

**“LA COMPRENSIÓN LECTORA:
DE ESTRATEGIA A HABILIDAD NECESARIA
PARA PROMOVER EL AUTODIDACTISMO
EN ALUMNOS DE SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA”**

GABRIEL AGUILAR ALATORRE

APETATITLÁN, TLAXCALA., NOVIEMBRE DE 2010.

**“LA COMPRENSIÓN LECTORA:
DE ESTRATEGIA A HABILIDAD NECESARIA
PARA PROMOVER EL AUTODIDACTISMO
EN ALUMNOS DE SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA”**

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

**QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

GABRIEL AGUILAR ALATORRE

APETATITLÁN, TLAXCALA., NOVIEMBRE DE 2010.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Apetatitlan, Tlax., 21 de octubre 2010.

C. GABRIEL AGUILAR ALATORRE
PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado **“La comprensión lectora de estrategia a habilidad necesaria para promover el autodidactismo en alumnos de segundo año de primaria”** Opción proyecto de intervención pedagógica y solicitud de su asesor Lic. Juan Carlos Martínez Salgado, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN/291 TLAXCALA

VRC/meco

Índice

	Pagina
INTRODUCCIÓN	
CAPITULO 1 LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA	
1.1 La práctica docente (P. D.)	1
1.2 Implicaciones sociales de la práctica docente	2
1.3 La práctica docente en la licenciatura en Educación	3
1.4 Contexto social e institucional del desarrollo de la P: D.	4
1.5 Planteamiento de la problemática docente	6
1.6 Diagnóstico pedagógico	7
1.7 Delimitación de la problemática docente	9
1.8 Elección del proyecto de innovación docente y justificación	10
1.8.1 Justificación	10
1.9 Objetivos del proyecto de innovación	12
CAPITULO 2 ALTERNATIVA PEDAGÓGICA AL PROBLEMA DOCENTE PROPIO	
2.1 Análisis de una situación didáctica	13
2.2 Propuesta didáctica	16
2.3 Situación educativa a solucionar	19
CAPITULO 3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN	
3.1 Características del niño	23
3.2 Desarrollo infantil	24
3.3 Estadios de desarrollo (Piaget)	26
3.4 Cómo aprenden los alumnos de manera significativa.	27
3.5 Situación didáctica a solucionar Enfoque de la enseñanza del Español	29
3.5.1 Organización del programa de Español	30
3.5.2 Comprensión lectora	33

3.5.3	Comprensión	34
3.5.4	Tipo de texto	34
3.5.5	Habilidades de comprensión	35
3.6	Procedimiento	35
3.6.1.	Proceso de la lectura	35
3.7	Aplicación de estrategias	38
3.7.1	Estrategias	42
3.7.2	Características de las estrategias de lectura	44
CAPITULO 4	PLANEACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN Y SU SEGUIMIENTO	
4.1	Planeación de actividades a desarrollar Innovando la práctica docente	47
4.2	Contenidos del plan y programas de estudio a abordar	48
4.3	Programación y aplicación de la propuesta	51
4.4	Elaboración de instrumentos de registro	52
4.5	Cronograma de actividades propuesto	53
CAPITULO 5.	DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN	
5.1	Aplicación de la propuesta	56
5.2	Adecuación de las estrategias al grupo según la propuesta	59
5.3	Desarrollo de la planeación de actividades del proyecto de Innovación	61
5.4	Registro de actividades desarrolladas	63
5.5	Evaluación de puesta en práctica de la Innovación	64
5.6	Mejoras de mi práctica docente	66
5.7	Perspectivas de mejoramiento de la propuesta de Innovación	67
CONCLUSIÓN		68
BIBLIOGRAFIA		71
ANEXOS		74

Introducción

La educación pugna por la integración de la universidad con la vida y su propósito fundamental es preparar al educando para el trabajo activo; consciente y creador. Tiene un objetivo formativo al desarrollarse en el propio espacio objeto de su futuro trabajo profesional; en contacto directo con la realidad que lo circunda; aprendiendo con el empleo de los propios métodos de trabajo profesional a enfrentar y solucionar los problemas del individuo, la familia y la comunidad. El trabajo que desarrolla ha de poseer un verdadero valor social, estar pedagógicamente estructurado y organizado para motivar al educando y propiciarle la consolidación y aplicación de los conocimientos esenciales, así como el desarrollo de habilidades y hábitos profesionales.

El trabajo es la acción transformadora de la realidad; por lo que la educación debe considerarlo como medio de acción y como fin para la transformación de la población, por ello, el ejercicio de la práctica docente permite “construir” los sistemas de conocimientos y habilidades esenciales en el educando, así como para la apropiación de valores morales que contribuyan al desarrollo de su personalidad; mientras el educando aprende en el trabajo, consolida su formación y participa en la transformación del estado de la comunidad; la familia y el individuo con integración docente-asistencial-investigativa-administrativa; que es el proceso de interacción entre los docentes, los educandos y la sociedad; que se lleva a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones reales y productivas; lo que contribuye de manera directa al incremento de la calidad de la atención a la población.

Es en esta forma de enseñanza donde se logra el desarrollo de los conocimientos, habilidades intelectuales, destrezas, valores, sentimientos y modos de actuación profesionales, surgidos de la propia práctica docente, de manera que el estudiante pueda vincular teoría y práctica en los propios escenarios de actuación, lo cual permite una formación más plena, esencial y motivante del educando y ello

justifica la necesidad de seguir perfeccionando esta forma organizativa de la enseñanza dentro del programa de estudio puesto que representa la dimensión académica del principio del estudio-trabajo en los servicios a la comunidad.

En la escuela, la comprensión de textos es importante para poder desarrollar un aprendizaje que permita comunicarme con los demás de forma sencilla, mi inquietud como docente, es lograr que los niños desarrollen estrategias que le permitan comprender lo que leen.

El problema se detectó desde el inicio del ciclo escolar cuando al realizar una lectura y pedirles que la narraran, demostraron que no comprendieron lo que estuvieron leyendo.

La importancia que tiene para los niños, la comprensión de la lectura es poder dar una opinión más fundamentada, se explica de una forma más amplia, desarrollando un pensamiento crítico para analizar y cuestionar lo que lee.

De ahí que sea importante que me aplique como investigador en el aula y como indagador de la realidad que tengo ante mí y, partir de ahí para organizar mi actividad docente cotidiana.

El capítulo I presenta todos los aspectos que pueden influir directa e indirectamente en la problemática, tales como los geográficos, sociales, económicos y culturales agregando la formación profesional del docente y la cotidianidad de la institución. Además, se hace el planteamiento, la delimitación, y conceptualización del problema, analizando la relevancia que tiene el mismo.

El capítulo II menciona las causas de la problemática., tomando en cuenta el contexto escolar, los indicios que explican la problemática, la correspondencia práctica docente-problemática, se de una explicación teórica a la problemática, para llegar a una síntesis de cómo y qué elementos del contexto llevaban a empeorar la problemática en cuestión.

También se hizo un planteamiento del problema delimitándolo. Se expone brevemente el porqué desarrollar un proyecto enfocado a la comprensión lectora, se establecen propósitos que enmarcan el proyecto

El capítulo III. Agrupa la teoría que sustenta el proyecto basado en los objetivos y el planteamiento del problema, de este modo la presentación de dicha teoría va respondiendo a las necesidades del proyecto, dicha información se organizó en teorías psicológicas, elementos curriculares, teoría pedagógica y los aspectos didácticos, de igual manera se dan a conocer las características de los alumnos de segundo grado de educación primaria.

Capitulo IV. Se hace una descripción general de la propuesta planteada para la solución de la problemática presentada y como seguimiento a los objetivos planteados. Aquí menciono la manera en que se planteó el trabajo en el aula así como la descripción general de la forma en la que se trabajó durante el desarrollo de la presente propuesta, haciendo una revisión de las estrategias que proponen los materiales de la SEP para trabajar con la comprensión de textos variados, además, la manera en que se organizan las sesiones en actividades así como las modalidades de lectura para llegar a la propuesta.

En el capítulo V. Se hace una descripción general de la propuesta planteada para la solución de la problemática presentada y como seguimiento a los objetivos expuestos, la manera en que se trabajó en el aula, así como la descripción general de la forma de trabajo durante el desarrollo de la presente propuesta, para ser aplicada en lo sucesivo, con una mejoría de la práctica en cuestión del desarrollo de la lectura de comprensión.

Finalmente, en las conclusiones se hace un breve análisis de aquello que se logró en diferentes aspectos y que llevarán a tener noción de la utilidad del desarrollo del mismo. Además de las deficiencias, los obstáculos, las diferencias entre las propuestas presentadas, las sugerencias a los lectores y aquello que más satisfizo sobre el desarrollo del presente proyecto.

Capítulo I Reflexiones sobre la práctica docente Propia

1.1 La práctica docente

Los retos de la educación superior para el Siglo XXI plantean la necesidad de un nuevo proceso educativo fundamentado en los principios de excelencia, calidad y pertinencia. Las escuelas de todo el mundo, en mayor o menor escala, han iniciado ese trabajo con una característica especial: la de integrar la educación a los procesos productivos y de los servicios (Salas: 136).

Bajo esta circunstancia mi práctica docente presentaba una deficiencia en la enseñanza de la comprensión lectora. Los problemas con los que me enfrenté sobre la didáctica de la enseñanza, debido a mi formación profesional no enfocada a la docencia en el nivel educativo de primaria. Ya que anteriormente me desenvolvía en el nivel de preescolar y posteriormente en el nivel de educación especial. Dicha situación se ha visto manifestada, por ejemplo, en el manejo de actividades didácticas en general (uso de estrategias, el orden del grupo, etc.), mala planeación, carencia del conocimiento de los planes y programas.

Los aspectos culturales, sociales, y económicos que enmarcan el contexto, determinan la práctica y llegan a agudizar la problemática en un cierto grado. Estos aspectos, se dejaron a un lado y se enfocó hacia lo que es más pertinente o lo que está en nuestras manos realizar, puesto que los aspectos culturales y sociales no los podemos modificar.

Por ello mi preocupación fue integrarme en la vida escolar y mi propósito fundamental prepararme para el trabajo activo; consciente y creador. Teniendo un objetivo formativo al desarrollar el propio espacio objeto de mi futuro trabajo profesional; en contacto directo con la realidad del contexto; aprendiendo con el empleo de mis propios métodos de trabajo, enfrentando y solucionando los problemas de la comunidad escolar. El trabajo que desarrollo ha de poseer un verdadero valor social, estar pedagógicamente estructurado y organizado para

motivar al educando y propiciar la consolidación y aplicación de los conocimientos esenciales, así como el desarrollo de habilidades y hábitos profesionales.

Un trabajo de la práctica docente que me permita “construir” sistemas de conocimiento y habilidades esenciales, así como para la apropiación de valores morales que contribuyan al desarrollo de la personalidad y de manera directa al incremento de la calidad de la atención a la población.

1.2 Implicaciones sociales de la práctica docente

El proceso educativo es una actividad conjunta del maestro y del alumno en la que se desarrolla, fundamentalmente por parte de este último, una apropiación. La actividad del alumno se caracteriza por un avance constante desde la interpretación difusa de una parte cognoscitiva hasta la percepción, comprensión, y consolidación de un contenido nuevo; desde la asimilación de conocimientos hasta la aptitud y los hábitos; desde los hábitos hasta la teoría asimilada y su aplicación práctica.

El maestro, por otro lado, ha realizado para ejercer su función, un esfuerzo hacia una apropiación menos incompleta del conocimiento, asegurando una nitidez, coherencia y síntesis conceptual que capacita al alumno para realizar con el un esfuerzo semejante en la misma dirección.

Por lo cual en mi práctica docente debo desarrollar una estructura conceptual, apropiándome del contenido, siendo la elaboración o construcción de la estructura conceptual; para esto, deberé entender que la realidad, los objetos, los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, así como las transformaciones que en su desenvolvimiento histórico se producen, son inherentes, objetivas e independientes de la conciencia humana. Una estructura metodológica donde convergen los principios lógicos del contenido y las características psicológicas del alumno. De esta manera, apoyado en una estructura conceptual, presentaré la información a transmitirse ya simplificada, posibilitando una mayor manipulación del contenido por parte del sujeto que aprende y ajustado a sus capacidades.

1.3 La práctica docente en la Licenciatura de Educación

Si cualquier conocimiento mantiene relaciones con el contexto en el que se genera, esto puede ser especialmente cierto en el caso del pensamiento educativo referido a temas que tienen relación con la práctica docente, en tanto son los problemas que nos plantea ésta en un momento histórico determinado, lo que nos estimula interrogantes, el pensamiento y la generación de soluciones alternativas para abordar dichas cuestiones.

La formación de profesores entronca con diversas formas de concretar el sentido de su entidad profesional-su profesionalidad-definida, sin duda, desde parámetros culturales, coordenadas sociopolíticas, modelos pedagógicos, etc.

La práctica pedagógica tal como se expresa en usos prácticos acompañados de esquemas fundamentales, inherentes la mayoría de las veces pero no explícitos, es una acción institucionalizada cuya razón de existir es anterior al hecho de que un nuevo profesor entre en ella y actúe de una manera determinada.

La calidad puede relacionarse asimismo con la capacidad para mejorar las desigualdades sociales, en vez de acentuarlas, mejorar los índices de progreso entre niveles escolares de distintos grupos sociales; mujeres frente a varones, minorías raciales, grupos rurales frente a medios urbanos, desfavorecidos frente a privilegiados en suma.

Otra fuente de indefinición y conflicto a la hora de establecer las competencias del profesor, por lo mismo una dificultad importante para determinar modelos de competencia docente y de formación de profesores, reside en la extensión de las funciones que cumple la escolarización, hoy en día reflejada en la progresiva complejidad que tiene la currícula escolar moderna para responder a los cambios de funciones que va desempeñando la escuela en nuestras sociedades.

La formación a nivel teórico será útil en la medida en que se provoque un diálogo entre las creencias pedagógicas que sustentan a nivel subjetivo las propias prácticas, con otras creencias personales que se proyectan en los problemas

pedagógicos y con los conocimientos formalizados que pueden ayudar a aclarar, diferenciar, pulir y ordenar el propio pensamiento.

Es en esta forma de aprendizaje donde se logra el desarrollo de los conocimientos, habilidades intelectuales, destrezas, valores, sentimientos y modos de actuación profesionales, surgidos de la propia práctica docente, de manera que el estudiante-docente pueda vincular teoría y práctica en los propios escenarios de actuación, lo cual permite una formación más plena, esencial y motivante del educando y ello justifica la necesidad de seguir perfeccionando esta forma organizativa de la enseñanza dentro del programa de estudio puesto que representa la dimensión académica del principio del estudio-trabajo en los servicios a la comunidad.

1.4 Contexto social e institucional del desarrollo de la Práctica Docente

De acuerdo con Rockwell (1994: 29-36) contexto escolar (o institucional) refiere al ámbito especial en donde el niño se desarrolla. Las características que definen la relación maestro-alumno. Esto es, el ordenamiento institucional formal como lo es el turno y la designación rural o urbana, ente otras. Rockwell delimita ciertas categorías y actitudes más relevantes en el trabajo cotidiano. Tales son: la estructura de la experiencia escolar que refiere usos del tiempo y del espacio que pautan las relaciones sociales; la agrupación e integración de docentes, formas particulares de comunicarse; las pautas de las relaciones y características de la escuela. La definición escolar del trabajo docente hace hincapié en la organización de prácticas escolares que lo definen. La transmisión de la forma de concebir el mundo envuelven las reglas que rigen diferentes situaciones escolares, nociones y noticias del contexto del alumno.

