



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 25-B

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRENSIÓN
DE TEXTOS NARRATIVOS EN LOS ALUMNOS DE
CUARTO GRADO DE PRIMARIA

JESUS CARMONA MENDOZA
LOURDES MARGARITA LARRAÑAGA CUTIÑO
JUAN PAUL ZAMBADA PONCE

TESIS
PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADOS EN EDUCACION

MAZATLAN, SINALOA

ABRIL, 2006

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
I. EL PROBLEMA DE LA COMPRESIÓN DE TEXTO EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	6
1.1 Definición del objeto de estudio.....	6
1.2 Diagnóstico del problema	8
1.3 La influencia del contexto en el problema.....	12
1.4 Planteamiento del problema.....	14
II. MARCO TEÓRICO PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.....	18
2.1 El aprendizaje desde la perspectiva teórica de Piaget	18
2.1.1 La psicología genética	19
2.1.2 Los esquemas cognoscitivos	21
2.1.3 Las dimensiones del conocimiento.....	22
2.2 Los propósitos de la enseñanza del español.....	25
2.2.2 La enseñanza tradicional del español.....	29
2.3 El enfoque comunicativo en la enseñanza del español.....	32
2.4 Ejes temáticos.....	39
2.4.1 Lengua hablada	40
2.4.2 Recreación literaria.....	41
2.4.3 Lengua escrita	43
2.4.4 Reflexión sobre la lengua.....	43
III. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.....	47
3.1 La enseñanza de la lectura en la Educación Primaria.....	47
3.2 Participación del docente y del alumno.....	48
3.3 Justificación de la estrategia	52
3.4 Desarrollo de la estrategia	54

IV. LA APLICACIÓN Y EXPERIENCIAS DE ESTRATEGIA.....	60
4.1 Situación previa.....	60
4.2 Descripción de la alternativa	63
4.3 Aplicación de la alternativa	65
4.4 Ajustes realizados.....	70
4.5 Niveles de participación	72
4.6 Avances obtenidos	73
4.7 Estado final de la problemática	74
CONCLUSIONES.....	76
BIBLIOGRAFÍA.....	81

INTRODUCCIÓN

Ante el surgimiento de nuevas formas de enseñar y aprender, surge la necesidad de los maestros y autoridades educativas, por adoptar nuevas actitudes en cuanto a los procesos formativos de los alumnos que cursan su Educación Básica. Sobretudo, se vuelve necesario enfocar la atención a aspectos específicos de la enseñanza y el aprendizaje como el desarrollo de habilidades para la lectura y escritura de textos.

La enseñanza de la lengua constituye una de las asignaturas más importante dentro del Plan de Estudio vigente. Su propósito es que el alumno adquiera el hábito de la lectura y la escritura, hasta convertirse en un verdadero lector, capaz de reflexionar sobre el significado de lo que lee y apto para valorarlo y criticarlo; que realmente disfrute de la lectura y forme sus propios criterios de preferencia y de gusto estético a partir de la adquisición de estrategias de comprensión lectora. Se busca, pues, que el alumno lea con eficacia, que comprenda y disfrute la lectura.

Sin embargo, pese a estas buenas intenciones, la realidad muestra que la enseñanza de la lectura y la escritura han caído en un bache formativo. Distintas evaluaciones han probado el alto índice de alumnos, de todos los niveles educativos, en lo que se observan serias deficiencias en el dominio de estas habilidades. Muchos de los alumnos que cursan sus estudios elementales ni siquiera saben leer y escribir en el sentido más amplio de estos conceptos.

En este contexto, quienes tenemos el deseo de integrarnos a los procesos formales de enseñanza y aprendizaje, contamos con un importante acervo de conocimientos y experiencias, producto del estudio de las diferentes concepciones que integran la teoría educativa, aunada a nuestras observaciones personales y prácticas profesionales, que nos permiten expresar con ciertos planteamientos sobre la forma en que se lleva a cabo la enseñanza de la comprensión lectora en especial en los textos narrativos.

Producto de esta inquietud es que surge la idea de realizar este trabajo de tesis como una necesidad por encontrar estrategias didácticas que ayuden a los alumnos de primaria a desarrollar su capacidad lectora y comprender significativamente lo que leen. En virtud de ello presentamos a continuación el trabajo titulado: Estrategias didácticas para la comprensión de textos narrativos en los alumnos de cuarto grado de primaria. Un estudio de caso con alumnos de la Escuela Primaria Vespertina "Alejandro Torrontegui Millán", en Piaxtla de Abajo, San Ignacio, Sinaloa.

Obviamente, no pretendemos imponer reglas, sino ofrecer estrategias que sirvan de guía a los maestros en el diseño de propuestas de solución y aumentar la posibilidad de superar las deficiencias observadas en la enseñanza de la comprensión lectora, y sobretodo, que nos sean útiles a nosotros, que tarde o temprano participaremos en esta difícil tarea.

La idea es establecer una relación práctica entre los conceptos: comprensión lectora y aprendizaje significativo. Somos conscientes de que la tarea del maestro, en la actualidad, no es nada fácil y que no se limita, como en antaño, a la mera transmisión de conocimientos. Por el contrario, creemos que hoy más que nunca, constituye una labor ardua, de tiempo completo, que además del dominio de

contenidos específicos, exige la búsqueda de nuevas estrategias de aprendizaje que efectivicen nuestra misión pedagógica.

Es así que en este trabajo de tesis asumimos la responsabilidad de examinar los contenidos, métodos y recursos disponibles para la enseñanza de la comprensión lectora en la educación primaria, con el compromiso de reflexionar en cuanto a las habilidades docentes implicadas en el diseño de estrategias de enseñanza específicas para la consecución de este fin.

Estamos convencidos que la enseñanza de la comprensión lectora es el punto de partida para el desarrollo de un aprendizaje significativo. La lectura constituye un excelente fundamento para la cimentación del trabajo pedagógico que se realiza en el aula.

Al relacionar la enseñanza de la comprensión lectora con la construcción de aprendizajes significativos pretendemos lograr la extrapolación de los conocimientos y las habilidades que los alumnos adquieren en materia de español a cualquier otra situación comunicativa en la que los niños participen, tanto en su cotidianidad familiar como en sus responsabilidades sociales.

Y ante esta exigencia, determinamos que el presente proyecto, además de aportar un análisis sobre las teorías del aprendizaje significativo y de la enseñanza de la lectura, además se ofrecen alternativas pedagógicas, en las que se fusionara la aplicación práctica de las teorías estudiadas con algunos conocimientos personales, resultado de la socialización y la experiencia como alumnos de la Licenciatura en Educación Básica.

En síntesis, el objetivo de este proyecto, es comprobar la incidencia que tiene la comprensión lectora en los procesos de construcción de aprendizaje significativo, a través del diseño de una propuesta metodológica que involucra a los alumnos de cuarto grado de la Escuela Primaria Vespertina “Alejandro Torrontegui Millán”, perteneciente a la comunidad de Piaxtla de Abajo, municipio de San Ignacio, en el Estado de Sinaloa.

Retomando las teorías de pedagogos destacados, los resultados de las observaciones y entrevistas realizadas es que pretendemos realizar una propuesta de mejora para la situación actual que guarda la enseñanza de la lectura. Con este propósito y a fin de facilitar la consulta de este informe, presentamos a continuación su estructura temática general:

En el capítulo primero, se define el objeto de estudio, se describe la problemática de la comprensión lectora, los sujetos afectados y el contexto en la que se sitúan. Se analizan los aspectos y alcances de la investigación y se plantean las razones por las que ésta se realiza.

En el segundo capítulo se explica la alternativa didáctica con la que se pretende dar respuesta a la problemática expuesta. Además, se justifica el enfoque comunicativo y funcional como una propuesta metodológica viable para la inducción de los niños a la comprensión de la lengua. Se señalan los propósitos generales de la asignatura de español y la forma en como se hallan organizados sus contenidos por ejes programáticos

El capítulo tercero describe la enseñanza de la lectura en la educación primaria, la participación del docente y de los alumnos, nuestra justificación para la estrategia y el desarrollo de la misma.

Finalmente, en el cuarto capítulo se narran los resultados obtenidos tras la aplicación de la alternativa. Se ofrece un análisis de las características del grupo observado y las estrategias didácticas implementadas para propiciar el desarrollo de la capacidad lectora. Se explica el avance del grupo, así como los alcances obtenidos al final del curso.

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE LA COMPRESION DE TEXTO EN LA ESCUELA PRIMARIA

1.1 Definición del objeto de estudio

Citando a ARGUDIN (1993): “Leer es buscar significados en un texto, descubrir lo que el autor ha dejado plasmado en el papel, encontrar una interpretación, un entendimiento. Mientras que la escritura, es sólo el extremo de la lectura, codificación-decodificación. Se escribe con un propósito, sea para registrar algo que puede olvidarse, para dar parte de una idea o descubrimiento, o bien, participar un suceso o una emoción a alguien”¹.

Sin embargo, para una eficaz comprensión de un escrito hace falta conocer las relaciones entre las letras, los signos, los espacios y los sonidos, silencios o tipos de entonación que representan. El lector debe saber cómo se construye su idioma, las frases y oraciones, por lo que se debe poseer un conocimiento acerca de la estructura de su lengua. El lector no lee una por una las palabras del texto, sino que va anticipando sentidos y distinguiendo las palabras que concentran la información de aquellas que sólo son secundarias.

Leer no consiste simplemente en la repetición de palabras de forma oral; es una tarea que exige la participación interesada, activa e inteligente del lector. Para

¹ ARGUDIN, Y. ¿Qué es leer? p.32

leer no basta con verbalizar algo puesto en letras de imprenta; se tiene que poner en juego el conocimiento previo del tema, las ideas y experiencias respecto al mismo, el lenguaje y también al acto de leer, de otra manera no se logrará comprender el texto.

Leer es pensar, resolver problemas, es saber obtener información de distintas fuentes, establecer un diálogo con el autor por medio del texto, construir el significado del texto, valorar su confiabilidad y reconocer la tendencia del autor, con el objeto de que el lector pueda sustentar su propia opinión frente a los materiales escritos, por ello la lectura propicia el desarrollo del pensamiento crítico. Formar lectores capaces de comunicarse y expresarse por escrito es una tarea que debe de cumplirse en las instituciones educativas. La escuela, y por consecuencia, los maestros, deberían ser los principales promotores del fomento de estas habilidades.

La correcta identificación, comprensión e interpretación de un texto exige del análisis minucioso de cada uno de los elementos que lo integran. Un lector competente debe ir destacando durante la lectura las ideas principales de las secundarias, debe además, analizar y reflexionar en cuanto a las relaciones gramaticales y sintácticas que dan significado al escrito. Así, la adquisición de la comprensión lectora se obtiene por medio del uso constante, por lo que su aprendizaje requiere de ejercitación, hasta lograr que los alumnos desarrollen un sentido de conciencia que les permita emplear correctamente su idioma.

La elección de la comprensión lectora como objeto de estudio para este trabajo de tesis, se da porque la enseñanza de la lectura constituye una prioridad en la educación primaria y, por lo que hemos observado, existe un escaso interés por la lectura, el cual se traduce en serias dificultades para la comprensión lectora.

1.2. Diagnóstico del problema

La problemática planteada se sitúa en la Escuela Primaria Vespertina “Alejandro Torrontegui Millán”, perteneciente a la comunidad de Piaxtla de Abajo, municipio de San Ignacio, en el Estado de Sinaloa. Y específicamente en el grupo de cuarto grado, con los contenidos de la asignatura de Español.

El problema observado es muy serio, ya que los alumnos leen por leer, no tratan de comprender la lectura, y esto no es reciente, ya que existe desde hace mucho tiempo; y de hecho ya se han implementado una infinidad de estrategias para mejorar el problema, pero éstas han dado pocos resultados positivos ya que el problema persiste.

A partir de un diagnóstico, que más adelante detallaremos, realizado con los alumnos del grupo de cuarto grado, percibimos que las condiciones existentes en la comunidad escolar y en el aula eran inadecuadas para incentivar el gusto por la lectura en los alumnos. Mediante esta evaluación, nos dimos cuenta que no había interés de parte de los alumnos ni de sus padres por leer, ya que veían éste proceso como una acción poco significativa.

Unos pocos si leían, pero no sabían para que, no le encontraban ningún propósito o finalidad. Los alumnos, con muchas dificultades, deletreaban las palabras de los libro texto, pero no lograban comprender el significado de las oraciones, mucho menos de los párrafos. En virtud de estas deficiencias, el nivel de aprovechamiento del grupo era bajo. Es decir, que aunque la problemática se situaba en un contenido específico de español, la falta de coherencia y el no poder

captar las ideas de un texto dificultaba la comprensión de contenidos de otras materias.

Así, al juntarse estas situaciones, la lectura quedaba relegada a segundo lugar, tanto por los alumnos como por el maestro. Pero, para llegar a esta conclusión, como mencionamos antes, primeramente desarrollamos una actividad con carácter de diagnóstico consistente en las siguientes actividades:

Primeramente, se pidió a los alumnos que hicieran una lectura en voz alta de un cuento corto. Se les orientó a identificar palabras desconocidas en el texto, y que escribieran en su cuaderno un posible significado, para después hacer comparaciones con las acepciones dadas por el diccionario.

Después, los alumnos realizaron una segunda lectura del texto, en esta ocasión, en silencio. A medida que avanzaban en la lectura, fueron analizando el texto, ubicando y subrayando ideas principales e ideas secundarias para finalmente redactar un resumen. Durante el desarrollo de esta actividad se realizó un registro de lo que los alumnos hacían, las estrategias que empleaban en la comprensión del texto y las formas de lectura y análisis.

