



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN-162
ZAMORA, MICH.

SEP

LA COMPRESION DE LA LECTURA EN EL SEXTO GRADO

PROPUESTA PEDAGOGICA PRESENTADA POR EL
PROFR. VICTOR HUGO MADRIGAL PASALLO

PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

ZAMORA 1991.

UNIDAD U. P. N. 162

TEL. 2-63-96

ZAMORA, MICH.

SECCION: ADMINISTRATIVA

MESA: DE LA DIRECCION

OFICIO: D/91-473

ASUNTO: DICTAMEN DE TRABAJO DE TITULACION.

Zamora de Hgo., Mich. Agosto 9 de 1991.

C. PROFR: VICTOR HUGO MADRIGAL PASALLO.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa PROPUESTA PEDAGOGICA titulado: "LA COMPRESION DE LA LECTURA EN EL SEXTO GRADO" presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

A T E N T A M E N T E



Presidente de la Comisión

S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN-162
ZAMORA

PROFR. EDUARDO ROSALES VAZQUEZ

DEDICATORIAS

A todos los que me han distinguido con
su afecto.

A los niños de México.

Con humildad y respeto, a todos los -
maestros que trabajan en el medio ru-
ral.

INDICE

	Página
X Introducción	2
I.- JUSTIFICACION E INTERES DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO	9
II.- MARCO CONTEXTUAL	13
X III.- MARCO TEORICO.	19
IV.- INVESTIGACION DE CAMPO:.	35
A).- Descripción del proceso enseñanza-aprendizaje	37
B).- Entrevista a profesores que atienden sexto grado.	38
C).- Entrevista a los alumnos que cursan el sexto grado.	40
V.- CONSIDERACIONES PREVIAS AL PLANTEAMIENTO DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA.	42
VI.- ESTRATEGIA DIDACTICA:.	51
A).- Estrategia de evaluación.	53
B).- Aplicación.	55
C).- Descripción de la aplicación de la estrategia didáctica	58
D).- Resultados obtenidos.	63
VII.- CONCLUSIONES	67
BIBLIOGRAFIA	73
APENDICE: (Cuadro 1, gráficas 1 y 2)	75

INTRODUCCION

Como profesionistas de la educación, hemos tenido la oportunidad de --- constatar la congruencia o incongruencia de las políticas educativas con la realidad escolar, ya sea en los medios rurales, suburbanos, urbanos, etc. Dichas incongruencias se refieren a la divergencia de expectativas del Estado con respecto a las del maestro, el padre de familia y los alumnos. Así mismo hemos observado cómo, a través de los años, van cambiando las metodologías - del aprendizaje que la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone, con la finalidad explícita de lograr mejores resultados en el aprovechamiento de -- los alumnos. Sin embargo, pocas veces quedamos realmente satisfechos de los resultados de aprendizaje que, al final de cada ciclo escolar, demuestran -- los alumnos.

En este clima de cambios, innovaciones, proyectos, reformas a planes de estudios, programas, libros de texto, etc., se va conformando la experiencia y actitud del maestro adoptando los métodos y técnicas que mayor y mejor resultado le brindan llegando, incluso, a convertirse en una actividad rutinaria caracterizada por una fuerte resistencia al cambio, en parte comprensible, pues a muy pocos les agrada la idea de quedar en evidencia ante la sociedad, sobre todo, cuando se goza de cierto prestigio por "enseñar" bien a los alumnos.

Esa actitud reacia al cambio obedece, en gran medida, a los mandatos -- que la propia sociedad impone al maestro pues, como sostiene Emilio Durkheim

"Es a ella (a la sociedad) a quien corresponde recordar ince-

santemente al maestro cuáles son las ideas, los sentimientos - que hay que imprimir en el niño para ponerle en armonía con el medio en que debe vivir. Por esto, la educación cumple una función esencialmente social: fijar en las conciencias de los niños, el ideal del hombre, lo que éste debe ser para perpetuar y reforzar la homogeneidad social y, garantizar su sobrevivencia." (1)

Como cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, con frecuencia - se choca o se contraponen los conceptos del deber ser que sostiene el Estado, el maestro y la comunidad donde se labora, por ejemplo: en un medio rural, -- por lo general, al padre de familia le interesa que su hijo aprenda a leer, - escribir y "sacar cuentas" fundamentalmente. El maestro demostrará su eficiencia obligando, porque rara vez se consulta, a los alumnos a repetir y corear el nombre de las letras del abecedario, a recitar --con cierto estribillo-- - las tablas de multiplicar, a llenar hojas de letras, sílabas, palabras y enunciados, a resolver "cuentas" de sumar, restar, multiplicar y dividir pero sin ir más allá de la mera repetición y memorización de todo lo que el maestro determina. Lo anterior complace al padre de familia, enorgullece al maestro pero, ¿Quedarán realmente satisfechos los alumnos?.