La escuela se encuentra en la comunidad de Santa Clara Ozumba está situado en el Municipio de Atlangatepec, al norte del Estado de Tlaxcala, a 2500 metros de altitud con 308 habitantes, Lleva por nombre Escuela Primaria “Adolfo López Mateos” turno matutino, ubicada en calle Adolfo López Mateos s/n,

perteneciente a la zona 012 con cabecera en el municipio de Atlangatepec, siendo de organización incompleta, cuenta con un total de 3 aulas para los 6 grados, una dirección, bodega, baños, cancha de basquetbol y un pequeño patio cívico

El grupo que atiendo, esta formado por 8 hombres y 10 mujeres con una edad de 6 años, 4 hombres y 2 mujeres de 7 años y 4 mujeres de 8 años, que nos da 12 hombres y 16 mujeres con un total de 28 alumnos.

Observando, problemas sobre pedagogía, manifestados, por ejemplo, en el mal manejo de actividades adecuadas para la enseñanza de diferentes contenidos de las diferentes asignaturas así como para el tratamiento de la lectura de comprensión; además de la secuenciación de las mismas para el desarrollo de las clases.

Otro aspecto es el control de la disciplina u orden del grupo que realmente no me permitía desarrollar diferentes actividades de aprendizaje.

También la mala planeación o la no ejecución de la misma, llevando a tener un desfase de actividades o una mala secuencia de actividades de enseñanza. Un aspecto determinante dentro de la enseñanza es la carencia del conocimiento de los planes y programas, sin tomar en cuenta el enfoque de la enseñanza del Español, los contenidos, los componentes del mismo así como la integridad de los mismos. Recurriendo a una enseñanza tradicionalista.

La escuela tiene un carácter rural, tal situación determina el aprendizaje en general, y por lo tanto a la comprensión lectora puesto que se ha podido observar que los lugares rurales tienen mayor incidencia en los bajos niveles de aprovechamiento (INEE, 2006a: 8).

Además, de acuerdo a datos del Consejo Nacional de población, el municipio de Españita se encuentra en un grado medio de marginación, colocándose en el cuarto lugar a nivel estatal (en línea www.tlaxcala.gob.mx/portal/municipios/atlangatepec/atlangatepec.html).

Los aspectos sociales, económicos, culturales e institucionales aquí presentados, se tomaron en cuenta con base en lo expuesto en INEE (2005:3) sobre aquellos aspectos que influyen en la enseñanza, Bassols (1994: 18-26) sobre lo que caracteriza las regiones socioeconómicas

En la comunidad no se cuenta con una biblioteca pública en la cual los alumnos e incluso los docentes se pudieran apoyar para el desarrollo de actividades para favorecer la lectura.

Una de las acepciones de Cultura son: conjunto de estructuras sociales, religiosas, etc., y manifestaciones artísticas que caracterizan una sociedad; conjunto de conocimientos literarios, artísticos y científicos adquiridos (Marsá, 1991: 347). De acuerdo con esta definición la cultura es parte de lo que el individuo aprende, considero que lo hace estando en contacto con esos conocimientos.

El desarrollo conceptual del niño se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación a la cultura de su comunidad. A este respecto, se ha observado dentro del salón de clases cómo los niños cuando platican o hacen cualquier otra actividad reflejan su cultura e incluso cuestionan cuando un niño que no pertenece a su círculo social hace tal o cual actividad. Este aspecto se consideró como influyente en el proceso enseñanza-aprendizaje por lo que fue necesario tomarlo muy en cuenta.

Todo lo anteriormente mencionado, nos lleva a ver que no existe un ambiente muy favorecedor para la lectura dada la escasa infraestructura en servicios públicos, las condiciones de las viviendas de los habitantes que nos dan una clara idea del nivel socioeconómico de los habitantes.

1.5 Planteamiento de la problemática docente

La mayoría de los alumnos son de clase baja y muy baja, donde las madres de familia en su mayoría son madres solteras que tiene que trabajar y atender a los hijos como padre y madre, hay veces que no asisten a las reuniones. Cuando se les pide material solo cumplen unos 12 alumnos, por lo que no se desarrolla el trabajo con todos ellos. Esto afecta mi práctica docente porque la atención a sus hijos es deficiente. Aunado a ello el 90% no comprende lo que lee, esto resultó de la aplicación del examen diagnóstico.

De tal manera cuestiono:

¿Qué factores afectan la competencia lectora en mis alumnos?

¿Cuál o cuales son los elementos que operan en el proceso de comprensión lectora?

¿Cómo fortalecer las competencias lingüístico-comunicativas, desde el ámbito escolar?

A partir de estas interrogantes se asume el presente estudio con muchos retos que enfrentar pero sobre todo con el interés supremo de incidir con acciones de mejora que se manifiesten en mejores índices de aprovechamiento y rendimiento de los alumnos.

1.6 Diagnóstico pedagógico

Antes que nada es de suma importancia indagar, identificar y registrar algunos referentes teórico-metodológicos que permitan conceptuar dicha problemática y, así, establecer los objetivos o propósitos y diseñar estrategias, metas, actividades y recursos que permitan innovar el proceso enseñanza-aprendizaje, específicamente el proceso de comprensión lectora.

Al analizar históricamente la enseñanza del Español en el sistema educativo mexicano, se puede observar que en la base de diversas formas asumidas por la escuela se encuentran, implícita y explícitamente, determinadas concepciones generales sobre la alfabetización, la expresión oral, la escritura, la lectura, la gramática, aprendizaje y la enseñanza y, mas recientemente, también sobre el sistema de la lengua, la comunicación y los textos.

Estas concepciones constituyen el punto de partida tanto para las decisiones educativas con respecto a los contenidos de planes y programas de estudio de la asignatura, como para las situaciones didácticas que se generan en el aula.

Las transformaciones ocurridas en los planteamientos curriculares y consecuentemente en la docencia han obedecido a la consideración prioritaria de alguno de los elementos que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Así, en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura es posible encontrar enfoques centrados principalmente en la enseñanza. Su característica consiste en la presentación de los elementos y reglas del sistema mediante

secuencias ordenadas, estas responden a ciertos criterios de análisis que ubican a los contenidos según el grado de dificultad en su aprendizaje. De esta concepción se derivan los diversos métodos de enseñanza que se reconocen. En este caso, el enfoque está puesto en la forma de conducir la enseñanza.

Ya sean sintéticos o analíticos, los métodos comparten algunos presupuestos que los caracterizan como tales, están integrados por pasos ordenados jerárquicamente, deben realizarse en ese, y no en otro orden, al mismo tiempo para todos los alumnos, y plantea la expectativa de que al seguirlos se obtenga el mismo grado o nivel de aprendizaje en todos los niños.

En los enfoques que se centran en los contenidos se ha intentado incorporar los aportes de la lingüística. Las explicaciones sobre el sistema de la lengua permiten encontrar la relación entre este sistema y la escritura, y ofrecen bases tanto para la comprensión como para el tratamiento didáctico. Sin embargo, y a pesar de lo bondadoso que pudiera resultar un trabajo docente con esta orientación, en estos enfoques se puede observar la inclusión y tratamiento de la terminología técnica de la lingüística como contenidos curriculares.

Otros enfoques se han centrado en el sujeto que aprende: el niño. Desde este punto de vista el niño es el elemento central; se le concibe como un sujeto activo, inteligente y capaz de reconstruir los conocimientos que el programa, el maestro y la sociedad le plantean en la escuela.

Las derivaciones didácticas proponen al niño los contenidos próximos a sus posibilidades de aprendizaje, a partir de los que ya ha adquirido, y considerando las características de los que faltan por conocer. En este sentido, la tarea docente debe basarse en las concepciones actuales sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil, y en desarrollo de los contenidos curriculares, para crear las condiciones y las estrategias didácticas más apropiadas. Desde este enfoque el maestro actúa como propiciador, acompañante y guía del aprendizaje de sus alumnos. Radicando fundamentalmente, en que la construcción del conocimiento que realiza el niño se caracteriza por ser un aprendizaje comprensivo y significativo, que le permitirá consolidar sus adquisiciones, continuar su evolución, tener acceso a aprendizajes

mas amplios y complejos, y avanzar en su desarrollo como usuario de la lengua, en cualquiera de sus manifestaciones.

En el trabajo de la Enseñanza del Español se inscribe dentro de esta última concepción y tiende a lograr los propósitos señalados en los planes y programas de estudio vigentes. Con este enfoque se pretende que los niños, desde el inicio de su aprendizaje, reconozcan la lengua como el medio fundamental de comunicación. La expresión oral, la escritura y la lectura se plantean en los distintos usos sociales, con el fin de que los alumnos conozcan sus funciones y se sirvan de ellas, de ahí la necesidad de desarrollar una serie de actividades útiles para descubrir su uso práctico dentro y fuera de la escuela. Por esto el aprendizaje se orienta a la construcción y comprensión de significados y no a las actividades de descifrado.

1.7 Delimitación de la problemática docente

La importancia de la lectura es un asunto que ha ido en aumento debido a que se han hecho diversas reflexiones y cuestionamientos sobre el fenómeno de la comprensión lectora junto con todos los hechos y limitaciones que circundan este tema.

En los últimos resultados nacionales e internacionales que se han obtenido en evaluaciones, se observa que lamentablemente a nuestro país le afecta la escasa competencia lingüístico-comunicativa que se posee para rescatar e interpretar el contenido de diferentes tipos de texto, debido, tal vez, a la falta de una adecuada enseñanza tanto de estrategias como de habilidades desde la planeación curricular.

Es por ello, que la intención de esta investigación educativa busca escudriñar los diferentes factores que pudieran estar provocando este resultado y, a partir de los datos obtenidos proponer posibles alternativas que coadyuven a disminuir dichas incidencias.

La contextualización es importante, ya que hace posible la inclusión de lo que se esta estudiando en el marco de las condiciones (geográficas, históricas, económicas, sociales, culturales, políticas) en las que se ve inmersa la comunidad donde desarrollamos nuestra práctica docente.

El Programa Nacional de Educación busca una formación de buena calidad orientada al desarrollo de competencias cognitivas fundamentales de los alumnos. Para alcanzar la calidad de la educación es indispensable que transforme mi práctica docente a través de la correcta aplicación de los contenidos del Plan y Programas de estudio de Educación Primaria. (SEP: 14)

Mi preocupación es la comprensión lectora, ya que al realizarse de forma eficiente se desarrollará la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje con mis niños, para poder lograr esto es necesario aplicar una serie de estrategias encaminadas a una mejor comprensión de textos, teniendo que elaborar una definición que haga fácil al alumno de comprender y la puedan entender.

1.8 Elección del proyecto de innovación docente y Justificación

Una vez analizada dicha problemática se formuló el siguiente problema:

¿Cuáles son las mejores estrategias teórico-metodológicas para que, tanto alumnos como docentes, puedan apropiarse de los conocimientos, procedimientos y actitudes para ser más competitivos en la comprensión e interpretación de textos?

De ahí que surge como una alternativa de solución el generar un proyecto para la consolidación de estrategias y habilidades para favorecer el desarrollo de la Comprensión Lectora de distintos tipos de texto.

Por lo tanto mi modelo a seguir es de intervención docente, ya que la población escolar de la escuela Primaria “Adolfo López Mateos” se ve afectado por esta problemática.

1.8.1 Justificación

El Programa Nacional de Educación busca una educación de buena calidad orientada al desarrollo de competencias cognitivas fundamentales de los alumnos. Para alcanzar la calidad de la educación es indispensable que transforme mi práctica docente a través de la correcta aplicación de los contenidos del Plan y Programas de estudio de Educación Primaria.

Mi preocupación es la comprensión lectora, ya que al realizarse de forma eficiente se desarrollara la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje con mis alumnos, para poder lograr esto es necesario aplicar una serie de estrategias encaminadas a una mejor comprensión de textos, teniendo que elaborar una definición que se haga fácil al alumno de comprender y la puedan entender.

Para el buen desempeño o formulación de la propuesta, es necesario saber qué tan viable es la misma a nivel personal y social. Después de haber tomado en cuenta elementos que configuren el desarrollo de la problemática, las situaciones que se desarrollan en el aula así como en la institución. Todo esto, con el fin de saber las causas específicas de dicho problema y con el afán de remarcar la pertinencia.

La justificación personal del desarrollo del proyecto, es que se puede observar la gran necesidad de saber manejar estrategias adecuadas enfocadas al mejoramiento de la lectura, para habilitar a los alumnos en la comprensión lectora.

Esta necesidad se debe a la formación profesional del profesor, la poca experiencia en el manejo del grupo y sobre todo la escasez de estrategias de enseñanza que aunado a las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se encuentran los alumnos.

El motivo de haber desarrollado el presente proyecto fue el hecho de mejorar mi práctica en beneficio tanto personal como de los alumnos.

Por otra parte, se beneficia a todo aquel maestro que por su experiencia en años de servicio, o por su preparación profesional, no tienen en su saber estrategias que ayuden a mejorar la lectura y en específico la comprensión lectora.

Otra situación importante de señalar es el hecho de que se enfatiza la preparación del alumno para la vida, y la comprensión lectora es una herramienta que no solamente le va a servir en su vida académica sino en su vida en general, dadas las condiciones socioeconómicas y culturales de la población, que siga estudiando o que se incorpore al mercado laboral.

1.9 Objetivos y metas del proyecto de innovación

Contando con un marco conceptual es entonces oportuno establecer el propósito de este estudio quedando de la siguiente manera:

“Proponer una serie de actividades y técnicas que permitan el desarrollo de habilidades y estrategias que aseguren la comprensión lectora de todo tipo de textos, para que los alumnos sean más críticos, reflexivos y autónomos”.

El objetivo general es: propiciar la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de la escuela primaria Adolfo López Mateos de la comunidad de Santa Clara Ozumba, Atlangatepec, Tlax., a través de los planteamientos del plan y programas de estudio actuales.

Los objetivos específicos de este trabajo fueron los siguientes:

- Indagar elementos teóricos sobre como propiciar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Rescatar el enfoque teórico metodológico de la enseñanza del español.
- Dilucidar los elementos teórico-metodológicos del componente de lectura.
- Identificar los propósitos del apartado Comprensión Lectora.
- Revisar las estrategias emanadas de los materiales de educación primaria para la comprensión lectora en el tercer grado de primaria que proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Complementar de manera teórica lo estipulado por los planes y programas de estudio así como lo planteado en los materiales que proporciona la SEP.
- Elaborar una propuesta para la propiciación de la comprensión lectora en el segundo grado de primaria.

Capítulo 2 Alternativa Pedagógica al problema docente propio

2.1 Análisis de una situación didáctica

Un significado de método didáctico es un vinculador organizado de distintos tipos de estrategias para la acción didáctica. Esta atribución se refleja en la variedad de opciones metodológicas existentes y en los modelos de enseñanza que las sustentan. Se constata este enfoque en el paradigma de variables instructivas que presentan Reigeluth y Merrill (1979) al señalar unas variables condiciones, referidas a sujetos y contenidos, estas condiciones son variables que influyen sobre el método, aunque a veces el docente no pueda controlarlas totalmente.

El método didáctico es el criterio pedagógico que tiene que proporcionar la temática y las técnicas bajo condiciones concretas; es decir, estructurando y motivando la enseñanza y dirigiendo la integración y aplicación de técnicas.

Es necesario que los maestros conozcamos, analicemos y utilicemos los materiales (plan y programas, libros del maestro, ficheros) para el mejor desarrollo de nuestra práctica cotidiana.

En Reunión de Consejo Técnico, se levanto una lista de “problemas detectados” obtenidos de cada uno de los actores (docentes, alumnos, padres de familia y autoridades educativas). A partir de esta, se procedió a realizar el análisis institucional, descartando aquellos problemas que no puedan ser resueltos desde el ámbito educativo, dando como resultado la siguiente problemática:

A) Interna

- Decodificación o lectura de textos insuficiente e inadecuada debido a la omisión o agregación de palabras (vicios de anticipación y/o segmentación).
- Falta de habilidades en los alumnos para la comprensión e interpretación de textos, en las diferentes asignaturas.
- Escaso manejo de estrategias para la interpretación del significado de los diferentes tipos de texto, tanto en los docentes como en los alumnos.

- Abuso de la copia y mecanización de las lecciones enmarcadas en libros de texto de español.
- Inhabilitación en los docentes para el adecuado manejo de los nuevos Programas de Español publicados en el año 2000, debido a su desconocimiento.
- Alto porcentaje de reprobación y deserción debido a la imposibilidad de leer correctamente.