En armonía con el supuesto de que el proceso de lectura, para que sea significativo, debe estar cimentado en los conocimientos previos del alumno, se inició esta actividad motivándolos a participar mediante el uso de preguntas de reflexión y de punto de vista. A través de los comentarios de los alumnos fue posible darse cuenta del interés de algunos y de la apatía de otros con respecto a la lectura.

Al revisar el resumen final, se observó que los escritos variaban en tamaño y calidad. Mientras algunos redactaron unas cuantas líneas, otros transcribieron casi todo el texto original. Al preguntarles sobre esto, los alumnos que elaboraron el "resumen" más extenso contestaron que todo el texto les pareció importante, o bien, se habían confundido y al no saber diferenciar entre las ideas principales de las secundarias, mientras que quienes construyeron un texto breve, se concentraron en las ideas que les parecieron relevantes.

Se volvió a explicar los pasos para la elaboración de un resumen. Acentuado el hecho de que podían modificar algunas expresiones, pero sin cambiar el sentido original del texto. Los resultados obtenidos en este ejercicio se presentan a continuación:

De los 30 alumnos que integran el grupo de cuarto grado:

- 9 alumnos analizaron la información y comprendieron el texto. Esto se reflejó en la claridad y coherencia de los escritos.
- 18 de los alumnos leyeron el texto de forma rápida. Hicieron una sola lectura superficial. No analizaron los párrafos ni las relaciones entre las oraciones y las palabras. Por lo que sus resúmenes mostraron razonamientos muy pobres.
- 3 alumnos no quisieron hacer la actividad. A pesar de que se les animó a participar, ello mostraron apatía por la actividad.

Mediante esta evaluación se comprobó la existencia de un problema de comprensión de textos en el grupo, sobretodo la presencia de dificultades para localizar las ideas importantes en un texto.

Básicamente, el por qué de este problema lo ubicamos en el nivel de aprendizaje, ya que los alumnos no logran comprender el contenido de los textos, así como tampoco son capaces de leer con una actitud crítica; no construyen conocimientos previos, no relacionan el nuevo conocimiento con lo que ya conocen; muestran duda e indecisión, lo que ocasiona conflictos en las actividades que implican reflexión y pensamiento profundo.

De continuar este problema de comprensión de textos, será necesario implementar otras nuevas estrategias hasta lograr que los alumnos lleguen a comprender diferentes tipos de textos. A este respecto, se tiene que lograr que el alumno analice lo que lee, que haga el esfuerzo de comprender, para que pueda solucionar las diferentes actividades que se le presenten en la vida escolar, ya que la comprensión es la base del aprendizaje. En caso de continuar esta situación, los alumnos tendrían serias dificultades al ingresar a grados superiores de educación. De ahí que sea prioritario dar atención al problema en este ciclo.

Es tarea del docente lograr que el alumno se apropie de la lectura como recurso de aprendizaje. El dominio de esta habilidad es el mejor instrumento que el individuo adquiere para adentrarse al inmenso campo de posibilidades que la ciencia y la cultura ofrecen, es medio para alcanzar la superación individual de sus facultades y servir mejor a la sociedad en que actúa.

1.3 La influencia del contexto en el problema.

Consideramos de gran importancia el estudio del contexto en que se sitúa el problema, para conocer el grado de influencia que éste tiene. En este caso nuestro universo específico es la comunidad de Piaxtla de Abajo del municipio de San Ignacio, en el Estado de Sinaloa. Y la muestra seleccionada son los 30 alumnos de cuarto grado de la Escuela Primaria Vespertina “Alejandro Torrontegui Millán”.

La comunidad de Piaxtla de Abajo está ubicada al Suroeste de la República Mexicana, su cabecera municipal es San Ignacio, circunscrita al Estado de Sinaloa; está comunicada al resto de las poblaciones a través de la carretera Mazatlán-Culiacán. La comunidad tiene una población de 1,950 habitantes de los cuales la mayoría son niños y jóvenes.

Por lo general la gente de Piaxtla de Abajo es amable y sincera. La mayoría de las personas se dedican a la agricultura y ganadería. El apoyo que recibe la comunidad de parte de gobierno se materializa en obras de infraestructura que efectivizan los procesos de producción y las vías de comunicación. Existen también centros de recreación donde asiste la mayoría de los adultos para gastar el poco dinero que ganaron en su jornada de trabajo, dejando a sus hijos a veces sin comer, sin darles dinero para que compren lo que les hace falta en la escuela. Y por lógica, a estos se les dificulta aprender los contenidos que los maestros enseñan.

El contexto en el que se desarrolla el alumno sí influye en el problema, ya que en la mayoría de los hogares no cuenta con ingresos suficientes para

subsistir, y a los niños no se les apoya en sus estudios, no les fomentan el hábito por la lectura, y siendo esta una de las razones principales por las que no les agrada leer. En varios hogares existe el problema de violencia intrafamiliar. Ante esto es válido formular la siguiente hipótesis: al no recibir apoyo por parte del padre de familia con sus tareas escolares, el alumno tiene serias dificultades para aprender.

Por otro lado, la Escuela Primaria Vespertina “Alejandro Torrontegui Millán” presenta las siguientes características: un amplio patio para jugar fútbol, una cancha para jugar básquetbol; una cooperativa en la que se vende variedad de dulces, los salones son amplios. Existe una dirección, la cual es también biblioteca, ya que ahí se encuentran guardados los libros y otros materiales didácticos. En la institución labora el siguiente personal: un director efectivo, 6 maestros con licenciatura en educación primaria y un intendente. La población escolar asciende a 172 alumnos, donde 103 son hombres y 69, mujeres.

Dentro del aula, el maestro trabaja con autonomía, entrega documentación a la dirección escolar y participa en actividades de enseñanza. Se respeta su decisión sobre la conducción del grupo y elección de recursos didácticos, siempre y cuando se halle armonía con los lineamientos del Plan y Programa de Estudio correspondiente al grado que imparte, y se ajuste a los acuerdos establecidos por el Consejo Técnico Escolar.

La enseñanza esta cimentada en la concepción del constructivismo, ya que se deja al alumno participar en clases, lo que permite que éste construya su propio conocimiento.

1.4 Planteamiento del problema.

Uno de los problemas más recurrentes que encontramos durante nuestras observaciones es la dificultad que presenta la mayoría de los alumnos para comprender los textos, por lo que nos dimos a la tarea de buscar alternativas adecuadas para tratar de ayudarlos a mejorar su lectura. Esta problemática fue detectada rápidamente, cuando los pusimos a leer textos literarios, los alumnos no pudieron entenderlos, algunos porque desconocían ciertas palabras y los otros porque se les dificultaba unir las sílabas y asignarles un significado.

Al desarrollar esta actividad, nos dimos cuenta de las dificultades de los alumnos para analizar y comprender los textos. Por eso, decidimos titular nuestro trabajo: "Estrategias didácticas para la comprensión de textos narrativos en los alumnos de cuarto grado de educación primaria".

Como nuestra meta era proponer soluciones a este problema tuvimos que tomar en cuenta varios aspectos como el apoyo de los padres de familia en las tareas y su intervención, entre las cuales se encontraba el fomento del hábito a la lectura. Entre las interrogantes que marcaron la pauta para el desarrollo de la investigación se citan las siguientes:

- ¿Qué estrategias pedagógicas serán las idóneas para lograr la comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado de primaria?
- ¿Cómo lograr que los alumnos se motiven por la lectura?

- ¿Cuáles son las alternativas didácticas adecuadas para ayudar a la resolución de esta problemática?
- ¿Cuál es el rol que asume el docente durante el desarrollo de la comprensión lectora en el aula?

Así, el presente trabajo es guiado y sustentado por las bondades que aporta la técnica etnográfica. Como ya se dijo se enfoca a los procesos de aprendizaje de comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado, de 9 a 10 años, de la Escuela Primaria Vespertina “Alejandro Torrontegui Millán” de la comunidad de Piaxtla de Abajo, municipio de San Ignacio, en el Estado de Sinaloa,

Queda demostrado que los alumnos de cuarto grado de esta institución no comprenden lo que leen, ya que no son capaces de identificar las ideas principales al no entender el significado de ciertas palabras. Además, los alumnos no acostumbran leer a causa de que en su ámbito familiar no se fomenta la lectura, al no comprar periódicos, libros, revistas.

Por tanto, lo conducente es revisar la bibliografía disponible a fin de encontrar alternativas que faciliten la construcción de planteamientos de resolución. Entre las concepciones teóricas revisadas se puede citar la siguiente:

La corriente en la que nos basamos para cuestionar los resultados obtenidos en las observaciones de los mecanismos seguidos por los niños en la comprensión de textos es la corriente psicogenética de PIAGET (1995). De acuerdo con este pedagogo “el individuo recibe dos tipos de herencia: la

intelectual y la estructural y por otro lado una herencia funcional. La herencia estructural parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente. La herencia estructural nos lleva a percibir un mundo específicamente humano. La herencia funcional va a producir distintas estructuras mentales, que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo"².

La originalidad de la psicología genética radica en estudiar como se realiza este funcionamiento, como podemos propiciarlo y en cierto sentido estimularlo. Por otro lado, la concepción del aprendizaje significativo propuesta por AUSUBEL (1989) indica que la significación del lenguaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto.

En opinión de COLL (1992), "aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje"³. Lo anterior supone que los esquemas de conocimiento no se limitan a la simple asimilación de la nueva información. Implica siempre una revisión, modificación y enriquecimiento para alcanzar nuevas relaciones y conexiones que aseguren la significación de lo aprendido. Esto además, permite el cumplimiento de las otras características del aprendizaje significativo: la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos.

Entendemos que un aprendizaje es funcional cuando una persona puede utilizarlo en una situación concreta para resolver un problema determinado, y

² PIAGET, J. Biología y conocimiento. Pág. 10.

³ COLL, C. "Constructivismo e intervención educativa" en Antología de la Universidad Pedagógica Nacional, Corrientes Pedagógicas Contemporánea, p. 13.

consideramos, además que dicha utilización puede extenderse al abordaje de nuevas situaciones para realizar nuevos aprendizajes.

La concepción de aprendizaje significativo supone que la información es integrada a una amplia red de significados, la cual se ha visto constante y progresivamente modificada por la incorporación de nuevos elementos. Lo que se aprende significativamente es memorizado significativamente. La memorización se da en la medida en que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

2.1 El aprendizaje desde la perspectiva teórica de PIAGET

A menudo, se asocia el aprendizaje con la adquisición de conocimientos, y suele definirse como la correcta comprensión del significado. Sin embargo, desde la óptica del reconocido pedagogo PIAGET (1995), “el aprendizaje constituye un complejo y sistemático proceso de construcción intelectual, en el que participan muy diversos elementos psicológicos, algunos de ellos provenientes del mundo interior o individual y otros del universo social”⁴.

A PIAGET se le adjudica la corriente psicopedagógica por sus trabajos de análisis genético de los conocimientos que los niños van construyendo. Actualmente sus estudios constituyen un valioso sustento en el diseño curricular de la enseñanza de la lectura y escritura en la Educación Básica. De allí que, el presente trabajo se sustente en la teoría psicopedagógica y en los conceptos de PIAGET sobre el desarrollo y apropiación del conocimiento en los individuos.

Particularmente, la teoría de PIAGET se refiere al análisis de la génesis de los procesos y mecanismos involucrados en la adquisición del conocimiento, en

⁴ PIAGET, J. op. cit., p. 12.

función del desarrollo del individuo, es decir, desde una perspectiva genética. PIAGET estudia las nociones y estructuras elementales que se construyen a lo largo del desarrollo del individuo y que propician la transformación de un estado de conocimiento general inferior a uno superior.

En su obra, este reconocido pedagogo estudia de cerca la psicogenética, en la que explica y describe las operaciones mentales que inciden la constante transformación del conocimiento individual en cada fase o estadio de desarrollo del individuo.

Y a decir del propio PIAGET la psicogenética consiste en “una disciplina que estudia los mecanismo y procesos mediante los cuales pasa del estado menor de conocimiento a un estado más avanzado de conocimiento”⁵. La visión genética ha sido aplicada al análisis de los procesos de conocimiento en función de su desarrollo a través de un método histórico crítico.

El método piagetano ha generado la aparición de una psicología genética, al incorporarse el análisis genético al estudio de la adquisición de conocimientos a través del desarrollo del individuo con la caracterización de las diferentes operaciones estructuras mentales que se presentan desde la infancia hasta la adultez, y que son determinantes en la adquisición del conocimiento.

2.1.1 La psicología genética

La teoría genética de PIAGET aborda el estudio del aprendizaje de una

⁵ Idem

manera peculiar, ya que los problemas que plantean, la metodología de las investigaciones, los contenidos de aprendizaje propuestos a los sujetos, la medida del aprendizaje y, sobre todo, el planteamiento teórico, son diferentes a la problemática, metodología y enfoque de los estudios clásicos del aprendizaje.

La psicología piagetana junto al análisis formal, histórico-crítico del conocimiento (evolución del conocimiento científico en aspectos históricos y culturales), se vuelve el método característico de la epistemología genética. El cual se complementa con otros dos en el plano del desarrollo individual: el estudio de los seres humanos pasa de un estudio de menor conocimiento a un estudio de mayor conocimiento en el transcurso de su desarrollo.

PIAGET también aborda el desarrollo cognitivo, el cual estudia el nivel de competencia intelectual de una persona en un momento determinado de su desarrollo dependiendo de la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera como se combinan entre sí. RUÍZ LARRAGUIVEL (1992) sostiene que el pensamiento piagetano destaca una continuidad entre los procesos de adquisición de conocimiento y la organización biológica del individuo, dándose de esta manera énfasis a la psicogénesis en cuanto a su dificultad de comprenderla en el caso de no tomarse en cuenta las raíces orgánicas

Desde este punto de vista, los mecanismos biológicos son los que hacen posible las funciones cognoscitivas en el individuo, en donde las primeras manifestaciones de actividades cognoscitivas son parte de los reflejos o estructuras orgánicas hereditarias.

