo que en realidad se desea investigar, después resulta necesario plantear los hipótesis que guía el camino para organizar y sintetizar la información que se requiere para probarla.

Una vez elaborada y aclarado el asunto de la investigación buscamos un método que resultara adecuada para aprobarla seleccionando en este caso, el método de análisis del contenido, el cual resulta adecuado para probarlas, seleccionando en este caso el método de análisis de contenido, el cual resulta acertado para realizar este trabajo de carácter documental.

Este método consta de la tarea que nos llevaron de la mano para lograr los objetivos planteados, como enseguida se describen.

- Fase teórica: En esta fase se seleccionan las teorías que se van a utilizar para probar la relación que existe en las variables: “La aplicación de estrategias didácticas” y “desarrollo de la comprensión lectora”, por esta razón, esta fase representa una condición necesaria para la realización de las siguientes fases.
- Determinación de la relevancia de un texto. En esta fase se recopilan todos los libros, revistas, etc. que contengan en

información acerca de la comprensión lectora, las variables de la hipótesis, para seleccionar los textos más relevantes y los de más actualidad.

- Determinar las unidades lingüísticas, después de revisar y analizar la bibliografía seleccionada, procedimos a clasificar la información interpretada, procedimos a clasificar la información interpretada en sus unidades lingüísticas de acuerdo a un contenido ya sea en palabras, frases, frases completas, párrafos y hasta libros completos.
- Pero ¿qué podemos entender por unidad? la unidad es un enunciado a un texto que depende directamente del contenido que desea realizar.
- Desarrollo del esquema de estrategias, cuando ya terminamos clasificando y ordenados las unidades lingüísticas aprendimos a agruparlas en las categorías de análisis que son un nexo de unión entre las variables.
- Formación de índices y comprobación de hipótesis, una vez establecidas las categorías, ya estábamos en condiciones de formar el índice del trabajo y comprobar la hipótesis desde el punto de vista teórico.

Aunque el método consta de seis fases, como mencionamos anteriormente, solamente hemos realizado cinco, porque consideramos que hasta aquí, esta investigación queda aceptablemente analizada y comprobada.

CAPITULO I

LOS MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

1.1 La función del método en la lectura

Por mucho tiempo, en el terreno educativo, la reflexión pedagógica ha dedicado sus esfuerzos por encontrar o diseñar la mejor manera de enseñar.

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje se ha planteado como una cuestión de métodos.

Atendiendo a su significado etimológico método es el camino más breve para llegar a la verdad.

En la enseñanza la cuestión es más complicada. Aquí el método mejor no siempre es el más corto, porque éste a veces no interesa al educando o no es el más fácil, por lo que es preciso dar rodeos, despertar el interés y estimular al educando para que -guiado por el maestro- los descubra o sienta el interés necesario para aprender el sendero que se le muestre ante su vista, a fin de que se esfuerce por recorrerlo por sí solo.

“El método debe ser una fórmula flexible y un consejero amistoso y útil del maestro, no puede ser ni una receta, ni un déspota. El educador no puede, ni debe apegarse rígidamente a lo que tal autor dijo o lo que tal otro censuró o recomendó. Es importante que lo conozca, pero debe interpretarlas y elaborarlas formando su criterio propio; y cuando sea necesario debe tener la vista hacia nuevos caminos”.¹

Puede y debe llegar a ser un creador teniendo en cuenta una limitante: la personalidad del niño es sagrada y los daños que se le causen en su educación resultan siempre funesta o irreparables. Por ende, no se puede experimentar a costa de él.

El método y el rol del maestro son necesarios y se complementan. Ninguno separado vale más que el otro.

Se entiende por rol del educador al modo general de operar o sea, el modo que lleva a cabo el educador su práctica docente.

El profesor tiene en sus manos el material humano que es el pequeño, irremplazable y apreciado, por lo que, en la educación no se puede hacer tanteos y hay que proceder de acuerdo con los principios de la pedagogía.

Para llevarse a cabo la labor docente es menester el conocimiento del método y la materia. Ninguno por sí mismo es suficiente. Pero además debe complementarse con el rol del maestro.

¹ GONZÁLEZ, Diego, Didáctica o dirección del aprendizaje p.49

El método y el aprendizaje

El método y el proceso de aprendizaje están íntimamente relacionados, debido a que ambos se refieren a educar al alumno.

En la escuela tradicional se creía que aprender era repetir de memoria las palabras. Más tarde, se creyó necesario comprender su contenido, pero como el educando y sus intereses no se tomaban en cuenta para nada solo resultó un intelectualismo infecundo. El papel del educador era transmitir conocimientos que el niño oía o parecía oír, porque a veces su pensamiento se hallaba muy distante del aula.

Actualmente la concepción que se tiene de aprendizaje es muy diferente. Hoy el aprendizaje es un proceso mental, mediante el cual, el sujeto descubre y construye el conocimiento a través de las reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despiertan su interés.

“El aprender desde este punto de vista, depende más del niño que del maestro, por ende, bien el concepto tradicional del aprendizaje, desempeña el papel principal y transmitía los conocimientos ya hechos a los alumnos, no había tal entendimiento, todo lo más sería memorización”.²

Para aprender es menester que el educando investigue y adquiera el

² *Ibíd.* p.51

conocimiento por sí mismo y para ello es preciso que el alumno sea el agente de su propio conocimiento.

Antes cuando se le enseñaba, se creía que aprendía y no era cierto. Actualmente, cuando él aprende es porque se le ha sabido enseñar encauzando y dirigiendo el proceso de su aprendizaje. No interesa en conocer, sino en cómo conocer; no tanto el contenido como en la habilidad de usar ese contenido; no tanto en que sea un pozo de conocimientos, como en que pueda y sepa poner al servicio de su propia vida y de la de su comunidad. Cuando el niño sabe cómo aprender, ya tiene aprendido mucho, porque sabrá cómo utilizarlo.

1.2 La enseñanza de la lectura

La enseñanza de la lecto-escritura es tradicionalmente una tarea exclusiva de las escuelas. Uno de los mayores problemas que tienen los niños en ella, es la dificultad para aprender a leer y a escribir.

Los métodos que utilizan los maestros en la enseñanza de ésta siempre han merecido primordial atención, al grado de que puede estimarse que constituyen un índice revelador de los progresos alcanzados en la técnica generales de la enseñanza, y que son las formas de trabajo que mejor reflejan la lucha que impera entre quienes se aferran a las formas tradicionales y los que propugnan su substitución.

“La Lectura es un proceso mental mediante el cual se interpreta el significado de los símbolos impresos sobre un material cualquiera”³.

En dicho proceso se distinguen las siguientes etapas:

1.- Acomodación del ojo y movimientos de éste para obtener la adecuada visión de signos.

Investigaciones hechas, acerca de la forma en que se opera dicha visión, han demostrado que al leer, la vista se desliza sobre el escrito en la dirección del renglón, pero no con un movimiento uniforme, sino registrando una serie de saltos, cuya rapidez, amplitud y ritmo, varían de conformidad con diversos factores, entre los que se cuentan la habilidad del individuo, la dificultad del contenido, el interés que por el texto tenga el lector, y aún las particulares condiciones en que éste se encuentre.

2.- Transmisión de las sensaciones a los centros del cerebro para asociar las percepciones visuales con su significado como palabra.

3.- Paso del influjo nervioso de los centros visuales a los motores del lenguaje hablado, para producir los sonidos.

Variados son los métodos y materiales que se utilizan para enseñar la lectura y la escritura, los que difieren a veces, en asuntos de fondo y en ocasiones solo en la maneta de desarrollar unos mismos principios.

³ MINJAREZ Hernández, Julio. La enseñanza de la lectura a través de los métodos globales. p. 19

1.3 Clasificación de los métodos

- Analíticos: que parten de conjuntos palabras como mínimo, para descomponerlos en sus elementos, gráficos y fonéticos.
- Sintéticos: que se toman como base los elementos más simples, como son los sonidos, y van reuniéndose para integrar conjuntos: sílabas, palabras, frases y oraciones o composiciones.

Tomando como base los sentidos a que se acude preferentemente en la enseñanza del mecanismo los métodos pueden ser:

- Visuales: son aquellos en que predomina la actividad á base de signos gráficos.
- Analíticos o fonéticos: acuden principalmente al oído para lograr el aprendizaje. Manejando los sonidos o los nombres de las letras al conducir la enseñanza.

Los que consideran las unidades del lenguaje que se usan en la iniciación de la enseñanza, tenemos los métodos por:

- Letras: son los que manejan inicialmente estos elementos, lógicamente simples, para integrar palabras y, posteriormente oraciones.

Estos comprenden dos procedimientos:

- a) Los de deletreo, que son aquellos en que llaman las letras por sus nombres: eme, ene, equis, etc.
 - b) Los fonéticos, en los cuales las letras se designan por sus sonidos.
- Silábicos: se basan en el manejo de las combinaciones silábicas considerándolas como partes fundamentales de las palabras y susceptibles de manejarse como elementos separados.
 - Sincréticos: toman como punto de partida conjuntos lingüísticos, significativos, considerando desde la palabra hasta la composición.

Según el orden en que abordan la enseñanza de la escritura y de la lectura:

- Simultáneos: enseñan a leer y a escribir al mismo tiempo considerando estas actividades similares o complementando
- Sucesivos: abordan primero la enseñanza de la lectura y después la de la escritura, por estimar que dichas actividades reclaman habilidades diferentes por parte de quien estudia.
- De escritura-lectura o de escritura pura: enseñan primero la letra cursiva y después los caracteres impresos, ello con el propósito de no presentar dos dificultades al mismo tiempo.

- De lectura-escritura o de lectura pura: inician la enseñanza presentando solo un tipo de caracteres, los impresos.
- Mixtos: presentan al mismo tiempo los caracteres cursivos y los impresos. Éstos enseñan comúnmente, desde el principio tanto las letras minúsculas como las mayúsculas.

1.4 Métodos analíticos y sintéticos

En lógica se consideran dos métodos: el analítico y el sintético según partan de conjuntos para llegar a sus elementos constitutivos, o de éstos para integrarlos en unidades mayores.

“Aplicando este concepto a la enseñanza de la lectura, tenemos el análisis y la síntesis, como procedimientos metodológicos, (o métodos como se les dice comúnmente), según partan de letras o de sílaba para reunirlos en palabras y oraciones, o por lo contrario, de estas últimas para dividirlos en sus elementos hasta llegar a identificar las letras.”⁴

Ni el analítico ni el sintético se reducen a separar o a juntar los elementos de las palabras sino que, una vez aislados, los unen de nuevo y viceversa, por lo que propiamente son analítico-sintético o sintético-analítico, según la unidad de que parten.

⁴ CERVERA, Carmen. La lectura global. p. 32

Métodos sintéticos

Estos parten de las letras considerándolas como los elementos lógicamente simples que se unen para formar sílabas, palabras y oraciones.

Caso típico es el del maestro Torres Quintero en el que, mediante un artificio pedagógico se presentan las letras como verdaderos vocablos.

La asociación se establece entre la letra y un sonido de la naturaleza (de donde el método toma su nombre de onomatopéyico); son conocidas la *i* de la ratita; la *u* del tren; la *o* del arriero; la *e* del sordo; la *a* de la admiración; la *m* del mugido de la vaca; la *s* de la subida del cohete; la *n* del tañido de la campana; etc.

Con dichos elementos fonéticos se integran las sílabas: ma, me, mi, mo, mu; sa, se, si, so, su; con las cuales, a continuación se estructuran palabras como: mamá, mesa, mono, mano, con las que paulatinamente, van formándose frases y oraciones.

Métodos analíticos

Al contrario de los sintéticos, los métodos analíticos parten de los conjuntos, para llegar a la diferenciación de sus elementos.

En este grupo, existen variantes que difieren principalmente, por el grado e instante en que abordan el análisis; algunos lo hacen desde el

principio, en tanto que otros lo postergan haciendo que los niños manejen los conjuntos durante algún tiempo como lo hacen los métodos globales.

Un ejemplo del método analítico es el de palabras normales del maestro Rébsamen.

Éste parte de una palabra determinada que se refiere a un punto familiar para los pequeños y, mediante ilustraciones y ejercicios fonéticos como dividir la palabra por golpecitos, las descompone en sus sílabas y sus letras, para reintegrarlas inmediatamente a su forma inicial. Selecciona un grupo de palabras normales, con las que va presentando cada una de las letras del alfabeto, por ejemplo: nene, para la *n*, nido, para la *d*, etc. La primera palabra que enseña es mamá, con la que presenta la consonante *m*.

Trabajando el vocablo de conformidad con la técnica que se apunta se observa el siguiente esquema:

mamá

MA-MA

M-A-M-A

MA-MA

MAMÁ

1.5 Sincretismo

El sincronismo característico del pensamiento infantil se respeta en la

enseñanza de la lectura partiendo de la presentación de conjuntos gráficos (oraciones, frases o palabras) que se manejan como unidades durante un tiempo para que el niño mismo, por efecto de la maduración que va adquiriendo, se percate de cómo las palabras están constituidas por sílabas y letras.

Para que el alumno llegue a esta conclusión se reclama tiempo y esfuerzo, pues ella constituye la consecuencia de un análisis difícil de realizar para una mentalidad, que como la suya, se caracteriza por captar, los fenómenos de manera global.

“Por esto, aunque los métodos analíticos ordinarios y los sincréticos coinciden en que parten de los conjuntos para llegar a sus elementos, tienen marcadas diferencias, pues los primeros toman las palabras como meros materiales auxiliares para proceder al análisis en forma inmediata, en tanto que los segundos las manejan como conjunto y como verdadero material de lectura hasta que, como efecto del análisis orientado por el maestro, los educandos se dan cuenta de la forma en que están compuestos los vocablos.”⁵

De este modo se puede desprender que la preferencia y utilización de uno o de otro no es asunto de simple preferencia, sino que implica una tesis de carácter psicológico, pues mientras los analíticos tradicionales dan por hecho que los alumnos están aptos para abordar la descomposición desde que inician sus estudios, los sincréticos postulan que es menester que los

⁵ *Ibíd.* p. 52

niños adquieran cierto grado de madurez mental para que puedan comprender la estructura de los vocablos.

La diferencia es más palpable cuando se comparan los métodos globales con los sintéticos pues éstos consideran que lo significativo o por lo menos, lo simple para el niño, son las letras y no los conjuntos.

Los métodos de Torres Quintero y de Rébsamen, coinciden en que son fonéticos, simultáneos y de escritura-lectura, pero presentan una fundamental diferencia, pues el primero adopta la forma sintética mientras el segundo sigue la analítica, la cual está más acorde con la manera en que piensan los pequeños que inician sus estudios primarios.