Una actitud más favorable para todos, primordialmente para el alumno, sería que el maestro les demostrara la importancia de aprender lo que él les -- propone, tratando de lograr que el alumno sienta la necesidad de aprender a aprender por sí mismo, pues esto contribuirá a que comprenda el por qué de las cosas, fenómenos y sucesos que le rodean. Por supuesto, no se ve con simpatía una actitud docente así, pues se corre el riesgo de fracasar y perder todo lo ganado. Sin embargo, esto no quiere decir que todos los maestros hacen lo mis

(1) Emilio Durkheim. "La educación, su naturaleza y su función" en UPN Antología: La Sociedad y El Trabajo en la Práctica Docente. UPN/SEP. México. -- 1988. p. 85.

mo, existen muchísimos que sí se proponen mejorar su actitud y función docente y lo logran, tal vez, compartiendo que:

"... Se ha venido enseñando con métodos puramente verbales y - los sujetos han aprendido con ellos a pesar de que se fundan - en una idea errónea de cómo se realiza el aprendizaje. Lo mismo sucede con los procedimientos más modernos. Por ejemplo: -- las máquinas de enseñar se apoyan en una teoría del aprendizaje muy incompleta y que no explica la mayor parte de los fenómenos de cómo se aprende y, sin embargo, esas máquinas resultan eficaces... Con los métodos que se han utilizado a lo largo de la historia, muchos individuos han aprendido poco o muy lentamente... Podemos estar utilizando una técnica por razones erróneas y sin embargo obtener buenos resultados, pero cuando progresa el conocimiento científico, el conocimiento técnico - puede mejorar considerablemente. De hecho, siempre se ha comenzado utilizando técnicas a las que se ha llegado por tanteo pero, posteriormente sobre eso se han desarrollado procedimientos científicos que a su vez han mejorado considerablemente la técnica." (2)

Por lo tanto, resulta fácil comprender el por qué de la dificultad para definir, unilateralmente, el concepto de aprendizaje puesto que, si para algunos docentes significa lograr que el alumno memorice como sinónimo de comprensión, para otros, aprender significa que el alumno desarrolle su capacidad de reflexión y análisis de textos y, sobre todo, que lo demuestren con hechos. - Vemos que, finalmente, en el proceso de aprendizaje no es primordial el uso de un determinado método o técnica, sino más bien, la conveniencia de su aplicación en circunstancias específicas lo cual implica, necesariamente, en la selección por parte del docente, que aplique la concepción que éste tenga del aprendizaje y, consecuentemente, adopte el método o técnica que mejor se adapte a su particular forma de enseñar.

En un intento por diluir la diversidad de definiciones con respecto a --

(2) Juan Delval. "Cómo se aprende y cómo se enseña" en UPN Antología: Teorías del Aprendizaje. UPN/SEP. México. 1986. p. 267.

lo que es el aprendizaje, proponemos que , en lo general: "es suficiente con seguir entendiendo por aprendizaje aquello que se ajusta al significado ordinario, socialmente aceptado, que es parte de nuestra herencia común". (3)

Así, el aprendizaje es un proceso permanente, dialéctico y flexible. Permanente porque durante toda la vida se está aprendiendo, unos más otros menos pero siempre habrá algo nuevo por aprender. Es dialéctico y flexible pues en el intercambio social se va puliendo lo aprendido, se establece una negociación de conocimientos que permite comprender mejor la realidad, en la medida de la capacidad intelectual que se haya desarrollado individualmente.

En la relación maestro-alumno, que se establece en el salón de clases, tiene lugar esa "negociación de conocimientos", en la que, no siempre, el alumno es valorado en su justa dimensión, por lo que se ve obligado a aceptar como "verdadero" lo que su maestro o sus libros le dicen y, esto, es muy cuestionable, pues no se deben soslayar los avances técnicos y científicos que hacen posible la evolución del conocimiento humano.

En el campo educativo, cada vez son más los investigadores que hacen estudios acerca de cómo aprenden los niños, qué y por qué les gusta o disgusta aprender, etc., estudios que debemos conocer y comprender para compararlos con nuestra realidad y, en su caso, adoptar las estrategias metodológicas que ayuden a superar la función docente que tenemos encomendada.