Trasladando esta idea a la noción que más tarde habría de constituir el fundamento teórico conocido como constructivismo, COLL (1990) señala: que “los procesos de asimilación y acomodación destacan como elementos imprescindibles en la explicación de la construcción gradual de los esquemas cognoscitivos y de los estados en que se encuentra cada fase o estadio del desarrollo humano”.⁶

2.1.2 Los esquemas cognoscitivos

Los esquemas se refieren a la representación de las actividades cognoscitivas que se relacionan con contenidos (conceptos). Según PIAGET: “son formas de reaccionar, susceptibles de poder ser reproducidos y generalizados a una diversidad de situaciones del medio ambiente exterior; el esquema de acción tiene las siguientes características: no puede percibirse, no es algo tangible (se pueden percibir las acciones que uno ejecuta, pero no el esquema)”⁷.

El esquema es individual, cada sujeto posee uno propio que hace referencia a una situación común, a la de otro individuo, los esquemas de ambos no son iguales. Dentro del esquema tenemos que existe una estrecha relación entre una experiencia pasada (acciones anteriores) y la ejecución de una actividad mental actual. Para cada patrón de acciones que comparten características similares, se posee un esquema, por lo tanto, hay una asimilación que presenta el sujeto en los procesos de incorporación de los objetos exteriores a los esquemas.

Entonces, la asimilación es la modificación de las observaciones para ajustarlas a los modelos internos (esquemas) y la acomodación permite la

⁶ COLL, Desarrollo Psicológico y educación. II. Psicología de la Educación. p. 22.

⁷ Idem. Pág. 40.

modificación de esos modelos internos para adecuarlos a las observaciones. La combinación de estos dos procesos propicia la construcción de los esquemas, o sea, la transformación de esos modelos internos:

COLL (1990) advierte que: “la construcción del conocimiento constituye un proceso continuo iniciado a partir de las estructuras orgánicas predeterminadas que a lo largo del desarrollo del individuo conforman las estructuras operacionales, las cuales en la interacción constante del sujeto con el objeto, cambian de un estado inferior de conocimiento a uno superior”⁸.

Esto lleva a estudiar las características internas de las estructuras cognoscitivas (operaciones). Dichas estructuras se van haciendo más complejas en cada etapa del individuo, permitiéndole adquirir un mayor grado de orden intelectual. En el tránsito de la niñez a la edad adulta se construyen estructuras cognoscitivas que producen una organización interna.

2.1.3 Las dimensiones del conocimiento

PIAGET señala categorías que analizan cada estadio o fase de desarrollo del individuo que forman parte de las nociones que explican las dimensiones del conocimiento como son: la construcción real, la formación del símbolo, la génesis del número y las cualidades de los objetos físicos.

La construcción de lo real, en el niño, parte del desarrollo de las nociones del objeto, espacio, causalidad y tiempo, estas categorías permiten observar y explicar la adquisición y manejo que el niño tiene en cada estadio.

⁸ Ídem. Pág.42.

El estudio presentado por PIAGET parte del modelo empírico, observa y analiza cada una de las categorías en diferentes niños, en cada fase de desarrollo. La lógica operatoria es el instrumento utilizado para explicar las operaciones de las estructuras intelectuales y la formación de esquemas y sus operaciones mentales con base en cada una de estas nociones básicas.

Es importante conocer el estado físico, psicológico y social de nuestros alumnos para entender su comportamiento, su forma de aprender y su desarrollo social dentro y fuera del ámbito escolar. Desde esta perspectiva, el sujeto al cual va dirigido este trabajo posee estas características, las cuales deben ser aprovechadas por el maestro para potenciar en mayores habilidades para comprender textos, hacer inferencias a partir de ellos y a crear nuevos.

Aprender un contenido implica, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, atribuirle un significado, construir una representación mental del mismo. Por ello, cuando se habla de la actividad mental del alumno, se está haciendo referencia al hecho de que éste construye significados, modelos o representaciones mentales de los contenidos a aprender.

En esta selección y organización de la información en el establecimiento de relaciones hay un elemento imprescindible: el conocimiento previo que el alumno posee en el momento de iniciar el aprendizaje.

Según COLL (1990): “cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace a partir de una serie de conceptos, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza

como referente de lectura e interpretación y que determina qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas⁹.

La importancia del conocimiento previo en la realización de nuevos aprendizajes es un principio aceptado en la actualidad, pero han sido sobre todo AUSUBEL y NOVAK quienes han contribuido a popularizarlo con sus trabajos sobre el aprendizaje significativo. Al respecto, estos autores plantean dos condiciones como necesarias para que un alumno pueda llevar a cabo aprendizajes significativos:

- a) El contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna -significación lógica, que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara-, como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo -significación psicológica, que requiere la existencia, en la estructura cognoscitiva del alumno, de elementos pertinentes y vinculables con el material de aprendizaje-.
- b) El alumno debe tener una disposición favorable para aprender significativamente; es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe. Esta segunda condición subraya la importancia de los factores motivacionales.

En efecto, aunque el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, lógico y psicológicamente, si el alumno tiene una disposición a memorizarlo

⁹ COLL, C. op. cit. p. 34.

repetitivamente, no lo relacionará con sus conocimientos previos y no construirá nuevos significados. Por otra parte, el mayor o menor grado de significación del aprendizaje dependerá en parte de la fuerza de esta tendencia a aprender significativamente: el alumno puede contentarse con establecer relaciones más bien puntuales entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje o puede, por el contrario, tratar de buscar el mayor número de relaciones posibles.

Como puede verse, estas condiciones intervienen elementos que corresponden no sólo a los alumnos -el conocimiento previo-, sino también al contenido del aprendizaje -su organización interna y su relevancia- y al profesor - que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje-. El hecho interesante a destacar es que en la propia definición del concepto de aprendizaje significativo encontramos los tres elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento en la escuela: el alumno, el contenido y el profesor.

Así, el aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos -el alumno, el contenido y el profesor- al proceso de aprendizaje.

2.2 Los propósitos de la enseñanza del español

Una vez considerados los aspectos biológicos y cognitivos que intervienen en el aprendizaje, dirigiremos ahora nuestra atención a las orientaciones metodológicas que regulan la enseñanza de la lectura y la escritura, que son las habilidades que nos competen en este trabajo. De acuerdo con los lineamientos

curriculares que se establecen en los planes y programas oficiales para la Educación Básica, la asignatura de español debería proporcionar a los alumnos las herramientas adecuadas para desarrollar un eficaz desenvolvimiento en todo proceso de adquisición de conocimiento.

Al afianzar y comprobar sus habilidades en el uso de la lengua, los alumnos son capaces de expresar y comprender ideas, sentimientos y también experiencias oralmente y por escrito, así como desarrollar la seguridad de que pueden adquirir por sí mismos diversos conocimientos e incursionar con éxito y facilidad en otros ámbitos culturales.

De acuerdo con el Plan y Programas de estudio para la Educación Primaria (1993), “el propósito de los programas de estudio de español para todos los niveles de educación básica es lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual”¹⁰.

El objetivo general de la práctica lectora, en la escuela, es que los alumnos aprendan a disfrutar la lectura y sus distintas manifestaciones. Es claro que para lograr este propósito se requiere el ejercicio mismo de la comunicación; por ello, los alumnos deben contar con la posibilidad de intercambiar entre sí experiencias, comentarios y trabajos.

¹⁰ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Primaria. Plan y Programas de estudio 1993. Pág. 45

A través de las actividades a realizar con esta alternativa se pretende que los alumnos:

1. Fortalecer su dominio de la lengua oral y escrita.
2. Incrementar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
3. Comprender el papel de las normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las apliquen sistemáticamente.
4. Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
5. Sean capaces de aplicar estrategias para la redacción y revisión de textos de acuerdo con sus necesidades personales.
6. Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
7. Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo”.

Es vital que los alumnos adquieran estas habilidades y logren desarrollarlos a lo largo de su educación. El dominio de tales competencias les permitirá manejar contenidos de diversas formas y realizar procesos en los que tenga que reorganizar sus estrategias para resolver problemas, preceptos que le servirán en su vida futura.

El libro para el maestro de cuarto grado declara que “para desarrollar la competencia de los estudiantes se requiere de un ambiente caracterizado, precisamente por una amplia posibilidad de comunicación con sentido entre el

maestro y los estudiantes y entre estos mismos. En la comunicación con sentido hablante y oyente comparten, además de una lengua, un referente, y propósitos comunes y una disposición a entender al otro de manera plena”¹¹.

Por supuesto, esto requiere de un ambiente escolar cálido, respetuoso y flexible en el que puedan desarrollarse de la mejor manera las múltiples tareas que se sugieren o solicitan en los planes de estudio vigentes. No obstante, no podemos omitir el hecho de que en muchas de nuestras escuelas los grupos suelen ser numerosos, lo que da lugar a un exceso de ruido y movimientos que entorpecen el desarrollo adecuada de las actividades planeadas.

Esta condición sitúa al maestro en la difícil tarea de propiciar actividades y estrategias didácticas que permitan a sus alumnos el desarrollo de habilidades comunicativas, tales como: hablar y escribir con la claridad y precisión necesaria para un correcto entendimiento de sus ideas por parte de sus interlocutores; capacidad de comprensión, para entender y disfrutar de la lectura, y un profundo estudio de su lengua, lo que incluye, una amplia reflexión de ella y un reconocimiento de los principios básicos de su funcionamiento.

Por supuesto, el estudio de estos aspectos exige el desarrollo de procesos particulares, complejos y diferentes. De ahí que el reto del maestro por lograr que sus alumnos alcancen el dominio de su lengua sea, en todo sentido, una empresa difícil.

Esta valorización de la enseñanza refleja serias deficiencias en el

¹¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libro para el maestro de Español. Cuarto grado. p.20.

aprovechamiento escolar. CASTRO (1992) sentencia que “la mayoría de los niños son incapaces de escribir una carta con sinéresis y con mediana ortografía”¹². La situación debería de preocupar a todos los docentes, ya que la enseñanza de la lengua condiciona todos los demás trabajos intelectuales a desarrollarse en la escuela.

Para ABREU GOMÉZ (1977): “La escuela debe esforzarse por enseñar a hablar y escribir con sentido y con corrección, hará reflexionar sobre el idioma, llamando la atención sobre el significado de las palabras, sobre el sentido inmediato de lo que se lee; sobre los rudimentos de la estructura gramatical; forma de las palabras, funciones psíquicas y lógicas que desempeñan. El cultivo de esta forma de expresión afecta a todas las actividades del espíritu: a lo emotivo y a lo intelectual. Y lo que hagamos por educar como hablantes a nuestros alumnos vale aún que por su contenido, por su valor formativo”¹³.

Cierto, se requiere mejorar los contenidos y métodos que actualmente se emplean en la enseñanza de la lengua y ningún profesor podrá resolver los graves conflictos de todo un sistema de enseñanza totalmente obsoleto. No obstante, el reflexionar sobre su participación en la formación de individuos lingüísticamente competentes nos permitirá observar un enfoque diferente en cuanto a la manera de ejecutar nuestra labor. Por ello, el punto a seguir será el por qué de esta decadencia en las instituciones educativas y las posibles alternativas de compensación que podemos adoptar en nuestros planteles.

2.2.1 La enseñanza tradicional del español.

¹² CASTRO, A. La enseñanza del español en España. p. 34.

¹³ ABREU GÓMEZ, E. Didáctica de la lengua y literatura españolas. p. 56.

Para MAQUEO y MÉNDEZ (1998): “el principal problema educativo que enfrentamos es que se perdieron de vista los aspectos sociales y comunicativos del lenguaje y se dio prioridad a cuestiones informativas sobre él”¹⁴. Durante las últimas tres décadas, la enseñanza de la lengua en la Educación Básica ha estado expuesta a una exagerada formalización gramatical, a una atomización de contenidos y a una consecuente desvalorización comunicativa.

A menudo, los esfuerzos de los maestros se dirigen hacia la conducción de una enseñanza programada, a cumplir con objetivos específicos en torno a la gramática, la teoría literaria y la lingüística, de la que el alumno es considerado solamente como un depositario. En otras palabras, la práctica docente adjudica un peso enorme a las excelsitudes de la expresión escrita y relega los usos de cada día, por creerla, plebeya, informal y desprovista de interés. Las consecuencias de este retraso están hoy a la vista.

Como dice CARRIÓN FOS: “Sólo se necesita preguntar cuál es la materia que menos les gusta a los estudiantes, para ver que el español cuenta con un alto porcentaje de descontentos y aburridos”¹⁵. Este desinterés por la lectura y la escritura es sólo el reflejo de los escasos beneficios obtenidos a consecuencia del erróneo tratamiento que se ha dado a la lengua: Un obsoleto método educativo apoyado en una enseñanza tradicionalista, conceptos teóricos e históricos, e informaciones y definiciones.

Estas referencias nos ayudan a entender que pese a lo loable que sean los propósitos de la asignatura de español, en la práctica, éstos no siempre son alcanzados de manera eficaz. Si bien es cierto no existen recetas para enseñar el

¹⁴ MAQUEO, A. y MÉNDEZ, V. Español 2. Lengua y Comunicación. p. 8.

¹⁵ CARRION FOS, V. La enseñanza del idioma español, en Español Actual. Contribuciones a su estudio. Necesidad de una defensa. p. 34.

correcto empleo de la lengua en todas sus manifestaciones, debe al menos haber un planteamiento profundo en el nivel ideológico, pedagógico y sociocultural que pueda brindar una solución objetiva a tan lamentable situación.

Dado que el aprendizaje de la lectura guarda una estrecha relación con los niveles de comprensión cognitiva que el alumno va desarrollando durante su formación, es necesario situar el tema de la lectura desde la perspectiva de otras disciplinas científicas, además de la lingüística, tales como: la psicología, pedagogía y sociología.