Las unidades lingüísticas

Las letras se pueden designar de dos maneras: por sus nombres y por sus sonidos. Éstos se entresacaron de la manera en que suenan en las palabras, en tanto que los primeros, se formaron agregando a ese fonema una o varias letras, que facilitan su denominación al citarlas aisladamente, como cuando decimos: *eme, ge, zeta, etc.*

De lo anterior se derivan dos procedimientos de carácter sintético para la enseñanza de la lectura: el deletreo y el fonetismo (éste en su forma sintética). Ambos parten de las letras, pero en el primero, las palabras se forman uniendo las letras utilizando su nombre y en el segundo, reuniendo simplemente sus sonidos. Así con apego al deletreo, la palabra mamá,

suenan: *eme-a, ma, eme-a, ma*: **mamá**; en tanto, que aplicando el fonetismo, tenemos simplemente: *m-a, ma; m-a, ma*: **mamá**. Esto es más comprensible para los alumnos, razón por la cual los procedimientos del segundo tipo han venido desplazando a los del deletreo, al grado que, en la actualidad la utilización de éstos se considera anticuada.

Las sílabas

Una de las características de nuestro sistema de escritura es que está formado por un número relativamente reducido de sílabas que pueden identificarse fácilmente. Esto permitió la producción de un método para la enseñanza de la lectura, consistente en dar a conocer las combinaciones silábicas y enseñar a unirlos para formar las palabras y pasar después a la lectura de oraciones y de textos en general.

“Aprovechando la sencillez de la estructura de nuestro idioma, durante el siglo pasado se utilizaron mucho en México, los métodos basados en sílabas. Como representativos de textos ajustados a esta corriente, podemos mencionar: el silabario de San Miguel, y el libro de Mantilla.”⁶

Éstos generalmente, comienzan por enseñar las cinco vocales y después van incorporando las consonantes con las cuales forman las sílabas correspondientes. Gradúan esta dificultad, tomando primero las directas simples para concluir con las combinaciones más complicadas.

⁶ *Ibíd.* p. 71

Los procedimientos a que se acude para presentar las sílabas son muy diversos: algunos como el silabario de San Miguel, únicamente consignan las series impresas, en tanto que otros las incorporan asociándolas a alguna palabra que la posee al principio, apoyando la conexión en la ilustraciones correspondientes. Se puede ejemplificar el caso tomando las sílabas lu, del vocablo luna; y de pe, de perro; para formar la palabra Lupe.

1.6 Los agrupamientos naturales

Los métodos globales postulan que no son las letras ni las sílabas las que expresan ideas completas, por lo que recomiendan el empleo de conjuntos naturales para la enseñanza de la lectura.

“Dentro de esta corriente se presentan graduaciones en cuanto a la extensión de las unidades de que ha de partirse algunos proclaman que se partan de la palabras simples, en tanto que otros prefieren que se empleen frases, oraciones o composiciones”.⁷

1.- Métodos por palabras: para partir de los intereses del niño, con frecuencia se recomiendan los juegos de la lotería y la tienda en que las palabras sueltas se presentan asociadas a los objetos que designan sus representaciones.

2.- Métodos por frases y oraciones: presentan las palabras formando

⁷ ARAUJO Cervantes, Norma. El sincretismo infantil. p. 17

parte de conjuntos más extensos. Para hacerlo se manejan unas veces carteles que contienen órdenes que los alumnos han de ejecutar; otras presentan algún concepto relacionado con determinada actividad que se realizó en la clase, o con cualquier tópico que haya llamado la atención del grupo, por ejemplo: siéntate, levántate, borra el pizarrón, etc.

Algunos maestros dejan al azar las oraciones que habrán de tratarse en clase y toman las que espontáneamente formulan los niños en tanto otros ponen cuidado en la selección de dichas leyendas, pues se sujetan a un plan para ir presentando las letras o para graduar las dificultades y así, las llevan hechas, los encauzan para que las formulen, o definitivamente se apegan a algún libro de texto.

“En lo relativo a la amplitud de las oraciones o frases de que se parte en esta enseñanza, se puede decir, que se considera a las palabras como elementos principales debido a que al final se les aísla al dividir las oraciones; se utilizan en diversas combinaciones y se manejan para que los alumnos diferencien las palabras que las forman, por ende las combinaciones en que se muestran solo sirven como medio para dar mayor sentido a tales elementos”.⁸

Los cuentos se toman como medios para manejar oraciones con cierta conexión entre sí. Básicamente se utiliza un cuento que se fragmenta en partes que se expone en dibujos que presentan los sucesos más importantes de la narración, y que se calan con textos cortos, cuya secuencia integra la

⁸ *Ibíd.* p. 22

historia. En tales oraciones se distribuyen las letras y las dificultades generales de la lectura.

Entre los cuentos más usados se pueden mencionar: caperucita roja, los tres osos, la hormiguita, etc.

1.7 El proceso de la lectura

El proceso de lectura posee características esenciales que no pueden variar: debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; éste debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe de terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura y los que leen no pueden lograr significado sin utilizar el proceso. Este puede ser utilizado por la persona de dos maneras: eficientemente o deficientemente. Cuando es utilizado eficazmente crea buenos lectores; cuando es usado en forma incorrecta provoca malos leedores. La diferencia entre el lector capaz y uno que no lo es, o un principiante, no reside en la manera por la cual obtienen significado a partir del escrito, sino en lo bien que cada sujeto utiliza este procedimiento.

“Para comprender el proceso de lectura, se debe comprender de qué manera el que lee, el que escribe y el escrito contribuyen a él ya que, lo leído implica una transacción entre el lector y el libro, las características del primero son tan importantes para la lectura como las

características del segundo.⁹”

La relativa capacidad de un lector en particular es obviamente importante para el uso exitoso de la técnica. Pero también lo es su propósito, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales.

Tradicionalmente las escuelas han operado bajo el principio de que es en ellas donde se debe de enseñar la lectura y la escritura. La instrucción tradicional de la lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de las letras, relaciones letra-sonido y así sucesivamente. Está basada principalmente en que el niño aprenda a identificar letras, sílabas y palabras.

Tales tradicionales no están fincadas en una comprensión de cómo opera el proceso de lectura, el papel que juega el que aprende, el cómo y el por qué éste se apropia de la lengua y sobre todo, no ponen el aprendizaje de la lectura en el contexto de un control creciente sobre el proceso.

“Aprender a leer implica por parte del lector el desarrollo de estrategias para obtener el sentido del texto. Implica además que aquél desarrolle esquemas acerca de la información que está representada en los mismos. Estos solamente se puede lograr si los lectores principiantes responden a textos significativos que le resulten interesantes y con sentido.”¹⁰

⁹ RODRÍGUEZ Estrada, Mauro. La creatividad en la enseñanza de la lectura. p. 91

¹⁰ *Ibíd.* p. 93

En este aspecto el desarrollo del lenguaje oral y escrito dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional.

E] aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura debe basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita y apartarse de las tradiciones de tratarla como un tema escolar que debe ser dominado.

1.8 La lectura como una necesidad

La mayoría de los niños aprenden a leer antes o después, más o menos bien. Sin embargo, solo una minoría se deleita leyendo y se beneficia considerablemente de ello durante toda su vida. Para la inmensa mayoría es una experiencia que prefieren evitar.

Con frecuencia se trata de personas cuyas experiencias iniciales y posteriores con la lectura no eran de aquellas que les permitieran intervenir en ellas personalmente. Al contrario, la experimentaron como un procedimiento esencialmente pasivo que consistía en el simple reconocimiento de letras, palabras y oraciones carentes de significado.

Puede que los pequeños se resistan a leer debido a alguna inquietud relacionada con ello, o porque la consideran como algo aburrido, ajeno a sus intereses, una tarea impuesta por el profesor que no les proporciona gozo, ni ninguna otra satisfacción valiosa.

La mayoría de las personas leen cuando algo realmente les interesa, o bien cuando sienten la necesidad de lo que todos los esfuerzos, desde el principio mismo de la enseñanza de la lectura, deberían ir dirigidos esos objetivos. Por desgracia lo más frecuente es encontrar que, al contrario, la lectura se presente como la habilidad de descifrar, y descifrar es esencialmente la actividad sin sentido, un proceso de mero reconocimiento que se lleva a cabo por alguna razón exterior: porque el maestro lo rodona.

La concentración de los maestros en el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje se opone a la comprensión por parte del infante de la función de los símbolos, ya que se presta demasiada atención a descifrar letras que en y por sí mismas, no tienen ningún significado intrínseco. Es decir, la enseñanza de la lectura se debería de basar más en la búsqueda del significado y no en el descifrado de las letras, para que el niño entienda que el interpretar letras no tiene importancia sino que lo esencial es el significado.

Un elemento importante para dar sentido a la lectura es la resonancia que las palabras evocan en el inconsciente. Toda obra escrita contiene mensajes manifiestos y encubiertos. La persona que la está leyendo responde a ambos tipos de mensajes con reacciones tanto conscientes como inconscientes. Por lo tanto dice Bettelheim y Karen Zelan: “los mensajes pensados por el autor y los que el lector saca de lo que el autor ha escrito en modo alguno son idénticos”¹¹.

¹¹ BETTELEIM y Karen Zelan. Aprender a leer. Consejo Vocacional para la cultura y las artes. p. 26

En la lectura de un texto se puede presentar una disparidad entre los mensajes pensados por el autor y los que recibe el lector. Cuando se produce esta disparidad, o puede que se lea el texto de manera distinta a como está impreso, en realidad o puede que se ponga por parte del lector resistencia y que, en los casos extremos resulte imposible leerlo siquiera.

Cuanto mayor sea la juventud y la inmadurez intelectual del lector, con más fuerza afectarán sus emociones a todos lo que haga. Por lo tanto, el lector no será muy capaz de experimentar las cosas con independencia de sus inquietudes, objetivamente, ni podrá impedir que su inconsciente se entremeta, deformando lo que conscientemente trata de comprender. Si bien es cierto que estos fenómenos son muy bien conocidos, se olvidan cuando se trata de enseñar a leer a principiantes.

“El niño que cambia el texto que está leyendo se comporta de acuerdo con la tendencia propia de su edad manipular activamente las cosas. Sin saber conscientemente lo que hace, él al modificar lo que está leyendo, domina activamente, de manera personal, aquello que de algún modo solo absorbería pasivamente. Esta manipulación activa da a la lectura un sabor personal y la hace más importante.”¹²

Se enseña a leer a los pupilos con la esperanza de que lo que lean en el futuro tenga un significado para ellos. Es muy poco probable que una habilidad que no tenía un significado intrínseco cuando la aprendimos por primera vez se vuelva profundamente significativa más adelante.

¹² *Ibíd.* p. 96

La juventud es la edad en que las tendencias activo-manipuladoras del hombre alcanzan su punto mas alto y en la que el niño desea hacer algo que sea suyo, dándole su toque personal. Así, el hecho de que el niño adquiera o no un compromiso profundo y duradero como la lectura, dependerá de que la vea como algo que se le impone desde fuera como algo cuya creación participa realmente.

1.9 Problemas en la lectura

Cuando el maestro enseña a leer se olvida de la manipulación activa que el educando hace de la lectura, que podría convertirla en una experiencia personal y significativa para ellos.

Hace que en el proceso de aprender a leer intervenga exclusivamente su intelecto y no se deja que participe en él su vida inconsciente. Si se quiere que el alumno adquiera un compromiso con la lectura, es necesario que se hiciera que en el proceso de leer interviniese toda su personalidad.

Algunas dificultades con la lectura son ocasionadas, por trastornos neurológicos. Los infantes que padecen tales trastornos necesitan ayuda especial. En los casos más graves el maestro de escuela no puede ofrecer ayuda especializada. Pero incluso en estos pequeños las cosas cambian mucho según si el maestro recibe o no con comprensión sus fallos al leer, haciéndose cargo de lo que revelan y mostrando apoyo y respeto hacia sus esfuerzos.

Si el maestro actúa así, éstos adoptarán una actitud positiva ante la lectura y sentirán deseos de instruirse.

“Otros problemas con la lectura son provocados por la influencia de la familia. El historial familiar de un alumno ejerce una influencia significativa sobre su actitud ante la lectura y con ella sobre su capacidad o incapacidad de aprender a leer como es debido. Con frecuencia, la actitud negativa de un niño ante la lectura es consecuencia de la falta de interés de sus padres por cuestiones intelectuales, incluso una aversión subconsciente a ellas, a lo cual él responde sin saberlo.”¹³

La negativa a instruirse también puede deberse a causas totalmente opuestas a ésta el exceso de presión ejercida por los padres sobre él para que éste logre triunfos académicos puede inducirlos a una negativa a aprender.

El modo en que el profesor haga frente a estas actitudes negativas nacidas de las influencias del hogar serán determinantes para acabar con ellas. Si el infante ve que sus fracasos son recibidos con una actitud crítica, o que a él le parece crítica su aversión a la lectura será mayor.

Algunas veces los maestros consideran que los errores de la lectura se deben a la incapacidad de descifrar -lo cual puede ser cierto- también es probable que esto incremente la actitud negativa del pupilo ante la lectura. Pero si por el contrario, el docente interpreta los errores como fruto del

¹³ DINELLO, Raymundo. Didáctica de la lectura. p. 33

pensamiento y sentimiento subyacente importante para el pequeño, entonces su actitud será agradable incluso para el niño cuya reacción a la lectura sea básicamente negativa.

“El hecho de que un alumno lea bien en voz alta, sin cometer errores, no prueba que no tenga dificultades con la lectura, ya que este podrá haber dominado la técnica del descifrado y, pese a ello, la acción de leer le parecerá una experiencia tan vacía que la evitará siempre que pueda. Adquirió una habilidad que no le sirve para nada.”¹⁴

La lectura sin errores también puede deberse a que el educando se somete pasivamente a la dominación del estímulo externo de la palabra impresa y a la exigencia de que ésta sea leída. El pequeño lee correctamente porque el docente se lo exige, pero no tiene lugar ninguna asimilación debido a que no obtiene ningún significado del texto ya que éste no le dice nada. Entonces la lectura es un gesto vacío, no tiene ningún propósito. El pupilo siente que la lectura no tiene ninguna importancia personal para él para sus inquietudes y que no le beneficia de ninguna manera.

Con el paso de los años, puede ocurrir que un niño, así no acuda a los libros en busca de ideas, toda vez que desde un principio los libros no le comunicaron ninguna idea y lo único que le interesaba a su profesor era que no incurriera en lectores al descifrar. Ya adulto, y como la lectura no le ofrece ninguna dificultad técnica, podrá leer los titulares de los periódicos, las páginas deportivas, los informes bursátiles; es decir, será en busca de

¹⁴ *Ibíd.* p. 37

información, pero no para disfrutar o para enriquecer su vida. Este tipo de indiferencia total o actitud pasiva ante la lectura es típico de la mayoría de la población. Cuando de pequeño se les pedía que aceptasen lo que decía el texto, se les advertía que no debían equivocarse al someterse pasivamente a la dominación de la palabra impresa lo que convirtió a la lectura en una experiencia ajena algo que les era indiferente. Pero saber leer realmente - disfrutar de la lectura y del significado que se obtiene de ella como elemento enriquecedor de la vida- exige que la lectura sea una experiencia con la que toda la personalidad entre plenamente en los mensajes transmitidos por el texto.