B) Externa:

- Falta de eficacia en los alumnos para transferir lo aprendido en el aula hacia espacios sociales o de la vida diaria.
- Desconocimiento de los padres de familia de las pautas a seguir para apoyar a sus hijos en las tareas que tengan que ver con la comprensión y recuperación del significado de un texto.
- Inhabilidad en los alumnos para apropiarse de lo que leen relacionado a cualquier tema, dentro o fuera de la escuela.

De ahí que surge como una alternativa de solución el generar un: proyecto para la consolidación de estrategias y habilidades para favorecer el desarrollo de la Comprensión Lectora de distintos tipos de texto

Para la búsqueda de la información, tanto teórica como metodológica fue necesario establecer las siguientes categorías:

- Decodificación
- Conocimientos previos o esquemas
- Tipos de texto
- Habilidades
- Estrategias

Con base en estas categorías se procedió a indagar fuentes bibliográficas entre las que resaltan los siguientes autores: J. David Cooper, Margarita Gómez Palacio y Rosa María Rodríguez.

En cuanto, a la investigación metodológica se revisaron boletas de evaluación, evaluaciones bimestrales elaboradas por la U.S.E.T., prueba ENLACE, libros de texto de español de 1º. Y 2º. Año de Primaria, planeación de los docentes de dichos grados y cuadernos de los alumnos para la asignatura de español.

Con los datos arrojados se establecieron los siguientes objetivos a partir del Plan y Programas de Español.

- Establecer criterios de enseñanza para promover y consolidar la comprensión lectora.
- Elaborar actividades didácticas con miras a desarrollar habilidades y estrategias para lograr una buena comprensión lectora.
- Construir escalas de evaluación que permitan monitorear el proceso de enseñanza aprendizaje tanto de habilidades como en estrategias para la comprensión lectora.
- Solicitar cursos o talleres dirigidos a los docentes para reformular estrategias de enseñanza y evaluación para la comprensión lectora.

Estos objetivos generaron la necesidad de reflexionar y registrar tanto las fortalezas, debilidades, oportunidades y riesgos mismos que se entrecruzaron quedando de la siguiente manera:

Fortalezas, debilidades, oportunidades y riesgos mismos que se entrecruzaron quedando de la siguiente manera:

Internas:

Fortalezas

- Inquietud de la planta docente por conocer estrategias.
- Elaboración de planeación bimestral.
- Formulación de sugerencias en las boletas de evaluación.
- Apoyo del Consejo Técnico.

Debilidades

- Falta de seguimiento en los planes de trabajo.
- Inadecuada planeación de actividades para la comprensión lectora.
- Falta de estrategias de enseñanza para el desarrollo de comprensión lectora.
- Insuficientes recursos de evaluación para la comprensión lectora.

Externas

Riesgos

- Problemas sindicales.
- Falta de asesoría directa del Programa de Lectura.
- Falta de apoyo de la supervisión escolar.
- Actividades cívicas o sociales de la comunidad que generan la pérdida de clases.

Oportunidades

- Talleres de actualización.
- Elaboración del Trayecto Formativo.
- Asesoría del auxiliar Técnico Pedagógico de la zona escolar.

2.2 Propuesta didáctica

Ahora bien, la escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad, para hacer realidad este propósito el objeto de conocimiento- el saber científico o las prácticas sociales que se intenta comunicar- se convierte en “objeto de enseñanza”. Por lo tanto puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los niños en la gran comunidad de “lectores” y “escritores”, es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita.

Si éste es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura; lo cual supone poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones comunicativas.

En el ámbito escolar se observa con frecuencia que la reflexión pedagógica ha orientado sus esfuerzos a encontrar o diseñar “la mejor” manera de enseñar a leer, para cumplir con una tarea que la sociedad asigna a la escuela: la alfabetización. Sin embargo, también vemos que el cumplimiento de tal tarea aún se encuentra alejado de lo que podría considerarse una respuesta afectiva a esta demanda social, ya que los resultados de diversas investigaciones reflejan altos índices de reprobación y

deserción escolar y un consecuente incremento en el índice del analfabetismo funcional que existe en nuestro país.

El Programa Nacional de Educación busca una educación de buena calidad orientada al desarrollo de competencias cognitivas fundamentales de los alumnos, a través de la correcta aplicación de los contenidos del Plan y Programas de estudio de Educación Primaria.

Los Programas para la Enseñanza de Español -editados y publicados a partir del año 2000 sustituyendo los Programas de 1993 tienen como propósito general “el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas...”(SEP: 7).

Su enfoque comunicativo y funcional, encuadra su enseñanza a través de los cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua; estos, a su vez, comprenden determinados apartados, los cuales guían dicha enseñanza, desde el descubrimiento de las características y propiedades del Sistema de Escritura hasta las funciones de los diversos tipos de texto y el Sistema de la Comunicación.

Específicamente, el Componente de Lectura, para su estudio, interpretación y enseñanza, comprende 4 apartados: siendo uno de ellos Comprensión Lectora, los cuales contienen, tanto propósitos como contenidos, que se entrelazan con los apartados de otros componentes debido a su naturaleza integradora y holística de dichos componentes.

Asimismo, hablar del proceso enseñanza-aprendizaje implica hacer referencia a una relación entre el maestro y el alumno, mediada por el contenido.

Según Sánchez (1995: 116), el aprendizaje es un proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), que incorpora contenidos informativos, o bien adopta nuevas estrategias de conocimiento y / o acción en la vida cotidiana. Cuando aprendemos adquirimos:

- *Conductas*: el contenido de lo que se aprende es sólo conductas de dos tipos. La primera es simple: relación entre estímulo y respuesta y complejas: habilidades motrices.
- *Información*: todo lo que se adquiere son datos (fechas, números) y conocimientos (cómo llega el oxígeno a la sangre).

- *Adquisiciones Mixtas*: adquisición de conductas motoras complejas por medio de la información.

Dicha relación, maestro-contenido-alumno, está centrada en el enseñar y aprender. En este sentido, en el proceso enseñanza-aprendizaje ambos actores maestro y alumno despliegan determinadas actividades en torno al contenido, en términos de apropiación conceptual.

Con esta base teórica, en el proceso enseñanza-aprendizaje el maestro desarrolla cotidianamente la tarea de seleccionar, organizar los contenidos con fines de aprendizajes y establecer, en términos de secuencia y profundidad, las relaciones esenciales y la ordenación de los contenidos curriculares en torno a la lectura.

Así, en el proceso enseñanza-aprendizaje las potencialidades cognoscitivas del alumno son los instrumentos para indagar y actuar sobre la realidad, realidad que el maestro le proporciona en términos de contenidos, transformándola y de hecho transformándose a si mismo.

A partir de la comprensión de este principio básico, el maestro puede diseñar y organizar situaciones didácticas y estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo cognoscitivo de los alumnos (objeto básico de la enseñanza, para que alcancen nuevos niveles de información, y para que consoliden su capacidad para operar con los nuevos conocimientos que el medio escolar les otorga.

La metodología didáctica que caracteriza a la enseñanza de la lectura, en el marco de la teoría constructivista, tiene como principio del proceso enseñanza-aprendizaje la consideración de la tarea planteada en relación con las posibilidades cognoscitivas del alumno. Tal principio ubica al maestro como nexo de la relación básica del conocimiento: la relación sujeto-objeto.

El Plan y Programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual.

El propósito central de los programas de español en la educación primaria es “Propiciar el desarrollo de las capacidades de la comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita”. (SEP: 21)

El Plan de estudios y los programas de las asignaturas que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños: adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales, que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

“El nuevo plan prevé un calendario anual de 200 días hábiles, conservando la jornada de cuatro horas de clases al día: el tiempo de trabajo escolar previsto, que alcanzará 800 horas anuales, presenta un incremento significativo en relación con las 650 horas de actividad efectiva que se alcanzaron como promedio en los años recientes”. (SEP 2000: 14)

La organización de las asignaturas establece una distribución del tiempo de trabajo entre ellas. “El maestro establecerá con flexibilidad la utilización diaria del tiempo, para lograr la articulación, equilibrio y continuidad en el tratamiento de contenidos, pero deberá cuidar que durante la semana se respeten las prioridades establecidas”. (SEP 2000: 14)

Hay factores que intervienen para que no se desarrolle en su totalidad como por ejemplo las comisiones que se tienen que ejecutar dentro de la institución escolar, permisos y otros factores que intervienen: Estas acciones quitan el tiempo por lo que no se cumple con el propósito de este.

2.3 Situación educativa a solucionar

Cada situación didáctica adquiere la especificidad que maestro, alumnos, institución y contexto social le imprimen en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde dichas situaciones han de convertirse para los alumnos en situaciones de aprendizajes.

El paso de una situación didáctica a una situación de aprendizaje como principio metodológico es posible en la medida en que los contenidos se presenten de una manera coherente, garantizando así su continuidad y el acceso a niveles de profundidad y complejidad cada vez mayores. Al ser congruentes con las características cognoscitivas del alumno, éste otorga sentido y significación a los aprendizajes escolares.

Este principio metodológico subraya la importancia de reconocer que el aprendizaje se desarrolló en determinadas situaciones en las que el sujeto que aprende a organizar el conocimiento de modo particular, utiliza ciertas estrategias para superar los obstáculos que la asimilación de un objeto por conocer le impone, y manifiesta las diversas representaciones que va construyendo.

Como se indicó anteriormente en el proceso enseñanza-aprendizaje el maestro realiza una tarea cotidiana en torno a la selección y organización de los contenidos de aprendizaje. Es el espacio curricular desde donde el maestro toma decisiones pedagógicas actualizadas para incidir en el proceso de apropiación de los alumnos.

Para tomar esas decisiones es necesaria la intervención pedagógica actualizada del maestro en un proceso que Bruner denomina andamiaje, que consiste en identificar las zonas de desarrollo descritas por Vigotsky y, de acuerdo con esto, proporcionar un andamiaje a las actuaciones del alumno para llevarlo a la zona de desarrollo próximo. La intervención pedagógica, al ser paralela a la actividad autoestructurante del alumno, determina los niveles de ayuda en la tarea intelectual de este.

En el diseño y la organización de situaciones didácticas, el maestro, además del contenido, reconoce, en relación con las posibilidades cognoscitivas de los alumnos: a) cuales alumnos y en que actividades de aprendizaje requieren ayuda específica para realizar la tarea intelectual que subyace en cada una de estas; b) los momentos que habrá de incrementarse el intercambio y confrontación de opiniones entre los niños; c) el tipo de preguntas que pueda realizar, en términos de andamiaje, para orientar la reflexión que los alumnos habrán de realizar en la resolución de las diversas situaciones de aprendizaje, o bien, la utilización de las respuestas que otros alumnos proporcionan para complementarlas o modificarlas.

Para que el maestro incorpore este planteamiento metodológico, es indispensable el estudio de la fundamentación teórica, que permitirá conocer y comprender el concepto de aprendizaje y de enseñanza que proponemos, y entender así por que sugerimos determinada organización de los alumnos, un desempeño del maestro distinto al tradicional y, en general, un nuevo planteamiento didáctico. De

igual manera es indispensable que el maestro conozca el fundamento teórico, los textos y los cuestionarios para la evaluación de la comprensión lectora, ya que estos corresponden a una reconceptualización de la comprensión lectora y de la función de su evaluación en el proceso educativo.

Algunas de las actividades centrales que debe realizar el maestro consisten en una selección preliminar de las actividades de aprendizaje, y llevar a cabo un análisis de su contenido para identificar las características del sistema de escritura que se privilegian en los textos, así como considerar el tipo de reflexión lingüística que exigen los alumnos lectores y las estrategias cognoscitivas que requieren poner en juego para interactuar con el objeto de conocimiento. Este análisis propicia que el maestro transforme el conocimiento de los textos en su objeto de estudio. El mismo texto, al ser presentado a los alumnos, será transformado en un objeto de conocimiento.

La lectura analítica de los textos que se van a utilizar, tanto en situaciones didácticas como en situaciones de evaluación, donde el año escolar, también permitirá al maestro en el contexto de la interacción grupal considerar; a) la finalidad educativa, b) la identificación del saber específico alrededor de la cual se organiza la actividad (conceptos, relaciones y características del objeto del conocimiento); c) la planeación y organización de situaciones didácticas mediante las cuales propondrá la tarea que van a realizar los alumnos, d) la labor de andamiaje que desarrollara durante las sesiones de trabajo.

Con base en ese análisis, el maestro anticipará con que tipo de textos el alumno tendrá cierto grado de iniciativa en la realización de la tarea, y si el contenido de estos será un factor que promueva la construcción y el desarrollo de su autonomía en la lectura.

Las observaciones que el maestro realice sobre el desempeño de los alumnos, en cualquier situación didáctica, deberán incluirse en un portafolios o expediente del alumno, como indicadores generales del proceso que los niños siguen durante la enseñanza-aprendizaje.

En relación con el avance general del grupo, se recomienda la elaboración del perfil grupal, que consiste en registrar los resultados de las evaluaciones que se van realizando a todo el grupo durante el periodo escolar. Dicho perfil indicara progresivamente el avance del grupo en el aprendizaje. Al final del periodo escolar se obtendrá el patrón evolutivo de cada uno de los alumnos, punto de partida para continuar con la promoción de sus aprendizajes en el siguiente grado escolar.

Una vez seleccionado el contenido los textos, el maestro debe decidir la organización del grupo para desarrollar las actividades de aprendizaje.

Asimismo, en este contexto ubicamos el proceso de andamiaje, cuando el maestro propone y proporciona ciertos apoyos al alumno para que este, a partir de sus propias consideraciones, opere sobre los textos, transformándolos, y construya el significado, para obtener aprendizajes significativos que le permitan actuar sobre nuevas realidades y, en ese sentido, avanzar en su conocimiento en general, en el de la lectura en particular y en su calidad de lector.

Capítulo 3. Fundamentos teóricos de la Propuesta de Innovación

3.1 Características del niño

El desarrollo del niño es una adaptación del individuo al ambiente o al mundo que lo rodea, la inteligencia se desarrolla a través de un proceso de maduración.

El desarrollo de la inteligencia se compone de dos partes básicas:

La adaptación: es el proceso por el cual los niños adquieren un equilibrio entre asimilación y acomodación; asimilación porque es la fase de intercambio entre el sujeto y el objeto, mediante la cual el sujeto modifica o actúa sobre el objeto que ha incorporado. Esta modificación de la realidad está determinada por respuestas diferentes; perspectivas, motoras, conceptuales, etc., y se encuentra en continua evolución hacia formas progresivamente más complejas: Constituye para Piaget, junto con la acomodación, “la configuración del proceso de equilibrio entre las relaciones del sujeto con el objeto, proceso que denomina adaptación” (Sánchez: 141).

La acomodación por que es el tipo de intercambio según el cual el organismo o el sujeto son influidos, determinados, por el objeto. La acomodación señala la influencia del medio sobre el organismo. Esta influencia no produce una respuesta mecánica, pasiva, por parte del individuo, sino que, al contrario, éste tiende a modificar su comportamiento según sus exigencias del medio, al mismo tiempo que intenta incidir en el desarrollo de sus exigencias.

La organización: es la que estructura la información en elementos internos de la inteligencia.

“Una manera en que se exhibe la organización del crecimiento es mediante la presencia de gradientes de crecimiento” (Tañer: 9).

Todos los niños van a apropiarse y adaptar la información en diferentes tiempos y diferentes maneras, ya que ninguno lo va a hacer de manera repentina y en el mismo momento, como este proceso es diferente no podemos decir que el niño no entiende, debemos aceptar que siempre se van a encontrar limitaciones en el

proceso, pero, se debe comprender que algunos niños asimilan y acomodan más rápido que otros, esto pueda ser provocado por diferentes motivos, tanto emocionales y sociales.