Desde un punto de vista psicológico, educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico.

Desde la perspectiva de la lingüística, la lengua no es un conocimiento intelectual, sino una habilidad; una destreza que se adquiere por medio del uso constante. Por lo que su aprendizaje requiere de ejercitación y constancia, hasta lograr que los estudiantes desarrollen un sentido de conciencia que les permita emplear correctamente su idioma casi instintivamente.

De igual forma, desde un enfoque sociológico, las competencias comunicativas y lingüísticas son las herramientas esenciales en múltiples actividades de la vida cotidiana. Por lo que los alumnos deben poseer habilidades que les permitan leer y redactar toda clase de textos: libros, revistas, periódicos, instructivos, cartas informales o de negocios, informes, protocolos, descripciones, instructivos de aparatos y máquinas. Así, como disponer de las herramientas

necesarias para interactuar con sus semejantes en el ámbito verbal o escrito de forma coherente y clara.

2.3 El enfoque comunicativo en la enseñanza del español

La mayoría de los estudiosos del campo de la lingüística y pedagogía coinciden en señalar que el enfoque comunicativo es la mejor propuesta para la enseñanza de la lengua, ya que ésta pretende desarrollar la competencia comunicativa del alumno con el objeto de lograr eficacia en la producción y comprensión de los actos verbales adaptados a diversas situaciones de “uso”.

La lengua no es un conocimiento intelectual, sino una habilidad; una destreza que se adquiere por medio del uso constante. Por lo que su aprendizaje requiere de ejercitación y constancia, hasta lograr que los estudiantes desarrollen un sentido de conciencia que les permita emplear correctamente su idioma.

Como señala GARCÍA (1995) “debemos concentrarnos más en la forma en la que el alumno usa las habilidades lingüísticas que tiene y las nuevas que le damos, que en la lengua misma. Nuestra meta no es el idioma español, sino la habilidad del alumno para usarlo con plenitud, inteligencia y entendimiento”¹⁶.

Debido a este interés, surge la búsqueda por encontrar nuevos métodos de enseñanza. Como dice CHAVÉZ (1994) “En varios ámbitos del conocimiento se analizó con profundidad la situación educativa, en un intento por encontrar vías

¹⁶ GARCÍA, O. Español 3. Imagen de la lengua. Guía didáctica. p. 129.

diferentes de acercamiento al lenguaje y nuevas propuestas para su enseñanza”¹⁷. Fue entonces, cuando la postura: “Tenemos que enseñar lengua, no sobre la lengua”¹⁸, se convirtió en el eje rector de las nuevas propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua. Es decir, como hablantes de una lengua estamos comprometidos con su uso, no con las reglas.

A los docentes les corresponde formar alumnos en el uso y posibilidades de la lengua y no en postulados teóricos sobre ella. Como indica GOODMAN, K (1992): “las lenguas humanas no son nada fuera de su ámbito natural de uso en la conversación, la interacción comunicativa, el trato verbal cotidiano”¹⁹. Es la noción “uso lingüístico” la que da lugar al surgimiento de nuevas disciplinas que han intentado dar respuestas satisfactorias a esta problemática.

En la actualidad, el concepto “uso” se ha convertido en punto de partida de los nuevos estudios sobre la lengua. De hecho, LOMAS (1993) ha teorizado la actuación lingüística y comunicativa de la lengua como “un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación”²⁰. Obviamente esta noción de “uso lingüístico” también influye en las posturas oficiales de enseñanza de la lengua, en sus métodos y planificación.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 declara: “Las reformas de los planes y programas de estudio de la Educación Básica realizadas en 1993 se orientan al fortalecimiento de competencias, conocimientos y valores

¹⁷ CHÁVEZ, G., P. El Universo de las Letras 1. p. 14.

¹⁸ GOODMAN, K. Lenguaje total: la manera del desarrollo del lenguaje, en Antología UPN, “Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula”. p. 29.

¹⁹ Ídem.

²⁰ LOMAS, Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. p. 158.

fundamentales. La formulación pedagógica permite, de manera más eficaz, la acentuación de los propósitos formativos, por encima de los que sólo atienden la adquisición de información, representa un cambio capaz de inducir una clara elevación de la calidad educativa, pero que demanda una labor intensa de consolidación y perfeccionamiento”²¹.

De este modo, las competencias intelectuales, la lectura y la escritura se constituyen como líneas formativas fundamentales en los planes de estudio para la educación primaria. “Las competencias son las herramientas esenciales del aprendizaje y un recurso insustituible en múltiples actividades de la vida cotidiana”²².

Consecuentemente, estas innovaciones implican la necesidad de llevar a cabo una minuciosa revisión de los propósitos generales de la asignatura. Para en ocasiones romper con las concepciones tradicionales e integrar los contenidos de la asignatura en apartados temáticos concretos y específicos.

Como se deja ver, con la aplicación de esta propuesta se buscan “desarrollar las cuatro habilidades comunicativas del alumno: hablar, leer, escuchar y escribir, y la capacidad para emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar”²³. Pero, además, se persigue que el alumno sea capaz de utilizar de manera adecuada los códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en diversas situaciones y contextos, empleando un lenguaje formal o informal; y que pueda llevar a cabo una adecuada planeación de

²¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de desarrollo educativo 1995-2000. p. 137.

²² SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y programas de estudio. OP. CIT. P. 15.

²³ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libro para el maestro de Español. Cuarto grado p. 23.

sus producciones escritas y orales.

Ahora bien, no podemos pasar por alto la referencia teórica que sustenta esta propuesta: los conceptos de competencia lingüística y competencia comunicativa. La primera definida por CHOMSKY (1980) como “el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua. En contraste con el concepto de uso en situaciones concretas”²⁴. La segunda se define, desde el enfoque de la lingüística, como la capacidad de emitir y captar mensajes que colocan al individuo en trato comunicativo con otros interlocutores.

Dicho en palabras de LOMAS (1993), la competencia comunicativa es “el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos”²⁵.

El desarrollo de estas habilidades comprende no sólo el manejo de competencias lingüísticas y gramaticales, de producción de frases correctamente estructuradas, sino el desarrollo de otras habilidades sociales (saber adecuar el mensaje a la situación) y semióticas (utilización de otros códigos, como el kinésico, gesticular, movimientos corporales, etc.). Los estudios actuales han permitido avances significativos en el estudio de la lengua y han brindado una visión más amplia y completa del uso de la lengua.

²⁴ CHOMSKY, N. Aspectos de la teoría de la sintaxis. p. 234.

²⁵ LOMAS, C. op. cit. p. 19

Entre ellos podemos destacar tres grandes bloques de disciplinas: a) La filosofía analítica o pragmática filosófica, que analizan la actuación lingüística como una parte sustancial de la acción humana; b) La antropología lingüística y cultural, la sociología lingüística y la sociología interracial que ven al lenguaje relacionado con los hablantes, vistos como miembros de una sociedad sociocultural concreta; y c) la ciencia cognoscitiva (estudios en psicología y en inteligencia artificial) que centran su interés en los procesos cognoscitivos que subyacen a la adquisición y uso de las lenguas.

En conclusión, hablar una lengua no significa sólo conocer sus reglas gramaticales, sino ser capaz de emplearla y comprenderla en forma adecuada en situaciones comunicativas diversas. Esto quiere decir que la competencia lingüística comprende una parte de la competencia comunicativa. A continuación se detallan los principales rasgos del enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua en la educación básica.

- Reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los niños en relación con la lengua oral y escrita.

Antes de ingresar a la primaria los niños tienen diferentes oportunidades de interactuar con la lengua escrita en su medio familiar o en el nivel preescolar, por lo que sus conocimientos sobre el sistema de escritura son variados. Mediante el trato con otros niños, crean ideas propias sobre la lengua oral y escrita, de modo que al ingresar a la escuela primaria ya cuentan con ciertos saberes previos que habrán de influir en sus ritmos y estilos de aprendizaje.

- *Desarrollo de estrategias didácticas significativas*

La orientación de los programas establece que la enseñanza de la lectura y de la escritura no se reduce a relacionar sonidos del lenguaje y signos gráficos, y que la enseñanza de la expresión oral no se limita a la corrección en la pronunciación sino que insiste desde el principio en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales de los textos. Por lo que el aprendizaje de las características de la expresión oral debe realizarse mediante el trabajo con textos reales, completos, con significados comprensibles para los alumnos, y no sobre letras o sílabas aisladas y palabras fuera de contexto.

- Diversidad de textos

Reconociendo que el conocimiento y dominio de las diferentes formas de lenguaje es indispensable para satisfacer las necesidades sociales y personales de comunicación, la propuesta actual para la enseñanza de la lengua propone que los alumnos lean y escriban diversos tipos de textos lo más cercanos y parecidos a los que se usan en la vida diaria como cartas, volantes, contratos y otros. Del mismo modo se desarrollará la expresión oral, el alumno participará en conversaciones, entrevistas, debates, conferencias, asambleas, etc.

- Tratamiento de los contenidos en los libros de texto

Se deja a un lado la vieja didáctica de memorización de conceptos para dar paso a la práctica constante de la comunicación oral y escrita para así desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que propicien el mejoramiento de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos. Para el trabajo con los contenidos el maestro cuenta con una variedad de propuestas didácticas tanto en

el libro del maestro como en los ficheros de cada grupo. El maestro deberá adaptar las actividades según las características y necesidades de su grupo.

- Utilización de formas diversas de interacción en el aula

El trabajo en equipo es una de los aspectos que propician una interacción eficaz entre los integrantes del grupo pues éste permite la adquisición y el ejercicio de las capacidades de comunicación oral y escrita; este tipo de actividades permite el intercambio de ideas y la confrontación de ellas.

- Propiciar y apoyar el uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares

El aprendizaje de la lengua oral y escrita no se limitará solo al área de español sino que será válido y además de gran utilidad abordarlo dentro de las actividades de aprendizaje de las demás asignaturas pues cuando los niños hablan, escuchan, escriben y leen se favorece la expresión e intercambio de conocimientos y experiencias previas, la comprensión de lo que lean y la funcionalidad de lo que escriben.

En resumen, un cabal entendimiento del enfoque permite al profesor “asegurarse que sus estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar su lengua en forma oral y escrita; desarrollar las competencias de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar materiales de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias”²⁶.

²⁶ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libro para el maestro de español p. 8.

En este sentido, el enfoque pugna por un mejor desempeño de los alumnos en situaciones comunicativas cotidianas: presentarse, dar y solicitar información, narrar hechos reales o imaginarios, hacer descripciones precisas, expresar sus emociones e ideas y argumentar para convencer o para defender puntos de vista²⁷.

Al afianzar y comprobar estas competencias de uso de la lengua, los estudiantes están en posibilidad de expresar y comprender ideas, sentimientos y experiencias, tanto de manera oral como escrita, y de desarrollar una seguridad personal que sólo se puede adquirir por sí mismos al interactuar con diversos conocimientos e incursionar con éxito y facilidad en otros ámbitos de la cultura.

2.4 Ejes temáticos

La organización de los contenidos y actividades suscritas en el programa de español de cuarto grado de primaria se integra a partir de cuatro ejes temáticos: lengua oral, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. Dentro de cada componente los contenidos se hallan agrupados en apartados que indican aspectos clave de la enseñanza.

Dicha agrupación facilita al maestro la comprensión de la estructura interna del programa. Y corresponde a ellos coordinar contenidos y actividades de los cuatro componentes que posean un nivel análogo de dificultad y relacionarlos de manera lógica a fin de construir estrategias de enseñanzas completas.

²⁷ Ibidem. p. 12.

Lengua hablada	Recreación literaria	Lengua escrita	Reflexión sobre la lengua
Interacción en la comunicación	Conocimientos de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita
Funciones de la comunicación oral	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores	Funciones de la escritura, tipos de texto y características	Reflexión sobre las funciones de la comunicación
Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas	Comprensión lectora Conocimiento y uso de fuentes de información	Producción de textos	Reflexión sobre las fuentes de información

Cuadro 1. Contenidos específicos de los componentes de la asignatura

2.4.1 Lengua hablada

Este componente se relaciona con la necesidad de mejorar la comunicación oral de los niños. Mediante él se busca que los alumnos interactúen en diferentes situaciones dentro y fuera del aula. A fin de lograr este cometido, la expresión oral se plantea a través de tres premisas específicas:

- Interacción en la comunicación. No sólo se busca que el niño desarrolle su capacidad auditiva, es decir que escuche y comprenda de forma correcta los mensajes que recibe, sino que, además, se pretende que el niño, una vez que aprenda el código, logre producir nuevos mensajes y que los transmita de forma adecuada.

- Funciones de la comunicación oral. Una vez conocidos los distintos medios y recursos que posibilitan la comunicación, es tarea del docente hacer ver a su alumnado la importancia de la expresión verbal en los procesos de comunicación y adquisición de información. Se debe capacitar al alumno sobre el uso adecuado de su lengua a partir de los diferentes contextos a los que se verá expuesto en su vida futura.
- Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas. La intención fundamental del programa de español es que el alumno participe activamente en la producción y recepción de mensajes, que se valga de la lengua oral y escrita para manifestar sus puntos de vista con respecto al entorno que le rodea. Es por eso que es tan necesario estimular el uso del idioma, considerar sus reglas y excepciones, advirtiéndole su estructura semántica, según las diversas intenciones y situaciones comunicativas prevalecientes en determinado tiempo y espacio.