“Solo teniendo en cuenta de que modo el inconsciente del niño participa en la lectura (o a menudo en su negativa a aprender a leer) se puede inducir a los que no leen a aprender a leer y, convirtiendo la lectura en algo fascinante para ellos se puede lograr que éstos se interesen por ella, consiguiendo que se conviertan en ávidos lectores.”¹⁵

Muchas veces los niños no leen porque cuando se animan a hacerlo, la forma con que personalizan lo que leen resulta completamente inaceptable desde el punto de vista de sus maestros. Esto convierte su aprendizaje de la lectura en una tarea impuesta ajena a sus intereses. Debido a que se les obliga a leer de una manera que es contraria a las necesidades que ellos tratan de expresar por medio de los errores de la lectura por lo que ésta se convierte en algo opuesto a sus intereses vitales, algo que no solo hay que evitar sino combatir activamente.

¹⁵ *Ibíd.* p. 41

Sólo cuando se le permita al alumno personalizar la lectura y se le ayude a reconocer que por medio de ella adquirirá una comprensión mejor de si mismo entonces tendrá el deseo de aprender a leer.

1.10 Elementos conflictivos

En sus recuperaciones finales a los alumnos se les pueden presentar elementos conflictivos. Estas son las dificultades que se le presentan al pequeño al estar leyendo un texto, debido a que la interpretación que le da al mismo, es inadecuada. Es decir, cuando él en su elaboración final del significado del escrito hace inferencias inadecuadas se dice que se le presentaron elementos conflictivos.

Se le presentan a un niño elementos conflictivos cuando da estas respuestas:

- I. Respuestas cuyo argumento centra su atención en elementos fuera del texto y por lo cual decimos que son extratextuales.
- II. Contestación cuya confusión de carácter temporal le impide dar la respuesta correcta aunque se busque en el texto la relación.
- III. Un tipo de negación evasiva donde él tiende a decir no se.

En el primer caso los alumnos pueden dar una respuesta basada en su experiencia cotidiana y no en el texto, sus argumentos son de tipo

extratextual.

En el segundo caso son las propias limitaciones de escolar las que le impiden lograr la deducción correcta.

En el tercer caso el educando da una respuesta tajante, un “no sé”.

Cabe aclarar que la información que el niño no es capaz de proporcionar se encuentra en el texto.

El alumno da sus recuperaciones globales del texto puede optar por un inicio de la comprensión similar al argumento patrón o bien, elegir un orden de la narración diferente, pero de acuerdo a la secuencia de los hechos. Consideramos que si él elige un cierto orden de narración u otro, depende de sus posibilidades para reorganizar la secuencia temporal entre los eventos. Es decir, si el alumno elige narrar los hechos según el orden cronológico en que se dieron y que no es el orden en que se presentaron en el escrito, ha podido entender que existen diferentes formas de contar las cosas a pesar del orden inherente.

De acuerdo al tipo de respuestas que dan los escolares en la recuperación global de la obra éstas se pueden agrupar en cuatro diferentes categorías y éstas son:

I. En esta categoría se agrupan todas aquellas recuperaciones donde de un modo u otro, el pequeño presenta serios problemas para establecer un

hilo conductor entre los hechos y los actores. Por lo general no se logran establecer buenas relaciones entre los lugares, las personas y los tiempos, de tal forma, que las narraciones se apegan poco a la información real.

II. Aquí los alumnos intenta dar un hilo conductor a las acciones descritas y tratan de establecer la relación que el actor principal del relato, tiene con los eventos principales. Lo que caracteriza esta categoría es intento por dar secuencia temporal al texto en función del orden en que aparecen los elementos y en este sentido se dice que existe una centración en el orden de mención. La intención es darle un orden estricto a los eventos que corresponda con el orden de mención presentación.

III. En las recuperaciones pertenecientes a la categoría número tres se nota claramente el intento por parte del educando por establecer la diferencia entre lo contado y lo sucedido. Ya que, el estudiante puede manejar jerarquía de la secuencia en los eventos, sin apegarse demasiado al orden de mención. Es decir, aquí él es capaz de narrar los hechos sin respetar la organización seguida en el escrito. Sin embargo, aún conserva cierta centración para hacer corresponder el orden de mención y el de sucesión.

IV.- Todas las respuestas aquí agrupadas son consideradas las mas evolucionadas porque, independientemente del orden en que se elija narrar los hechos, la información otorgada siempre es pertinente y apegada de manera fiel al texto. Aquí “el alumno una vez que tiene elaborado un orden

de sucesión de hechos, la elección del comienzo de la narración no es lo primordial, porque siempre se llega a los mismos resultados”.¹⁶ Es decir, si él es capaz de anticipar y planear la descripción en función de una visión global de los eventos, puede establecer cualquier orden de mención, pues siempre se apoyará en sus estrategias sintácticas para transmitir un contenido que pueda o no coincidir con el orden elegido de presentación.

1.11 La recuperación global

La recuperación global en relación a la inferencia esperada, los textos que no tienen coherencia, que se presentan aislados, son difíciles de extraer un significado común. Esto nos indica que en términos de establecer cohesión y sentido en el escrito los alumnos no podrán lograr con aceptabilidad una descripción global del tema de los siete años.

Existen otros tipos de explicaciones donde se observa un claro intento por contar los hechos de acuerdo con el orden en que sucedieron. Si los niños han entendido la jerarquía y la trama de un escrito, podrán contar el tema, usando como estrategia primordial el orden de mención.

El alumno más grande de sexto grado opta por recursos, él usará el mismo orden propuesto por el texto original, relatará el mismo orden propuesto por el texto original, relatará el contenido temático tan parecido al texto patrón, que podríamos pensar que interviene también una excelente

¹⁶ CERVERA, Carmen. Op. Cit. P. 19

memoria en estas descripciones tan claras.

Los estudiantes encuentran una serie de argumentos extratextuales utilizados para justificar la identificación de un referente. Algunas relaciones referenciales pasadas en exóforas, no necesariamente perjudican la interpretación global del contenido.

“Para la recuperación global condensada, los elementos narrados se presentan tan aislados que es difícil dar coherencia al texto. Cuando da una recuperación global apoyándose en la extratextualidad; elimina datos textuales y no establece una secuencia en la narración. Si se da una recuperación global según la secuencia de los hechos, pero debido a una descertada relación referencial entre los personajes, no plantean un contenido apegado al texto patrón, encontrándose pues algunas alteraciones en sus narraciones.”¹⁷

Por eso, una mala relación relacional puede conducir a errores de implicación trascendente.

Cuando el escolar no tiene a la mano las herramientas lógicas o lingüísticas indispensables para lograr una buena recuperación global del contenido, recurre a buscar en su propia experiencia cotidiana los índices que le ayuden a organizar un eje temático.

A partir de la información textual que va apareciendo, él tiene

¹⁷ *Ibíd.* p. 23

posibilidades de replantearla sus hipótesis extratextuales. El problema no es recurrir a una exófora, sino la imposibilidad de replantearla por no considerar las relaciones endofóricas como pertinentes.

No sólo la edad en término de maduración es el factor que incluye en la consolidación de cierto tipo de conductas, sino que conforme el chiquillo va creciendo, va siendo un usuario más declarado del lenguaje y va logrando reflexiones en torno del mismo, de tal manera que puede resolver ciertos problemas lingüísticos con mayor solidez.

La organización del contenido temático depende de muchos factores; uno de ellos consiste en ir estableciendo cadenas referenciales que permitan garantizar una continuidad en los referentes. El seguimiento de los ítems referenciales (presupuestos) permite establecer identidades (entre personas o cosas) para no perder de vista de quién o quiénes se están refiriendo en el texto.

El alumno elaborará estrategias que le permitan establecer relaciones entre los elementos dados en el texto. Tiene que percatarse de que, algunos de los elementos que están en el texto, sirven para crear un contexto, y que a partir de él, se deriva el recuperar un significado. El jovencito tiene que tomar conciencia que es, en los límites el propio texto de donde devienen las relaciones referenciales. “El enfrentamiento con el texto de algunas metáforas lo motiva a buscar un referente; cuando ese referente no se ha explicitado en el texto, él asume a la catáfora como un elemento vacío que

llenarse.”¹⁸

Encontramos que por lo general el referente es traído fuera del texto, a esto le llamamos hipótesis extratextuales, porque el muchacho recurre a algo que "él cree" sin tener datos textuales que sostengan esa hipótesis.

Es importante saber, si el pequeño lanza o no hipótesis extratextuales; sino que el dato que merece toda nuestra atención consiste en indagar si él las modifica, replantea o conserva su hipótesis inicial.

El niño recurre a su conocimiento del mundo para dar comienzo a sus interpretaciones textuales.

¹⁸ *Ibíd.* p. 29

CAPITULO II

ELEMENTOS TEÓRICOS QUE EXPLICAN LA COMPRESIÓN LECTORA

2.1 Elementos teóricos

Uno de los elementos teóricos que han contribuido a perfilar esta novedosa forma de entender la comprensión lectora es la noción y teoría de esquemas.

Ésta es una estructura representativa de los conceptos genéricos acumulados en la memoria individual. Su teoría explica como se forman tales estructuras y como se relacionan entre sí, a medida que un individuo adquiera conocimientos.

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna, (o ha tenido una experiencia limitada) en un tema determinado, no tendrá ideas (o solo contará con ellas en forma insuficiente) para evocar un contenido determinado, y el entendimiento será muy difícil, si no imposible. Los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión. La información previa del lector parece incidir más sobre

la penetración de la información implícita en el texto, que la revelada de manera explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita solo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas.

El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo (cabe aclarar que éstos nunca están acabados; las experiencias vitales se amplían constantemente y van modificando los propios esquemas).

Cuanto más se aproximan los esquemas del sujeto a los se propone el autor, más fácil le resultará a él comprender el texto.

Quienes comprenden verdaderamente lo que leen, recurren a un proceso interactivo basado al mismo tiempo en sus esquemas y en la información proveniente del. Aún cuando ambos procesos ocurren de manera simultánea, son los esquemas del lector lo que proporciona la estructura requerida para asociar el significado con la lectura.

“En síntesis, los esquemas son categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del que lee, a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, él aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos: con sus esquemas.”¹⁹

Si el sujeto no dispone de ningún esquema en relación con algún

¹⁹ COOPER David. Cómo mejorar la comprensión lectora. p. 261

tema o concepto en particular, puede formarse uno nuevo acerca de ese tema si se le brinda información suficiente para ello. Cuando el lector elabora nuevos conocimientos relacionando la información novedosa con la que ya ha almacenado, sus conocimientos se amplían constantemente.

Comprensión de diversos textos

La comprensión de la lectura es un proceso por medio del cual el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el que lee entienda como el autor ha organizado sus ideas. La organización de ideas en un trozo escrito, se conoce como estructura del texto.

Hay dos tipos fundamentales de texto: los narrativos y los expositivos. Los primeros cuentan una historia y son materiales de tipo literario. Los segundos proporcionan información, refieren hechos, son materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales.

La forma en que los alumnos abordan los diversos tipos de escritos, es diferente. Es decir, los niños acceden al material científico de manera distinta a como abordan lo literario.

Estos textos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego

procesos de asimilación diferentes cuando leen los diversos tipos de texto. Un elemento importante para lograr la comprensión consiste en enseñar al sujeto como leer distintos tipos de texto. Es decir, es necesario mostrarles como comprender los materiales narrativos y los expositivos.”²⁰

2.2 Habilidades para la comprensión

Si la comprensión es un proceso interactivo ente el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

“Una habilidad se define como una aptitud para llevar a cabo una tarea con efectividad. La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la asimilación basada en ellas es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar. Se supone que el rendimiento del alumno mejora tras someterse al entrenamiento de una destreza determinada y practicarla.”²¹

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las capacidades de la comprensión lectora, pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas. La única de ellas que apareció en las tres de las cuatro indagaciones mencionadas fue la identificación del significado de las palabras; las demás no aparecieron nunca en más de dos de las cuatro

²⁰ *Ibíd.* p. 273

²¹ KIHN, T.S. La lectura en la escuela primaria. p. 108

investigaciones.

En una reseña sobre la documentación referente, a las habilidades, Rosenshine extrajo las siguientes conclusiones:

1. Es difícil establecer un listado de destrezas de comprensión perfectamente definidas.
2. No es posible enseñarlas lisa y llanamente, dentro de un esquema jerarquizado.
3. No está claro cuáles ejercicios programados para entrenarlos son esenciales o necesarios, si es que alguno lo es.

La investigación no permite identificar claramente ningún listado de ellas; tampoco hay evidencia alguna que apoye la conclusión de que enseñar a los alumnos a detectar la idea central, las secuencias, las relaciones causa-efecto u otros saberes, tal y como suele enseñárseles, les favorezca en su comprensión del texto. Dicha conclusión, junto a la evidencia presentada viene a refutar la arraigada creencia de que la comprensión consiste en un conjunto de habilidades bien diferenciadas. Es decir, éstas no es un conjunto de tales destrezas, sino un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos.

A través de los años, los especialistas en la lectura e investigadores del tema que el todo resultante es igual a la suma de las partes que configuran el fenómeno de la comprensión. Las habilidades enseñadas se

han centrado típicamente en ayudar al alumno a que las adquiriera por el mero hecho de adquirirla, y no en ayudarlo a que la ponga en juego. Muchos de los problemas relacionados con su enseñanza se relacionan directamente con la forma como se enseñan y no con el hecho puro y simple de que se le enseñara.

Dado que:

“La comprensión es un proceso y consiste en elaborar el significado relacionando la información del texto con las propias experiencias, es conveniente enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone”²².

Un problema fundamental de la enseñanza tradicional de las habilidades de comprensión estriba en que se ha enseñado sin considerar para nada el tipo de texto involucrado.

Otro problema de la enseñanza tradicional de las habilidades de comprensión estriba en que hasta ahora este tipo de enseñanza no ha incorporado ningún procedimiento para ayudar al lector a que relacione la información obtenida a partir del texto con sus experiencias pasadas. Es preciso, evidentemente, introducir algunos cambios en la enseñanza de la comprensión.

²² *Ibíd.* p. 41

Las lecciones relativas a la enseñanza de las habilidades de la comprensión debieran impartirse de un modo distinto a como se han hecho actualmente. Es decir, debieran centrarse en las destrezas y procesos que habrán de ayudar al lector a extraer las claves necesarias del texto y relacionar esas claves con su experiencia previa; y hacer hincapié en el proceso de ponerlas en juego en lugar de inculcarlas por el mero hecho de inculcarlas.