Como las circunstancias donde ocurre el proceso enseñanza-aprendizaje son diferentes y, por ende, requieren de alternativas de solución diferentes, se advierte que este trabajo lo realizamos con alumnos del sexto grado de la

(3) Ernest R. Hilgar y Gordon H. Bower., "Qué es lo que abarca el aprendizaje" En UPN Antología: Teorías del Aprendizaje. UPN/SEP. México. 1986. p. 49.

escuela primaria: "EMILIANO ZAPATA", ubicada en la comunidad rural denominada Tierras Blancas, perteneciente al municipio de Tangancícuaro del Estado de Michoacán y, su duración comprendió el ciclo escolar: 1989-1990. Por lo tanto, las soluciones aquí propuestas pueden no ser útiles en otros grupos de sexto grado, no ya de otras escuelas y de otros medios socio-económicos diferentes sino de esta misma institución, pues cada grupo está integrado por individuos distintos que le dan características únicas que difícilmente se pueden presentar en otros grupos y, aunque esto llegara a suceder, las situaciones serán - distintas y, por lo mismo, requieren tratamientos diferentes.

Para definir el problema, objeto de estudio del presente trabajo, fué necesario precisarlo tomando en cuenta la preocupación más insistente con res--pecto a los resultados del aprendizaje de los alumnos. Así, la preocupación - que nos inquieta es la de analizar una de las causas que originan la no com--prensión del contenido de los textos que manejan los alumnos cotidianamente.

Consideramos que la comprensión de la lectura es el pilar sobre el que - descansa la posibilidad real de acceder a otros niveles superiores del conocimiento, por ello, se hace indispensable que el alumno aprenda a leer y, sobre todo, a comprender el contenido de las lecturas de todas las áreas, para que esté en condiciones de normar su propio criterio y pueda emitir juícicos y reflexivos válidos.

Para nosotros, y esta es nuestra hipótesis, una de las causas importan--tes que ocasionan la no comprensión de las lecturas, es la forma en que el -- maestro enseña, esto es, cómo presenta a sus alumnos los contenidos que han de aprender. No descartamos las probables causas de carácter bio-psico-social que pueden influir también, pero que desgraciadamente, no está dentro de nuestra capacidad el tratarlas en forma adecuada, como lo harían los especialis--

tas. Por ello, nos enfocamos a analizar la forma en que enseñamos a los alumnos, porque esto sí depende de nosotros mismos.

Tuvimos, necesariamente, que consultar a diversos autores que han abordado este problema, para conocer los resultados a que llegaron después de sus investigaciones. Básicamente se manejaron las Antologías que, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), edita para la formación académica de los maestros que cursan la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, aunque no menospreciamos obras ajenas a esta institución que también abordan el problema que nos ocupa.

Para comprobar nuestra hipótesis se realizaron entrevistas con diez maestros de sexto grado, de diez escuelas diferentes, seleccionadas por su facilidad de acceso y por las relaciones amistosas existentes entre ellos y nosotros, facilitando así el trabajo. A los alumnos de esos diez maestros también se les entrevistó.

Se seleccionó la técnica de entrevistas informales por la tendencia generalizada a falsear la verdad cuando nos enfrentamos a entrevistas de carácter formal. A los alumnos los entrevistamos sin que su maestro estuviera presente para evitar inhibiciones o encubrimientos de las situaciones reales de aprendizaje que estaban viviendo, alentándolos a expresarse con entera libertad.

Obtuvimos así un panorama general de la realidad educativa de nuestra zona escolar, se pudo constatar cuál es la forma en que los maestros enseñamos la lectura y, vislumbramos algunas alternativas de solución que atenuaran el problema.

Comprobamos que, efectivamente, la forma en que enseñamos influye poderosamente en la comprensión de la lectura y que dicha forma, dista mucho de ser la más adecuada. Por ello, hacemos una propuesta que beneficie a los alumnos,

aunque para que esto sea posible, se requiere de la voluntad del maestro.

En la propuesta damos vital importancia a las experiencias que los alumnos tienen, conduciéndolos gradualmente por los tres niveles de comprensión de la lectura, desarrollando su capacidad reflexiva con respecto al contenido de la misma.

Finalmente deseamos reiterar que este no es un recetario infalible, sino más bien una modesta prueba de que se pueden resolver algunos problemas educativos, siempre que exista en nosotros la voluntad y disposición de afrontar--los y resolverlos.

Puede ser útil como un ejemplo de abordar un problema pero no aseguramos que el procedimiento didáctico aquí propuesto les brinde resultados satisfactorios, sin embargo, se puede poner a prueba y superarlo pues no está, de ninguna manera, perfeccionado.

Por lo que a nosotros respecta, hemos quedado plenamente satisfechos por que logró despertar el interés de nuestros alumnos hacia la lectura y, con esto, pensamos que es suficiente.

Una última aclaración, si hablo y escribo en nosotros es porque, aún --- cuando sea un trabajo individual, estoy involucrando, porque lo considero justo, a todos los autores consultados y a los compañeros maestros que de alguna forma comparten mis ideas. Además, escribo así porque me gusta.

Profr: Víctor Hugo Madrigal Pasallo.