2.4.2 Recreación literaria

Este componente correspondiente a la lectura y tiene como propósito desarrollar la comprensión lectora en los niños, motivarlos para que la información leída pueda ser de utilidad en la resolución de problemas cotidianos. Su organización curricular se plantea en cuatro apartados:

- Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos, con el cual se busca que a partir de estrategias de lectura y comprensión de textos, los niños descubran las características del sistema de escritura. Cabe señalar que en armonía con el enfoque comunicativo y funcional que orienta este

modelo de enseñanza, las situaciones de lectura siempre deberán ser significativas, acordes a la realidad del estudiantado, y nunca los contenidos deberán ser trabajados como temas separados o aislados del resto del programa.

- Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores. La aproximación de los niños con las funciones sociales e individuales de la lectura y con las convenciones de forma y contenido de los textos y sus distintos portadores constituyen otros propósitos más del componente de la lectura. No debe verse a la lectura tan sólo como un medio para acceder a la información, también debe estimularse la lectura por placer, la lectura como fin, como un disfrute personal. Sólo así estaremos contribuyendo a la formación de nuevos lectores.
- Comprensión lectora. Lograr la comprensión lectora en los niños no es tarea fácil, es un aprendizaje que se adquiere de forma voluntaria y de manera gradual. Se requiere paciencia por parte del maestro y la actualización permanente de estrategias para el trabajo con los textos.
- Conocimiento y uso de fuentes de información. El desarrollo de competencias para el estudio y la comunicación, como lo son la lectura y la escritura, posibilitará en los niños mecanismos autodidactas, que les permitirán diseñar estrategias de aprendizaje autónomo.

2.4.3 Lengua escrita

El propósito de este componente es que los niños logren un dominio gradual de la producción de textos. Sus contenidos se organizan en tres apartados:

- Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. **Se pretende que el niño logre dominar distintas formas de comunicación gráfica, lo que representa el desarrollo de habilidades sobre escritura y redacción.**
- Funciones de la escritura, tipos de texto y características. **Este apartado propicia que los niños conozcan e incluyan sus producciones escritas las características de forma y contenido de la lengua, propias de diversos tipos de texto, narrativos y expositivos, de acuerdo con los propósitos que desean satisfacer.**
- Producción de textos. **El propósito es que los niños conozcan y utilicen estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir la escritura de textos de distinto tipo y nivel de complejidad.**

2.4.4 Reflexión sobre la lengua

Este componente busca un conocimiento de aspectos gramaticales, de significado, ortográficos y de puntuación del lenguaje. La expresión reflexión sobre la lengua denota la dificultad que presenta el aprendizaje de los contenidos desde

un enfoque estrictamente formal o teórico, aislado de la lengua hablada o escrita. Sus contenidos se organizan en tres apartados:

- Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita. El principal código en el que se sustenta nuestra lengua es la gramática, e ahí la necesidad de que el niño la conozca y que logre integrar estos principios a su expresión oral, a la comprensión lectora y a la producción de textos.
- Reflexión sobre las funciones de la comunicación. El empleo de la lengua oral y escrita lleva una intencionalidad, influir o afectar a quien nos escucha, por eso hay que inculcar en el niño el hacer siempre buen uso de su lengua como fuente de comunicación.
- Reflexión sobre las fuentes de información. Debe promoverse la reflexión crítica de los niños en cuanto a los mensajes que reciben provenientes de los distintos medios de comunicación. Estar en guardia contra las influencias negativas.

Este compromiso sitúa a los docentes en la difícil tarea de propiciar actividades y estrategias didácticas que permitan a sus estudiantes el desarrollo de competencias comunicativas, tales como: hablar y escribir con la claridad y precisión necesaria para un correcto entendimiento de sus ideas por parte de sus interlocutores; capacidad de comprensión, para entender y disfrutar de la lectura, y un profundo estudio de su lenguaje, lo que incluye, una amplia reflexión sobre ella y un reconocimiento de los principios básicos de su funcionamiento. Por supuesto, el estudio de estos aspectos exige el desarrollo de procesos particulares, complejos y diferentes.

Uno de los procesos que reclama la participación del docente es el desarrollo de una planificación didáctica coherente con el enfoque de tipo comunicativo adoptado. Puesto que el programa oficial está determinado por una serie de prescripciones en forma de bloques de contenido, objetivo general de la asignatura y algunos criterios de evaluación, compete al docente adecuar esas prescripciones a las características concretas de su alumnado como a las del contexto educativo y sociocultural.

En armonía con estos preceptos es necesario tener en cuenta los siguientes recursos durante la realización de actividades encauzadas hacia la comprensión de textos:

La correspondencia interescolar motivada y el texto libre. Ampliar criterios para el tratamiento y elaboración de situaciones que propicien el desarrollo del lenguaje y la comprensión del mismo, creando ambientes favorables a los actos comunicativos para la potenciación de la lengua como una actuación creativa del niño.

El maestro o un niño lee en voz alta el texto completo mientras los demás leen en silencio su libro. Esta primera lectura hecha con voz clara, lenta y marcando bien todos los matices de entonación, permite que los niños se enteren en forma global del contenido del texto.

Examinar cada lectura para obtener una idea general del asunto que se trata. Los niños deben aprender a captarla por medio de un examen rápido del texto. Conviene que los niños revisen y comenten títulos y subtítulos de las

lecturas, generalmente se puede obtener así una idea del asunto. Otra manera de iniciar a los niños en esta búsqueda del tema central es hacerlos buscar enunciados y palabras claves dentro de un escrito.

Para iniciar la actividad es necesario que los niños lleven el material necesario como son libro de texto, cuaderno, lápiz, colores, y diccionario. Una vez comprobado que los alumnos cuentan con el material indispensable se procederá a preguntar al grupo cuáles son los materiales que les gustaría usar, anotándolos en el pizarrón, procurando con ello llevarlos hacia donde uno quiere. Esto lo tomarán los alumnos como juego, lo cual les dará confianza y hará que opinen libremente.

CAPÍTULO III

DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

3.1 La enseñanza de la lectura en la Educación Primaria

Una de las tareas más importantes de la escuela es enseñar a leer y a disfrutar de lo que se lee. Si eso se logra, el aprendizaje de los contenidos se hará mucho más fácil. La lectura es un proceso que se realiza para comprender un mensaje escrito, una actividad de interpretación que busca encontrar un significado en una serie de letras y marcas puestas en un papel.

A partir de la interpretación del contexto, un buen lector puede establecer las relaciones necesarias entre las partes de los textos, lo que resulta fundamental para la comprensión global. Al leer usamos toda nuestra capacidad como hablantes y conocedores de la estructura de nuestra lengua, aún sin ser conscientes de los conocimientos que aportamos y utilizamos cuando leemos.

A través de lectura y diálogo se puede ayudar a los alumnos a relacionarse con el texto, plantearse preguntas en función de sus expectativas e intereses como lectores. También deben aprender a respetarlo, en el sentido de hacer un esfuerzo por comprender las ideas originales del autor. La lectura comentada representa una excelente alternativa para la comprensión de textos.

Cuando una persona lee palabra por palabra, en realidad no está leyendo, ya que el significado del texto se encuentra al comprender ideas completas no palabras sueltas. La lectura ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades para la comprensión de distintas clases de texto. Los comentarios sobre lo que cada alumno entiende ayuda a los demás a esclarecer las ideas confusas.

Los objetivos que señala el programa de español para la comprensión de textos distinguen que el alumno debe lograr en su estancia en la escuela un desarrollo de su capacidad de comprensión de textos no solo en el área de español sino en las demás áreas de conocimiento. Además, debe despertarse en éste un interés por expresar, tanto en forma oral como escrita, lo que lee.

3.2 Participación del docente y del alumno

Al maestro le corresponde prestar atención a los temas que naturalmente ocupen la atención de los alumnos. Es su tarea abrir la puerta a las inquietudes de sus alumnos, mostrarles que el conocimiento es importante, atractivo y placentero. Es él quien debe hacer el esfuerzo de ubicar a sus alumnos en su propia realidad de interés vital, en la etapa afectiva y social que atraviesan. Sólo conociendo ese mundo podrá ayudarlos a crear las expectativas que les permitan ampliar sus miras y posibilidades.

Es común escuchar las quejas de muchos profesores acerca de que sus alumnos no leen. Estas aseveraciones suelen ser muy relativas, ya que buena parte de los alumnos sí lee, sólo que sus preferencias no encajan con lo que se considera "buena lectura". Niños y jóvenes son grandes consumidores de publicaciones de temas musicales, deportivos, chismes e historietas. Existe, pues,

una afición a la lectura que puede convertirse en la base de un auténtico hábito para los muchachos; es pertinente trabajar en clase las publicaciones que les interesan y orientarlos sobre cómo pueden analizarlas.

El profesor puede diseñar actividades de aprendizaje que tengan como base el análisis individual y por equipo de los materiales de lectura de sus alumnos, que los lleve a reflexionar sobre la forma y contenido, e ir construyendo sus propias elementos de juicio para distinguir entre la calidad y propósitos de los diversos tipos de texto.

Dejando atrás un modelo tradicional, la actual propuesta comunicativa confiere a los contenidos un tratamiento diferente a lo largo de los seis grados de la Educación Básica. Procurando que los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar se integren de modo natural. Proyectar la comprensión de textos como una estrategia didáctica para la formación de alumnos lectores en la escuela constituye una excelente alternativa de aprendizaje a partir del descubrimiento de la estructura lógica de los textos.

A través de un adecuado conocimiento de los intereses y aficiones de sus alumnos, el maestro debe aportar lecturas críticas, creativas e imaginativas.

Debe permitirse la lectura en voz alta, siendo el propio maestro quien demuestre el dominio de esta habilidad. Luego, debe dejar que los alumnos se expresen libremente, inclusive antes de iniciar a examinar el texto puede hacer comentarios explorativos sobre el contenido del texto a partir del título o las ilustraciones que se presenten en la página impresa. Una vez considerado el texto completo puede llevarse una lluvia de ideas, acompañadas de otras actividades

alternativas como transformaciones del texto original (cambio de final, alteración del contexto, añadidura de personajes, etc.) y elaboración de otros textos paralelos.

La lectura y escritura de textos narrativos adquiere gran relevancia en los contenidos programáticos. En cuarto grado, sobretodo, se promueve la lectura en voz alta de mitos, coplas, historias y leyendas populares de la localidad donde viven los estudiantes. Como estrategias de aprendizaje, el maestro puede hacer una abundante selección de cuentos y poemas, copiados o impresos, y puede ponerlos a disposición de los alumnos. También se puede pedir al alumno que traiga de casa textos que le gusten para que los lea y comente con sus compañeros.

El maestro, además de propiciar la lectura, debe esforzarse por estimular el intercambio de opiniones e interpretaciones entre los alumnos. La lectura constituye el eje alimentador de los contenidos del programa de estudios. Su tratamiento, además de planear un equilibrio entre las lecturas estéticas e informativas, debe incluir todo tipo de materiales: libros, revistas, periódicos, instructivos, cartas informales y de negocios, informes, protocolos, descripciones, aparatos y máquinas. Esta forma de planear la clase abre la posibilidad de que los alumnos aprendan a disfrutar la lectura y amplíen sus horizontes culturales.

Tradicionalmente en la escuela se ha hecho costumbre que los alumnos redacten "síntesis" con el propósito de comprobar que han leído una obra. No obstante, por lo regular estos reportes de lectura, suelen limitarse a formatos elaborados por el profesor que aluden a personajes, ambientes, temas y anécdotas del texto leído, muchos de los cuales son copiados por los alumnos entre sí o rellenos de manera mecánica.

Tal estrategia de evaluación resulta infructuosa ya que el alumno lee sólo con el afán de buscar rápidamente los datos que se le demandan y cumplir con la tarea, para no ser reprendido o reprobado, lo que elimina todo gusto por la lectura y cualquier posibilidad de reflexión acerca de ella. Por eso sería prudente que examináramos algunas otras alternativas.

Las mejores formas para comprobar si los alumnos han leído son aquellas que están íntimamente ligadas con lo literario. Por ejemplo, en la lectura de cuentos y poemas tenemos la oportunidad de cambiar finales, modificar personajes, reescribir el cuento transformándolo parcialmente, la redacción de opiniones y comentarios, y sobretodo, la creación de textos.

Cabe señalar que, aunque la enseñanza y la evaluación de esta materia están basadas en el respeto de las diversas formas de expresión de los alumnos, debe tenerse especial cuidado en no caer en una actitud de conformismo con la pobreza de vocabulario o con los usos que distorsionan el significado de las palabras. La preocupación del maestro de español deberá ser entonces que todos sus estudiantes aprendan a emplear la forma culta de la lengua, la cual les permitirá comunicarse en una variedad de contextos y circunstancias.

Cada tipo de texto tiene una complejidad distinta y demanda al lector esfuerzos intelectuales de diferente nivel. Debemos aspirar a que quienes egresan de la primaria sean capaces de leer tanto lo uno como lo otro. Por esta razón, es tarea permanente del maestro de español ayudar al estudiantado a desarrollar estrategias de comprensión lectora que puedan fortalecer a lo largo de su estancia en la primaria y se transformen en estrategias habituales escritas que aparecen en cualquier circunstancia de la vida.

Con este fin, el profesor deberá seleccionar un material adecuado, cuya extensión permita trabajarlo completo en clase, que responda a las expectativas de los alumnos y sea auténtico (es decir un texto empleado en la realidad y no uno construido con fines didácticos) e incluso que conserve su formato original; si se trata de un artículo periodístico, por ejemplo, el maestro llevará a la clase el original en la plana y sección del diario en las que se haya publicado

3.3 Justificación de la estrategia

Las estrategias didácticas que se presentan en esta tesis surgen como resultado de una serie de acciones encaminadas a acercar a los alumnos a la lectura. Luego de llevar al aula, una diversidad de técnicas y actividades didácticas recopiladas en los libros para maestros, cursos de actualización y talleres de lectura y redacción, decidimos que con los conocimientos y experiencias adquiridos, era el momento de desarrollar una alternativa que se adecuará a la edad, las necesidades e intereses del grupo seleccionado

A partir del diagnóstico realizado sobre lo que se necesitaba hacer para cambiar y mejorar las prácticas de enseñanza se identificó que la comprensión lectora y la producción de textos significativos eran de los problemas más apremiantes, por lo que nos dimos a la tarea, nada fácil por cierto, de elaborar una alternativa con la cual pudiéramos resolver de manera eficaz el problemas de comprensión lectora de los alumnos.