Es necesario evaluar las pericias de comprensión que se enseñan actualmente, en función de su utilidad para que le sujeto entienda como está estructurado un texto y si ayudan a que el lector lo comprenda. Buena parte de las habilidades de comprensión tradicionales apuntan a que el lector se centre en unas claves del texto y no en otras y su enseñanza ha sido muy inadecuada. “Se deberían conservar tan solo aquellas que ayudan al lector a relacionar las claves del escrito con sus experiencias previa. Estas dos conclusiones se basan en las siguientes consideraciones.”²³

- Los datos aportados por investigaciones recientes indican que los alumnos tienen más éxito en los casos de comprensión literal, pero su rendimiento decae cuando se trata de mejorar la comprensión inferencial o crítica. Este último tipo de comprensión depende un mayor grado de la práctica de enseñar a los educandos los aspectos proceduales de la asimilación, por lo que es preciso agregar esas capacidades a los programas de enseñanza o fortalecer

²³ *Ibíd.* p. 42

su entrenamiento dentro de ellos.

- Aquello que suele llamarse facilidades de comprensión no es otra cosa que las diversas tareas o formas de comprender en lo que ha de concentrarse el que lee enfrentado a un relato. Aun cuando el texto ha de aprender a resolver algunas tareas para determinar cómo ha organizado el autor sus ideas, el aprendizaje de cualquier tarea por separado no es esencial para mejorar sus destrezas de comprensión.
- Teniendo en cuenta la naturaleza del proceso de comprensión y su relación con la información previa del lector, ella consiste en algo más que la enseñanza de saberes aislados. El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar capacidades separadas, pues supone enseñar a los lectores el proceso de comprender y como implementarlo.
- El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las pericias y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.
- Es preciso revisar a la vez la forma de enseñar las habilidades de comprensión. Éstas están desgajadas de las líneas fundamentales que sigue hoy el proceso de la lectura. Es necesario de que la enseñanza de cualquier habilidad o proceso referido a la comprensión de la lectora esté

directamente relacionado con los textos. Puede que la clave en la enseñanza de la comprensión estriba no tanto en lo que se enseña sino en cómo. Sheridan ha señalado que uno de los efectos posibles en el tema de la comprensión puede consistir en que los profesores dejen de enseñar las destrezas en forma separada. La investigación relativa a la instrucción sugiere la necesidad de asegurarse de que las pérdidas involucradas sean efectivamente enseñadas y aplicadas en la lectura real de determinados escritos.

En suma, los maestros deben de revisar las técnicas de entendimiento que suelen explicar a sus alumnos y seleccionar las más relevantes para incorporarlas a su práctica. Así como, deben de reestructurar sus procedimientos de enseñanza para que sus alumnos aprendan a utilizarlas. Es decir, que la enseñanza debe incluir demostraciones prácticas que permitan a sus alumnos apreciar cómo se aplican o utilizan en el estudio de algunos libros concretos. Además, los profesores han de enseñar tales pericias desde una perspectiva procedural, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí. Por ende, la pregunta que enseñar en el área de la comprensión ha de estar claramente delimitada en sus fines.

2.2.1 Lo que se debe enseñar en comprensión

Si la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. Dicho proceso depende de que él sea capaz de:

1. Entender como ha hecho un autor para estructurar sus ideas y la información en el escrito.
2. Relacionar las ideas y la información extraídas de éste con las que el que lee ha almacenado ya en su mente.

De acuerdo a esta concepción el entendimiento de lo leído en los programas se deben enseñar lo siguiente:

I. Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el contenido.

A) Habilidades de vocabulario: para enseñar a los alumnos aquellas aptitudes que les permitirán determinar por cuenta propia con mayor independencia el significado de las palabras. Estas incluyen:

1. Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce en una frase o párrafo para determinar el significado de alguna desconocida.
2. Análisis estructural: el que lee se vale de los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras de base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.

3. Habilidades de uso de diccionario: el sujeto acude al diccionario para determinar el significado de las palabras.

B) Identificación de la información relevante en el texto: son las capacidades que permiten identificar en él la formación relevante para los propósitos de la lectura. Tales destrezas incluyen:

1. Identificación de los detalles narrativos relevantes: el que lee recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
2. Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato (no necesariamente por su nombre), la persona determina como se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello el alumno ha de distinguir los siguientes procesos:
 - a) Causa y efecto: un hecho provoca a otros.
 - b) Secuencia: los hechos están ocasionalmente relacionados porque suceden en una secuencia determinada.
3. Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos: el ser identifica ciertos detalles relevantes o importantes para los objetivos que persigue al leer materiales expositivos.
4. Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo: el sujeto determina la idea central en un contenido expositivo e identifica aquellos detalles

que la sustentan. Se debe enseñar a los lectores como determinar la idea fundamental del autor utilizando los detalles que la respaldan.

5. Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo: el que lee aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas. A través de la lectura puede apreciar las relaciones existentes entre las ideas contenidas en el material expositivo, de ese modo, comprender ese material. Esto se logra mediante la:
 - a) Descripción: el autor presenta información acerca del tema o brinda lagunas características del mismo.
 - b) Agrupación: el autor presenta ideas relacionadas y agrupadas; ello permite apreciar una secuencia aparente.
 - c) Causa y efecto: el escritor relaciona opiniones de modo que todo ello permite inferir una relación causa efecto o dicha relación queda implícita.
 - d) Aclaración: el literato plantea un problema, una interrogante o una acotación que van seguidas de una solución, una respuesta y una réplica.
 - e) Comparación: el redactor sugiere al lector que advierta las semejanzas o diferencias entre dos o más objetos o nociones.

II.- Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas:

A) Inferencias: se enseña al sujeto a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.

B) Lectura y crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Esto le exige apoyarse en su experiencia previa.

1. Hechos y opiniones; se le guía al que lee a reconocer que los hechos son reales, objetivos y pueden ser demostrados y que las opiniones reflejan el sentir o las creencias de una persona y no son necesariamente reales.
2. Prejuicios: se explica al individuo reconocer el prejuicio. Un autor evidencia los propios, cuando demuestras sus sentimientos a favor o en contra de algo.
3. Suposiciones: se alecciona al ente a reconocer las suposiciones es decir, las afirmaciones que se dan por sentadas, cuya verosimilitud no es cuestionada.
4. Propaganda: se instruye al interfecto a reconocer la propaganda, el material escrito para convencer a alguien de que adopte una postura a favor o en contra de algo.

Se debe exponer a los educandos, procesos que le permitan integrar los elementos derivados de una lectura crítica del escrito, tales como:

1. Que lean intentando captar la idea principal que sugiere el escrito y aquello de lo que intenta persuadir a sus lectores.
2. Que recurra a técnicas que le permitan formularse interrogantes acerca de lo que el autor plantea.
3. Que compare la información que está leyendo, con lo que ya

sabe o busque información adicional en otra fuente.

4. Que evalúe lo que lee

C) Regulación: se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que haya asimilado tales técnicas, serán capaces de clarificar lo contenido a medida que leen cuando ello sea necesario.

2.2.2 Factores condicionantes de la comprensión

La comprensión de cada lector está condicionada por una serie de factores que han de tomarse en cuenta al trabajar la comprensión. Estos factores son: el lenguaje oral, las actitudes, el propósito de la lectura y el estado físico y afectivo en general.

“La habilidad: oral del alumno es un factor muy importante que los docentes deben considerar al entrenar la comprensión ya que existe una relación significativa entre el lenguaje oral de un niño y su capacidad lectora. La capacidad oral de un pequeño está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.”²⁴

El infante con un lenguaje oral limitado o una base lingüística diversa a la del idioma que se emplea en la escuela, no podrá entender los patrones

²⁴ FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palácio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. p. 136

y conceptos básicos de esa lengua. Por lo tanto, no dispondrá de una base sólida para implementar la lectura y la comprensión.

El lenguaje y el vocabulario oral constituyen los cimientos sobre los cuales se va construyendo el léxico lector, que es un factor relevante para la comprensión. En las primeras etapas del aprendizaje de la lectura el vocabulario con sentido del que lee se desarrolla casi exclusivamente a partir de su vocabulario oral. Por lo tanto, el educando que carece de éste, estará limitado para desarrollar un glosario con sentido lo suficientemente amplio que le permita la comprensión de textos. Esta situación se da con frecuencia con niños provenientes de hogares con pocas oportunidades para el desarrollo del lenguaje oral y de hogares en los que se habla un idioma diverso al que se utiliza en la escuela. Antes de que esos alumnos puedan aprender a leer y comprender un texto, es necesario que desarrollen cierta destreza mínima con el habla verbal.

“La importancia de ésta no es exclusiva de las primeras etapas del proceso de comprensión; es importante en todo el curso y en especial en el desarrollo de un vocabulario significativo. Cuya promoción se puede lograr haciendo el maestro continuas lecturas en voz alta a sus pupilos y ofreciéndoles la posibilidad de analizar y discutir lo que se lee.”²⁵

Otro factor que puede influir en la asimilación de lo escrito, es la actitud de un educando hacia la lectura.

²⁵ *Ibíd.* p. 138

Los escolares que muestran una actitud negativa hacia lo que estudia no comprenderán lo leído con la misma eficacia que uno con una actitud positiva. Un infante que demuestra apatía hacia la lectura -cualquiera que sea su causa- no llevará a cabo las tareas que la leída necesita, de manera tan eficaz como un pequeño cuya conducta sea positiva. Uno en una actitud negativa puede tener las habilidades necesarias para comprender con éxito el texto, pero su actitud habrá de interferir con el uso que haga de tales capacidades.

Las posturas y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos. Esta es otra forma en que las actitudes del lector influyen sobre la comprensión sobre todo cuando se trata de lecturas en las que es necesario que los alumnos juzguen y evalúen determinados contenidos (lectura crítica). Los juicios y evaluaciones que hace el que lee en muchas ocasiones se basarán en sus conductas y valores.

El propósito de la lectura es otro factor que no se puede dejar de lado en el entrenamiento de la misma puesto que, el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender. Es lo que se denomina atención selectiva. Ésta influye en la forma como los educandos habrán de razonar cualquier texto que lean.

Un último factor que puede influir en el entendimiento de escritos es el estado físico y afectiva general del sujeto que aprende.

Es innegable que los educandos con buena salud, buena visión y bien nutridos antes de acudir a la escuela, y que no experimenten ningún trastorno afectivo, aprenderán mejor lo referente a la comprensión y comprenderán con mayor efectividad.

El profesor debe de tener presente todos estos factores y tomarlos en cuenta al momento de trabajar con ésta.

2.3 Fundamentos que reglamentan el desarrollo de la comprensión lectora

El fin último de la enseñanza de la lectura es que los lectores comprendan el texto.

“Dentro del marco teórico desarrollado destacan cinco principios básicos que pueden servir de guía a la enseñanza y el desarrollo de la comprensión lectora”.²⁶

1. La experiencia previa del lector es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad general para comprender un texto. Es decir, la experiencia influye sobre la capacidad de comprensión por lo que, en los programas de entrenamiento de la comprensión se deben incorporar ciertos procedimientos

²⁶ *Ibíd.* p. 52

educativos que ayuden a los lectores a activar o desarrollar la información previa relacionada con un tema en particular y a relacionar ese conocimiento previo con el escrito.

2. La comprensión es un proceso de elaborar significados en la interacción con el libro. El hecho de ayudar al que lee a que comprenda mejor un ejemplar implica enseñarle a captar los rasgos esenciales de éste y a que los relacione con sus experiencias. Esto incluye enseñar a los alumnos a leer distintos tipos de obras.
3. Hay diversas tareas o formas de conocer pero ellas no equivalen a capacidades independientes dentro del proceso global de conocimiento. Es por lo que, se debe guiar a los educandos a aplicar las habilidades de comprensión centrándose en el proceso subyacente a éstas y no en la propiamente dicha. Las destrezas que se enseñen al entrañar la comprensión deben considerarse como las claves que capacitan al lector para interpretar el lenguaje.
4. La forma en que cada sujeto lleva a cabo las actividades de capacidades depende de su experiencia previa. Debido a que ésta es diferente en cada lector, todos ellos responden a las preguntas que se plantean y ejecutan las actividades de comprensión de un modo diverso. Los maestros deben de estar preparados para aceptar la gran variedad de respuestas por parte de sus alumnos, siempre y cuando éstas sean razonables y justificadas.
5. La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debiera entrenársele como parte integral de las técnicas del lenguaje: la

audición, el habla; la lectura y la escritura. El lenguaje oral constituye los cimientos de la comprensión lectora y las actividades pedagógicas incluidas en los programas de comprensión deben de contribuir a forjar y ampliar el vocabulario de los lectores.

2.3.1 Estrategia para el control de la comprensión

“En la lectura de una obra se puede fallar al comprender una palabra, una frase o varias frases, también es posible errar en la comprensión del discurso y no entender el tema o no entender algún fragmento con relación a otro. Cuando acontece esto es posible controlar la comprensión mediante una serie de estrategias.”²⁷

Alguna de ellas que sirven para solucionar el fallo en la comprensión son:

- 1.- Ignorara y seguir leyendo
- 2.- Suspender los juicios.
- 3.- Elaborar una hipótesis de tanteo.
- 4.- Releer una frase.
- 5.- Releer el contexto previo.
- 6.- Consultar una fuente experta

²⁷ CHAMORRO, María Angélica. Los métodos en la enseñanza de la lectura. p. 16

Collins y Smith aseveran que en el empleo de cada habilidad correctora se tiene que pagar un precio, ya que o bien desvía la atención del lector del hilo principal, o bien le pone en peligro de no comprender un fragmento mayor del texto.

2.4 Evaluación de la comprensión

Si el propósito fundamental de la práctica pedagógica consiste en incidir favorablemente en el proceso de apropiación de los conocimientos de los alumnos, los maestros deben reconocer, en sus diversas manifestaciones dicho seguimiento. Y esto es posible gracias a la evaluación. Generalmente ésta ha sido considerada como un conjunto de técnicas por estar dirigida a obtener información objetiva, situación que lo desvincula del proceso de aprendizaje; por confundírsele con la medición se intenta traducir sus resultados en una nota o en un puntaje; por centrársele en las conductas observables, se excluyen de su ámbito los procesos subyacentes que constituyen lo esencial del desarrollo del ser humano. Por restringírsele a la consideración del desempeño del educando se ignora tanto el aporte que podría constituir para la asimilación de ese mismo desempeño.

La valoración en la institución escolar sigue principalmente vinculada a la promoción, su único fin es la decisión de aprobar o reprobar, y se debe concebir como la indagación, análisis y explicación sistemática y permanente del proceso de aprendizaje, de los avances y de la estabilidad de

las adquisiciones que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento, en el contexto de una situación educativa.