I

JUSTIFICACION E INTERES DEL PROBLEMA

OBJETO DE ESTUDIO

La selección del problema objeto de estudio de este trabajo, se fundamenta en la observación diaria que realizamos sobre las actitudes que los alumnos manifiestan con respecto a la comprensión del contenido de los textos que se les ofrecen en sus libros escolares del sexto grado.

Las actitudes que los alumnos adoptan están caracterizadas por una incompreensión del significado o mensaje contenido en las lecturas. Por otra parte, es notoria la dificultad para ejecutar correctamente las indicaciones que, en forma escrita, se les hacen para realizar algún ejercicio de lectoescritura o para contestar cuestionarios escritos, relacionados con el contenido del texto que acaban de leer.

Las dificultades señaladas, nos obligan a tener que decirles las respuestas a los cuestionamientos planteados con el objeto de "abreviar tiempo" y "avanzar" conforme al programa. De esta manera, se desarrolla una marcada dependencia del alumno con respecto a los señalamientos que les hacemos, a tal grado, que la mayoría del grupo de alumnos no se atreven a realizar las actividades escolares sin la expresa aprobación y conducción del maestro.

Pensamos que el acto de leer por leer, o mejor dicho, repetir las palabras de un texto sin esforzarse por comprender el mensaje que nos ofrece, no va a fortalecer nuestra integración social, ni va a facilitarnos el acceso a niveles superiores del conocimiento.

Si se comprenden las ideas que estructuran los textos que leemos, podremos educarnos nosotros mismos en el resto de la vida. Por ello, consideramos que la comprensión de la lectura es fundamental en cualquier disciplina del conocimiento humano.

Es cierto que la lectura favorece el desarrollo del lenguaje, pero éste:

"No es simplemente la capacidad de memorizar palabras y frases con miras a poder reproducirlas más o menos mecánicamente al recibir una indicación; es la capacidad de hacer uso inteligente de las palabras con el fin de definir nuestros pensamientos y sentimientos tan claramente como sea posible para nosotros mismos, y de expresarlos cuando sea necesario tan precisamente como sea posible para los otros, con el objeto de compartir nuestras experiencias con ellos, de arrojar sobre las mismas la luz del intelecto o de influir en las conductas. Y siendo así, ningún enriquecimiento genuino del vocabulario puede lograrse sino a través del enriquecimiento del entendimiento, e igualmente, ningún desarrollo de la sensibilidad en el uso del lenguaje sino a través de una aceleración, maduración, iluminación y vigorización general de la mente en todas sus funciones". (4)

Concebido así el lenguaje, trataremos de investigar cómo influye la forma en que el maestro enseña, en el proceso de comprensión de la lectura de los textos oficiales que manejan los alumnos del sexto grado, grupo: "A", de la Esc.Prim.Rur.Coord. "EMILIANO ZAPATA", durante el ciclo escolar 1989-1990,

Para tal efecto, hemos consultado algunas antologías de la UPN y otras obras relacionadas con la comprensión de la lectura, como apoyo a nuestra experiencia docente y como acción obligada para poder emitir juicios válidos, que den credibilidad a este trabajo.

Los objetivos que se persiguen son:

- 1.- Resolver el problema de la comprensión de la lectura de los alumnos del sexto grado, durante el ciclo escolar: 89-90.

(4) F.N., Freeman, et al. Psicología de las materias escolares y evaluación. Editorial Paidós. 1985. p. 18.

2.- Contribuir, con los resultados de este trabajo, para que otros maestros - que enfrenten el mismo problema, tomen lo que consideren positivo y, de ser - posible, lo resuelvan.

Es necesario aclarar que este trabajo dista mucho de ser un tratado pedagógico o un recetario infalible que resuelva todos los problemas educativos, - en todo lugar y en todo momento.

La inexperiencia en el campo de la investigación y las continuas confu-- siones interpretativas, de nuestra parte, con respecto a los textos consulta-- dos, son algunos factores que, inevitablemente, limitan el contenido. Sin em-- bargo, constituye un intento concreto que busca solucionar un problema especí-- fico.

Cabe la posibilidad de ofrecer algo de interés a otros maestros, por e-- jemplo, motivarlos a que superen este trabajo, invitarlos a la investigación o a la superación constante, compartiendo la idea de que lo más difícil es em-- pezar.

Considerando las características del medio rural en el que se elaboró es-- te trabajo, resultarán comprensibles, hasta cierto punto, la serie de obstácu-- los que se presentaron para su realización: el difícil acceso a diversas fuen-- tes de información, los precarios recursos económicos de las familias campesi-- nas de este lugar, las exigencias administrativas oficiales, materiales didác-- ticos apropiados, para los alumnos, que no llegaron a la escuela, etc. Tales -- obstáculos fueron superados, parcialmente, ya que se trató de obtener el ma-- yor provecho de los libros de texto de los alumnos, manejándolos adecuadamen-- te para demostrar que no son tan deficientes como se les califica y que, en - cambio, sí ofrecen oportunidades de aprendizaje para los educandos.