3.2 Desarrollo infantil

La teoría genética ha demostrado que el desarrollo consiste en la construcción de las estructuras intelectuales progresivas más equilibradas, es decir, que permiten un mayor grado de adaptación de la persona al medio físico y social mediante una serie de intercambios múltiples y variados con el mismo" (Coll:25).

La psicología genética de Jean Piaget presenta un esquema de desarrollo infantil donde la evolución se pueda evaluar por escalas de desarrollo. Estas escalas de desarrollo no deben compararse con los estadios del desarrollo, ya que estos han sido establecidos para intentar definir niveles funcionales, las escalas son de características descriptivas y los estadios son de característica operacional.

Los estadios según Piaget se basan en una sucesión funcional. Se define estadio como el momento, fase o periodo dentro de un proceso de desarrollo o devenir.

Para considerar que existe un estadio lo primero que se requiere es que el orden de sucesiones de las adquisiciones sea constante. Este insiste claramente en que no se trata de un orden cronológico, sino de un orden sucesorio. Los estadios comprenden al mismo tiempo un nivel de preparación y un nivel de terminación.

Se puede entender que todos los procesos de maduración cognoscitiva tienen una gran afluencia para que exista un aprendizaje que contenga calidad y que al individuo le afectan todos los valores internos como externos a los que se expone toda su vida.

En lo que se refiere a la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, es el principio que lleva a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento.

La convergencia en torno a los principios constructivistas abre una nueva vía para abordar el tema de las relaciones entre el conocimiento psicológico, la teoría y la práctica educativa.

La construcción en la escuela se da en el proceso del triangulo interactivo, que consiste en la relación que se da entre el papel del alumno, papel del maestro y el programa vigente.

El constructivismo es una de las acciones que más se persiguen hoy en el plano de la educación, ya que considera que el niño es capaz de construir su propio conocimiento. Teniendo que la concepción del constructivismo es basada en que el alumno es el responsable ultimo de su propio aprendizaje.

Cesar Coll (1994a) afirmó en su concepción constructivista las ideas de promover los procesos de crecimiento del individuo, el alumno es el quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en su tarea, el alumno no sólo es activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee y escucha las explicaciones del profesor. Por lo que se puede decir que la construcción del conocimiento escolar en realidad se ve formado por un proceso de elaboración, en el sentido que el niño selecciona, organiza y transforma la información recibida.

Siempre cuando exista un proceso de construcción el profesor va ocupando un papel secundario, ya que en este proceso se interpreta como un resultado autónomo del alumno, es en este momento donde el profesor toma un papel de guía, orientador o facilitador del aprendizaje en los alumnos, de esta manera se van a propiciar las condiciones para una interacción entre el objeto de conocimiento y el alumno. Con esta situación el profesor no se desliga de la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnos ya que este fungirá como el mediador para la adquisición de dicho conocimiento. “La actividad del alumno que esta en la base del proceso de la instrucción del conocimiento se inscribe de hecho en el marco de la interacción o interactividad profesor – alumno”. (Coll: 206)

3.3 Estadios de desarrollo (Piaget).

Es necesario saber la forma en que un niño construye su conocimiento para considerar y entender su ritmo de aprendizaje. Piaget (citado por Ajuariaguerra, 1994: 53-56) se interesa por conocer e investigar el origen y la naturaleza del conocimiento, y cómo se da éste a través del desarrollo social. En esta teoría se consideran cuatro periodos desarrollo de las estructuras cognitivas, incondicionalmente ligados al desarrollo de la afectividad, la socialización y el físico-orgánico del niño, dichas etapas son:

- Etapa sensorio motor: Este periodo va desde el nacimiento a los dos años de edad. Los niños aprenden a coordinar las experiencias sensoriales con la actividad física, motora. Los sentidos ponen a los niños en contacto con cosas de distintas propiedades. La tarea es aprender a coordinar secuencias sensorio-motoras para resolver problemas simples.
- Etapa preoperacional: (2 a 7 años de edad) Los niños adquieren el lenguaje y aprenden que pueden manipular los símbolos que representan el ambiente. En esta etapa pueden manejar al mundo de manera simbólica, pero todavía no son capaces de realizar las operaciones mentales reversibles. Los niños desarrollan la capacidad para manejar el mundo de manera simbólica o por medio de representaciones.
- Etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años). En esta etapa el niño se hace más capaz de mostrar el pensamiento lógico ante los objetos físicos. El niño también es capaz de retener mentalmente dos o más variables cuando estudia los objetos y reconcilia datos aparentemente contradictorios. Se vuelve más sociocéntrico; cada vez más consciente de la opinión de los otros. Estas nuevas capacidades mentales se demuestran por un rápido incremento en su habilidad para conservar ciertas propiedades de los objetos (número, cantidad) a través de los cambios de otras propiedades y para realizar una clasificación y ordenamiento de los objetos. Las operaciones matemáticas también surgen en este periodo. El niño se convierte en un ser cada vez más capaz de pensar en objetos físicamente ausentes que se apoyan en imágenes vivas de experiencias pasadas. Sin

embargo, el pensamiento infantil está limitado a cosas *concretas* en lugar de ideas. En esta etapa aparecen los esquemas para las operaciones lógicas de seriación y de clasificación, además se perfeccionan los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad. En resumen, el niño en la etapa operativa concreta alcanza un nivel de actividad intelectual superior en todos los sentidos a la del niño en la etapa preoperativa. Por lo general, los niños en la etapa operativa concreta todavía no pueden aplicar la lógica a problemas hipotéticos, exclusivamente verbales o abstractos. Si a un niño en esta etapa se le presenta un problema exclusivamente verbal en general es incapaz de resolverlo de manera correcta; pero si se le presenta desde una perspectiva de objetos reales, es capaz de aplicar las operaciones lógicas y resolver el problema si éste no incluye variables múltiples.

- Etapa de las operaciones formales: va de los 11 años de edad en adelante. Los adolescentes pasan de las experiencias concretas reales a pensar en términos lógicos más abstractos. Son capaces de utilizar la lógica propositiva para la solución de problemas hipotéticos y para derivar conclusiones. Pueden usar un lenguaje metafórico y símbolos algebraicos como símbolos. Son capaces de pasar de lo que es real a lo que es posible, pueden pensar en lo que podría ser, proyectándose en el futuro y haciendo planes.

De acuerdo con lo antes dicho y considerando las edades biológicas de los alumnos de segundo año, se les ubica en la etapa de las operaciones concretas dado que sus edades oscilan entre 6 y 9 años. Otro aspecto importante a considerar es que, no todos los niños alcanzan las diferentes etapas a la misma edad. (Sánchez, 1995: 772). Situación que se observa en el grupo, puesto que hay alumnos cuyo comportamiento se observa de mayor seguridad en lo que hacen y con mayor habilidad para resolver diferentes situaciones.

3.4 Cómo aprenden los alumnos de manera significativa.

Según Sánchez (1995:116), el aprendizaje es un proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), que incorpora contenidos informativos, o bien adopta nuevas estrategias de conocimiento y / o

acción en la vida cotidiana. Cuando aprendemos adquirimos:

- *Conductas*: el contenido de lo que se aprende es sólo conductas de dos tipos. La primera es simple: relación entre estímulo y respuesta y complejas: habilidades motrices.
- *Información*: todo lo que se adquiere son datos (fechas, números) y conocimientos (cómo llega el oxígeno a la sangre).
- *Adquisiciones Mixtas*: adquisición de conductas motoras complejas por medio de la información.

Ahora, es necesario enfocarse a la manera en que se aborda la enseñanza para que se logre un aprendizaje significativo. Según Coll (1994: 153), el objetivo primordial de la educación es crear en el niño su razonamiento intelectual y moral. La cuestión es saber qué método ayudará a la construcción de su propio proceso con coherencia intelectual. Es decir, que para el desarrollo intelectual y moral se debe buscar de qué manera el niño podrá irse formando por sí mismo.

Aquello que el estudiante puede hacer y aprender depende de sus capacidades cognitivas así como de lo aprendido en sus experiencias anteriores. La educación debe tomar esas dos cuestiones para el desarrollo personal mediante el aprendizaje de la experiencia social culturalmente organizada, a través de la asimilación de destrezas, habilidades, valores y normas (Coll, 1994: 154).

Las capacidades cognitivas tienen que ver con el desarrollo operatorio en que el alumno se encuentre. Dicho desarrollo se relaciona con la etapa o estadio en que el alumno se encuentre. En cada una de ellas, hay estructuras intelectuales y formas de organización de las mismas, junto con el aprendizaje por experiencias.

En resumen, las experiencias vividas y la etapa del desarrollo en que se encuentre el alumno, van a determinar sus capacidades intelectuales, lo cual deberá ser tomado en cuenta en el proceso de la educación.

Según Coll (1994:154), el aprendizaje se torna significativo cuando el material de aprendizaje se relaciona sutilmente con aquél que el alumno ya sabe. Es decir que si está con base en las estructuras mentales del alumno, entonces puede tener un aprendizaje significativo que se presenta. Para que haya un aprendizaje

significativo, se deben cumplir dos requisitos: el primero consiste en que el contenido debe ser significativo tanto en su estructura interna como desde la perspectiva de su asimilación, es decir, la estructura del contenido debe ser coherente y oportuna de acuerdo con lo que se esté abordando, además de que debe ser adecuado al nivel del desarrollo mental del alumno. El segundo requisito es que el alumno debe tener una actitud favorable hacia el aprendizaje de los contenidos presentados, es por tal razón que se le deberá motivar para concretar su aprendizaje.

Un aspecto ligado al aprendizaje significativo tiene que ver con la funcionalidad sea de hechos, conceptos, destrezas o habilidades, valores, actitudes, normas, etc. Esto quiere decir que el aprendizaje de lo antes mencionado, debe ser útil en cualquier situación que se le presente al alumno.

La estructura mental del alumno es un elemento importante para el aprendizaje significativo, debido a que la mente se encuentra formada por esquemas que se relacionan entre sí. Al entrar en contacto el alumno con una situación nueva o diferente del aprendizaje, ésta se incorpora en la memoria y se acumula a las estructuras ya existentes, por lo que el conocimiento anterior se modifica.

El proceso mediante el cual se produce aprendizaje significativo, requiere de una intensa actividad por parte del alumno, que debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimiento; juzgar y decidir la mayor o menor pertinencia del mismo; matizarlos, reformarlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de lo aprendido, etcétera.

3.5 Situación didáctica a solucionar Enfoque de la enseñanza del Español.

El enfoque que se debe manejar para la enseñanza del español en la escuela primaria, de acuerdo con los planes y programas que otorga la Secretaría de Educación Pública, es el siguiente:

El programa esta basado en el enfoque comunicativo y funcional: En este, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto leer y escribir significan dos maneras de comunicarse.

La enseñanza del español se llevará a cabo bajo un enfoque comunicativo y funcional centrado en la comprensión y la transmisión de significados por medio de la *lectura*, la escritura y la expresión oral, y basado en la reflexión sobre la lengua. (SEP, 2000: 7).

Esto quiere decir que el alumno debe estar de manera activa, no sólo como receptor sino como emisor en cuestión del intercambio de comunicación, sea oral o escrita: en la forma oral es receptor al escuchar y se activa al hablar; en la escritura es receptor al leer e interactúa escribiendo.

Gran parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita. Por eso tener una definición clara de los conceptos de lectura y escritura se vuelve el primer imperativo del plan de estudios.

A continuación se hará una descripción general de la organización del currículum en cuanto a la asignatura de español en relación con el segundo grado de Primaria que otorga la Secretaría de Educación Pública.(SEP)

3.5.1 Organización del programa de Español.

La organización del programa para la enseñanza del español en cuanto a los contenidos y actividades se encuentra en función de cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Tales componentes son un recurso de organización didáctica dado que el estudio del lenguaje se propone de manera completa, en el uso natural del mismo. Esto quiere decir que no es una organización de contenidos sino de una forma de enseñanza de los mismos (SEP: 2000).

Se presenta de manera general la organización de cada componente con sus propósitos y los apartados que los integran, los cuales indican aspectos clave para la enseñanza.

- Expresión oral;

Propósito

“Mejorar paulatinamente la comunicación oral de los niños, para que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula”.

Apartados

Interacción en la comunicación.

Funciones de la comunicación oral.

Discursos orales. Intenciones y situaciones comunicativas.

- Lectura;

Propósito

“Que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana”.

Apartados

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.

Funciones de la lectura.

Tipos de texto, características y portadores.

Comprensión lectora.

Conocimiento y uso de fuentes de información.

- Escritura;

Propósito

“Lograr un dominio paulatino de la producción de textos”.

Apartados

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.

Funciones de la escritura, tipos de texto y características.

Producción de textos.

- Reflexión sobre la lengua;

Propósito

“Favorecer el conocimiento de aspectos del uso del lenguaje: gramaticales, del significado, ortográficos y de puntuación”.

Apartados

Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita.

Reflexión sobre las funciones de la comunicación.

Reflexión sobre las fuentes de información.

Según SEP. (2000: 17) esta organización de contenidos en los apartados “permite al maestro comprender la lógica interna del programa en cada componente y encontrar o establecer la correlación entre aspectos similares o complementarios que se abordan en distintos componentes dentro de un mismo grado y a lo largo de los seis grados”. Es una guía para poder correlacionar contenidos en los diferentes apartados.

Por otra parte, el propósito general del componente de Lectura es que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana. En lo que respecta al apartado de comprensión lectora pretende que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.

Enseguida se presenta la manera en que se ubica el apartado de la comprensión lectora, su propósito y contenidos en el segundo grado (SEP, 2000: 37-39).

El componente de lectura tiene como propósito que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas de su vida cotidiana.

La comprensión lectora tiene como propósitos del segundo ciclo los siguientes:

- Que los niños avancen en el desarrollo y uso de estrategias de lectura básicas para la comprensión textos escritos.
- Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente.
- Identificación del propósito de la lectura y del texto.
- Identificar la relación entre imagen y texto.

- Estrategias de lectura; activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico.
- Identificar palabras desconocidas e indagar el significado.
- Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones, y corregir las inapropiadas.
- Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral y escrita.
- Distinción realidad – fantasía.
- Expresión de comentarios y opciones en relación con experiencias y conocimientos previos.

3.5.2 Comprensión lectora

De lo expuesto considero la comprensión lectora, desde una perspectiva crítica, para entender mejor los procesos involucrados en la comprensión e incorporar parte de la información disponible acerca de la comprensión lectora a partir de un texto.

“La comprensión, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”. (Anderson: 664)

La comprensión a que el lector arriba durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego, a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Esto no significa que el lector deba ser capaz de decodificar oralmente cada palabra contenida en la página, pero si ha de manifestar cierta habilidad de decodificación mínima para que haya comprensión.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión: En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra el proceso de comprensión.

A medida que el alumno avanza a través del texto, va obteniendo información adicional; dicha información activa otras ideas contenidas en su memoria y le ayuda a elaborar significados adicionales.

El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo. Cuando más se aproximan los esquemas del alumno a lo que propone el maestro, más fácil le resultara al lector comprender el texto.

3.5.3 Comprensión

Es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto.

Dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

- Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructurar sus ideas y la información en el texto.
- Relacionar las ideas y la información extraída del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia.

3.5.4 Tipo de texto

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

“Los lectores han de poner en juego proceso de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto, un elemento crucial de la comprensión consiste en enseñar al lector cómo leer distintos tipos de texto. Esto significa que es necesario mostrar a los lectores cómo comprender los materiales narrativos, o historias de ficción, y los materiales expositivos, o informativos”. (Taylor: 134)

3.5.5 Habilidades de comprensión

“Una habilidad se define como una actitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad” (Harris: 198)

Es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y lo relacione con la información previa de que dispone. Un problema fundamental de la enseñanza de las habilidades de comprensión estriba en que se las ha enseñado sin considerar para nada el tipo de texto involucrado.

Centrarse en las habilidades y procesos que habrán de ayudar al lector a extraer las claves necesarias del texto y relacionar estas claves con su experiencia previa, y hacer hincapié en el proceso de poner en juego esa habilidad, en lugar de inculcarla por el mero hecho de inculcarla.