La evaluación debe abarcar tanto estrategias didácticas empleadas por el maestro como el contexto más general en el cual se da el aprendizaje y se considere el proceso llevado por los niños como el resultado de la interacción entre este conjunto de factores y lo que ellos mismos aportan al aprender.

En este sentido García Leite, señala:

“En este proceso, están en juego el que enseña, el que aprende y el contexto en el cual se da la enseñanza. El primero trae consigo su historia de vida, que es parte de la historia de su grupo socio-económico-cultural, además de las teorías que fundamentan su trabajo y que influyen en su forma de pensar y de instruir. El segundo, también trae su historia de vida y de grupo que influye en su forma de pensar y de aprender. Y el tercero forman parte la relación entre la escuela y el sistema oficial de enseñanza, la relación entre la escuela y las familias y la comunidad, la relación dirección-especialistas-personal subalterno, las formas de organización física y administrativa de la escuela, la planificación, los contenidos, los métodos, los libros de texto, las formas de evaluar.”²⁸

“Evaluar por lo tanto es, un proceso que depende de esa red de relaciones solamente a

²⁸ GARCÍA Leite, Regina. Un currículum a favor de los alumnos de clases populares. p. 13

través de instrumentos que miden la cantidad de información que el alumno incorporó... es hipersimplificar, cumpliendo apenas una función de control. La evaluación solo tiene sentido si tiene como punto de partida y punto de llegada el proceso pedagógico... no debe servir, como en general se hace, para penalizar a la víctima. Debe ser un proceso permanente que, a la luz, de una teoría del conocimiento, posibilite acompañar e intervenir en el proceso, a medida que penetre en su complejidad. Una evaluación que, por colocarse a favor del aprendizaje del alumno, adecúe el currículum a cada momento del aprendizaje, convirtiéndose en un proceso de investigación, de búsqueda, que apunte hacia transformaciones, perdiendo la connotación de medición, de juicio que lleva a las calificaciones”.²⁹

Es por lo que es imprescindible recontextuar la evaluación en el marco del proceso pedagógico, transformarla en un instrumento de reflexión sobre el sistema de interacciones involucradas en dicho proceso, orientarla hacia la comprensión de las razones por las cuales la acción didáctica produce determinados efectos en ciertos casos y no en otros, ubicarla como elemento constituyente del que hacer educativo capaz de explicar los resultados obtenidos en función de las oportunidades que se brindaron a los niños.

²⁹ *Ibíd.* P. 56

2.4.1 Cómo evaluar al niño

Al evaluar al niño, es considerado como objeto de la evaluación, no como sujeto de la misma. Esto es incompatible con la perspectiva que lo concibe como sujeto del aprendizaje y a la evaluación como acción que abarca todos los aspectos del proceso pedagógico.

Con este modo de entenderla en este último sentido, se requiere recurrir a las más variadas fuentes de información, incluir a todos los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, pues solo así puede haber un acercamiento más completo a la complejidad de variables que explican los resultados.

La participación del alumno aportando su propio punto de vista sobre el desarrollo del trabajo –no solo sobre su propio desempeño, sino también sobre el conjunto de la situación planteada en el aula- él confrontará sus apreciaciones con las de los demás. De esta manera, se hará posible que los estudiantes tomen conciencia de sus propios progresos y de los progresos del grupo, al integrar las diferentes perspectivas desde las cuales los participantes analizan la tarea realizada. El papel que juega el maestro en esta situación es invaluable, ya que su conocimiento de los contenidos a aprender y del proceso que hace posible apropiarse de ellos le permitirá aportar a los muchachos informaciones que solo él está en condiciones de aportar. Propiciar esta toma de conciencia supone ubicar al pequeño como sujeto de la evaluación, ya que concientizar los logros obtenidos, los obstáculos encontrados y los pasos que es necesario dar para avanzar le

permitirá asumir una responsabilidad creciente en relación con el aprendizaje, así como hacer proposiciones a cerca de los nuevos problemas que es posible abordar a partir de lo ya logrado.

Es decir, el niño ya no puede seguir siendo considerado como objeto de la evaluación, sino como sujeto de la misma; su participación en el proceso de evaluación lo ayudará a tomar conciencia de su propio aprendizaje y aportará elementos importantes para la valoración de toda la acción pedagógica. La acción ya no puede seguir centrándose en los productos, sino que debe poner en primer plano: el proceso desarrollado por el alumno y analizar los productos en el marco de este proceso, en lugar de compararlos con patrones externos. La acción evaluativa se orientará entonces hacia la determinación de los progresos realizados por el escolar comparando sus producciones y estrategias con lo que él mismo era capaz de hacer en momentos anteriores.

2.4.2 Evaluación de la lectura

La lectura es un proceso muy complejo en el que intervienen diversos factores, la comprensión juega un papel primordial en ese proceso, puesto que constituye el principal propósito de cualquier lector al abordar el texto.

Las valoraciones de la lectura llevadas a cabo en las escuelas, se enfocan hacia diferentes procesos como: la correcta oralización de todas las palabras que aparecen en el escrito, la velocidad y el ritmo de lo leído, etc.

Todo esto lleva al niño a concentrarse en lo impreso y dejar de lado la obtención de significado. Por esto, es común que al finalizarla cuando se le pide al chico que diga lo que recuerda para evaluar su comprensión, resulta que recupera muy poca o casi nada de la información leída. En estos casos, no se está evaluando la competencia real de la lectura, sino el desempeño de una situación determinada.

Evaluar la comprensión que se ha tenido de un texto después de haberlo leído, resulta difícil, pues no es posible entrar en la mente del lector para conocer la cantidad de información que se asimiló. La práctica más común de solicitar lo que se recuerde, en ocasiones es rechazada por algunos autores por considerarla como una prueba de memoria más que de comprensión. Por otro lado, si el pequeño leyó en voz alta puede considerar que el maestro ya escuchó el contenido y por tanto, creer que no es necesario dar toda la información sino solo la más importante. De hecho si se le hacen preguntas específicas sobre el contenido es probable que pueda contestarlas.

“Una forma de apreciar la comprensión de un texto después de su lectura, es analizar los números de desaciertos cometidos así como la calidad de los mismos. La calidad de los errores es reveladora debido a que muestran una preocupación del lector por extraer el significado de lo leído”.³⁰

Esta comprensión puede evaluarse con cualquier material impreso

³⁰ GÓMEZ PALACIO, Margarita. Indicadores de la comprensión lectora. p. 21

significativo, siempre y cuando se consideren las características y dificultades específicas de cada escrito, así como la naturaleza y efecto de los desajustes que se comenten.

Algunas de las estrategias que se pueden utilizar son:

- A) Cuestionarios (que no inviten a la reproducción textual de la información)
- B) Entrevistas exploratorias (donde se pueda observar el significado que dio al texto)
- C) Técnica de "llenado de huecos" (cloze).
- D) Síntesis o paráfrasis de textos leídos, etc.

2.5 La labor del niño como lector

La capacidad lectora de un niño se evalúa en los siguientes términos:

“Al finalizar la lectura de un texto, él debe de ser capaz de "contar" lo leído, habiendo para ello comprendido y retenido la mayor parte de la información. También debe emplearse capacidad de síntesis y memoria para narrar el contenido con la mayor fidelidad posible. El pequeño debe pues, aplicar múltiples habilidades e implementar un sin número de estrategias, siempre con el objetivo final de poder contar y recuperar el significado que

emana de la temática del escrito.”³¹

Quienes trabajamos con infantes pensamos que la narración final es el dato clave para evaluar la comprensión. Tendemos a creer que la comprensión de una lectura no puede analizarse hasta el final de la misma.

2.5.1 Las categorías de las respuestas

En nuestro cotidiano quehacer docente si presentamos a los niños un texto totalmente cubierto excepto la primera oración y al preguntarles sobre el mismo, ellos pueden optar por varios tipos de respuestas:

I.- Contestarnos refiriéndose a personas y lugares que en ese momento le vinieran a la imaginación. A este tipo de contestaciones se les denomina hipótesis debido a que el niño no posee información alguna para aseverar lo que viene en el escrito, supone que puede atribuir un contenido específico a algo carente de un referencial particular en esos momentos.

El alumno que se anima a lanzar este tipo de hipótesis, puede optar por dos alternativas de reputaciones diferentes.

“El educando siente la necesidad de contestar algo que desconoce porque el argumento no le ha proporcionado suficiente información. Ante esa necesidad algunos educandos plantean una serie de hipótesis que están fuera del libro.

³¹ *Ibíd.* p. 28

Ellos no saben o no creen que la lectura posterior brinde tal información. Entonces otorgan un contenido referencial a los ítems catafóricos, sin plantearse siquiera la posibilidad de reformularlas más adelante. No asumen el valor lingüístico de las catáforas.”³²

Con la segunda alternativa de respuesta tenemos a quienes ante la misma necesidad de contestar algo que aún no sabe, se plantea también hipótesis extratextuales, pero con la diferencia de que éstas son asumidas por ellos en términos de lo posible. Esto es, ellos esperan la interpretación del resto del texto para confirmar o anular sus hipótesis iniciales. Ante la información que posteriormente aparece con la lectura, él cae en cuenta de que sus hipótesis pueden formularse nuevamente.

II. Otro tipo de respuestas que muchos estudiantes eligen es "no se".

Esta a respuesta es particularmente ambigua porque no se sabe si el jovencito quiere decir: “no se y nunca se sabrá”, “no se y quizá se sepa”, “no se y nadie sabe”, “no se pero después lo sabré”, etc. Sólo mediante la indagación posterior se resuelve esta duda.

III. Otra respuesta inicial puede ser la cautela del colegial que se niega a restituir una información que el texto no le ha proporcionado. Esta respuesta es del tipo: “todavía no se sabe, hay que seguir leyendo”. Con este tipo de respuesta él nos estará diciendo que la información para rellenar estos “huecos referenciales” solo se puede encontrar al interior del propio

³² *Ibíd.* p. 31

texto, por lo cual el único camino es continuar con la lectura.

Consideramos que en el transcurso de ésta el chamaco va planteando “hipótesis” o interpretaciones textuales susceptibles de nuevas formulaciones o ajustes, sujetas a la propia información textual. Es decir, lo que un niño hace en el proceso de lectura es ir organizando la información, evaluando los datos como posibles o necesarios, de todo que al final, éstos se reorganicen y al niño le sea posible dar una interpretación global del significado.

La lectura es un proceso continuo de evaluación de la información. Desde el punto de vista sintáctico y semántica, el texto provee información para que el infante modifique o consolide las hipótesis formuladas a partir de la información inicial. Generalmente, él trabaja con la suposición de que el escrito tiene coherencia y cohesión y trata de encontrar ambos aspectos a lo largo de su análisis. Al final de cuentas la comprensión, está relacionada con la realización de inferencias satisfactorias y coherentes en función del establecimiento anterior de relaciones referenciales acertadas. Por ejemplo, el pequeño puede comenzar su lectura con una "hipótesis", inicial dependiente del tipo de argumento en cuestión. Para extraer el significado global del texto él hará una interpretación global en base a elementos y relaciones otorgadas por el mismo, y como consecuencia una evaluación continua entre el grado de certeza a que es considerada la información para poder hacer inferencias. Toda influencia se basa en datos, e información, solo que a veces la averiguación puede venir del texto, del sujeto o de ambos. La evaluación consiste en saber si la indagación textual es suficiente

o insuficiente para hacer inferencias.

Algunas deducciones se construyen y se quedan abiertas, otras se cierran. Si permanecen cerradas habrá que renunciar probablemente a la coherencia o cohesión del texto. En cambio, si se dejan abiertas, se pueden ir tomando decisiones útiles para reestructurar el contenido.

De acuerdo con los datos emanados de las respuestas de los niños se pueden establecer cinco categorías:

I. El alumno comienza realizando hipótesis extratextuales y trata de ir ajustando las que van apareciendo en el texto. Sin embargo, tal información, no lo conduce a modificar las hipótesis iniciales, que sostienen hasta el final.

II. El niño inicia lanzando hipótesis extratextuales pero en el transcurso de la lectura va haciendo interpretaciones textuales. Dichas interpretaciones por lo general conducen a relaciones referenciales erróneas que él no logra modificar y que se sostienen a lo largo de la interpretación del texto. Es como si el primer error (una interpretación inadecuada de las relaciones) fuera conservado en el transcurso de toda la lectura. Esto acarrea generalmente malas recuperaciones globales.

El educando emprende su lectura realizando hipótesis. Estableciendo únicamente interpretaciones textuales. Por lo general estas interpretaciones conducen al establecimiento de buenas relaciones referenciales. Es como si él se percatara de que es el escrito quien provee la información siendo ya

innecesario el establecimiento de hipótesis extratextuales.

IV.- A diferencia de la categoría anterior, en ésta el niño enfrenta el texto con la suposición de que es a partir del mismo de donde se deriva la información. Sus interpretaciones son textuales aunque ocasionalmente plantea hipótesis extratextuales. Pero si llegaran a plantearse éstas últimas siempre se modifican con la indagación subsecuente. Las sesiones textuales pueden en algún momento llevar a buenas o malas relaciones referenciales; lo común en este tipo de respuestas consiste en que toda interpretación se vuelve a formal acertadamente, lográndose una recuperación global del significado aceptable.

V.- El escolar enfrenta el texto con cautela y antes de lanzar alguna captación espera a que la averiguación aparezca. Por lo general, establece las relaciones referenciales pertinentes hasta que está seguro de que el escrito le ha provisto la investigación suficiente. En este tipo de respuestas encontramos al chico que puede establecer buenas relaciones y como consecuencia, una buena recuperación global.

CAPITULO III

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

3.1 La lectura en el salón de clases

Es indiscutible el hecho de que el docente debe de modificar su manera de trabajar la lectura en el aula.

La situación de que la mayoría de los maestros no sean lectores habituales propicia en sus alumnos el desinterés por la lectura. Además está el temor de que los niños maltraten los libros. Parece ser que importa más el buen estado de los libros que su uso.

Cuando se acepta la idea de que “los textos impresos dicen la verdad y nada más que la verdad”³³. No se toma en cuenta que el lenguaje hablado, escrito o impreso es solo el medio por el cual nos entendemos y comunicamos.

También está el hábito de enseñar a cucharadas, como si el

³³ CIRIANI Gerardo y Gloria Elena Bernal. Acto seguido actividades para leer con alegría. p. 22

conocimiento fuera medicina. Le cuesta mucho trabajo al profesor dejar que sus alumnos se relacionen libremente con el lenguaje escrito porque creen que de ellos dependen todo el aprendizaje y que los educandos solo tienen que obedecer.

Por esta razón no le ven el valor pedagógico al trabajo en equipos. Les inquieta la posibilidad de que los pupilos les armen barullos, que se copien entre sí. Olvidan que, cuando los infantes tienen algo interesante que hacer, ellos son los mejores organizadores, ya que se imponen a sí mismos sus reglas y las cumplen al pie de la letra. Olvidan que lo que saben lo han aprendido de las demás y que los niños aprenden jugando.