La situación económica de las familias no la resolvimos, sino que, nos a

decuamos a sus posibilidades de adquisición de útiles escolares para sus hijos, como fueron la libreta y el lápiz que, según nosotros, son herramientas más que suficientes para que los alumnos puedan realizar sus actividades escolares, sobre todo, los ejercicios de escritura. Las exigencias administrativas oficiales las ubicamos en un segundo plano de importancia, esto es, dimos primordial atención a la resolución del problema educativo de los alumnos y, posteriormente nos enfocamos al cumplimiento de los requisitos informativos que la SEP solicita. En cuanto a la carencia de materiales didácticos apropiada para los alumnos, fué suplida con el aprovechamiento de las experiencias de los propios niños y con el uso del pizarrón y gis, todo esto, impulsados por una concepción diferente de lo que es nuestra función docente, dicho de otra forma, nos propusimos salir avantes a pesar de estos obstáculos y, con todas las limitaciones que este trabajo tiene. Creemos haberlo logrado.

Los factores favorables para el desarrollo de nuestro trabajo, fueron:

- 1.- Contar con las antologías de la UPN, que nos ofrecieron un gran apoyo teórico por la diversidad de estudios hechos en relación al problema que nos ocupa.
- 2.- Acceso a otras obras especializadas que tratan nuestro problema de manera directa, ampliando así, el marco teórico que respalda a este trabajo.
- 3.- La orientación continua de nuestros asesores con respecto a la forma de desarrollar el trabajo, apoyo sin el cual difícilmente hubiésemos podido terminar.

II

MARCO CONTEXTUAL

La actividad económica fundamental en la comunidad de Tierras Blancas es la agricultura, por lo tanto, el grueso de la población es campesina. Sin embargo, esto no indica que estén en igualdad de circunstancias, puesto que se establece una diferenciación económica entre los ejidatarios y los jornaleros.

Los ejidatarios, a su vez, se subdividen en dos grupos: los económicamente fuertes y, por ende, dueños de la maquinaria y equipo suficiente para las diversas actividades agrícolas y, los ejidatarios pobres que, generalmente, dependen de sus "compañeros" pudientes.

El fenómeno migratorio se hace presente en esta comunidad y provoca la falta de fuerza de trabajo de hombres principalmente, por lo que, a nadie sorprende observar a mujeres, jóvenes y niños vendiendo su fuerza de trabajo a cambio de salarios bajos.

Entre los "patrones" y jornaleros, se establecen relaciones de producción aparentemente cordiales, sin que esto signifique una retribución justa al trabajo del jornalero, aunque se presentan diferencias entre el pago que hace un patrón y otro, pero no muy marcadas. De esta manera, los patrones-ejidatarios, dan empleo a los habitantes de esta comunidad asegurando el levantamiento de las cosechas oportunamente y, sobre todo, a bajo costo.

La condición de peones acasillados al servicio del dueño de la hacienda que aquí existió, se rompió con la fundación del ejido en 1936, pero no todos los campesinos fueron dotados de tierras y no porque no existía la suficiente

sino porque no todos participaron en el movimiento de invasión que se realizó previamente a la fundación del ejido y, por otra parte, los representantes de entonces, ya por falta de visión o por egoísmo, no incluyeron a todos los jefes de familia de esta comunidad cuando se deslindó el terreno ejidal.

Por lo tanto, se reportaron únicamente a 20 ejidatarios, cuando por lo menos, había 40 jefes de casa. De esta forma, la Secretaría de la Reforma Agraria, deslindó 80 Has., para 20 ejidatarios, pero como 13 compañeros de "lucha" quedaron excluidos, las 80 Has., fueron divididas entre 34 (dotando a la escuela) y se redujeron las parcelas a 2, 2.5 ó 3 Has., según lo determinaron los representantes ejidales de aquél tiempo.

Actualmente existen 330 cabezas de familia, de los cuales 33 son ejidatarios, el resto son principalmente jornaleros que, ante la imposibilidad de ser dotados de una parcela, emigran por temporadas a Estados Unidos de Norteamérica en busca de trabajo y mejores condiciones de vida.

La mayoría de los emigrados de este lugar han logrado acumular capitales considerables, lo que les permite tener sus hogares en buenas condiciones materiales y otros lujos que los jornaleros locales no han podido lograr. Pero a pesar de su poder económico, no han modificado su conciencia de clase (5), pues se manifiestan orgullosos de ser campesinos, de ser gentes del campo que han tenido "suerte" de encontrar mejores oportunidades de trabajo, según ellos, "bien pagadas". Sin embargo, adoptan algunas costumbres norteamericanas de los suburbios o barrios bajos de las grandes ciudades, destacándose la vestimenta y corte de pelo al estilo "cholo", lo cual influye entre la niñez y juventud local, pues tratan de imitarlos.