Después de analizar cierta bibliografía y valorar las condiciones del grupo de cuarto grado, consideramos que la alternativa diseñada puede ser funcional como alternativa de aproximación entre los niños y la lectura, ya que su

fundamento, la elaboración de preguntas, es considerado por muchos autores como una estrategia que facilita el proceso de comprensión y producción de textos.

Si bien es cierto en la cotidianidad escolar es práctica común que los maestros formulen preguntas a sus alumnos, éstas por lo regular son utilizadas simplemente como técnicas aisladas para la recuperación de información (nombres, situaciones, acciones), lo cual reduce severamente el potencial de las preguntas como recursos didácticos

Con frecuencia, los maestros plantean las preguntas siguiendo la propia argumentación contenida en el texto, centrándose en aspectos que puedan ser respondidos durante su lectura, excluyendo preguntas que puedan servir de guía para la emisión de juicios de valor acerca de lo leído, cuestionamientos que lleven al alumno a conectar al texto con su propia realidad.

No es el objetivo de esta estrategia que el maestro se convierta en un fiscal, sino más bien que conozca la variedad de preguntas que puede formular a sus alumnos y que en esa medida pueda ser capaz de utilizarlas para estimular el desarrollo cognoscitivo de sus estudiantes.

Una estrategia es un plan previamente diseñado que permite orientar acciones específicas para el logro de un objetivo. A este respecto, uno de los propósitos centrales de la educación primaria es que los niños se conviertan en lectores capaces y habituales. Y una de las estrategias que puede ser de utilidad en este reto es el empleo de preguntas que faciliten los procesos de comprensión y recreación literaria. ¿Por qué? Porque la elaboración de preguntas estimula la

capacidad cognoscitiva de los alumnos, logrando transpolar los significados de un texto a su propia cotidianidad.

Toda estrategia está conformada por una secuencia de pasos, ordenados de acuerdo con un criterio, que conducen al logro de un objetivo específico. En la elaboración de preguntas que faciliten la comprensión se requiere no sólo pensar en el tipo de pregunta que se desea formular, sino también, tener conciencia de la inserción que esta tiene en los procesos de pensamiento que busca estimular. Por ejemplo, las preguntas pueden potenciar la observación, la comparación, la inferencia, el análisis, etcétera.

Las preguntas se apoyan en los procesos de pensamiento. Tales procesos son estrategias cognitivas, ya que se basan en la aplicación de los procesos de pensamiento y sirven para adquirir conocimiento. El logro de estas habilidades guarda una estrecha relación con las competencias enunciadas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, particularmente a las que se refieren a las habilidades comunicativas: expresión oral, comprensión lectora, producción de textos, comprensión auditiva y las habilidades para la búsqueda y selección de la información

3.4 Desarrollo de la estrategia

El procedimiento general que ofrecemos para la enseñanza de estrategias de lectura que el maestro puede realizar e incluso modificar según lo juzgue conveniente de acuerdo a las necesidades y características de su grupo es el siguiente:

1. Explicar a los alumnos el propósito de la actividad.

Esto clarifica las acciones que se realizarán en clase y permitirá a los alumnos involucrarse en ellas. También se puede optar por el procedimiento contrario: el factor sorpresa. No obstante, ha tenerse en cuenta que la aplicación de cualquier estrategia hace necesaria una adecuada planificación, la cual debe considerar los siguientes aspectos: contenidos programáticos, características del grupo, entorno social, recursos didácticos, etc.

Asimismo, ha de tenerse presente que para que un texto sea comprendido éste requiere tener ciertas características mínimas: estar organizado y presentar las ideas de forma lógica. Como una totalidad, el texto debe presentar una unidad que permita expresar lo que se quiere decir.

2. Explorar el texto.

Pedir a los estudiantes que observen las características del texto (ilustraciones, título y subtítulos, tipología); si forma parte de un todo mayor (un periódico, revista, libro o enciclopedia) y que expresen lo que esos datos les indican acerca del uso y función del material. Con base en esta exploración, los estudiantes pueden hacer algunas predicciones sobre el contenido del texto que van a leer.

Dicha exploración, facilitará a los estudiantes desarrollar estrategias para la búsqueda de información y la comprensión de lo que se lee. Para que esta estrategia resulte eficaz es necesario generar en el salón de clases un ambiente

alfabetizador, es decir que alrededor del estudiante haya una gran cantidad y diversidad de obras impresas. Los estudiantes pueden llevar al aula, cuentos, poemas y otros textos, para intercambiarlos con sus compañeros.

3. Realizar una primera lectura completa.

Esta deberá hacerse desde la primera palabra hasta la última, pues el propósito es que los estudiantes se formen una idea global acerca del contenido del texto. Los lectores poco versados intentan descifrar el texto palabra por palabra. Esto es un error, ya que la comprensión de un escrito se encuentra en las ideas que en él se plasman y éstas sólo se descubren en una lectura completa.

Un buen lector no presta atención a todas y cada una de las letras del escrito sino selecciona de todo lo impreso aquello que le proporciona información relevante. Asimismo, es importante recordar que no todas las personas leen a la misma velocidad; en esta primera lectura es prudente dejar que cada alumno tome el tiempo que requiera para llegar al final del escrito.

4. Intercambiar impresiones con los alumnos sobre el contenido del texto

Con toda libertad los alumnos pueden hablar sobre lo que les provoca el texto leído. Ciertas actividades que enriquecen la lectura comentada son:

Se pide a los estudiantes que identifiquen en el texto los cortes naturales: párrafos, un subtítulo. Un estudiante lee en voz alta un fragmento del texto (una o

dos oraciones, un párrafo, dependiendo de la complejidad del texto). En tanto los otros estudiantes siguen la lectura en silencio en sus textos.

Al terminar de leer el fragmento se pregunta al grupo: ¿Qué se ha entendido de lo leído? ¿Cuál es la idea planteada? ¿Qué relación tiene lo que se acaba de leer con lo que fue leído antes? Al cabo de cada sección identificada en el texto se hace una recapitulación de lo leído hasta ese momento. El maestro puede hacer preguntas como la siguiente: ¿De que nos habla el texto? ¿Cuales son los ejemplos que nos da? ¿Nos podemos imaginar que va a decir el texto mas adelante? Los comentarios surgidos de la lectura se escriben en el pizarrón, utilizando para ello frases cortas.

Luego, se invita a los alumnos a que formulen preguntas que puedan ser contestadas con la información expuesta en el texto. Después, que se elaboren algunas preguntas cuyas respuestas requieran de una complementación de los lectores a la información dada en el texto. Entonces se les solicita la formulación de preguntas que vinculen ciertas experiencias previas de los lectores con lo expresado en el texto. Por último, se pide que formulen preguntas en cuyas respuestas se expresen juicios de valor acerca de lo leído.

Se insta a los alumnos a redactar un texto corto cuya historia sea parecida al cuento analizado, pueden cambiar los personajes, situaciones, ambiente, etc.

Como cierre, permita que en plenaria sus alumnos compartan sus historias. Después propicie la reflexión sobre la importancia que tienen las preguntas en la comprensión de un texto y cómo éstas también facilitan el proceso de redacción.

Es importante que durante el desarrollo de las actividades se registre en un cuaderno de notas las observaciones sobre la formulación de las preguntas de los alumnos considerando: el manejo de los criterios que exige cada pregunta, la claridad en su planteamiento, la habilidad demostrada para mantenerse en el tema y el respeto a las participaciones de los demás.

Otorgue tiempo suficiente para llevar a cabo cada actividad. Pida a los alumnos que escuchen con atención las preguntas de los demás, a fin de que identifiquen si se tomaron en cuenta los criterios referidos al principio. Se pueden considerar algunas preguntas como reflexión de los aprendizajes adquiridos:

- ¿Resultó de interés la actividad para los alumnos?
- ¿Los alumnos lograron advertir la intencionalidad de cada tipo de pregunta?
- ¿Consideras que la comprensión lectora de los alumnos se vio enriquecida por la utilización de preguntas en el aula?
- ¿La elaboración de preguntas facilitan la producción de textos?
- ¿Los alumnos fueron capaces de formular las preguntas considerando los diferentes criterios?
- ¿Crees que sea posible aplicar esta estrategia en todas las asignaturas?

Durante el desarrollo de la estrategia es conveniente que se evalúe en forma permanente el trabajo realizado por los alumnos, teniendo siempre como punto de referencia los propósitos de la estrategia, asimismo, el profesorado deberá propiciar que los alumnos valoren sus logros e identifiquen sus necesidades de manera constante.

En este sentido los criterios a evaluar serán los siguientes: a) Cuadro de análisis de los diferentes tipos de preguntas formuladas al texto en el que se expongan los criterios que cada una presenta.; b) Redacción de un texto cuya historia sea parecida al cuento analizado, en que puedan cambiar los personajes, situaciones, ambiente, etc.

Esta alternativa resulta de gran utilidad en los grupos, siempre y cuando la adecuemos a sus características particulares. Su empleo no ofrece muchas dificultades, ya que es común que temas de otras áreas necesariamente requieran de la lectura comentada y que estas prácticas se lleven con frecuencia durante todo el año escolar.

Es importante señalar que en cualquier contexto escolar los alumnos están ansiosos de participar sus experiencias de lectura que tienen lugar fuera de la escuela y que los docentes pocas veces les brindan esa oportunidad porque tal parece, que lo que más les interesa es agotar el programa que tienen que desarrollar en un periodo determinado.

Por lo tanto, nuestro interés tendrá que centrarse en que los alumnos encuentren significativos los materiales escritos y para ello se necesita de una participación responsable y abierta a las inquietudes que manifieste el grupo.

CAPÍTULO IV

LA APLICACIÓN Y EXPERIENCIA DE ESTRATEGIA

4.1. Situación previa

Antes de nuestra intervención, las condiciones existentes en el contexto escolar no eran las adecuadas para propiciar un correcto acercamiento de los alumnos hacia la lectura de textos. Mediante una revisión diagnóstica, advertimos que no había interés de parte de los alumnos ni de sus padres por leer, ya que veían éste proceso como algo poco significativo.

Los alumnos leían, pero no sabían para que, es decir, con qué propósito, con qué finalidad. Ellos descifraban, algunos con muchas dificultades, las palabras del texto, pero no llegaban a comprender el significado de las oraciones, de los párrafos. Es decir identificaban conceptos, no ideas.

Una evaluación diagnóstica hecha en el grupo arrojó que de 30 alumnos, 9 leían y entendían un texto breve, 18 leían con dificultad, pero no entendían el texto, y 3 se negaron a leer o no terminaron de hacerlo argumentado que no sabían leer. En virtud de estas deficiencias, el nivel de aprovechamiento del grupo se observó bajo. Aunque la problemática se situaba en un contenido específico de español, el no leer con coherencia y no captar correctamente las ideas de un texto, ocasionaba dificultades para la comprensión de contenidos de otras materias.

En la planeación del maestro responsable del grupo, la lectura aparecía como un contenido más. Pedía a los niños que leyeran los libros sólo como un complemento de las actividades del día o como preámbulo para abordar un componente temático. Veía a la lectura como un medio para alcanzar un objetivo de aprendizaje específico, pero no como un fin en sí misma. Por ende, la clase no estaba enfocada hacia la motivación por leer, hacia el disfrute de la lectura, hacia el fortalecimiento de las habilidades lectoras.

Al fusionarse ambas condiciones la lectura quedaba relegada a un segundo plano tanto por los alumnos como por el maestro. El reflexionar sobre esta situación permitió tomar conciencia de que se necesitaba con urgencia cambiar la dinámica de la clase y desarrollar estrategias eficaces.

Aprovechando las oportunidades que nos brindaron de trabajar con el grupo de cuarto grado, tratamos de vincularnos con otros maestros y alumnos, a fin de encontrar alternativas que pudieran ayudar a mejorar la situación del grupo. Así, accedimos a diferentes materiales de apoyo que planteaban diferentes metodologías y estrategias referentes a la promoción de la lectura y la exploración de textos. Estos recursos bibliográficos nos fueron de gran ayuda en la estructuración de nuestro proyecto didáctico.

Durante la aplicación de la alternativa fue necesario enfrentar ciertas dificultades materiales como humanas. Algunas se resolvieron con satisfacción para el desarrollo correcto de la alternativa, otras, al no ser resueltas, propiciaron ciertas modificaciones en la concepción original de la alternativa.

Por otra parte, la condición de los salones era inadecuada para el desarrollo de la alternativa. Por lo que tuvimos que condicionarlo a fin de que resultara más atractivo para los alumnos. Auxiliándonos de láminas, dibujos y otros materiales creamos un ambiente propicio para la lectura. Los alumnos estaban limitados por la rigurosidad de los mesabancos para interactuar con el resto de sus compañeros, por lo que alteráramos el acomodo tradicional del inmobiliario a fin permitir una mayor cercanía entre los alumnos. Incluso en ocasiones fue necesario salir al patio y realizar algunas actividades bajo la sombra de algún árbol.

De acuerdo con CARNEY (1992). “El desarrollo de estas competencias exige la realización de procesos específicos, complejos y diferentes. Requiere, además, de un ambiente caracterizado por una amplia posibilidad de comunicación asertiva entre maestro y estudiante y entre compañeros. Una comunicación en la que hablante y oyente compartan, además de una lengua, un referente, propósitos comunes y una disposición a entender al otro de manera plena. Un ambiente escolar cálido, respetuoso y flexible en el que puedan desarrollarse de la mejor manera las múltiples tareas que se sugieren o solicitan en los planes de estudio vigentes”²⁸.