“Es indiscutible que no es fácil cambiar pero es necesario hacerlo, los cambios cuestan trabajo pero no son imposibles lograrlos.”³⁴ Se debe cambiar en el sentido de convertir a la lectura y a la escritura (sustentos de todo aprendizaje) en actividades verdaderamente alegres y placenteras. Ya que por lo regular los encuentros con los libros en el salón de clase son obligatorios tanto para los educandos como para los maestros. Éstos dicen que son muy útiles y necesarios y aquellos no tienen más remedio que aceptarlos. Fuera de la escuela los niños no tienen un encuentro con los libros. Si acaso solo tienen acceso a revistas de caricaturas, de deportes o de artistas de moda. Es difícil que tomen un libro y le den tiempo suficiente para regalarles sus secretos.

“En fin no es fácil cambiar, pero no imposible, algunas

³⁴ *Ibíd.* p. 24

recomendaciones para que el maestro prepare su clase de lectura serían las siguientes:”³⁵

1. Poner en contacto a los niños con el interesante mundo de los libros integrando a éstos a la cotidianidad del aula, de la escuela y de para que empiecen a serles familiares y útiles.

2. Elegir un libro y leerlo cuidadosamente y sobre todo disfrutarlo para contagiar a los infantes su gusto y su interés.

3. Escoger una serie de actividades.

4. Estudiar bien las actividades que prepare antes de realizarlas con los alumnos, asegurándose de comprender lo que cada uno propone. Imagine como será el trabajo en el salón.

5. Pensar y decidir cuanto tiempo puede dedicar a cada actividad.

Para tomar esta decisión, se debe de tener en cuenta que el secreto para que una actividad tenga éxito se debe destinar a la misma tanto tiempo como dure el interés del grupo, cuando éstos pierdan interés se debe inmediatamente suspender el ejercicio.

6. Permitir antes de iniciar la lectura en el salón de clases, que los pupilos tengan contacto libre con el libro.

Dejarlos tocarlo, mirarlo a placer, comenzar a leerlo por su cuenta, detenerse en las ilustraciones. Así poco a poco, solos aprenderán a distinguir que libros les parecen interesante, difícil, divertido, digno de

³⁵ *Ibíd.* p. 25

leerse o hasta feo.

7. Aprovechar el contacto con los libros para indicar a los pequeños como deben tratarlos.

Haciéndoles hincapié que deben tocarlos con cuidado y con las manos limpias, no arrebatarlos ni jalonearlos, no comer cuando se está leyendo, etc.

3.2 Sugerencias para trabajar la lectura

Ciertas recomendaciones para que el maestro trabaje la lectura de manera diferente en el salón de clases serían las siguientes:

1. Partiendo del principio de que la lectura debe tener un antes, un durante y un después, el docente debe proponer a los educandos actividades que lo preparen para la lectura y promover otras que prolonguen su satisfacción de haber leído. Esto es, ponerse a imaginar con ellos, antes de iniciar la lectura de qué se puede tratar un libro que se titula de determinada manera e invitarlos a pensar que más pueden hacer con el texto después de haberlo leído.

El entusiasmo que el maestro ponga en la presentación de un libro influirá en la actitud de los niños hacia él.

2.-Asegurarse que todos lean (o escuchen) el libro (o fragmento)

elegido para leer.

Para poder trabajar las actividades relacionadas con la lectura del texto, los alumnos deben conocerlo.

3.- Tener presente que la lectura puede hacerse de diferentes maneras:

Algunas veces es pertinente que el maestro lea en voz alta a todo el grupo. Otras veces pueden hacerse en voz alta por equipos. También puede leerse por parejas, así como es aconsejable promover momentos de lectura individual, en silencio. La lectura individual es la mejor vía para facilitar la relación personal de los pequeños con los libros.

4.- Asegurarse que todo el alumnado haga lecturas continuas, sin interrupciones; es decir, no es recomendable interrumpir la lectura a cada rato, ni siquiera cuando el texto contiene palabras difíciles de comprender a la primera lectura.

“El sentido general de un texto solo puede entenderse cuando se lee de corrido, no frase por frase. Si bien es cierto que hay textos cortos, y más largos pero lo importante es que los pupilos logren captar el sentido del texto completo, por corto que éste sea. El trabajo de análisis, de búsqueda de significados particulares, de juego con palabras aisladas, es posterior”.³⁶

³⁶ HUERTA, Ma de los Ángeles. “La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar”. En Antología UPN. El Aprendizaje de la lengua en la escuela. p. 154

Si se necesita dividir un texto para su lectura, se debe asegurar que la anécdota o idea central no quede partida por la mitad.

Cada vez que se reinicie la lectura de un libro en el salón de clases, se debe promover que los niños recuerden lo que leyeron anteriormente, de modo que el nuevo fragmento cobre significado en relación con los anteriores.

5. Se debe dar tiempo suficiente a los pequeños para la lectura:

Esto es, el tiempo que se les debe brindar para la lectura debe ser el mismo que dure su interés por el texto.

6. Se debe favorecer siempre la vuelta al texto, es decir, la repetición de la lectura con diferentes propósitos.

Nadie entiende un texto a la primera lectura. Todo buen lector tiene que regresar al texto que leyó para analizarlo con calma, para confirmar lo que entendió y lo que sintió, para recordar lo que se le olvidó e incluso, para volver a disfrutarlo.

Siempre se debe de volver al texto con propósitos definidos y no como mera obligación.

Por lo demás, las actividades que se lleven a cabo rendirán mejores resultados si los infantes hayan leído varias veces el texto.

7. Recordar que la dramatización o representación de los textos no siempre sirve para que los alumnos comprendan mejor la lectura.

Muchas veces, los maestros ponen a los niños a actuar el texto a la primera lectura. Consideran que así, éstos comprenderán mejor. Esto en realidad, puede producir confusiones. La situación debe de ser al revés: una buena dramatización depende de una buena lectura.

“Y una buena lectura es igual él muchas lecturas cada vez mejores del mismo texto. Lo anterior se refiere solamente a la representación por parte de los chiquillos. Cuando los maestros les leen en voz alta los discípulos deben entonar la voz de manera adecuada, reproducir onomatopeyas o incluso, hacer gesto que hagan más vívida e interesante la lectura. Para ellos es indispensable haber leído muy bien el texto antes de la clase.”³⁷

8.- No esperar que todos los pequeños entiendan lo mismo después de haber leído.

Todo texto admite diversas interpretaciones y cada lector entiende de manera ligeramente diferente a los demás, un mismo texto, puesto que la lectura no consiste solamente en “captar” información. La lectura es una actividad muy compleja. En ella intervienen diferentes características y situaciones del lector: su estado de ánimo, sus conocimientos, su

³⁷ *Ibíd.* p. 70

imaginación, sus sentimientos. Por eso la comprensión que cada lector tiene de un texto se enriquece cuando la comparte con los demás y la discute.

3.3 Escribir para aprender

Una práctica pedagógica de gran valor, la constituye la escritura, ya que a través de ella, el profesor puede darse cuenta del significado que construye el alumno de la lectura realizada, por ello, es necesario que el maestro oriente al alumno para:

1. Que escriba sobre los textos que lee, ya que esto es una manera de que se adueñe de ellos y por así decirlo de aprovecharlos mejor.

Cuando el niño habla o escribe sobre el texto que leyó lo hace parte de su mundo, de sus ideas de sus conocimientos y de sus sentimientos. Por eso es indispensable que el alumno hable y escriba sobre el libro que leyó.

2. No abusar de la copia de textos.

Copiar textos nada más porque sí, puede hacer que los escolares pierdan interés por la actividad. La copia solo puede ser interesante cuando ellos saben para que lo hacen y están convencidos del propósito.

La mamá de Luís está enferma, su mamá lo mimaba, le da atole de masa y se pone muy feliz

Un día la liebre le dijo a la tortuga: yo camino muy rápido y por eso termino pronto mi trabajo y tú ¿Por qué eres tan lenta? Porque soy más segura que tú.

3. Procurar que los pequeños redacten escritos con sentido.

Un argumento con sentido es, simplemente, un relato en el que se expresan ideas, sentimientos, situaciones o anécdotas completas.

Si se les acostumbra a los alumnos a escribir únicamente palabras o frases aisladas, se les niega el derecho a descubrir cuántas cosas, sencillas o complicadas se pueden expresar a través de la escritura.

4. Promover la escritura libre de cuantos textos deseen escribir los educandos. Éste resultara mejor cuando se piensa en un destinatario.

Cuando se les pide que escriban una obra libre (es decir, lo que ellos deseen escribir), hay que procurar que piensen a quien dirigirlo. Así los textos serán más claros y precisos.

5. Escribir en el pizarrón cuando el niño no pueda apuntar palabras o frases solo.

Cuando los alumnos tienen todavía dificultades para escribir palabras y frases completas, conviene que dicten sus opiniones y respuestas al maestro si el profesor redacta en el pizarrón lo que ellos lo dictan, éstos se irán dando cuenta de una de las principales virtudes: casi todo se puede decir a través de ella.

3.4 Actividades derivadas de los libros de texto.

A veces con el único recurso de apoyo con que cuentan los maestros en el desarrollo de su labor docente es el libro de texto. Es por lo que a continuación se dan una serie de ejemplos de como trabajar con los contenidos de éstos para así aprovecharlos al máximo.

1) Si se desea lograr que los alumnos:

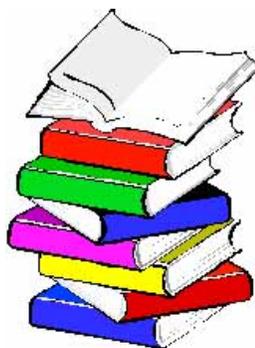
a) Conozcan sus libros.

b) Aprendan a buscar información en ellos.

c) Reconozcan diferentes tipos de textos: canciones, cuentos, informativos, instructivos, etc.

Se puede llevar a cabo la siguiente actividad:

Que el maestro divida al grupo en dos equipos. Uno de ellos elige una lectura y uno de sus integrantes la lee en voz alta. El profesor lo ayuda a que su lectura permita comprender el texto al resto del grupo. Dándole sugerencias para que lea con la entonación adecuada, cambiando el tono de su voz según el escrito. El otro equipo tiene que decir que tipo de texto es y en qué libro se encuentra. El educador guía la actividad con preguntas como: ¿de qué se trata lo que leyó su compañero?, ¿es un cuento, una lectura para informar sobre el tema o un ejercicio para hacer algo?, ¿en qué libros creen que estará?



Si las respuestas no son adecuadas, éstos tienen que buscar el texto en los índices de los libros y volver a leerlo. Después se cambian los roles y el equipo que tuvo que contestar es el que elige la lectura y al otro le corresponde localizarla.

“Después les explica que van a jugar con los ejercicios de los libros porque en ellos encontrará muchas cosas. Explica que hay párrafos que sirven para dar información, para explicar lo que tienen que hacer o para preguntarles algo sobre un tema.”³⁸

Todos cierran sus libros y los ponen sobre sus pupitres. El docente sin que vean el libro que escoge lee en voz alta una parte de un ejercicio y pregunta: ¿qué es lo que leí?, ¿de qué se trata?, ¿es parte de una lectura o de un ejercicio?, ¿por qué?, ¿alguien opina algo diferente?, ¿cómo se dieron cuenta?, ¿están seguros o quieren que lea un poquito más para ver si es cierto?, ¿qué creen que seguirá después?, ¿en qué libro de texto estará?, ¿y si les doy el título podrán encontrar lo que leí?, ¿a ver quién lo encuentra?

Continúa leyendo diferentes partes como instrucciones, párrafos con información, cuentos que acompañan a los ejercicios, etc. También puede

³⁸ MIDGLEY, Luisa E. La comprensión de textos, una mirada crítica. p. 151

mostrarles alguna imagen y preguntarles en qué libro creen que está y para que les sirve esa imagen y si será la ilustración de algún cuento, de historia o de matemáticas.

El maestro debe realizar ésta con periódicos y revistas para que se familiaricen con ellos. Consigue más de un ejemplar y así los alumnos trabajan por equipos.

2) Si se busca que los niños:

a) Comprendan textos.

b) Aprendan a escribir instructivos.

Se puede realizar el siguiente ejercicio:

Buscan en su libro de español, la lectura “un cuento sin título”. El docente la lee en voz alta y les pide que miren la hoja siguiente donde está el ejercicio. Ellos leen el primer párrafo y él pregunta: ¿qué dice ahí?, ¿tienen que hacer algo?, ¿qué tienen que hacer?, ¿se indica en donde se tiene que escribir?, ¿dónde creen que tendrán que hacerlo?, continúan leyendo: "los personajes son el " ¿tienen que escribir algo en ese renglón en blanco?, ¿qué tienen que poner?, ¿todos piensan lo mismo?, ¿por qué crees ni eso?, ¿qué quiere decir personajes?, ¿un animal puede ser un personaje?, ¿recuerdan algún personaje de otro cuento?



Cuando terminan, resuelven el recuadro donde se trabaja con el título de lo leído. El educador puede preguntar: ¿dice algo que tengan que hacer?, ¿qué título tienen que subrayar?, ¿dónde están los títulos?, ¿se les ocurre otro título?, ¿dónde van los títulos?, ¿cómo se dieron cuenta?, ¿tu cuál subrayaste?, ¿qué anotaste abajo?, ¿por qué elegiste ese título? Indica que cada quien ponga el título que más le guste arriba del texto. ¿Por qué elegiste ese título?

Se dividen en pequeños grupos y leen algo que les resulte interesante para inventar un ejercicio relacionado con la lectura. El profesor les aclara que se vale hacer preguntas sobre el tema, pedir dibujos, o cualquier otra cosa que quieran inventar.

Al terminar, pasan su ejercicio a cada equipo para que lo resuelva. Si tienen dificultades., revisan si la forma en que se organizó permite su comprensión. Para ello el maestro pregunta a los educandos que resolvieron el cuestionario: ¿comprendieron las instrucciones?, ¿hay algo que no esté claro?, ¿dónde no entendieron?, Se dirige al grupo que lo escribió y les

pregunta: ¿creen que podrán decirlo de otra manera?, ¿qué querían pedir ustedes?, ¿cómo se puede decir?, ¿utilizaron alguna marca gráfica para dar indicaciones?, ¿cuales usaron? Se dirige al grupo que contesto: ¿supieron donde tenían que contestar?, ¿hay espacios en blanco?, ¿están bien escritas las palabras? Cuando se revise la ortografía el maestro debe sugerir el uso de diccionario para aclarar las dudas cuando no se pongan de acuerdo. Cuando se termina la revisión, se pasa en limpio el ejercicio ya corregido.