(5) Entiendo por conciencia de clase al sentido de pertenencia de un individuo con respecto a su grupo social.

Los nombramientos más codiciados en este lugar son: el de comisariado ejidal y el de encargado del orden, quienes ejercen un poder e influencia notable sobre el resto de la población, prácticamente se hace lo que ellos disponen.

Políticamente son integrantes del Partido Revolucionario Institucional - en su gran mayoría; hay también militantes del PRD, los cuales se han ganado el desprecio de los demás, y han sido relegados de algunos beneficios, por ejemplo, créditos refaccionarios, descuentos por uso de maquinaria agrícola ejidal, etc.

Aún cuando son muy respetuosos de las leyes constitucionales de nuestro país, internamente aplican sanciones contradictorias, esto es, si algún habitante da muerte a otro, es expulsado de la comunidad para siempre, le dan oportunidad de fugarse pero, si regresa, lo entregan a las autoridades municipales bien aprehendiéndolo o delatándolo.

Resulta importante señalar que no existe en este lugar templo de culto religioso, pero esto no indica ausencia de la religión, pues un 95% de la población se dice católica y, el 5% restante, profesa otras creencias, por ejemplo, los testigos de Jehová, la iglesia de cristo, etc., sin embargo, esto coadyuva a la no fanatización de la gente. Los asuntos de carácter religioso (matrimonios, bautismos, etc.) los resuelven según se presenten, ya sea contratando a un sacerdote para que vaya al poblado o acuden a la cabecera municipal.

Tierras Blancas no cuenta con "Santo Patrono" que los obligue a hacer fiesta religiosa; más bien, participa con la escuela en la noche del 15 de septiembre, desfile del día 16 del mismo mes y en la fiesta de clausura, donde acompañan a los alumnos que los eligieron como padrinos de fin de cursos,-

sin importar el grado que hayan terminado. Se visten de gala, regalan dulces, flores, algunos perfumes u otros objetos y listones de colores que cruzan -- por los hombros y pecho de su ahijado, dando así, un colorido y ambiente a-- gradable a la fiesta de clausura, la que, generalmente, concluye con un bai-- le en el que todo mundo se divierte, pues a todos les piden cooperación para la contratación ya sea de una banda, mariachi o "conjunto", de acuerdo a la opinión de los contribuyentes.

En el campo educativo se presentan algunos problemas: ausentismo, deser-- ción y reprobación. Esto se justifica por una parte, por el empleo de niños en el campo o bién porque los hermanos mayores se quedan al cuidado de los - más pequeños en tanto sus padres, sobre todo la madre, trabajan. Por otra -- parte, debido al fenómeno migratorio del lugar, el niño alimenta la idea de trabajar en los Estados Unidos en actividades eminentemente agrícolas, ha--- ciendo uso de las habilidades y destrezas que han aprendido a la par de la - enseñanza primaria.

Por tanto, la irregularidad de su asistencia a clases, detiene el avan-- ce programático, elevando los porcentajes de reprobación.

Influye también la no aplicación práctica de los contenidos escolares, -- por parte del maestro, disminuyendo con esto el interés de los alumnos y fa-- voreciendo el ausentismo escolar, amén de las inasistencias de los docentes que, por una u otra razón, suman una cantidad considerable de días perdidos al término del ciclo escolar (6). Esto es importante, si consideramos que la cobertura nacional de los programas educativos, obliga al docente a adaptar adecuadamente los contenidos, objetivos y actividades al medio ambiente y, -- sobre todo, a las expectativas del alumno lo que, desgraciadamente, no se ha

(6) Ver cuadro No. 1 del apéndice.

ce o se hace deficientemente, pues pocas veces, se toma en cuenta lo que al niño le interesa y lo que el núcleo social exige, manifestándose una ruptura entre la escuela y comunidad, pues se manejan universos incongruentes, por ejemplo, el Estado a través de su política educativa pretende la formación de un hombre que responda al ideal filosófico de lo que debe ser el futuro ciudadano, sin embargo, no provee a las familias de los medios indispensables para que los niños, en edad escolar, se dediquen exclusivamente a sus estudios, -- por eso, las familias de escasos recursos económicos utilizan a casi todos -- sus miembros en actividades que les proporcionen los medios económicos para satisfacer sus necesidades vitales, como son: alimentación, vestido, atención médica, etc., se contraponen así, lo que es el idealismo con el realismo, lo que se debería ser con lo que se es realmente.