Nos costo mucho trabajo enseñar a los niños y a sus padres que los libros no sólo son para hacer tareas de la escuela, sino que uno puede leer por el mero placer de hacerlo, es decir, por gusto. Esta situación los obligó a conseguir libros (de cuentos, fábulas, leyendas, etc.). Unos pocos se consiguieron en la biblioteca escolar (parte del acervo de Los libros del Rincón) pero también se pidió al alumno que trajera algunos libros de sus casa.

²⁸ CARNEY, T. La enseñanza de la comprensión lectora. p. 34.

El problema era que no todos los niños disponían de libros en sus casas, ya que no acostumbran leer ni a comprarlos, a no ser algunas historietas poco ilustrativas. Por ello, involucramos a los padres en esta alternativa. Se celebraron algunas reuniones con ellos para solicitarse su apoyo para conseguir libros, no para que los donaran a la escuela, sino que los compraran para que sus hijos los tuvieran en casa y fueran formando su biblioteca. Convencer a los padres de esto no fue fácil, pero al demostrarles los resultados que tienen en su aprendizaje los niños que leen fluidamente un texto y entienden lo que dice, muchos reconocieron el valor de la lectura e hicieron esfuerzos por comprar algunos ejemplares.

Por otra parte, también fue necesario hacer ciertas modificaciones al avance programático del curso. Aunque algunas lecturas sugeridas por los libros de texto se trabajaron como parte del análisis de los contenidos específicos del curso. La mayor parte de los textos se atendieron de forma modular, relacionándolos, no sólo con el contenido, sino también con el contexto, con las necesidades y las inquietudes de los propios niños.

La alternativa consta de dos fases, la primera orientada a despertar el interés por la lectura, y la segunda, centrada en el fomento del hábito y formación de nuevos lectores.

4.2 Descripción de la alternativa

En la primera fase el objetivo consiste en despertar en los niños una afición por la lectura. Para ello se necesita realizar actividades en las que los niños puedan escuchar poesías, cuentos, palabras rítmicas, etc. La idea en esta fase es familiarizar y acercar a los niños con los libros, por lo que también se propone

organizar visitas guiadas a una biblioteca o bien entrevistar a alguien que guste de la lectura.

Aunque es el maestro quien ofrece a los niños el material a utilizar, finalmente es el alumno quien selecciona los textos a leer. Además, es importante destacar el empleo de recursos no verbales al momento de leer (gestos, ademanes, modulación de la voz)

En la segunda fase inicia el interés por motivar a los alumnos a emprender la aventura de la lectura individual. Aquí, la preocupación gira entorno a incentivar a los niños para que comprendan que la lectura se goza y aprecia. Por eso las técnicas para entender un cuento, inician con la identificación de los personajes, el tiempo y el lugar de la historia, el sentido de las palabras empleadas y el orden de los asuntos. Esta fase no únicamente está basada en la lectura en *VOZ* alta y en la narración para valorar el progreso de los alumnos; sino en motivar a los niños para que se sientan impulsados a leer en privado.

Por otro lado, los cuentos que se utilizaron para las actividades eran textos seleccionados por los mismos niños de acuerdo con la edad. Después de la lectura, y antes de empezar el juego o la actividad diseñada, se buscó alentar a los niños para hicieran comentarios sobre lo que escuchaban o leían, o simplemente para que exteriorizarán sus impresiones.

4.3 Aplicación de la alternativa

Primera fase

En una primera fase nuestra meta era despertar en los niños el gusto por la lectura. Para ello teníamos que provocar emociones en ellos y esto lo conseguimos pidiéndoles que escucharan la lectura de una poesía, que narraran un cuento, que jugaran con palabras rítmicas; que tocaran los libros o acariciaran con la mirada. Ver sus ojos brillar de curiosidad y de interés por lo que les narra o leía otros compañeros; percibir su sensibilidad, advertir su asombro y placer por la palabra escrita, fueron las primeras satisfacciones que los alumnos pudieron darnos.

Por otra parte, el tratar de reconocer a los libros, no como agentes de aprendizaje sino como agentes de placer, requirió el uso de otros ejemplares distintos a los libros de textos (ya que estos últimos eran mayormente identificados como libros para aprender, y de lo que se trata en esta alternativa, por lo menos en un primer momento, es que disfruten de la lectura, que hallen placer en entender y comprender lo que el texto les dice, ya después vendrá otro momento en el que el texto servirá de insumo para la adquisición de aprendizajes).

En esta fase la tarea era familiarizarlos y acercarlos a los libros, para ello nos valimos de diversos textos literarios: rimas, adivinanzas, juegos de palabras, poesía, cuentos en imágenes, lectura de cuentos, fábulas y leyendas, entre otros. También resultó favorecedor llevarlos a la Biblioteca Pública de la comunidad, que convivieran y platicaran con algunas personas reconocidas en la comunidad por su gusto por la lectura. Estas visitas fueron de gran estímulo para los niños ya

que identificaron algunos libros adecuados para su edad y sobre todo, tuvieron la libertad de ver, tocar y sentir los libros.

En sus conversaciones con lectores, los niños pudieron darse cuenta que los libros contienen palabras que los pueden hacer disfrutar, reír, soñar, o... llorar. No se debe forzar a nadie a leer. Esta etapa es de preparación para que, en el futuro, los alumnos, por su propio gusto y libertad, escojan sus lecturas. Sin embargo, habrá muchos que desde este inicio desearán leer en privado; deberá permitírseles y dejar que disfruten asolas de la lectura.

En esta etapa se involucró a todos los estudiantes y les enfatizamos que muchas veces pensamos que la lectura es aburrida porque generalmente la asociamos con una obligación escolar, pero que la actividad puede resultar gratificante cuando lo hacemos con la idea de divertirnos.

Aunque durante la primera etapa se trabajó de forma colectiva en la generación del hábito. Cada alumno seleccionó las lecturas ha realizar, de acuerdo a su edad e intereses.

En ésta y en las siguientes fases del proyecto se seleccionaron lecturas provenientes de obras clásicas de la literatura infantil. Algunos niños manifestaron ciertas dotes naturales para la narración en voz alta, pero no todos las poseían. Es por eso que previo a las lecturas se tomaron en cuenta las sugerencias que brinda SASTRÍAS (1992).

La narración oral es una comunicación directa entre el narrador y su auditorio, es un arte que requiere preparación. Tendremos que interiorizarnos en el cuento para poder conservar la belleza de éste e imprimir fuerza a nuestra interpretación personal. Conviene preparar un cuento breve, de acuerdo con la edad y los intereses del auditorio, conocerlo y comprenderlo. No se requiere memorizar lo que se va a narrar pero sí se tendrá que practicar la narración cuantas veces sea necesario.

Así, durante la narración, les recordábamos que tenían que darle vida al cuento a través del lenguaje del cuerpo; que interpretaran a los diferentes personajes con cambios de voz; que modularan su voz, para que llevaran un ritmo adecuado, que pronunciaran con claridad pero, más aún, que disfrutaran y compartieran la narración con los oyentes. Algo también importante era que no olvidaran dirigirse a todo el auditorio, no fijando la vista siempre en las mismas personas, y que al narrar el cuento, leyenda, etc., lo hicieran completo, diciendo primero el título y el nombre del autor.

Cuando los alumnos seleccionaban el cuento a leer en función de su edad e intereses, tenía el compromiso de conocerlo y comprenderlo. En algunas ocasiones en los textos seleccionados aparecían palabras desconocida para los niños y, antes de empezar la lectura -para evitar interrupciones durante ella-, comentábamos con ellos el significado de algunas de ellas y cuando ya se hacía la presentación con el resto de los compañero, organizábamos algunos juegos a fin de explicar el significado de las palabras nuevas. Esto lo hicimos durante las primeras sesiones, después los alentamos para que ellos mismos encontraran el significado de las palabras nuevas, por el contexto.

Toda vez que los alumnos ya se divertieron y emocionaron con la palabra escrita, pudieron disfrutar del arte de la narración y la lectura en voz alta, los libros dejaron de serle ajenos, por lo que ya estaban preparados para emprender la aventura de la lectura individual.

Segunda fase

En esta fase del acercamiento a la literatura, nos preocupamos por guiar a los niños para que comprendieran que la lectura se goza y se aprecia. Al llegar a esta etapa advertimos que algunos niños ya asimilan y disfrutan la lectura y no requerirán de más técnicas; estaban ya capacitados para escoger sus lecturas y deleitarse con ellas en la intimidad. Sin embargo, esto no fue motivo para excluirlos de la participando de algunos juegos específicos para el trabajo en esta fase.

A diferencia de las técnicas utilizadas en la primera fase, en las que les dimos a los niño libertad absoluta de expresión (el objetivo primordial era despertar el interés por la lectura y el esparcimiento), las técnicas que seleccionamos para esta segunda fase tienen como objetivo principal la comprensión de la lectura, para que, además de disfrutarla, comience la inducción de los pequeños lectores a la valoración de la calidad estética y literaria de los textos.

Siendo vigilante de las actividades para que no perdieran su carácter de juego y diversión creamos en el aula un ambiente agradable y cordial. Si bien es cierto todas las actividades realizadas fueron supervisadas y controladas por nosotros, siempre procuramos respetar la libertad de expresión de los niños.

Para alcanzar el objetivo previamente trazado para esta etapa (el de fomentar la afición) nuestra preparación tenía que ser muy cuidadosa. Para que el niño comprendiera la lectura, era necesario motivarlo a que leyera con atención y se interesara por todo el texto, desde lo sobresaliente hasta los pequeños detalles.

Para lograrlo nos valimos de ciertas técnicas y estrategias que a continuación comentamos: para entender un cuento, guiábamos primero al niño a apreciar, primordialmente, cómo eran los personajes (sus cualidades y defectos) el tiempo y el lugar en el que se situaba la historia, el sentido de las palabras empleadas por el autor, el orden cronológico de los acontecimientos, los detalles aparentemente insignificantes pero que debían tomarse en cuenta, el tema y los valores expresados en el cuento.

En esta fase no únicamente nos basábamos en la lectura en *VOZ* alta y en la narración para valorar el progreso de los alumnos; nos interesaba que los niños se sintieran motivados a leer en privado, es decir, crear las condiciones necesarias para iniciarlos en la expresión oral y escrita, a través de los lectojuegos preparados para este fin.

Sin embargo, la realización de los juegos siempre era una sorpresa para ellos. Los niños no estaban enterados de antemano de qué juego jugarán y aunque algunos de ellos están basados en preguntas y respuestas, tratarían de evitar que su realización pareciera una prueba escolar. Lo importante era que prevaleciera un ambiente de libertad e informalidad, en donde el niño se sintiera con confianza de equivocarse sin temor a ser reprendido.

Por otro lado, los cuentos que se utilizaban para las actividades eran textos seleccionados por los mismos niños de acuerdo a su edad. Y la extensión de

éstas se adecuaba al plan de trabajo de cada sesión y a la edad de los niños, evitando ser exhaustivas o tediosas. Algo muy importante era que ellos podían, si lo deseaban, escoger los cuentos de su preferencia siempre que éstos reunieran las características requeridas para los propósitos de la actividad asignada.

Después de la lectura, y antes de empezar el juego o la actividad diseñada, tratábamos de alentar a los niños para que hicieran comentarios sobre lo que habían escuchado o leído, o simplemente para que exteriorizaran sus impresiones.

Nuestra función como promotores de la lectura era estar bien familiarizados con el juego que desarrollaba y preparar con anticipación los materiales necesarios. En cada sesión, al finalizar el juego, realizábamos una evaluación acerca de si los niños habían estado o no interesados en las actividades, si habían comprendido el contenido de la lectura, si les había gustado o no el texto en cuestión, valorábamos la atención, actitud y aptitudes de los niños y reflexionábamos en cuanto a las dificultades que se habían presentado.

Esta evaluación nos permitía planear la siguiente reunión, modificando lo que juzgábamos conveniente.

4.4 Ajustes realizados

Algunas actividades propuestas en la alternativa se ajustaron en términos de tiempo, recursos y disponibilidad de los alumnos y las circunstancias. Al momento de planear la alternativa pensamos que al término de ciertas actividades, los alumnos desarrollarían determinadas habilidades o competencias. No obstante en

algunas ocasiones no nos fue posible alcanzar estos propósitos, por lo que se desarrollaron otras estrategias similares que permitieran a los alumnos intentarlo de nuevo. Por ejemplo, las actividades que incluían hacer lecturas en voz alta que se había planeado no fueron suficientes para que todos los alumnos lograran leer con fluidez, por lo que tuvimos que ser más paciente e implementar más estrategias de este tipo.

En caso contrario, hubo ocasiones en las que a partir de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos el alcance de la competencia se lograba de manera inmediata, por lo que el tiempo dedicado a la actividad se reducía. Así hubo la necesidad en varias ocasiones de aumentar o reducir el tiempo asignado para algunas actividades de la alternativa. Por ejemplo, a veces pasaba que la temática de las lecturas tenía una estrecha relación con el contexto de los niños, por lo que rápidamente identificaban la situación y podían hacer comentarios entorno a ella. En otros casos, las lecturas se relacionaban con sus intereses o preocupaciones, lo que agilizaba la comprensión del texto.

Por el contrario, cuando una lectura era ajena a las necesidades e intereses de los alumnos la actividad se complicaba ya que no lograba despertar el entusiasmo necesario para su realización, por lo que en ocasiones se tuvo que sustituir las lecturas, cambiarlas de día o cambiar alguna fase de la actividad.

A fin de detectar estas situaciones se observaron a los alumnos mientras trabajaban con los textos e interactuaban con sus compañeros. Antes de pensar en realizar algún cambio meditábamos en los objetivos que se perseguía con la implementación de la alternativa y en las competencias que deseábamos que los alumnos mostraran: pensar, reflexionar, imaginar y crear estrategias para la adquisición de nuevos aprendizajes.