3) Si se pretende inducir a los alumnos a:

- a) Que pruebe formas de presentar información sobre un tema.
- b) Que usen diversos materiales escritos para buscarla.

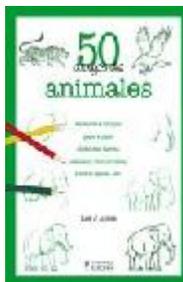
Se propone lo siguiente:

Que el profesor lea fuerte el título de la lectura:

Les dice a los alumnos de qué creen que se tratará el texto. Dejando que hagan todos los comentarios que deseen. Después leerá en voz alta y a través de un trabajo de lectura comentada los alumnos platicaran lo que van entendiendo. Él les ayudará a comprender la información de lo leído con preguntas como: ¿qué nos quiere decir la persona que escribió este texto?, ¿creen que es importante cuidar a los animales?, ¿por qué?.

A partir de esto, los niños platican sobre otras cosas que hayan leído escuchado sobre la defensa de los animales y proponen donde encontrar

otras lecturas. El maestro los orienta y les sugiere otras fuentes de información que abordan el tema, haciendo preguntas como: ¿han visto o escuchado en televisión o radio algo sobre la forma en que la vida del hombre pone en peligro algunas especies?



El profesor puede trabajar la lectura: "se evitará la contaminación de los mares" o con las preguntas de la página 53 del libro de ciencias naturales de tercero para continuar con el tema.

“Es importante que los alumnos exploren sus libros de texto y los materiales de la biblioteca si es que la hay para buscar más información. Si están muy interesados pueden traer materiales de sus casas: revistas, notas tomadas de las noticias o programas de televisión, opiniones de familiares y amigos, etc.”³⁹

Los educandos se dividen en equipos y el profesor les solicita que elaboren algo escrito para que las personas tomen conciencia de la importancia de defender la vida de los animales. Pide a cada grupo que decida que piensa escribir: una noticia en el periódico escolar, una lámina para exponerla en el salón o escuela, notas para hacer una exposición, un

³⁹ *Ibíd.* p. 155

texto con información para hacer un cartel, etc.

Ellos pueden elaborar un cuestionario para saber lo que la gente piensa sobre la importancia de preservar las especies. Todos proponen preguntas para incluir en el cuestionario y el maestro o algún niño las escribe en el pizarrón. Al concluir las preguntas, todos comentan si así están bien o si quieren agregar algo. Ya todos de acuerdo, las copian en sus cuadernos. Hacen las entrevistas y al otro día comparten la información que recolectaron y sacan una conclusión a partir de su trabajo.

Si se quiere que los niños:

- Aprendan a descubrir lo que significa una palabra a partir del contexto.
- Se familiaricen con la forma en que se escribe un diálogo.

Se sugiere el siguiente ejercicio:

Los alumnos buscan en sus libros la lectura:

El maestro lee en voz alta y pone atención a la entonación para diferenciar lo que dice cada personaje. Cuando termina de leer las dos primeras páginas, el docente los anima a participar. Hace preguntas como: ¿quién descubrió una palabra?, ¿Tomás o Anita?, ¿cómo lo supieron?, ¿se acuerdan cuál es la palabra?, ¿qué quería saber Tomás?, ¿qué preguntó?, ¿ustedes qué opinan sobre la respuesta de Pita?, ¿creen que exista alguien

que decirle lo que significan las palabras?, ¿qué creen que harán los niños para averiguar lo que significa "palitroche"? Él continúa leyendo y al final explican lo que elaboraron para saber qué es un "palitroche".

El profesor les explica que van a jugar a inventar palabras. Es decir, en vez de usar solo las que todos conocemos van a inventar otras.

Él inventa una como "peliponcho", hace una oración en el pizarrón y les pregunta: ¿a qué se refiere?

Ejemplo: los niños se metieron al "peliponcho" porque tenían mucho calor.

Les pregunta: ¿el "peliponcho" es un nombre o una acción que están haciendo los niños?, ¿qué podrá ser?, ¿cómo supieron? EL educador hace lo mismo proponiendo otras oraciones. Puede inventar palabras que sustituyan verbos, adjetivos, sustantivos, hasta que comprendan bien cómo es el juego y puedan hacerlo solos.

Los alumnos se dividen en pequeños grupos y sin que los demás equipos escuchen, inventan palabras y arman un pequeño texto con ellas. En un papel, escriben el significado de las palabras que inventaron.

El profesor en ningún momento utiliza vocabulario como sustantivo, verbo, etc. El objetivo es que los niños descubran que el contexto en el que esta una palabra da información que nos permite inferir el significado. Se

quiere que trabajen de manera intuitiva y se diviertan jugando. Él docente explica que muchas veces leemos encontramos palabra, que no comprendemos, y que podemos divertirnos descubriendo a que se refieren, releiendo todo el párrafo en el que se encuentran.

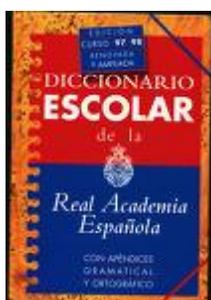
Si se pretende que los alumnos:

- Comprendan para qué sirve el diccionario y como se organiza.
- Comiencen el diccionario del salón.
- Trabajen con comprensión de un texto informativo.

La actividad que se sugiere es la siguiente:

El maestro pregunta a los alumnos si conocen algún libro que sirva para encontrar el significado de las palabras. Si no saben, él explica lo que es un diccionario y les pide que traigan uno. Lo buscan en la biblioteca, lo consultan libremente y el docente responde a las preguntas que le hagan.

El profesor los orienta para que reconozcan como se ordenan alfabéticamente. Les dice que se fijen y digan como creen que están ordenadas las palabras. Ellos continúan explorando y si se les dificulta, el educador les da pistas como: ¿creen que dos palabras que significan algo parecido como "contento" y "alegre" estarán juntas? Los niños consultan el diccionario para buscar respuestas. Buscan la palabra "alegre" y buscan si "contento" está al lado o no.



Trata de que vayan planeando nuevas ideas sobre organización del diccionario. Si no lo puede hacer, él sigue haciendo preguntas como: ¿creen que palabras como "papá" y "mamá" estén juntas?, ¿creen que están juntas las palabras que terminan igual?, siempre trata que ellos sean los que hacen las propuestas, o al menos que ante una idea, ellos digan los ejemplos para buscarlos: que palabras terminan igual, etc. Poco a poco se van acercando a entender que el diccionario está organizado según el orden alfabético. Para facilitar su manejo, se puede hacer un gran cartel con el abecedario y lo pegan en alguna pared del salón.

Los alumnos juegan a buscar palabras y libremente van conociendo otras de sus características, por ejemplo: que los verbos se usan en infinitivo y la *rr* no aparece. En este caso sería interesante que fueran ellos los que digan por qué no. Es conveniente que traten de explicar el por qué de estas particularidades. El profesor no intenta presentarles toda esta información y tampoco espera que manejen bien este libro.

El maestro sugiere que elaboren para su grupo en donde estén las palabras que quieran poner, y hacer dibujos que los acompañen y sus explicaciones.

El profesor hace una lectura comentada con la lección: "los toltecas" del libro (le ciencias sociales tercer grado. Lee el primer párrafo y puede preguntarles: ¿quiénes se establecieron en Tula?, ¿qué quiere decir nómadas? Como en el contexto no hay posibilidad de encontrar el significado de esta palabra, el docente sugiere que un niño busque en el

diccionario. Mientras lo hace, él mantiene la atención del resto del grupo haciendo preguntas o promoviendo la discusión sobre lo leído hasta ese momento. Después el niño lee el diccionario y el párrafo y explíquenlo con sus propias palabras. ¿Creen que ese grupo de nómadas sean los toltecas?

El maestro continúa leyendo de la misma manera. Cuando llega a una palabra que está más oscura, les explica que si no entienden lo que significa pueden buscarla en el glosario que está al final del libro.

3.5 Algunas dificultades que se presentan en la comprensión lectora

Uno de los aspectos fascinantes en el campo de los problemas de aprendizaje es que el niño, cuyo problema es aparentemente tan limitantes en tareas específicas, puede mostrarse competente en todas demás.

Muchos pequeños con problemas de aprendizaje cuyo rendimiento en las actividades de la vida diaria es bueno, encuentran dificultades en tareas específicas importantes para un rendimiento escolar.

Y tanto la escuela como la sociedad a la que sirve, con frecuencia se muestra un poco bondadoso en su evaluación a quien le tocó tener el tipo inadecuado de deficiencias para los requerimientos escolares. “El contraste más conocido ente la habilidad más general aparente y la dificultad frente a una tarea escolar es el problema que presentan muchos escolares en el él

aprendizaje de la lectura”.⁴⁰

No es sorprendente sea tan reconocida como el mayor obstáculo; ya que esta es una destreza vital, aunque compleja, con muchos componentes preceptuales y cognitivos.

Antes los investigadores se enfrascaban en los factores que incluían en las dificultades de la decodificación. Existen un creciente interés en la relación entre los problemas de aprendizaje y las dificultades de la comprensión de la lectura.

Los trabajos más recientes han comenzado a centrarse en el papel de estrategias de procedimiento de textos.

“Varios teóricos han propuesto modelos del proceso interactivo de la lectura. Modelos anteriores han mostrado que la comprensión de un texto se obtiene de la progresión realizada por el lector a través de una jerarquía de proceso que van de la identificación de ciertos rasgos al reconocimiento de letras y palabras y finalmente, al procesamiento de oraciones y texto.”⁴¹

Los modelos interactivos ven al que lee como participando en procesamientos paralelos a muchos niveles y al mismo tiempo. En estos modelos el procesamiento el modelo avanza en dos direcciones de abajo hacia arriba, y viceversa de manera que le sabe de que se trata la

⁴⁰ HAYES, C. Guía completa de lectura y escritura. P. 39

⁴¹ *Ibíd.* P. 43

identificación de las letras en una palabra, contribuyen simultáneamente a su identificación en particular. Es importante notar que esta comprensión de la lectura, opaca la distinción entre comprensión y decodificación, puesto que cada uno de éstos interactúa con el otro.

Otro modelo supone que los procesos de identificación de palabras, acceso al significado y análisis sintáctico con procesos ascendentes, actuando al mismo tiempo que los procesos descendentes. Estos procesos están basados en factores tales como el objetivo del lector al leer el conocimiento y los esquemas que estructuran el texto. Los procesos descendentes son muy importantes porque generalmente deciden con respecto al significado particular a codificar en base al contexto mucho antes de que se completen los análisis de nivel inferior.

La naturaleza interactiva del proceso de la lectura y la capacidad limitada de la memoria hacen que el lector haga uso de todos los recursos, es decir, que programe su procesamiento. Esta programación incluye la utilización de estrategias particulares; de tal modo, un programa de lectura puede ser el resultado del uso de una estrategia inadecuada en una tarea en particular de lectura. Es posible que en algunos niños un déficit en el pensamiento básico puede conducirlos a la utilización una estrategia inadecuada.

El objetivo final de la identificación de las causas de los problemas de ejecución de lectura es el de poder sugerir métodos remediables que la mejore.

Las estrategias utilizadas por el lector están directamente relacionadas con la lectura por lo tanto, una búsqueda de las causas a este nivel puede resultar de mayor utilidad en el diseño de procedimiento para mejorar su ejecución.

“Es importante notar que la clasificación que se hace de los malos lectores en términos de los medios utilizados para la comprensión de la lectura se refiere solamente a los malos lectores, resultando difícil hacer una clasificación de los buenos debido a las estrategias que utiliza puesto que existen evidencia que éstas son flexibles y que se ajustan para adecuarlas a tareas particulares de lectura”.⁴²

Se argumenta un enfoque de dos niveles de las diferencias individuales en la comprensión de lectura.

Un nivel abarca las destrezas componentes de la comprensión; el otro se refiere a la manifestación de deficiencias en las destrezas relativas al estilo de la comprensión. Cuando el lector se enfrenta a una destreza deficiente tiene dos opciones: puede perseverar en el área problemática o puede modificar el procesamiento en un esfuerzo para compensar el problema.

Por otra parte, los lectores que le codifican laboriosamente puede preferir el evitar la tarea decodificadora y basarse en sus conocimientos

⁴² *Ibíd.* P. 76

anteriores para adivinar lo que probablemente contenga el texto. Es decir, que la misma deficiencia puede conducir al lector a utilizar ya sea un estilo de comprensión basado en conocimiento.

Se encuentran evidencias para apoyar el punto de vista de que los malos lectores tienden a confirmar más de la cuenta, ya sea en los procesos descendentes o en los ascendientes. Sin embargo, no van alternando su confianza en estos procesos.

Una clasificación que se hace de estos lectores resulta muy útil, ya que está al nivel de las estrategias que focalizan la atención en las diferentes maneras en que los procesos mencionados pueden afectar la comprensión.

Un panorama reciente sobre la comprensión del lenguaje considera que el interlocutor es un participante mucho más activo de lo que pensaban algunos investigadores. El significado no está contenido en las palabras, en las oraciones o en los párrafos, en sí mismo. Lo que el lenguaje ofrece es un esqueleto, un bosquejo para la creación del significado.

Para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basada en la formulación y comprobación de varias hipótesis. En cambio el lector eficiente construye hipótesis tentativas hasta que se ha dado cuenta de toda la información vinculada.

El bueno construye y reconstruye un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del escrito.

Por lo contrario, el malo crea hipótesis pero falla al evaluarlas y modificarlas adecuadamente en base a lo leído. En lugar de comprobar esta interpretación frente a la nueva información se obtiene al leer, estos lectores pueden de hecho percibir mal los detalles del texto puesto que lo adecuan a la interpretación original en lugar de cambiar la interpretación.

“El resultado de algunos estudios realizados apoyan que existen lectores que utilizan la estrategia de hipótesis fijas para la interpretación de textos y que los párrafos estructurados de manera inductiva son más difíciles de entender ya que con frecuencia despistan a los niños que la utilizan.”⁴³

Parece probable que se puede enseñar a muchos alumnos que use este tipo de estrategia a evaluar su hipótesis inicial mientras continúan su lectura. Un posible acercamiento radica en proporcionarle práctica guiada para el reconocimiento de diversas fórmulas de organización inductiva de texto que presenten dificultad para él.

3.6 Diferentes puntos de vista

Para desarrollar un acercamiento más flexible a la tarea de lecturas se debe de hacer que lean los mismos cuentos enfocados desde diferentes puntos de vista.

⁴³ GONZÁLEZ, Diego. Op cit. P. 93

Ellos podrían luego discutir de qué manera afectaría dichos puntos de vista diferentes la comprensión lectora del cuento y de lo que podamos recordar de él. La instrucción y la práctica en el uso de palabras con significados múltiples podrían ayudarlos a desarrollar un acercamiento más flexible a una comprensión de un texto.