3.6 Procedimiento

“Llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad, es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de una meta”. (Coll: 89)

Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos.

“Pueden diferenciarse en algunos casos contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos” (MEC:43).

Haciendo uso de nuestra capacidad de pensamiento estratégico, que aunque no funciona como receta para ordenar la acción, si posibilita avanzar en función de criterios de enseñanza.

3.6.1 Proceso de la lectura.

Según Sánchez, en el *proceso* del aprendizaje de la *lectura* se inmiscuyen aspectos que caracterizan el proceso lector y aptitudes en él implicadas. En el proceso se

pueden distinguir dos elementos fundamentales: la percepción de los signos escritos (la pronunciación correcta de los signos percibidos en el caso de la lectura oral) -o descodificación- y su comprensión e interpretación (Sánchez, 1995: 123-124).

Para Schunk, la lectura involucra percepción, análisis gramatical y utilización. El aspecto perceptual de la lectura tiene que ver con el hecho de reconocer las palabras, se denomina así acceso léxico o descodificación. La comprensión es el hecho de dar sentido a la información impresa, por lo que tiene que recurrir al análisis gramatical y la utilización (Schunk, 1997: 256).

Y en cuanto al enfoque de los programas de estudio de Español, de nivel primaria, ahí se define que "...leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería sólo una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos leer y escribir son dos actos diferentes que conforman dos caras de una misma moneda. Leemos lo que ha sido escrito por otro o aquello que nosotros mismos hemos escrito..." (SEP, 2000: 7,8).

Con lo anterior, se pudo ver cómo en las primeras dos definiciones se hizo alusión a la decodificación, aunque en la segunda se retoman, además, cuestiones de vocabulario, gramática y comprensión. Y en la última, se establece la importancia de la interacción del individuo con el texto y su funcionalidad –mas allá de la simple decodificación-; por lo tanto, se considera ésta última como aquella que al llevarse a la práctica, puede guiar hacia un aprendizaje significativo de los alumnos.

Ahora bien, de acuerdo con Schunk (1997) las principales fases de la lectura son: a) La descodificación de la lectura, b) la comprensión lectora y c) la metacognición. De ellas nos avocamos a la descripción de la comprensión lectora que es parte del objeto de este proyecto.

La comprensión es el hecho de dar significado a la información impresa y usarla con algún fin específico. Para tener éxito requiere comprensión de los conceptos, habilidades y *uso eficaz de estrategias*. Además Schunk sugiere:

1. Existen niveles de comprensión. En el básico, el lector obtiene el significado de las palabras por medio de la descodificación. El nivel superior, los términos impresos van más allá del sentido literal y se dirigen a actividades mentales como

extraer inferencias, hallar las ideas principales, etc. Después de descodificar una palabra, el lector recupera de la memoria a largo plazo el significado almacenado. Entender los significados depende de los conocimientos explicativos que hemos almacenado. Los buenos lectores poseen léxicos amplios y recuperan más rápido los significados. La velocidad de acceso al significado guarda una relación directa con la comprensión de la lectura.

2. El contexto de la lectura influye en la comprensión. Los buenos lectores son más rápidos en parte porque acostumbran apoyarse en el contexto para identificar las palabras. Los lectores extraen claves contextuales que indican dónde hay que analizar las oraciones por el orden de las palabras, las terminaciones y la puntuación.
3. La comprensión literal es adecuada al leer las instrucciones para armar un librero o la carta en un restaurante. Al sobrepasar el sentido literal se entiende mejor lo que se lee.
4. La comprensión inferencial requiere vincular mentalmente las ideas del texto. Otro proceso de comprensión inferencial es el resumen, el agrupar los puntos importantes en una estructura coherente formada con las inferencias extraídas y con palabras y frases que indiquen las ideas principales. La comprensión inferencial requiere elaboración, o añadir a la nueva información con los conocimientos del individuo.
5. Unas formas de elaborar el conocimiento nuevo son: pensar en ejemplos de las ideas o principios descritos; anticipar lo que ocurrirá en el relato; suplir los detalles faltantes; establecer similitudes entre el material nuevo y lo que ya se conoce; pensar en las implicaciones de lo que se afirma; relacionar los detalles con las ideas principales; y comparar las ideas con las opiniones propias. Las elaboraciones ayudan a vincular la nueva información a las estructuras organizativas que se encuentran en la memoria. Los lectores ágiles se apoyan más hábilmente de las elaboraciones que los lectores inexpertos.

En esta parte, se pudo observar la necesidad de trabajar con las diferentes estrategias de lectura, como parte condicionante para la comprensión de los textos. Tal idea la corrobora Solé de la siguiente manera.

En su caso, la perspectiva cognitivista-constructivista (Solé, 2000: 97,98) de la lectura dicta que cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones:

- a) De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
- b) Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí sea entendible y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él.
- c) De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra. Cabe señalar que existe, más adelante, un apartado específico sobre el tema de estrategias para la comprensión lectora, visto desde los Programas de estudio del español.

Es por ello, que según Solé, se vuelve necesario establecer las condiciones para que se dé la comprensión de los textos, aunado a las estrategias que los lectores utilizan.

3.7 Aplicación de estrategias

Las estrategias aplicadas en el transcurso del presente proyecto fueron consideradas con base en los preceptos teórico-metodológicos para la enseñanza del español.

La concepción actual de lectura es la *interacción* del *lector* con el *texto* y el contexto es un proceso para generar significados. En el proceso de comprensión el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información

almacenada en su mente (conocimientos previos), aplicando estrategias de lectura y de pensamiento para entender lo escrito (Gómez, 1998:11).

Además, de acuerdo con Gómez, la enseñanza de la lectura debe considerar la actividad intelectual de los niños, para guiarlos en la búsqueda de significados. Por lo que se plantean tres propósitos fundamentales:

Propósito 1: que los niños conozcan las características del sistema de escritura, las diferencias de las estructuras de los textos y la organización del lenguaje, las identifiquen al leer para apoyar la comprensión de los mismos.

Uno de los elementos teóricos que ayudan a definir esta nueva forma de entender la comprensión lectora es la noción de esquema y la teoría de esquemas. Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual (Rumelhart, 1980). La teoría de los esquemas explica cómo se forman tales estructuras y cómo se relacionan entre sí a medida que un individuo almacena conocimientos.

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector no ha tenido experiencia (o ha tenido una experiencia restringida) en determinado tema, no dispondrá de esquemas (o dispondrá de esquemas insuficientes) para *evocar* un contenido determinado, y la *comprensión* será muy difícil (o imposible). El proceso de la comprensión se basa en los esquemas del individuo. Si los esquemas del lector se acercan a los que propone el autor, será más fácil que el lector comprenda el texto.

El contenido de dichos esquemas se refiere al conocimiento que el lector posee sobre: a) el sistema de escritura, b) el sistema de lenguaje, c) el mundo en general.

Por otra parte, la interacción del lector con el texto para que a través de sus experiencias previas para elaborar significados es un proceso que requiere que el lector entienda cómo organiza el autor sus ideas. Tal organización de ideas escritas se le denomina: estructura del texto.

Los lectores deben poner en juego diferentes procesos de comprensión dependiendo de los distintos tipos de textos. Al enseñarle a los alumnos determinadas estrategias para que se centren en la estructura del texto refuerza su

comprensión del mismo. Por ello es trascendental enseñar al lector cómo leer distintos tipos de texto.

Basado en Gómez (1998) los tipos de textos y su consistencia se resumen en lo siguiente:

Textos literarios presentan trama de una historia expresados en una secuencia causal, espacial y temporal, usando un lenguaje descriptivo y narrativo. Dentro de los textos informativos se ordena la secuencia de ideas de las generales a las específicas o viceversa, de temas a subtemas, incluyendo definiciones o explicaciones de fenómenos y procesos. Para los apelativos, la organización de la información se hace en formatos fijos (determinados por el uso social), expresando prescripciones, ordenes o sugerencias para convencer al lector sobre algo. Los expresivos contienen una estructura flexible, el registro se asemeja al coloquial, refiriéndose a recuerdos, acontecimientos o deseos personales (Gómez 1998: 12).

Propósito 2: que los niños establezcan propósitos para leer y desarrollen estrategias de lectura que ayuden a mejorar la comprensión de los textos.

Las *estrategias* que se trabajan en segundo grado son: muestreo, predicción, anticipación, confirmación y/o autocorrección, inferencia y monitoreo. Las *modalidades de lectura* propuestas para segundo grado son: audición de lectura, lectura guiada, lectura compartida, lectura comentada, lectura independiente, lectura en episodios.

Además, el esquema está formado de (I) las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto, y (II) las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas.

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

A. Habilidades de vocabulario

1. Claves contextuales
2. Análisis estructural
3. Uso del diccionario

B. Identificación de la información relevante en el texto.

1. Detalles narrativos
2. Relación entre los hechos de una narración

3. Detalles relevantes dentro de los materiales expositivos
4. Idea central y los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo.
5. Relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo.

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

A. Inferencias

B. Lectura crítica

1. Hechos y opiniones
2. Prejuicios
3. Suposiciones
4. Propaganda

C. Regulación

Propósito 3: que los niños seleccionen y utilicen distintas fuentes de información para comprender el vocabulario desconocido, para obtener mayor información sobre un tema y para otros fines.

La manera en que los niños se enfrentan al léxico desconocido es por medio de consultas de diferentes medios o fuentes de información (personas, diccionarios, libros, computadoras, prensa, videos, películas, etc.). Estas fuentes dan significado y ayudan a relacionar todo lo que se esté leyendo. Es necesario que los niños conozcan las diferentes fuentes de información para que las conozcan, las identifiquen para que en su momento tengan iniciativa de consulta, creen propósito de lectura, y acudan a ellas cuando sea necesario.

La lectura da pie al conocimiento del significado de aquellas palabras que se desconocen y, por consiguiente a la incorporación en el léxico del individuo. Esto promueve el desarrollo lingüístico y comunicativo que permitirá participar ampliamente de manera oral o escrita en la comprensión o producción.

La manera de tener acceso al léxico es por medio de la búsqueda de las palabras en orden alfabético, reflexionando sobre la raíz de las palabras cuando sean palabras derivadas o compuestas, o estableciendo comparaciones con sinónimos y antónimos. Tener acceso o acercamiento a la mayor cantidad de fuentes

de información como es la búsqueda de información en el índice, ampliación de las bibliotecas de aula, visitas externas a bibliotecas. Y establecer actividades de lectura libre, círculos de lectura de los textos que los niños tienen a su alcance y que ellos disfruten.

Por su parte, Gómez (1998), al respecto del contexto expresa que incluye aquellas circunstancias que rodean al momento de la lectura como es el caso del lugar, o condiciones físicas donde ésta se realiza, las características del lector, y las características en que se definen las relaciones de significado entre las palabras, oraciones y párrafos en el texto, y demás.

De la *enseñanza tradicional* de las *habilidades de comprensión* deriva una *problemática* que se las ha enseñado sin considerar el tipo de texto involucrado. Este tipo de enseñanza no ha incorporado ningún procedimiento para ayudar al lector a que relacione la información obtenida a partir del texto con sus experiencias pasadas. Es por ello que al *enseñar se debe demostrar de manera práctica* a los alumnos cómo se aplican o utilizan las habilidades de comprensión en la lectura desde *el proceso*, sumando estrategias, más que unas cuántas habilidades de comprensión.

Es importante destacar que la investigación no ha identificado claramente ningún listado de habilidades de comprensión. Por lo tanto, es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y se relacione con la información previa de que dispone.

3.7.1 Estrategias

Como ha señalado Valls (1990), la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar; evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones que llegan a conseguir la meta que nos proponemos.

“En las publicaciones que se sitúan en una perspectiva cognitivista-constructivista de la lectura, cuando se posee una habilidad razonable para la

descodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones” (Brown:476)

- “De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable., estaríamos ante la condición de significatividad lógica del contenido que hay que aprender” (Novak:1983)
- “De grado que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. Si nos remitimos a la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que denominan significatividad psicológica” (Ausubel:1983)

Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en si se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de el.

- De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Brown, sugiere que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son las que se describen a continuación.

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué y para que tengo que leerlo?
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué se yo acerca del contenido del texto? ¿Qué se acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas se que pueden ayudarme; acerca del autor, del genero, del tipo de texto?

- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede ser trivial. ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué información puedo considerar poco relevante, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinente para el propósito que persigo?
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común. ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en el presentan? ¿Qué dificultades plantea?
- Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación. ¿Qué pretendía explicar este párrafo? ¿Cuál es la idea fundamental? ¿Tengo una comprensión adecuada de los textos?
- Elaborar y probar inferencias de diversos tipos, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podría ser el final del cuento? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?

3.7.2 Características de las estrategias de lectura

Desde el inicio del aprendizaje de la lectura, los niños muestran capacidad para realizar predicciones, muestreos, anticipaciones y algunas inferencias sobre los textos escritos; estas estrategias son relevantes para asegurar la comprensión, cuyo desarrollo debe promoverse por medio de actividades de lectura que se realicen en la escuela

La predicción. El lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene; del título leído por él o por otra persona; de la distribución espacial del texto, o de las imágenes que lo acompañan. Por ejemplo, al observar la imagen de varias estrellas en la portada de un libro, se puede predecir que se referirá a astronomía o astrología.

La anticipación. Consiste en la posibilidad de descubrir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ésta, la palabra o letras que aparecerán a continuación. Por ejemplo, después de un artículo deberá continuar un sustantivo con el mismo género y número, o al leer el final de un renglón que dice "... y así nacieron y se desarro..", se anticipa que lo siguiente corresponderá a la palabra "desarrollaron". La lectura de una frase como "Había una vez..." permite anticipar que se presentara un cuento.

La inferencia. Permite complementar información ausente o implícita, a partir de lo dicho en el texto. Por ejemplo, la lectura de "Eran muchos dulces y sólo quedaron dos" conduce a inferir que los dulces estaban sabrosos, por eso se los comieron y dejaron sólo dos. Conduce a distinguir el significado de una palabra dentro de un contexto. Por ejemplo en la oración "Me encantaron las flores que me echaste", el significado de "flores" está determinado por "que me echaste", y conduce a una interpretación en el sentido de "halago" o "piropo".

La confirmación y la autocorrección; al comenzar a leer un texto, el lector se pregunta sobre lo que puede encontrar en él. A medida que avanza en la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formuló. Por ejemplo, si un texto dice: "La cocina estaba llena de humo" y alguien lee: "La comida estaba llena de humo", la frase "llena de humo" puede conducirle a dudar de la lectura que hizo en la anterior – "la comida"-, pues el significado de "llena de humo" no es aplicable a "la comida". Esto obliga a la relectura para obtener información congruente en sus significaciones. Es este ejemplo, la estrategia se aplica a partir de un error o desacierto en la lectura.

El muestreo. De toda la información que contiene un texto, el lector selecciona los indicadores que le son más útiles, de tal manera que su atención no se sobrecarga de información innecesaria. Esta selección se basa tanto en las características físicas del texto (tipografía, distribución especial, ilustraciones), como en los intereses con los que el lector se aproxima al mismo. Así, el lector no tiene que procesar toda la información que recibe, y muestreo de acuerdo con lo que busca o espera. Por otro lado, el muestreo permite construir hipótesis sobre el

contenido del texto, que se confirmarán o no permitirán, a su vez, hacer nuevas predicciones.

El lector debe atender a los siguientes aspectos del texto durante la lectura:

- La forma gráfica, la tipografía, la extensión y la distribución espacial del texto; los títulos y subtítulos, entre otros.
- El tema, la coherencia y la cohesión.
- El sistema de escritura, las letras y sus secuencias, la segmentación, la ortografía y la puntuación.
- La organización o estructura textual, e acuerdo con las tramas y funciones del lenguaje (tipos de texto).

(SEP 2000: 48-51).

A medida que los niños se desarrollan como lectores, identifican e incorporan de manera progresiva estas características del texto, las cuales aportan datos útiles para la construcción de los significados al leer.