Se explota la fuerza de trabajo de mujeres, jóvenes y niños pagándoles un salario mínimo que no satisface las necesidades vitales de los trabajadores, por ejemplo, por cada caja de fresa que recolecta el jornalero, recibe un pago de mil pesos y el dueño del producto lo vende a doce mil pesos obteniendo una considerable utilidad o ganancia, a pesar de la fluctuación de los precios del mercado que se rigen por la ley de la oferta y la demanda. Los pocos hombres que no emigran hacia los Estados Unidos, están en desventaja de negociar mejores salarios pues, si exige, simplemente no le dan trabajo ya que mujeres y niños hacen lo mismo y a menor salario. Esto obliga a aceptar las tarifas que los patrones imponen cada temporada y, a prolongar las jornadas de trabajo hasta doce o catorce horas diarias para que les paguen más y puedan subsistir.

Por consecuencia, el patrón siempre sale ganando aunque se queja de que no hay mercado para sus productos, de que los precios que le ofrecen por e---

llos no le redituan ninguna ganancia, etc., sin embargo, año tras año, no sólo siembran su parcela ejidal, sino que, se dan el lujo de rentar otras del mismo o de otros ejidos cercanos, aprovechando que algunos dueños de las parcelas prefieren emigrar hacia los Estados Unidos. Se observa también, como diariamente en sus vehículos trasladan de 20 a 30 jornaleros a las parcelas, para desarrollar actividades agrícolas en diferentes direcciones; su maquinaria no deja de trabajar y es renovada y complementada frecuentemente, lo que pone en entredicho las quejas de las supuestas pérdidas que pregonan a sus trabajadores y demás personas.

En conclusión, el hecho de que la riqueza quede en unas cuantas manos, a aprovechando la condición de pobreza de la mayoría, provoca que el ausentismo y deserción de los alumnos sea constante, pues se ven obligados a colaborar con sus padres en las labores del campo para obtener mayores recursos económicos que les permiten subsistir.

III

MARCO TEORICO

En el proceso enseñanza-aprendizaje influyen diversos elementos y factores que el maestro puede manejar adecuadamente, existe especialmente uno que depende de su voluntad y es su modo de trabajar, de enseñar, de conducir el aprendizaje de sus alumnos.

Lo anterior se justifica si analizamos y reflexionamos sobre los resultados que arrojó la investigación de campo, sobre todo, en la coincidencia con respecto al modo de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ver páginas 37 y 38) y, más aún, compartiendo que:

"Con independencia del bagaje familiar que el niño lleve a la escuela, una vez en clase, el factor más importante para aprender a leer es el modo en que el maestro le presente la lectura y literatura (su valor y significado)." (7)

Pero, además, este modo de enseñar tiene que ver con la formación académica del maestro que, se presume, le proporciona las herramientas necesarias para desarrollar su trabajo eficientemente. Sin embargo, cuántos tenemos serios problemas para comprender e interpretar, correctamente, el significado de los textos y, si en nosotros se presentan esas dificultades, ¿Cómo vamos a enseñar a los alumnos las técnicas más adecuadas para que hagan análisis reveladores de su capacidad de comprensión?.

Algo que nos puede apoyar, como preámbulo o condición necesaria para fi-

(7) Bruno Bettelheim y Karen Zelan. Aprender a leer. Editorial Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México. 1990. (Colección Los Noventa. Núm. 3) p. 15.

nes inmediatos de superación, puede ser la siguiente reflexión:

"Si fuéramos más honrados en lo concerniente a nuestras incapacidades para la lectura, y menos reacios para revelar cuán duro nos resulta el leer y cuán a menudo andamos a tientas, llegaríamos a interesar a los estudiantes en el juego de aprender y no en el de pasar." (8)

Por otra parte, Herbert Kohl señala:

③ "La forma en que se siente el maestro en relación a la materia que enseña y frente a sus estudiantes son elementos esenciales de cualquier situación de enseñanza aprendizaje." (9)

Esto es importante si aceptamos que, a pesar nuestro, tenemos algunas deficiencias de conocimiento con respecto a las áreas de enseñanza del nivel primaria, como también tenemos preferencia por enseñar algunos aspectos de esas áreas, por ejemplo, en el área de español, se brinda mayor importancia al aspecto de nociones de Lingüística y, se relegan a segundo plano otros aspectos como pueden ser la iniciación a la literatura, fonología y ortografía tr tándolos de manera superficial.

Si nos sentimos limitados intelectualmente para abordar, en este caso, - el área de español y, fundamentalmente, lo concerniente a la lectura de com prensión, resulta obvio que presentemos contenidos sin sentido para los alumnos. Si compartimos la idea de que la comprensión de la lectura es fundamen tal para estar en condiciones reales de analizar y explicar nuestra realidad, entonces, ¿Qué objeto tiene enseñar a recitar conceptos, reglas, fechas, etc. sin comprender su significado, aplicaciones e importancia?