Hay educandos que reservan sus juicios y que son capaces de recordar y de mantener sus posibles interpretaciones hasta que logran construir un modelo del párrafo completo que adecue a una mejor forma a un conjunto de interpretaciones posibles.

Las estrategias no acomodativas en la cual el lector depende excesivamente de su conocimiento previo y ajusta la información del texto a esquemas ya establecidos, la estrategia no acomodativa para el procesamiento de textos es muy interesante puesto que la dependencia en esta estrategia al leer da como resultado la apariencia de un problema de aprendizaje.

Aunque todos debemos utilizar lo que ya sabemos para ayudarlos a comprender lo que leemos, algunos investigadores han sugerido que el procesador eficiente es aquel que se centra en lo inesperado y que procesa superficialmente la información esperada, que los malos lectores utilizan una estrategia no acomodativa no lo hacen. Estos últimos se centran en lo que ya saben.

Los niños que utilizan no aprenden bien el lenguaje escrito. Son

incapaces de comprender este lenguaje cuando contiene información nueva o desconocida, y sin embargo, aprende. El hecho de que su inteligencia sea normal y de que puedan aprender la información los maestros presentan de manera verbal es una evidencia. Además no aparentan presentar un problema del lenguaje expresivo en una situación de conversación. Los que utilizan este tipo de estrategia para la lectura aparentemente observan con atención el ruido que les rodea y son capaces de adquirir conocimientos por medio de algunos tipos de lenguaje, con esto demuestran que han aprendido escuchando textos escritos, han aprendido escuchando el lenguaje oral, particularmente conversaciones, televisiones y explicaciones del docente. Dentro de las categorías del lenguaje oral existen muchas formas de diferir unas de otras según las diversas dimensiones discutidas.

3.7 Relación entre lenguaje oral y texto escrito

Sobre las diferencias del lenguaje oral y escrito, algunas de éstas pueden explicar la comprensión de textos escritos y aprenden bien por medio del lenguaje oral y no de los textos escritos, aunque estos últimos se presentan oralmente.

El lenguaje que los niños escuchan están diseñados para ellos. La gente que le habla se encuentra en el mismo lugar que ellos de manera que existe un contexto lingüístico compartido y los participantes pueden interactuar entre si, pero los escritores no preparan sus escritos pensando en un tipo particular de lector.

El texto es el punto final de la dimensión del desarrollo hacia la independencia del contexto no lingüístico.

La falta de interacción puede plantear una dificultad especial para los niños. Hay diversas evidencias sobre el hecho de que los hablantes modifican su lenguaje adecuándolo a su interlocutor.

Una diferencia entre el lenguaje oral y los textos escritos expositivos es la mayor redundancia del lenguaje oral. Los habitantes tienden a repetir lo que dicen y a utilizar más palabras de las que usarían para comunicar el mismo mensaje en forma escrita.

Otra diferencia es que la escritura tiende a ser sintácticamente más compleja, más detallada y precisa que el habla. Existen algunas evidencias de que ciertos tipos de estructuras u organizaciones complejas del discurso puedan resultar más naturales en la escritura.

Algunos trabajos preliminares que se han realizado indican que los niños cuentan con varios modos de evitar ciertas complejidades en el habla que caracterizan los materiales escritos que tienen que leer.

El texto escrito tiende a diferenciarse del oral en el tipo de información que comunica. El conocimiento del sentido común transmitido mediante el lenguaje oral se relaciona con acciones y con eventos particulares y concretos.

El conocimiento comunicado mediante el escrito suele ser más abstracto, general y lógico. En este se presenta un uso más complejo y extenso de palabra que indican relaciones entre oraciones e inclusive, entre párrafos y que de esta manera unen el texto.

3.8 El trabajo en el salón de clases

Tradicionalmente los maestros utilizan el recurso de hacer preguntas de contenido para abordar la comprensión de textos. Sin embargo, este procedimiento no siempre muestra lo que los pequeños entendieron, por eso, es importante hacer preguntas que hagan pensar a los niños y pedir que las contesten con sus propias palabras. A continuación les daremos algunas recomendaciones para utilizar otras modalidades de trabajo.



El retrato

Aquí el docente puede proponer a sus alumnos una historia de aventuras para que todos la lean. Y hacer preguntas de orden general para recuperar sus comentarios e iniciar una plática para que describan con sus

propias palabras el papel que ocupa cada personaje en la historia. Ellos pueden volver a leer el texto las veces que sean necesarias para buscar la información que necesiten, el maestro los puede ayudar con preguntas cuando las opiniones de los educandos difieren.

Una vez hechas las descripciones orales, puede sugerir que entre todos inventen otra historia con los mismos personajes, pero con una trama diferente. Cada quien escribe su versión y después compara lo que escribieron.

Una variante de esta actividad puede realizarse con cuentos tradicionales en los cuales inventan una nueva aventura protagonizada por los personajes principales.

Otra modalidad sería la actividad denominada ¿cómo te gustaría ser?

Aquí el maestro propone la lectura de la biografía de algún personaje para generar un trabajo exploratorio y divertido acerca de su vida. Al iniciar la actividad se invita a los niños a hacer un juego de imaginación preguntando: ¿Cómo quién les gustaría ser de grande?

Ellos con la ayuda del educador, eligen algún personaje de la historia o de la actualidad: actores, deportistas, escritores, etc. También pueden ser personas que quieran y admiren: un vecino, un familiar, un artesano, un maestro, etc., lo importante es que el elegido les resulte interesante o se relacione con sus deseos.

Después realizan una investigación sobre la vida que seleccionaron en forma individual o en grupo.

La participación del docente es exclusivamente orientadora. Los alumnos buscarán información en los materiales de la biblioteca, en sus casas o harán entrevistas con gentes que sepan algo acerca del personaje elegido. Si se tratara de alguien cercano a los chicos, la información se obtiene por medio de preguntas.

Cuando tengan la suficiente información, se reunirán y platicarán a sus compañeros lo que saben. El maestro dejará que intercambien ideas y pedirá que digan lo que les gustaría hacer con todo el material que obtuvieron. Después expondrán la información, elaborarán alguna historia, prepararán una reescenificación o armarán un álbum de personajes.



La entrevista

En este trabajo el profesor hace que los alumnos se interesen por el personaje de una persona de la comunidad donde viven los niños. El los

invitará a que piensen las preguntas que les gustaría hacerle.

Haciendo una entrevista a la persona un niño actuará como reportero y hará las preguntas; otro escribiendo lo que contesta la persona entrevistada, y lo llevan al salón. Los demás, en el salón se divertirán escuchando las cosas que se les ocurrirá a sus compañeros y los apoyarán con otras ideas.

El cuestionario

En ésta el educador leerá un cuento y después de hacerlo, algunos alumnos por turnos pasarán a cuestionar sobre el contenido del mismo y el resto del grupo las contestará. Al final todos votan para elegir al que haya realizado las mejores preguntas. Al terminar la votación tienen que decir por qué el eligieron a éste.

Otro final

En esta actividad servirá para que los educandos se den cuenta de la relación que existe entre la introducción, el desarrollo y el desenlace de un cuento, a partir de imaginar otros finales posibles para una historia.

El profesor leerá un cuento en voz alta. En diferentes momentos de la lectura permitirá que los discípulos platicuen sobre lo que van comprendiendo. Tratará siempre que descubran la relación entre las diferentes partes, especialmente entre el desarrollo y el final. Después les

preguntará si les gustó, qué les pareció el final, si creen podría haber terminado de diferente manera y el por qué de respuesta.

El pedirá a los alumnos que imaginen otros finales posibles y los ayudará a entender por qué algunos no serían coherentes con la trama de la historia que se leyó. Si algunos propusieran finales imposibles, el educador no les dirá que está mal, sino que los guiará a que ellos mismos descubran por qué no puede ser así. Si algunos propusieran finales imposibles, el educador no les dirá que está mal, sino que los guiará a que ellos mismos descubran por qué no puede ser así. Si fuera necesario, volver a leer parte del cuento para recordar, rescatar y relacionar toda la información que posean. Es importante que los niños escriban sus versiones y lo ilustren con algún dibujo que muestre el desenlace.

A partir de la lectura elaborar otro cuento

A partir de la lectura de un cuento los niños podrán elaborar otro, por ejemplo:

- a) Inventando y agregando diálogos entre los personajes y reescribiendo la historia incluyéndolos.
- b) Contando la historia como si ellos fueran los protagonistas.
- c) Transformando el cuento en una historia o en un guión de teatro
- d) Escribiendo un mismo cuento empezando por el final.
- e) Continuando el texto a partir de los párrafos iniciales.
- f) Inventando la trama de la historia conociendo sólo el desenlace.

- g) Inventando un cuento a partir de un argumento resumido.
- h) Realizando dibujos.

Uno de los recursos poco utilizados por los educadores que con mayor frecuencia están en contacto con los alumnos son los escritos que utilizan en su vida cotidiana.

Las actividades que se sugieren a continuación tienen como finalidad ayudarlas a comprender la función que cumplen esos escritos.

La lista para las compras

El maestro leerá una receta y los niños deberán hacer en sus cuadernos una lista de los ingredientes que se necesitan comprar para preparar ese alimento. Podrán leerla varias veces hasta que completen su lista cuando la mayoría terminen, compararán las listas que hicieron y discutirán para qué les podrían servir.

Otra forma de trabajar con instructivos es la siguiente: el docente buscará dos textos instructivos cortos y claros para elaborar diferentes cosas. Anotará cada paso en un papelito, los revolverá y los colocara en una mesa. Por turnos un grupo de educando deberá ordenarlos. Los alumnos tendrán que leer cada papelito, diferenciar los que corresponden a un tipo de instructivo o al otro y ordenarán la secuencia de instrucciones de tal manera que se entienda.

Puede usar más de dos instructivos, poner tiempos determinados para hacerlos, sacar copias de los papелitos para que dos grupos busquen un texto al mismo tiempo o trabajen por equipo.

El mensaje. El profesor llevará al salón de clases mensajes que él o personas conocidas hayan escrito. Leerá uno por uno y pedirá que entre todos imaginen la situación en que se escribieron. El deberá gritar la práctica para ayudar a los alumnos a pensar en la secuencia de hechos que se sucedieron o para aclarar cual fue el problema que se solucionó con la escritura de cada mensaje. Esta actividad puede terminar escribiéndose la situación que se suscito en forma de diálogo, relato o historieta.

Los anuncios

El maestro pedirá a sus alumnos que recorten anuncios de periódicos y revistas para llevarlos a la escuela y con este material el docente podrá realizar actividades como:



- Clasificar según criterios establecidos por los educandos a partir de alguna consigna.
- Clasificar según criterios establecidos por el educador.
- Revisarlos a partir de indicaciones proporcionadas por el profesor.

CONCLUSIONES

Después de analizar cuidadosamente la bibliografía consultada y hacer las interpretaciones necesarias, hemos llegado a las siguientes conclusiones.

- Debemos intentar hacer pedagogía nueva con ambientes favorables que lleven a la apropiación de la lectura mediante una participación creativa de alumnos y maestros.
- No es posible que nuestros niños miren a la escuela como una cárcel donde tienen que permanecer encerrados aún en contra de su voluntad, porque así lo ordenen sus padres y porque así se lo exige la sociedad. Tenemos que darle vida a la escuela, que el niño asiste a ella por placer, porque es su espacio que le proporciona alegría y deseos de aprender.
- En la medida en que nosotros como profesores veamos la realidad, reflexionemos sobre ella, la conozcamos y la comprendemos, podemos transformar nuestra práctica docente.
- Las oportunidades para aprender a leer son más serias si el niño no está supeditado a los conocimientos del profesor y al empleo de un solo texto o de unos pocos libros. Hay que desterrar de nuestras escuelas la idea de que el profesor es la persona que sabe de todo, hay

que darle oportunidad al niño de que lea no solamente los libros de texto gratuitos, sino hay que fomentarle el gusto por la lectura.

- Tenemos que considerar las riquezas pedagógicas de la interacción grupal, dentro del aula de una institución cuyas ventajas deben aprovecharse, ya que permite a los niños la convivencia social y los conduce hacia el aprendizaje cooperativo.
- El niño aprende a leer elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba en situaciones diversas de uso y confirmándolas o modificándolas según lo adecuadas o inadecuadas que le resulten.
- Es importante permitir a los niños que presencien constantemente actos de lectura, especialmente los realizados por el maestro, así como por familiares y amigos, con la recomendación de que sean actos animados y nunca lo contrario.
- De esta manera se enseña al niño a disfrutar de la lectura. Nunca debemos desmotivarlo, porque las reacciones negativas en la mayoría de los casos perderán más que las positivas en las personas.
- Por último podemos decir que la lectura, es un acto de humanidad porque a través de ella salimos y ayudamos a salir de la ignorancia a nuestros niños que serán las personas que regirán al mundo en futuro no muy lejano

BIBLIOGRAFÍA

ARAUJO Cervantes, Norma. El sincretismo infantil. Ed. Akal. España, 1990. 263 pp.

BETTELEIM y Zelan Karen. Aprender a leer. Consejo Vocacional para la cultura y las artes. Ed. Grijalbo. México, 1995. 174 pp.

CERVERA, Carmen. La lectura global. Ed. Paidós. España, 1996. 145 pp.

CHAMORRO, María Angélica. Los métodos en la enseñanza de la lectura. Ed. Pac. Argentina, 1994. 187 pp.

CIRIANI Gerardo y Gloria Elena Bernal. Acto seguido actividades para leer con alegría. Ed. SEP. México, 1998. 129 pp.

COOPER David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Ed. Visor. España, 1999. 461 pp.

DINELLO, Raymundo. Didáctica de la lectura. Ed. Nuevos horizontes. México, 1997. 224 pp.

FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo XXI. México, 1995. 354 pp.

GARCÍA, Leite, Regina. Un currículo a favor de los alumnos de clases populares. Ed. Cortez/Des. Brasil, 1994. 280 pp.

GÓMEZ PALACIO, Margarita. Indicadores de la comprensión lectora. Ed. SEP. México, 1988. 176 pp.

GONZÁLEZ, Diego, Didáctica o dirección del aprendizaje. Ed. Trillas. México, 1997. 125 pp.

HAYES, C. Guía completa de lectura y escritura. Ed. Blume. España, 1995. 193 pp.

KIHN, T.S. La lectura en la escuela primaria. Ed. Barral. España, 1991. 122 pp.

MIDGLEY, Luisa E. La comprensión de textos, una mirada crítica. Ed. Nancea. España, 1998. 172 pp.

MINJAREZ Hernández, Julio. La enseñanza de la lectura a través de los métodos globales. Ed. Paidós. España, 1995. 258 pp.

RODRÍGUEZ Estrada, Mauro. La creatividad en la enseñanza de la lectura. Ed. Trillas. México, 1993. 138 pp

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Antología. El Aprendizaje de la lengua en la escuela. Ed. UPN. México, 1994. 257 pp.