Capítulo 4 Planeación de la propuesta de Innovación y su seguimiento

4.1 Planeación de actividades a desarrollar Innovando la Práctica Docente

Con base en lo expuesto en los capítulos anteriores se consideró lo planteado en los programas de Español, así como la base de la propuesta específicamente en el seguimiento de los propósitos expuestos por Gómez (1998) para promover la búsqueda de significados en los niños.

Es por lo anterior que se vio la necesidad de analizar diferentes tipos de texto en los cuales se trabajaron de la siguiente manera:

- La dinámica general de las sesiones de aplicación del trabajo de la lectura de comprensión se desarrolló bajo actividades antes de la lectura, durante y después.
- Las actividades antes de la lectura se enfocaron a la predicción, hipótesis y anticipación de los contenidos de la lectura.
- Las actividades se desarrollaron para inducir el uso de las estrategias de lectura como la confirmación y el monitoreo.
- Las actividades después sirvieron para el análisis de las preguntas planteadas para el desarrollo de las lecturas.
- En la primera etapa del desarrollo del proyecto se propuso la iniciación por el placer de la lectura involucrando a los alumnos al contacto con los libros y a través de la ayuda de los padres de familia para la lectura de cuentos.
- Las demás sesiones de trabajo tuvieron como finalidad el trabajo de la comprensión de los diferentes tipos de texto.

Los materiales didácticos con los que se apoyó el desarrollo de la propuesta fueron el libro de Español lecturas y actividades del alumno, el Libro de Español para el Maestro, el Fichero de actividades y una serie de lecturas de diversos tipos de texto tomados de Gómez, Villareal, López, González y Adame (1995).

4.2 Contenidos del plan y programas de estudio a abordar

La organización de los programas para la enseñanza del español en cuanto a los contenidos y actividades se encuentra en función de cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Tales componentes son un recurso de organización didáctica dado que el estudio del lenguaje se propone de manera completa, en el uso natural del mismo. Esto quiere decir que no es una organización de contenidos sino de una forma de enseñanza de los mismos (SEP: 2000).

Aquí se presenta de manera general la organización de cada componente con sus propósitos y los apartados que los integran, los cuales indican aspectos clave para la enseñanza.

Componente	Propósito	Apartados
Expresión oral	Mejorar paulatinamente la comunicación oral de los niños, para que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none">• Interacción en la comunicación.• Funciones de la comunicación oral.• Discursos orales. Intenciones y situaciones comunicativas.
Lectura	Que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana	<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.• Funciones de la lectura.• Tipos de texto, características y portadores.• Comprensión lectora.• Conocimiento y uso de fuentes de información.
Escritura	Lograr un dominio paulatino de la producción de textos.	<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.• Funciones de la escritura, tipos de texto y características.• Producción de textos.

Reflexión sobre la lengua	Favorecer el conocimiento de aspectos del uso del lenguaje: gramaticales, del significado, ortográficos y de puntuación	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita. • Reflexión sobre las funciones de la comunicación. • Reflexión sobre las fuentes de información.
---------------------------	---	---

Según SEP. (2000: 17) esta organización de contenidos en los apartados “le permite al maestro comprender la lógica interna del programa en cada componente y encontrar o establecer la correlación entre aspectos similares o complementarios que se abordan en distintos componentes dentro de un mismo grado y a lo largo de los seis grados”. Es una guía para poder correlacionar contenidos en los diferentes apartados.

Por otra parte, el propósito general del componente de Lectura es que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana. En lo que respecta al apartado de comprensión lectora pretende que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.

Enseguida se presenta la manera en que se ubica el apartado de la comprensión lectora, su propósito y contenidos en el segundo grado (SEP, 2000: 37-39).

Componente	Lectura.
Apartado	Comprensión lectora.
Propósito	Que los niños avancen en el desarrollo y uso de estrategias de lectura básicas para la comprensión de textos escritos.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audición de textos. Lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente. ▪ Identificación del propósito de la lectura y del texto. Identificar la relación entre imagen y texto. ▪ Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar palabras desconocidas e indagar su significado. ▪ Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones, y corregir las inapropiadas. ▪ Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral. ▪ Distinción realidad-fantasía. ▪ Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos
--	--

Es en esta parte propongo una versión de la manera en que se abordará el tratamiento de los diferentes textos en cada una de las sesiones, a partir de lo útil, acertado dentro de lo aplicado. Todo con base en las capacidades de los alumnos, contexto así como planes y programas.

Durante el desarrollo de las sesiones, dentro de la secuencia de actividades para abordar los diferentes textos, se dividirán las actividades en tres fases o etapas: antes, durante y después del tratamiento del texto. También, se hará uso o inducción de las diferentes estrategias, actividades y modalidades para favorecer la comprensión lectora como se observa enseguida:

	Actividades , estrategias y modalidades de lectura:
	Placer por la lectura.
Antes del tratamiento del texto:	Rescate de conocimientos previos. Establecer propósito lector. Uso de la estrategia de predicción.
Durante:	Inferencias, etc. Subrayar palabras desconocidas. Audición de la lectura, lectura guiada, lectura comentada
Después:	Comprensión específica. Comprensión global. Opinión sobre el texto leído. Estrategias: confirmación y autocorrección.

	<p>Comprensión literal.</p> <p>Relacionar experiencias propias con lo leído.</p>
--	--

Cabe señalar que no en todas las sesiones se usarán todas las actividades, estrategias y modalidades planteadas en el cuadro, sino, con base en el tipo de texto, se recurrirá a tales actividades dependiendo de las necesidades para su tratamiento.

4.3 Programación y aplicación de la propuesta.

Las sesiones estarán conformadas por tres etapas en las que se consideran, de acuerdo a esa etapa, diferentes actividades, estrategias y modalidades de lectura.

Se trabajarán 4 sesiones continuas de tratamiento de diferentes tipos de textos específicos que pueden ser: cuento, texto informativo, recado, carta, receta médica o instructivo. Después de estas 4 sesiones se hará la evaluación continua y así sucesivamente, hasta llegar a 3 evaluaciones de este tipo. Después de la tercera se trabajan otras 4 sesiones de análisis de los textos y la evaluación final.

Para tales evaluaciones se echará mano de los mismos tipos de textos analizados, pero con un grado mayor de dificultad. Procurando también que de antemano se haya trabajado de manera regular con ese tipo de texto para que se de una mejor comprensión y acoplamiento a las estructuras del texto.

Se procurará que el primer tipo a abordar después de cada una de las diferentes evaluaciones sea la audición de un cuento para el tratamiento de la lectura procurando no incluir cuestionario por escrito. La intención es que los alumnos se acerquen a la lectura por placer o su incitación. Se hará una modificación del mobiliario para que los niños no estén igual que en las demás sesiones.

Los días de aplicación serán los días viernes, para evitar chocar con la secuencia lógica de las demás materias. Además de que los textos seleccionados, se abordarán conforme la secuencia cronológica de los materiales de la SEP.

4.4 Elaboración de instrumentos de registro.

La recopilación de la información, se hizo por medio de un portafolio de evidencias, especial para la comprensión lectora, donde cada niño forró una cartulina e iba poniendo todos sus trabajos desde la prueba diagnóstica hasta el último ejercicio que hicieron. Con el fin de que se pueda ir observando el desarrollo que va teniendo cada alumno en cada uno de los textos a analizar.

En cada una de las sesiones trabajadas, se utilizó un texto, donde la mayoría contenían un cuestionario que tenían que responder los alumnos con base en lo expuesto en las mismas.

Al final de cada evaluación, se hizo una recopilación de los diferentes cuestionarios sobre los textos analizados con el fin de analizar las respuestas emitidas por los niños bajo las diferentes actividades de lectura realizadas.

Para un análisis más profundo de los avances, se concentraron los resultados en una lista de cotejo destinada a cada uno de los textos analizados. En el cual se registraron el tipo de respuestas (adecuadas, o inadecuadas) con base en el número de respuestas que contenía cada uno de los cuestionarios presentados en los diferentes textos. Esto se debió a que por medio del concentrado de las respuestas de los textos que contenían los cuestionarios, se observa más detalladamente el número de respuesta que mayores aciertos o desaciertos tuvo, lo cual arroja resultados cuantitativos interesantes.

Por último, se llevó un diario de campo por parte del profesor, donde se anotaron peculiaridades que se observaron en cuestión del desarrollo del proyecto, sobre los diferentes alumnos. Esto se hizo con el fin de no perder detalles sobre cuestiones a modificar como el caso de omisiones en el proceso, cambios que se decidiera hacer a futuro.

Todo lo anterior obviamente fue de acuerdo al nivel cognitivo de los alumnos, que de acuerdo a lo que menciona Piaget, se encontraban dentro de las operaciones concretas. Además de que el grado de dificultad fue de un grado mayor de dificultad en los diferentes textos conforme avanzaba la aplicación del proyecto.

4.5 Cronograma de actividades propuesto

En el siguiente cronograma se presenta de forma sintética, la manera en que se irá trabajando con los diferentes tipos de textos. Se puede observar la continuidad regular del tratamiento de los mismos tipos de texto con la evaluación, como en el caso de las recetas médicas, los recados y los cuentos.

Se resalta en cada una de las sesiones, el número de la sesión, la fecha, las actividades, estrategias y modalidades de lectura con las que se va a trabajar, además del material o el texto con el que se va a trabajar.

A continuación se presenta a detalle lo trabajado durante cada una de las sesiones que integran el proyecto. Además, se indica la fecha real en que se hizo la aplicación de tal o cual actividad.

También se programaron 4 evaluaciones: 1 de diagnóstico y 3 de seguimiento después de cada 3 sesiones, incluyendo a la última evaluación. Éstas están contempladas durante el desarrollo de las mismas sesiones con el mismo tipo de material.

Sesión 1. Se propuso realizarla el 5-sep-08 (fecha real de realización: 8-sep-08). Se organizó la biblioteca del aula para la inducción al placer por la lectura.

Sesión 2. Fecha propuesta: 12-sep-08 (fecha real de realización: 17-sep-08). Se hizo la lectura en episodios del cuento: "Un Regalo para Víctor" (1ª parte). Se trabajó con la predicción, aclaración de ideas, resumen oral del texto. La lectura del texto fue bajo la modalidad de audición de la lectura. Los materiales ocupados fueron colchonetas en las cuáles los niños se sentaron a escuchar el cuento que se les leyó.

Sesión 3. Para realizarse el: 19 sep-08 (fecha real realizada 22-sep-08). Audición del cuento de "Un Regalo para Víctor" (2ª parte del cuento). Se trabajó con el rescate de la primera parte de la lectura, análisis de marcadores textuales. Se ocupó el mismo material que la sesión 2.

Sesión 4. Propuesta para realizarla el 26 sep-08 (fecha real de aplicación 03-oct-08). Se aplicó la *evaluación diagnóstica*. Se trabajó con la lectura guiada,

- predicción, aclaración de ideas y contestar un cuestionario. Material ocupado, fotocopias de Receta médica (anexo 1)
- Sesión 5. Realizarla el 03 -oct-08 (fecha real fue: 06-oct-08) Se realizó una lectura comentada. Predicción. Aclaración de ideas. Resumen del texto. Lección 7 del libro de lecturas del alumno: "El Perro y el Lobo".
- Sesión 6. Realizarla el 10 oct-08 (fecha real de realización: 13-oct-08). Lectura Independiente. Predicción Aclaración de ideas.
- Sesión 7. Fecha propuesta para realizarla el 17 oct-08 (fecha real 20-oct-08). Trabajada bajo la modalidad de Lectura compartida. Rescate de conocimientos previos, comentario de respuestas a preguntas sobre el texto. Material: carta (anexo 2).
- Sesión 8. Realizarla el 24-oct-08 (fecha real 27-oct-08). Se realizó la primera evaluación continua. Modalidad de lectura guiada. Rescate de conocimientos previos, predicción, confirmación y autocorrección, resumen verbal del texto.
- Sesión 9. Programada para realizarla el 7-nov-08 (fecha real de realización 10-nov-08). Modalidad: Lectura Compartida. Estrategias trabajadas: Predicción, confirmación- autocorrección, aclaración de ideas. Material: texto informativo "El maíz, nuestro alimento" láminas sobre el tema.
- Sesión 10. Programada para el 14-nov-08 (fecha real 18-nov-08). Modalidad: Lectura guiada. Se realizó la lectura, los alumnos hicieron lo que indicaba el texto (utilización del muestreo en algunos casos) y contestaron el cuestionario. Material utilizado: fotocopias del instructivo Para hacer un planeador (anexo 3).
- Sesión 11. Realizarla el 21-nov-08 (fecha real 24-nov-08) bajo la modalidad de: Lectura Guiada. Rescate de conocimientos previos, predicción. Aclaración de ideas. Resumen del texto. Material ocupado: Lección 15 libro del alumno de español "El niño de hule".
- Sesión 12. Se propuso su realización el 28-nov-08 (fecha real 01-dic-08). Se llevó a cabo la 2ª Evaluación bajo la modalidad de lectura Compartida. Se trabajó con la predicción, conformación y autocorrección, análisis de referentes

lingüísticos, etc. Aclaración de ideas. Resumen del texto. Se ocupó el texto informativo: “El sueño de volar”.

Sesión 13. Para realizarla el 05-dic-08 (fecha real 08-dic-08). Modalidad: Lectura guiada. Trabajo con los conocimientos previos. Se trabajó con la Receta 2 (anexo 4).

Sesión 14. Realizarla el 11-dic-08 (fecha real 15-dic-08). La modalidad de lectura fue por episodios. Se trabajó con la predicción, inferencia, confirmación y autocorrección. Resumen del texto. Se utilizó el cuento “La Jacaranda”.

Sesión 15. Realización propuesta para el 15-dic-08 (fecha real 09-ene-09). Modalidad de lectura compartida. Trabajo de las estrategias de predicción, muestreo. Material: texto informativo “Ranas y sapos” (anexo 5).

Sesión 16. Realizarla para el 12-ene-09 (fecha real 16-ene-09). Evaluación final. Modalidad trabajada: audición de la lectura. Estrategias: conocimientos previos, cuestionamiento de palabras desconocidas, anticipación, confirmación o autocorrección, inferencias. Resumen del texto. Cuento “El girasol”.

Capítulo 5 Desarrollo de la Propuesta de Innovación

5.1 Aplicación de la propuesta

El desarrollo de las sesiones para el análisis de los diferentes textos trabajados en la lectura de comprensión consideró las características de los alumnos, de los textos, de las preguntas, así como el tiempo y la periodicidad con los que se realizó la evaluación.

Con base en lo expuesto por Gómez (1995:45), en relación con las características del texto, se optó de entre una amplia variedad de textos (narrativos, informativos, recados, instrucciones, recetas, etc.) aquellos que se consideraron más apropiados para los alumnos, estimando en su análisis: a) el tema y la profundidad del texto abordado; b) la extensión y complejidad sintáctica; c) el tipo y cantidad de inferencias que deben realizarse; d) las señales textuales en general, y e) la estructura del texto. Con base en la estructura se consideraron aquellos que se proponían en los Programas de Español (2000) para el segundo grado de primaria.

Después del rescate de conocimientos previos (a través de preguntas) sobre el tema, hice identificar la idea principal que se desarrollaba en el texto; por medio de preguntas que pueden orientar este reconocimiento como: de quién o de qué se habla y qué información proporciona.

La complejidad sintáctica está determinada por los elementos gramaticales, su cantidad y la forma en que se relacionan en el contexto de la oración. Para identificar la complejidad puede observarse en función de las relaciones que se establezcan entre las diferentes oraciones que componen un párrafo. Pueden identificarse oraciones simples (con un solo verbo conjugado) y compuestas (con dos o más verbos conjugados), así como las relaciones sintácticas entre ellas, ya que implican diferentes grados de complejidad, según el significado que expresen.