4.5. Niveles de participación

La aplicación de la alternativa produjo en nosotros una gran satisfacción, ya que creemos que mediante ella se lograron aprendizajes significativos en lo que se refiere a la comprensión de textos.

Al comienzo, los alumnos se sentían confundidos sobre el trabajo en clase, no entendían porque ahora se hacía tanto énfasis a la lectura. Muchos estaban molestos, ya que la lectura no les gustaba. Pero a medida que fuimos desarrollando la alternativa los ánimos se calmaron y hubo buena disponibilidad para el trabajo. Empezamos con lecturas breves y con juegos recreativos para captar la atención de los alumnos. Poco a poco el interés aumento y la participación fue cada vez mayor.

Durante la alternativa pudimos observar la diferencia en los niños que respondieron a los estímulos a través de la motivación y como ésta sirvió de base para despertar el interés y la participación, ya que en la mayoría de los trabajos realizados se puso en práctica la autocorrección. Esta actividad los tenía atentos para rectificar y mejorar sus trabajos.

Durante las participaciones en equipo, pudimos observar como interactuaban los alumnos con los contenidos, cómo se ayudaban entre sí para tener una mejor interpretación y comprensión de lo leído.

Pero, además de involucrar a los alumnos en ella, logramos animar tanto a los maestros y directivo como algunos padres de familia. Con fin de crear una

conciencia de responsabilidad y contribuir a la formación de una comunidad educadora. Esto es motivo de alegría, porque la participación de estas personas, permitió conseguir diversos apoyos: recursos didácticos (cartulinas, plumones, libros de cuentos) material para reparaciones en el aula (pintura, mantenimiento del aula y de los mesabancos), así como contar con su apoyo en ciertas actividades específicas de la alternativa, como lectores de cuentos o relatores de anécdotas.

4. 6 Avances obtenidos

Al llevar a cabo las actividades planeadas, se iban registrando los resultados y estos en la mayoría de las veces fueron favorables. Los alumnos mejoraron su comprensión al practicar la formulación de preguntas, siendo éstas contestadas con la información expuesta en el texto. Posteriormente, las respuestas requerían de una complementación de los lectores a la información dada en el texto y por último en donde formularan preguntas cuyas respuestas se expresasen juicios de valor acerca de lo leído.

Al aplicar los planes de trabajo hubo alumnos que se mostraron activos y otros pasivos, pues es común ello ya que no todos tienen sus estructuras cognitivas desarrolladas al mismo nivel, por lo que no todos adquirieron un aprendizaje significativo.

Una condición especial que enfrentamos fue la falta de habilidades para pensar, investigar y discutir de los niños. Esto es debido a que en grados anteriores no les enseñaron a buscar información, hablaban con desorganización y con imposición de sus puntos de vista. De acuerdo con esto, hubo necesidad de

planear actividades que ayudaran a ser observadores, analíticos y que los enseñaran a respetar el turno de la palabra.

Otros factores, como la falta de apoyo de los padres de familia, quienes hay que añadir que no leen, dado su nivel cultural y por su situación económica, les imposibilita comprar revistas, periódicos, libros para fomentar el hábito de la lectura. No ayudan en hacer leer al niño. A veces de lo poco que saben los padres les dicen ellos en vez de dejarlos pensar, a fin de que construyan su conocimiento.

Siempre concientes que hoy en día cambiando la docencia se puede compartir en espacios abiertos y tiempos amplios dando margen para que el alumno reflexione, compruebe, analice, trabaje con material concreto, actividades lúdicas, etc.

Como resultado en la participación en esta actividad didáctica, pudimos aprender que la labor docente no es nada más pararse frente a un grupo y empezar a hablar, el trabajo del maestro incluye la investigación de los programas, planificación, diseño de materiales de estudio y apoyo, conocimiento de las funciones de dirección y administración escolar, sistematización de la experiencia y la producción de nuevos saberes que innoven el campo de la educación.

4.7. Estado final de la problemática

Es difícil cambiar en los alumnos los esquemas establecidos. Pero al poner en práctica la nueva alternativa tomamos en cuenta las características de los

alumnos del grupo de cuarto grado, tomando como base sus conocimientos previos al momento de impartir cualquier actividad ante ellos.

Considerando los avances logrados con respecto al trabajo desarrollado con la nueva alternativa estimamos que se logró un avance del 80% de aprovechamiento total del grupo con respecto a los niveles de comprensión lectora detectados antes de la aplicación de la estrategia.

No se logró el 100% por falta de apoyo de parte de los padres de familia, y a la forma de trabajo a la cual estaban acostumbrados los alumnos. Creemos que sí se ha avanzado, tomando como base los conocimientos previos que traen los alumnos, trabajando en forma individual y por equipo cuando alguna actividad lo requería. Esperamos continuar aplicando la alternativa, utilizando otras estrategias y así poder lograr un mejor aprovechamiento con nuestros futuros alumnos una vez que podamos insertarlos de modo formal en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES

Queda demostrado que la razón por la que los alumnos carecen de estrategias apropiadas para comprender un texto, es por que los maestros tienden a fomentar una lectura obligatoria, alejada de los intereses del niño, sin posibilidad de incentivar el hábito de la lectura de placer.

Esto se debe básicamente a que a los maestros han hecho de la lectura un instrumento de aprendizaje y no han comprendido que en realidad comprender un texto consiste en relacionar la información previa con la información disponible en el texto, de tal manera que podamos aportar nuevos significados al escrito.

Ante esto, es responsabilidad de los maestros enseñar a los alumnos estrategias de comprensión lectora adecuadas a los procesos cognitivos e intereses de los adolescentes. Estrategias que les permitan entender la información de un texto, que les facilite su interiorización, y le brinden la oportunidad de emitir juicios de valor.

En el trabajo cotidiano los maestros suelen caer en el aprendizaje memorístico o repetitivo, en el que los conocimientos que se producen son a corto plazo, sin que haya una correcta comprensión y sin llegarse a la reflexión. El alumno realiza tareas monótonas, carentes de significación, obteniendo resultados pobres.

Es por ello que para poder obtener un aprendizaje efectivo se requiere que las imágenes mentales o representaciones de los contenidos adquiridos por los alumnos les sean significativas, y no únicamente sean palabras o conceptos aislados, carentes de vinculación con los intereses de los alumnos.

Sin embargo, los conceptos y palabras que se manejan en clase, pueden adquirir significado si estos son integrados en una red coherente y lógica. Esta idea promueve el aprendizaje de conceptos, tomamos en cuenta que los conceptos representan símbolos y palabras, que producen imágenes mentales, y, surge así un aprendizaje en el que el alumno va tomando y asimilando sus propios conceptos y formando sus estructuras conceptuales.

Desde la óptica del aprendizaje significativo, para que este tipo de aprendizaje se lleve a cabo, es necesario contar con estrategias de comprensión lectora; es pues, un aprendizaje comprensivo para que el alumno entienda lo que lee. Y para ello es preciso que los contenidos de la lectura sean significativos; para que lo sean se requiere que estén acordes a la motivación e interés de los adolescentes.

Por años, la enseñanza de la lectura se redujo a una reproducción de la información contenida en un texto. De manera pasiva, los alumnos eran instados a utilizar la lectura como un instrumento para obtener información y conocimiento, dejando de lado que la lectura resulta ineficaz sino se acepta que leer es pensar y que el lector debe enfrentarse al texto de manera crítica y desde su propia experiencia y cultura.

La incapacidad para leer desde el pensamiento crítico contribuyó a una incompetencia para ejercer la evaluación crítica, a una escasa participación racional y responsable en las actividades sociales de muchos ciudadanos, que hoy en día tienden a depender irreflexivamente de contenidos doctrinales, ante la pobreza de sus horizontes culturales.

Hoy, la didáctica de la lectura se plantea desde otra perspectiva, la del aprendizaje significativo. Desde este enfoque se conviene a la lectura como acto consciente, que incluye bastos procesos de razonamiento, sustentados en la experiencia y en los conocimientos previos.

Se infiere, entonces, que leer es pensar, resolver problemas, saber obtener información de distintas fuentes, establecer un diálogo con el autor por medio del texto, construir el significado del texto, valorar su confiabilidad y reconocer la tendencia del autor, con el objeto de que el lector pueda sustentar su propia opinión frente a los materiales escritos, por ello la lectura propicia el desarrollo del pensamiento crítico.

El significado de la lectura se construye en la experiencia y en los conocimientos previos de quien lee. En este sentido, podemos referirnos a la comprensión de un texto como la interacción que ejerce el lector sobre el texto, en función de las experiencias previas que le permiten elaborar una significación particular. La lectura se lleva a cabo desde las propias circunstancias, desde la posición única e irrepetible de la persona quien lee, desde sus propias percepciones, sentimientos experiencias y conocimientos.

La lectura constituye un proceso de construcción. El significado no es una propiedad del texto sino es el lector quien da significado a lo que lee. El significado se construye mediante un proceso de transacción en donde el lector otorga sentido al texto y dependerá de la calidad de repuestas que ofrezca, de su sensibilidad, experiencia y cultura.

Al leer estamos siempre construyendo nuevos significados, dando nuevos sentidos que serán diferentes en muchos aspectos a los que el autor concibió cuando los escribió, nuevo porque podrá ir cambiando en cada nueva lectura, obedeciendo a los intereses, las nuevas experiencias y diferentes etapas de vida del lector.

Así, comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido; la comprensión es activa, no pasiva. El lector no puede evitar comprender y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión implica hacer muchas inferencias.

Todo lector cuando realiza una lectura, al terminar debe cuestionarse si realmente se apropió de la comprensión. Porque ésta es relativa, y depende de la obtención de una respuesta a la pregunta planteada. Es claro que comprensión y aprendizaje penden del conocimiento previo, o de lo que el lector ya conoce. El alumno aprende fácilmente lo que se refiere al lenguaje hablado cuando está involucrado en su uso y tiene algún sentido para él.

Así, al trasladar la concepción del aprendizaje significativo a la enseñanza de la lectura en el aula, los maestros derivarán muchas experiencias enriquecedoras que los facultarán para el diseño de estrategias para la adquisición de aprendizaje

mucho más eficaces. En la medida en que podamos tomar conciencia de ello, estaremos en condiciones de mejorar nuestra práctica y por ende estaremos contribuyendo a la formación de lectores competentes y críticos.

BIBLIOGRAFÍA

ABREU GÓMEZ, Emilio. Didáctica de la lengua y literatura españolas, en La enseñanza del Español en la escuela. Ed. Oasis, México, 1977. 286 pp.

ARGUDIN, Yolanda. ¿Qué es leer?. Ed. Grijalbo, México. 1993. 200 pp.

AUSUBEL, D. P. Novak, J. D. y Hanesian. Psicología Educativa, Ed. Trillas, México, 1989. 426 pp.

CARNEY, T. La enseñanza de la comprensión lectora. Ed. Morata, Madrid. 1992 . 196 pp.

CARRIÓN, FOS, Vicente. La enseñanza del idioma español. Secretaría de Educación Pública, Nuestro idioma, México, 1982.256 pp.

CASSANY, Daniel et al. Enseñar lengua. Ed. Grao, Barcelona. 1998. 368 pp.

CASTRO, Américo. La enseñanza del español en España, Ed. Paidós Ibérica, Madrid 1992. 278 pp.

CHÁVEZ, González, Pedro T. El Universo de las Letras 1. México, 3a. ed. Ed. Fernández, 1994, 230 pp.

CHOMSKY, Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Carlos Pedegrín, 5a. edición. Ed. Siglo XXI, México, 1980. 224 pp.

COLL, CESAR Desarrollo Psicológico y educación. II. Psicología de la Educación. Madrid, Ed. Alianza, 1990. 460 pp..

GARCÍA, PELAYO, Oliva y otros. Español 3. Imagen de la lengua. Guía didáctica. Ed. Prentice Hall-Hispanoamericana, México. 1995.198 pp.

GARRIDO, Felipe. Los lectores no nacen, se hacen. Ed. Ariel, México, 1999. 144 pp.

KOHAN, Silvia. Disfrutar de la lectura. Ed. Plaza Janes. Barcelona. 1999. 256 pp.

LOMAS, Carlos y otros. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Ed. Paidós, Barcelona, 1993. 118 pp.

MAQUEO, Ana María y MÉNDEZ, Verónica. Español 2. Lengua y Comunicación. Ed. Limusa Noriega, México. 1998. 248 pp.

NOVAK, J. D. y Gown, D. B. Aprendiendo a Aprender. Ed. Martínez Roca, Barcelona 1998. 428 pp.

ONTORIA, Antonio et. al. Construcción del conocimiento. Desde el Aprendizaje Significativo, Cognitivo, en Evaluación como proceso formativo. Coordinación Estatal de Actualización de Maestro 1998-1999. 360 pp.

PIAGET, J. Biología y conocimientos. Ed. Siglo XXI, México, 1995. 176 pp.

SASTRIAS DE PORCEL, MARTHA. Cómo motivar a los niños a leer. Ed. Pax. México, 1992. 186 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Primaria. Plan y Programas de estudio. Ed. SEP. México, 1993. 164 pp.

_____. La comprensión lectora en la escuela primaria. Ed. SEP , México, 1999. 180 pp.

_____. Programa de desarrollo educativo 1995-2000. Ed. SEP, México, 1996. 360 pp.

_____. Primaria. Libro para el maestro de Español. Cuarto grado. Ed. SEP, México, 1993. 216 pp

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Antología Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. México, 1992. 162 pp.

_____. Antología Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula. 1ª ed. México, 1996. 243 pp.

_____. Antología El aprendizaje de la lengua en la escuela. México, 1994. 313 pp,