Es importante considerar que la extensión de un texto no determina la complejidad sintáctica. Puede presentarse el caso de que un texto corto, constituido por uno o dos párrafos contenga estructuras sintácticas más complejas que las contenidas en un texto más extenso, formado incluso por varias páginas

Otro elemento que destacó, en el análisis de los textos, fue la identificación de los pasajes cuya comprensión requería la elaboración de inferencias por parte del lector, es decir, aquéllas en que el lector debía aportar al texto la información implícita requerida para construir el significado.

En el análisis de las inferencias que el texto exige realizar se tuvo en cuenta su tipo y cantidad. La secuencia de textos para los alumnos, también tomé en cuenta este aspecto, inicialmente consideré una cantidad mínima, luego poco a poco se fueron incorporando, según las capacidades de los niños, los tipos de inferencias que les resultaban más complejas.

También se identificaron de las señales textuales, en general, para saber si el texto contenía otros recursos considerados como marcadores lingüísticos. Entre ellos se encontraban las palabras clave, que pueden utilizarse para transformar el significado de todo un párrafo, o aquéllas que obstaculizan la comprensión. Por tanto, cabe señalar que debió considerarse la complejidad léxica, ya que el desconocimiento del significado de algunas palabras afectaba la comprensión de los alumnos. La identificación de estas palabras me permitió, durante el diálogo previo a la lectura, ampliar el vocabulario del alumno para favorecer la comprensión del texto.

En lo que respecta a las preguntas, es necesario destacar que aquéllas presentadas por los cuestionarios propiciaban la reflexión del lector en torno al contenido del texto, y activar sus esquemas de conocimiento previo y su relación con la información literal, para elaborar las inferencias necesarias en la construcción del significado. A este respecto, el planteamiento de las preguntas respondió la necesidad de conocer cómo los niños son capaces de evidenciar su comprensión no obstante las diferentes formas de preguntas, y distinguir, hasta cierto punto, entre las dificultades que éstas pueden presentar por sí mismas y las características de la comprensión alcanzada (Gómez, 2000b: 123).

La detección de las dificultades que cada tipo de preguntas genera en los niños, fue un indicador para indagar de manera más específica la comprensión de cada uno de los alumnos, y para diseñar las situaciones didácticas que se requieren para mejorar la capacidad de los alumnos al enfrentarse con tales tipos de cuestionamientos.

Dentro de los cuestionarios se abordan preguntas de tres tipos: preguntas abiertas, de opción múltiple y de opinión. Estas son formas con las que no estaban familiarizados los niños y, como consecuencia de este desconocimiento, crearon confusión sobre la tarea que se debía desarrollar, o dar una imagen errónea de la comprensión lograda. Para evitar tales situaciones es recomendable incorporar en el trabajo cotidiano preguntas de este tipo, sin que se aluda a los contenidos de los textos o se empleen las preguntas de los cuestionarios de evaluación.

Se trató de usar cuestionarios con todo tipo de preguntas, no sólo con intención de introducir variedad, sino porque cada una de ellas, al propiciar la reflexión del lector, le exige el establecimiento de diferentes relaciones, el desarrollo de estrategias de lectura, la consideración de las marcas lingüísticas y su articulación en el contexto de las diferentes proposiciones; en fin, porque motivan la realización de la tarea intelectual que permite al niño activar su conocimiento previo para comprender el texto.

Cabe señalar que, durante el análisis de las lecturas como en las evaluaciones, se planteó en forma oral preguntas complementarias a las que se presentan en los diferentes cuestionarios, de acuerdo con las respuestas que den los niños. Estas preguntas promueven en los alumnos el análisis de sus propias respuestas, para reparar en los detalles no considerados hasta entonces, o bien para que argumenten sus respuestas y den su opinión respecto de las de sus compañeros. En este sentido se constata si la elaboración del significado se limita a lo expresado inicialmente por el niño o puede ampliarse.

Según Gómez (1995:49) una situación de evaluación consta de cuatro momentos (incluidos antes, durante y después de la lectura):

1. Indagación del conocimiento previo de los alumnos.
2. Lectura de los textos realizada por los alumnos.
3. Respuestas a las preguntas.
4. Análisis e interpretación de las respuestas.

Para desarrollar tanto cada una de las diferentes sesiones como una de evaluación de la comprensión lectora fue necesario que con anterioridad se leyera detenidamente cada uno de los materiales que habrá de utilizar con los alumnos.

Esta lectura le permite reconocer las características de los textos y de las preguntas, o (re)elaborarlas, en caso de que las ya formuladas no satisfagan las expectativas que tiene. Con este reconocimiento, además se podrá seleccionar, como otra opción, los textos más adecuados para los alumnos.

Fue necesario llevar un registro de la secuencia que asignaba las características textuales y las implicaciones que las preguntas contienen, de acuerdo con las consideraciones hechas respecto de las necesidades y posibilidades cognoscitivas de los alumnos.

5.2 Adecuación de las estrategias al grupo según la propuesta

Dados diferentes imprevistos presentados al momento de aplicar el proyecto, se tuvo la necesidad de hacer algunos cambios a lo anteriormente planeado en el plan de la alternativa y en el cronograma. Las causas se deben a índoles como el uso erróneo de los instrumentos, los tiempos, etc. Enseguida se enuncian los mismos que se le hicieron al proyecto, aunque no hayan sido muy drásticos.

Se hizo modificación sobre el día de la semana a aplicar. Se había planteado aplicar un día diferente cada mes. Sin embargo, por las diferentes actividades programadas en la escuela durante la semana; la continuidad normal de los tiempos destinados a las clases de las diferentes asignaturas; así como para no confundir a los alumnos, se hizo más fácil si, por regla general, se aplicaba el proyecto un solo día. En este caso se eligió el día viernes. A excepción de los días en que se presentaban actividades externas a la escuela como: concursos, días festivos, etc. En esos casos se procuraba la aplicación un día antes para no posponer la aplicación y no coartar la secuencia de las actividades.

Se recorrieron las actividades a realizar. Se hizo una programación inicial de todas las sesiones fechas determinadas.

Hubo cambio de los textos a analizar. De los textos destinados para su análisis en cada una de las sesiones de aplicación. Este cambio se debió a los tiempos predeterminados que manejamos también en nuestra planeación semanal, dado que dicho texto se tuvo que analizar el día lunes anterior para poder trabajar

con el libro de Español Actividades de segundo grado durante esa semana (la aplicación del proyecto es el día viernes). Este cambio se hizo con el fin de no atrasarse en el desarrollo de las actividades cotidianas, además de querer obtener inferencias, hipótesis y muestreo sin conocimientos previos de los textos, puesto al ya haber leído el texto, se predeterminarían las respuestas de los alumnos o mejor dicho, no serían tan fidedignos los resultados arrojados durante el análisis de tal texto.

También se cambió la fecha de aplicación de un texto de evaluación final. Este cambio se debió a la complejidad del texto, esto es, debido a que se planteó que la complejidad de los textos a utilizar sería de manera gradual (de fácil a difícil), siendo el segundo de mayor complejidad. Además de ver hasta qué punto llegaban los alumnos en el razonamiento de preguntas más complicadas, cuyo análisis requería mucho más utilización de las diferentes estrategias. Además de demandar mucho más interés y esfuerzo por la extensión del texto.

Por otro lado, se dió un cambio de formato de algunas preguntas. Es por medio de ellas que se puede visualizar el nivel de comprensión de los alumnos (Gómez: 2000b: 123). De ahí que se consideró el cambio del formato en algunas a diferencia de la fuente original, a causa de la forma de presentación considerada muy confusa para los niños o no apta para sus capacidades psíquicas según la edad en la que están. Además del tipo de letra y la inserción de dibujos muy escuetos alusivos al tema que se trataba.

Otro cambio que se hizo fue la no realización de un diario personal por parte de los alumnos, no se consideró pertinente por los tiempos, además de que dada la edad de los alumnos. Dicha actividad se considera más para alumnos de edades mayores. Sobre todo para lo que se pretendía registrar en el diario. Aunque no se haya hecho así de todas formas, se les cuestionó a los alumnos sobre qué les parecían los textos o si se les había hecho muy difícil el análisis de los textos.

5.3 Desarrollo de la planeación de actividades del proyecto de Innovación

Enseguida se hace un análisis del desempeño de las diferentes acciones dentro del proyecto por medio de la especificación de los aciertos y las deficiencias que se dieron durante mi participación en el desarrollo de la aplicación del presente proyecto.

De las acciones realizadas, primeramente se nombran aquellas que se consideraron certeras al momento de aplicar el proyecto.

Una de esas acciones certeras fue haber revisado textos subsiguientes con los que se iba a trabajar para evitar confusiones, prever posibles dudas sobre el vocabulario y visualizar errores de ortografía que pudieran causar confusión para obtener la comprensión de los mismos o incluso cambiar la estructura de las preguntas en el caso de ser necesario.

Se les pedía hacer ejercicios de respiración y movimientos para que se pudieran concentrar mejor. Esto se hizo antes de comenzar o a media clase, este tipo de actividades no se habían considerado dentro de la propuesta inicial pero dieron buen resultado.

Se centró más la atención en aquellos niños que se distraían, acercarse junto a ellos para hacerles preguntas, debido a que en ocasiones estos niños al hacer cuestionamiento verbal, contestaban acertadamente, sin embargo, en las hojas tenían respuestas erróneas.

También se tuvo que apoyar un poco más a los niños cuando el texto era difícil para ellos o no se había trabajado con ese tipo de texto. Tratando de llevarlos a que por ellos mismos logran la comprensión de lo leído.

Los alumnos, al haber mecanizado un poco la respuesta de las preguntas, se les pedía volvieran a analizar el texto, se les cuestionaba de una manera diferente las mismas preguntas, o se les pedía de manera individual que resumieran el texto de manera oral.

Haber desarrollado los tres momentos de las sesiones con actividades antes, durante y después de la lectura. Esto fue una certeza para el análisis de las lecturas en el desarrollo de la lectura de comprensión.

Dentro de las carencias, dificultades o errores a los que me tuve que enfrentar, en el desarrollo del presente, fueron las que se enuncian a continuación.

Haber adelantado una actividad por el tiempo para cubrir los contenidos. Esto afecta porque no se proyectan resultados muy reales puesto que ya se había trabajado un poco con las estrategias, lo cual determina un poco la respuesta de los niños.

Dentro de la aplicación del proyecto, dadas las actividades cotidianas dentro de la escuela, se produjo cansancio y bajo ánimo para la aplicación. Esto sin lugar a dudas afectó la actitud de los alumnos al realizar las actividades y por lo tanto pudiera llevar a una alteración de los resultados.

Hubo momentos en los cuales inconscientemente se inducían las respuestas a las preguntas, es decir, se les preguntaba y al tratar de plantear la pregunta de otra manera, se les daba la respuesta o se les hacía ver demasiado obvio lo que tenían que contestar, cuestión que también puede llevar a una alteración de los resultados.

Se presentaron pequeñas omisiones en el diseño de las hojas de trabajo de los niños, como la falta de espacio para que el alumno escribiera su nombre. Aunque no fuera una situación determinante para el desarrollo de la lectura de comprensión, fue una dificultad para registrar los resultados en las listas de cotejo.

En ocasiones se coartaban las actividades por el tiempo que se destinaba, en la planeación, para cada una de ellas. Por lo que a veces no se les daba mucho tiempo a los niños que trabajan con más lentitud; a causa de las diferencias de la variedad de capacidades de un niño a otro.

También se les dejaba a los niños demasiado libres para desarrollar las actividades. Se les daba mucho tiempo por lo que los niños más inquietos avanzaban muy rápido y no analizaban bien sobre todo al contestar los cuestionarios, por lo que se les pedía reconsideraran sus respuestas.

Durante el desarrollo del primer momento de las sesiones, no se les incitaba mucho a la predicción del contenido del texto o se les llevaba muy directamente al punto no dando mucho margen a las respuestas de los niños o no dejándoles que llegaran al punto poco a poco.

Ocasionalmente, después de dar instrucciones, me percataba de que los alumnos no habían entendido las instrucciones o las explicaciones que se les daban. Por lo que era necesario repetirlas o reformularlas.

5.4 Registro de las actividades desarrolladas

Enseguida se hace un registro del desempeño de las diferentes acciones dentro del proyecto por medio de la especificación de los aciertos y las deficiencias que se dieron durante mi participación en el desarrollo de la aplicación del presente proyecto.

De las acciones realizadas, primeramente se nombran aquellas que se consideraron certeras al momento de aplicar el proyecto.

Una de esas acciones certeras fue haber revisado textos subsiguientes con los que se iba a trabajar para evitar confusiones, prever posibles dudas sobre el vocabulario y visualizar errores de ortografía que pudieran causar confusión para obtener la comprensión de los mismos o incluso cambiar la estructura de las preguntas en el caso de ser necesario.

Se centró más la atención en aquellos niños que se distraían, acercarse junto a ellos para hacerles preguntas, debido a que en ocasiones estos niños al hacer cuestionamiento verbal, contestaban acertadamente, sin embargo, en las hojas tenían respuestas erróneas.

También se tuvo que apoyar un poco más a los niños cuando el texto era difícil para ellos o no se había trabajado con ese tipo de texto. Tratando de llevarlos a que por ellos mismos logaran la comprensión de lo leído.

Los alumnos, al haber mecanizado un poco la respuesta de las preguntas, se les pedía volvieran a analizar el texto, se les cuestionaba de una manera diferente las mismas preguntas, o se les pedía de manera individual que resumieran el texto de manera oral.

Haber desarrollado los tres momentos de las sesiones con actividades antes, durante y después de la lectura. Esto fue una certeza para el análisis de las lecturas en el desarrollo de la lectura de comprensión.

Dentro de las carencias, dificultades o errores a los que me tuve que enfrentar, en el desarrollo del presente, fueron las que se enuncian a continuación.

Haber aplicado un instrumento por otro y haber adelantado una actividad por el tiempo para cubrir los contenidos. Esto afecta porque no se proyectan resultados muy reales puesto que ya se había trabajado un poco con las estrategias, lo cual determina un poco la respuesta de los niños.

Hubo momentos en los cuales inconscientemente se inducían las respuestas a las preguntas, es decir, se les preguntaba y al tratar de plantear la pregunta de otra manera, se les daba la respuesta o se les hacía ver demasiado obvio lo que tenían que contestar, cuestión que también puede llevar a una alteración de los resultados.

En ocasiones se interrumpían las actividades por el tiempo que se destinaba, en la planeación, para cada una de ellas. Por lo que a veces no se les daba mucho tiempo a los niños que trabajan con más lentitud; a causa de las diferencias de la variedad de capacidades de un niño a otro.

Durante el desarrollo del primer momento de las sesiones, no se les incitaba mucho a la predicción del contenido del texto o se les llevaba muy directamente al punto no dando mucho margen a las respuestas de los niños o no dejándoles que llegaran al punto poco a poco.

Ocasionalmente, después de dar instrucciones, me percataba de que los alumnos no habían entendido las instrucciones o las explicaciones que se les daban. Por lo que era necesario repetirlas o reformularlas.

5.5 Evaluación de la puesta en práctica de la innovación

En esta parte, presento de una manera detallada la forma en que se evaluó principalmente cada una de las sesiones susceptibles de hacerlo, así como las sesiones determinadas para la evaluación de los alumnos. Especificada en cuatro momentos de acuerdo con lo sugerido por Gómez (2000b: 124-126).

Durante el primer momento se rescataron los conocimientos previos de los alumnos en el que se generaron nociones de la lectura así como opiniones de los niños. Cuando así se ameritaba se resaltó el significado de algunas palabras

desconocidas por los alumnos. Además se rescató el propósito de la lectura. Se les solicitó leer cuidadosamente contestar el cuestionario del texto leído.

Para el Segundo momento, los niños leían los textos individualmente observando las actitudes ante el texto.

En el tercer momento los alumnos respondieron a las preguntas individualmente después de terminada la lectura, se preguntaba a los alumnos si estaban listos para contestar el cuestionario. Contestaban cuando así se consideraba necesario y/o pertinente.

Cuando no respondían algún cuestionamiento se les preguntaba el porqué y se les pedía concluir.

Las evaluaciones de los alumnos se propusieron después de cada tercera sesión de trabajo con los diferentes tipos de textos para así observar si había algún cambio.

Para el cuarto momento se hizo el análisis e interpretación de las respuestas. Después de contestar el cuestionario escrito, se analizó cada respuesta para identificar los elementos que indicaran la elaboración de la inferencia, el establecimiento de las relaciones entre su conocimiento previo y la información literal, y la comprensión del texto en su conjunto.

Se propuso concentrar los resultados en una lista de cotejo (anexo 6) con base en los indicadores a) adecuadas, b) parcialmente adecuadas, y c) inadecuadas.

En cada cuestionario, se palomean las respuestas adecuadas, se tachan las inadecuadas y se les pone $\frac{1}{2}$ o alguna fracción a aquellas consideradas como parcialmente adecuadas.

Para la evaluación de la propuesta se consideró el estado previo de la aplicación, los logros obtenidos en comparación, la actitud de los sujetos ante la propuesta, el tipo de cambios efectuados y la innovación planteada en comparación con la forma previa de trabajar.

La recopilación de la información, se hizo por medio de un portafolio de evidencias, especial para la comprensión lectora, donde cada niño elaboró una carpeta donde iban poniendo todos sus trabajos desde la prueba diagnóstica hasta el

último ejercicio que hicieron. Con el fin de que se pueda ir observando el desarrollo que va teniendo cada alumno en cada uno de los textos a analizar.

5.6 Mejoras de mi práctica docente

Después de la aplicación y analizando mi práctica docente, me di cuenta de que la propuesta fue innovadora dentro de mi salón de clases, dado que a pesar de que no fue algo revolucionario, yo no trabajaba así dentro de mi salón de clases.

El primer aspecto de cambio observado en el desarrollo de mis clases de español, en específico en el tratamiento de la comprensión lectora, después de la aplicación del proyecto fue el hecho de desarrollar los tres tipos de actividades en el análisis de las lecturas, así como la inducción a la utilización de las diferentes estrategias.

Manejar las diferentes estrategias para que haya motivación o la buena disposición ante la lectura de textos. Con respecto a lo mismo, el uso de diferentes textos sin dibujos fue otro aspecto totalmente diferente dentro de la cotidianidad en la que me desenvolvía, puesto que sólo se trabajaba con textos ilustrados de la biblioteca del aula y los libros de texto gratuitos que otorga la SEP.

Otro aspecto diferente, no relacionado con lo psíquico ni lo didáctico, sino con lo físico, fueron los movimientos del cuerpo o la respiración profunda para que se relajen y se puedan concentrar sobre todo en días calurosos, de inquietud de los niños o cansancio tanto del profesor como de los alumnos. Esto aunque no fue planteado como propuesta, sin embargo fue algo que tuvo buenos resultados y que ayudaron al buen desarrollo de las actividades.

También el hecho de hacer la lectura al aire libre con los niños en la posición que más les hubiera gustado, fue algo muy interesante tanto para los niños como para mí. Había pensado que los niños iban a descontrolarse y hacer desorden, pero no fue así. Aunque hayan presentado un poco de distracción por las situaciones que se dan en la escuela.

5.7 Perspectivas de mejoramiento de la propuesta de innovación

Aunque se haya terminado el análisis de los textos bajo las actividades programadas, considero de gran importancia seguir llevando el mismo tipo de trabajo para cualquier texto que se presente a los alumnos de cada uno de los grados de educación primaria.

Además, considero relevante llevar a cabo los tres tipos de actividades en el tratamiento de las lecturas así como las estrategias y las modalidades de lectura. Esto dado que es lo que se plantea dentro del plan y programas de estudio. Además, si también se impregna una chispa de creatividad para que los niños se fascinen por servirse de los conocimientos que hay en los libros, será de gran utilidad tanto para las situaciones académicas como de la vida cotidiana.

Conclusiones

Es importante resaltar que el hecho de trabajar con la comprensión lectora en el segundo grado de primaria fue certero. Esto se debe a que ya tienen un cierto manejo de la lectura. Tal situación lleva a un comienzo para trabajar el mejoramiento de la comprensión lectora y se tiene que ir desarrollando grado con grado hasta que terminen la instrucción primaria.

Respecto a los cambios observados en mí, adquirí el conocimiento en cuanto a los pasos a seguir para el trabajo de la comprensión lectora, correlacionando una teoría psicológica (que considera las capacidades de los niños), una teoría pedagógica (que considera la construcción del conocimiento a partir de los mismos intereses de los niños), todo enmarcado dentro de lo que marcan los planes y programas para la enseñanza del español (teoría curricular). Esto reflejado en la metodología para el tratamiento de la lectura. Además de tener conocimiento de todos aquellos procesos que implican la lectura y los aspectos didácticos que se sugieren para ello.

Una situación peculiar fue que se llegara más allá del simple análisis de los textos, esto es, el hecho de producir textos semejantes a los analizados como en el caso de las cartas y los recados. Esto implica que los componentes de la lengua se complementan y conllevan el desarrollo de la competencia comunicativa (SEP, 2000: 5).

En lo que respecta a los resultados obtenidos de cada una de las evaluaciones, cuantitativamente, se presenta una tendencia de mejora en los resultados de los cuestionarios que los alumnos contestaron. Esto desde el examen diagnóstico hasta la segunda evaluación. En el caso de la segunda evaluación, se presenta un avance muy significativo, esto se considera como resultado del tipo de texto presentado y por el acoplamiento de los alumnos al tipo de texto. Una excepción se dio en la última evaluación que en lugar de mejora hay una baja en los porcentajes de respuestas acertadas, se consideró que se debió al tipo de texto, la extensión y el tipo de preguntas presentadas durante el último texto utilizado como

evaluación final. Por su parte no se considera de manera definitiva tal porcentaje, sino en conjunto con la observación en las actitudes en los niños.

En relación con lo anterior, se infiere que a pesar de los resultados cuantitativos, dados diferentes aspectos, lo que los niños plasmaron en el papel, contestando los cuestionarios, es una parte del reflejo de la realidad. No son tales resultados considerados como la última instancia del origen del conocimiento, sino, éstos sumados a las actitudes observables en los niños, a sus respuestas y reflexiones orales que emitían en el desarrollo de las sesiones.

Las limitantes que hubo en el desarrollo del proyecto fueron principalmente de tiempo para el desarrollo de las actividades considerando los tiempos normales que cada uno de los alumnos requiere. Otro aspecto es el espacio para el desarrollo de las actividades, como por ejemplo, en el caso de la audición de cuentos, se requiere un lugar cómodo, amplio y libre de distractores para el buen desarrollo de la misma. También el hecho de que no se contó con el acceso a la biblioteca escolar ni de la comunidad, por no existir amabas, lo cual pudiera usarse como una herramienta. Es importante destacar el hecho de la carencia de una cultura de la lectura en torno a la familia de los alumnos.

De las dificultades que no se pudieron resolver momentáneamente, fueron, por ejemplo, el no poder atender a aquellos alumnos lentos para la lectura y respuesta de los cuestionarios.

Después de todo lo anterior, en suma, considero sobre el aprendizaje significativo, se tuvo una gran promoción para que el alumno lo tuviera. Esto a pesar de los obstáculos enfrentados en el desarrollo de las diferentes sesiones. Todo esto, me hace observar que fue de mucha importancia el desarrollo del proyecto ya que se pudo crear un cambio en la estructura del pensamiento de los alumnos, de las habilidades y del uso de las herramientas como son los libros de consulta.

Una cuestión teórica que considero relevante destacar es que hay condiciones específicas para que se dé la comprensión lectora como son la claridad de los textos, la coherencia del contenido y de que la estructura de un texto resulte familiar; del grado de los conocimientos previos; y de las estrategias que el lector utiliza para lo mismo. Por medio del desarrollo del presente proyecto se ha hecho la promoción de

cada una de éstas condiciones. El grado de avance es poco pero significativo por los cambios que se han logrado observar.

En suma, los maestros deben revisar desde una perspectiva crítica las habilidades de comprensión que suelen enseñar a sus alumnos y seleccionar las más relevantes para incorporarlas a sus programas de comprensión. Al mismo tiempo, han de reestructurar detalladamente sus procedimientos de enseñanza para que los alumnos aprendan a utilizar las habilidades de comprensión. Es decir que la enseñanza ha de incluir demostraciones prácticas que permitan a los alumnos apreciar como se aplican o utilizan las habilidades de comprensión en la lectura de algunos libros concretos.

Además, los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva de proceso, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre si.

Siendo que los alumnos poseen características psicológicas y lingüísticas que posibilitan formas particulares de interacción con los textos. Es importante que éstas se consideren en la selección de los materiales de lectura. Sin embargo, se deben incluir distintos tipos de texto con diferente estructura, extensión y vocabulario. La existencia de diversos materiales escritos en el aula es indispensable para que los niños puedan tener contacto con ellos, explorarlos y leerlos.

Bibliografía

- Ajuariaguerra, J. de. (1994). "Estadios de Desarrollo según J. Piaget". El niño: Desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Antología básica. México: UPN. pp. 53-67.
- Anderson, Gary L. "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas". El maestro y su práctica docente, Antología Básica. UPN, México, 1994. pp. 82-88.
- Ausbel, D. P., J.D. Novak y H. Hanesian (1983), "Psicología educativa", Un punto de vista cognoscitivo {ed. Original 1978}, México, Trillas.
- Brown, A. I. y Smiley (1978). "El desarrollo de las estrategias de estudio en un texto", en Child Development, No. 48. p. 476.
- Coll, C. (1994a). "Bases psicológicas". El niño: Desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Antología básica. México: UPN. pp. 153-157.
- Coll, Cesar.(1995), "Compilación psicológica genética y aprendizaje escolar". Siglo XXI. Editores S.A. de C.V. México. p.25.
- Coll, C. (1994). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México: UPN. pp. 89-104.
- Coll, Cesar. "Interacción y desarrollo y aprendizaje y construcción del crecimiento". P.206.
- Cooper. D. (1998). "Como mejorar la comprensión lectora". Madrid: Visor
- Diccionario de la real academia de la lengua española. En línea, consultado por última vez el 20 de enero de 2009. En <http://www.rae.es/>
- Gómez, Palacio, Margarita et. al. (2007), Libro de Español Actividades. Segundo Grado. México: SEP.
- Gómez, Palacio, Margarita et. al. (2007a). Libro de Español Lecturas. Segundo Grado. México: SEP.
- Gómez, Palacio, Margarita et. al. (2000). Libro para el maestro. Español. Segundo grado. México: SEP.
- Gómez, Palacio, Margarita et. al. (1995). La lectura en la Escuela, México: SEP.

- Gómez, Palacio, Margarita (1998). "Nuevos Materiales". Pronalees. Año 4. No. 2. Abril- Junio. México: Unidad coordinador del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica.
- Gómez, Palacio, Margarita et. al., (2000a). "Estrategias de lectura". La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria. Lecturas. Margarita Gómez Palacio y Alba Martínez Olivé (coordinadoras). México: SEP. Pp.109-110
- Gómez, Palacio, Margarita et. al. (2000b). "Metodología para la evaluación de la comprensión lectora". La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria. Lecturas. Margarita Gómez Palacio y Alba Martínez Olivé (coordinadoras). México: SEP. Pp.121-127.
- Harris, K. & Steve Graham, (1994) Constructivism: Principles, paradigms, and integration, *Journal of Special Education*, Vol. 28, p. 233-251.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2000). "Hacia una tipología de los textos". En: Gómez Palacio, M. y Martínez, O. a: (coord.). La Adquisición de la lectura y la Escritura en la Escuela Primaria Lecturas. México: SEP. Pp. 115-120.
- Marsá, F. (1991). Diccionario planeta de la lengua española usual. (5ª Ed.). España: Planeta.
- Martínez, O. et. al. (2000). "El Enfoque Comunicativo y Funcional de Enseñanza de la Lengua. Algunos Aspectos Teóricos". La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria. Lecturas. Margarita Gómez Palacio y Alba Martínez Olivé (coordinadoras), México: SEP. Pp. 179-180.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). Ley de Organización del Sistema Educativo (LOGSE). MEC. Madrid.
- Miras, M. y Solé, I. (2000). "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje". La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria. Lecturas. Margarita Gómez Palacio y Alba Martínez Olivé (coordinadoras). México: SEP. Pp. 121-128.
- Reigeluth, Ch. y Merrill, D. (1979). "Classes of instructional variables", *Educational Technology*.
- Rockwell, E. (1994). "El contenido formativo de la experiencia escolar". Análisis de la Práctica Docente. Antología Básica. México: UPN. pp. 29-36.

- Rodríguez. Rosa María. (1998). "Contenidos curriculares". En *que y como aprenden. Necesidades básicas de aprendizaje*. México, SEP. pp. 60-68.
- Rumelhart, D. E. (1980). The building block of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. Brewer (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Salas, Perea R.S.(2000). "La Calidad en el Desarrollo Profesional": Avances y Desafíos. *Rev Cub de Educ Méd Sup*. vol 14: p.136.
- Sánchez, Cerezo, Sergio. (1995). "Diccionario de las ciencias de la educación". Editorial México-Santillana. Ediciones EDUCAR. pp. 116-772.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje* (2a ed.). Traducido por José Francisco Javier Dávila Martínez. México: PRENTICE HALL.
- S.E.P, (2000). *Programas de estudio de Español: Educación Primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- SEP. (1993). *Plan y Programas de Estudio Educación Básica Primaria*. Martha Tappan Velásquez (Coord. Edit.). México: SEP.
- Solé. I. (2000). "La enseñanza de las estrategias de comprensión lectora", *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Lecturas, Margarita Gómez Palacio y Alba Martínez Olivé (coordinadoras), México: SEP. pp. 95-108.
- Tañer. J. M. "Organización del proceso de crecimiento". *El niño y proceso de construcción del conocimiento*. Antología básica. Primer semestre, pp. 9-16
- Taylor, J. C. (1994): "A knowledge engineering approach to accounting education", *Accounting Education*, 3, 3, 134.

Anexo 1

Receta Médica

Nombre del doctor _____

Nombre del enfermo _____

Medicinas que recetó _____

¿Qué cantidad de jarabe debe tomar? _____

¿Cada cuando debe tomarla? _____

¿Durante cuántos días debe tomarla? _____

¿Cuántas gotas debe tomar? _____

¿Cada cuando debe tomarlas? _____

¿Durante cuantos días debe tomar las gotas? _____

Anexo 2

Carta

(Lugar y fecha)

(Saludo)

(Despedida)

(firma)

Anexo 3

Instructivo

Material:

Un cuadrado de papel

Colores de cera

Pasos:

- 1.- Colorea ambos lados del papel
- 2.- Dobra las esquinas superiores del cuadrado hacia el centro
- 3.- Dobra por la mitad la figura que ahora tienes
- 4.- Para formar las alas dobla diagonalmente ambos lados de la hoja
- 5.- Toma el planeador con las alas arriba y lánzalo.

Anexo 4

Receta 2

Nombre del platillo _____

Ingredientes: _____

Instrucciones _____

Anexo 5

Texto informativo

Se llama _____

Vive en _____

Nace de _____

Cuando nace es _____

Los cambios que tiene al crecer son _____

Se alimenta de _____

Escala Valorativa del Trabajo Colaborativo.

EQUIPO: _____	ALUMNO: _____		FECHA: _____
ASPECTOS	BUENO	REGULAR	MALO
PENSAMIENTO CRITICO.			
CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS.			
CAPACIDAD PARA ACEPTAR COMPROMISOS.			
CAPACIDAD DE ESCUCHA.			
TOMA DE DECISIONES.			
AUTORREGULACIÓN			
RESPECTO A LOS DEMÁS.			
LIDERAZGO			
AUTOCONFIANZA			

Registro

A = Adecuada

PA = Parcialmente Adecuada

I = Inadecuada

	Respuestas:									
Alumno:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										
8.										
9.										
10.										
11.										
12.										
13.										
14.										
15.										
16.										
17.										
18.										
19.										
20.										