Si descuidamos la enseñanza de la lectura, tratándola como una actividad más del programa, haciendo énfasis en que el niño repita sin errores lo escri

(8) Moisés Ladrón de Guevara. La Lectura. SEP Cultura/Ed. El Caballito. 1985. p. 50.

(9) Herbert Kohl. "Pensar que la lectura es importante". en UPN Antología: De sarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. UPN/SEP. México. 1988. p.252.

to, pero sin culminar el proceso de la comprensión de la lectura, ¿Qué concepto de aprendizaje y de sí mismo le estamos dando al alumno?

Ahora bien, independientemente de la concepción que tengamos de la lectura, es conveniente preguntarnos si sabemos leer, esto es, ¿Comprendemos el contenido de los textos que leemos? Si es así, ¿Qué técnicas de lectura aplicamos? ¿Qué proceso seguimos al leer? Quizá nos demos cuenta que, al tomar un texto, no llevamos en mente aplicar tal o cual técnica sino que, impulsados por la necesidad de clarificar una duda, o por el interés de ampliar un poco más nuestro conocimiento, por curiosidad, por distracción, etc., simplemente nos sentamos a leer, tratando de satisfacer nuestra necesidad. Si el texto nos va dando respuesta a lo que queríamos saber, continuamos la lectura hasta el final, sin reparar en el tiempo invertido y, tal vez, hasta recomendamos esa lectura a nuestros amigos. En caso contrario, si no nos satisface el contenido del texto, lo más seguro es que lo abandonemos desde el primer intento.

¿Por qué nos gustan más unos textos que otros? Podríamos decir que leemos lo que nos interesa o nos gusta leer, interés motivado por diversos deseos y necesidades, adentrándonos en el contenido profundamente, comparando lo que el autor nos dice con lo que ya sabemos y, en este intercambio de ideas vamos conformando, poco a poco, nuestro conocimiento; aprendemos, confirmamos o re-estructuramos nuestras hipótesis previas a la lectura.

Los motivos por los que rechazamos cierto tipo de textos son diversos, algunos de ellos pueden ser: que nos obliguen a leerlos, que el lenguaje empleado en ellos no esté a nuestro nivel, que no traten problemas reales, etc., motivos que inhiben el interés por leerlos y que nos dificulta, cuando no podemos evadir su lectura, comprender el contenido para apropiarnos de él, aún cuando nos conduzcan con las mejores técnicas y métodos.

Lo anterior no quiere decir, necesariamente, que se puede aprender a --- leer sin ninguna técnica, o que los lectores experimentados no apliquen técnica alguna, al contrario, creemos que es necesario aplicar algunas técnicas para "aprisionar" el significado fundamental de un texto, de hecho, las aplicamos según nuestra particular forma de interpretarlas y usarlas, por ejemplo, el subrayado, notas marginales, etc.

Sin embargo, es notoria la dificultad que tenemos para aplicarlas adecuadamente pues, a veces, subrayamos más de lo necesario, nuestros resúmenes distan mucho de serlo lo que nos obliga, en cierta forma, a practicar las técnicas o estrategias de lectura que más se adecúen a nuestras exigencias aunque, como maestros, deberíamos conocerlas todas para poder presentarlas a los alumnos que, en mayor o menor medida, necesitan usarlas, al menos, las más indispensables.

Algunos autores señalan que:

"El acto de leer se ha descrito de maneras diferentes: consiste en percibir y comprender los símbolos escritos, en reconstruir experiencias detrás de los símbolos, en seguir ideas y mensajes de otros. Es un proceso continuo y gradual, que implica el desarrollo ordenado de las habilidades del pensamiento. No sólo trae consigo la absorción de ideas, sino también la creación de ideas." (10)

"La lectura es una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significado." (11) Concepto que se complementa con la siguiente afirmación: "Como leer es buscar significado, el lector debe tener un propósito para buscarlo." (12)

(10) SEP. Español, libro del maestro para el quinto grado. 3a. ed. SEP. México. 1975. p. 60.

(11) Margarita Gómez P. "Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura". En UPN Antología: Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. -- UPN/SEP. México. 1988. p. 75.

(12) Goodman (1982). s.t. citado por Margarita Gómez P. op cit. p. 84.

Los conceptos anteriores, fundamentan hasta cierto límite lo que hemos expuesto, es decir, el interés que se tenga por leer un texto determinado facilitará la búsqueda y el encuentro del significado del mismo, en consecuencia, si no priva el interés, difícilmente se podrá inferir el significado del texto porque, "... aprender algo de memoria es una cosa y comprenderlo otra muy distinta."(13)

Entonces, ¿Qué es saber leer? Al respecto, Teresa Bosque y Tomás Rodríguez sostienen que: "Saber leer es conocer y comprender la realidad por medio de la lengua escrita."(14) Por su parte, Moisés Ladrón de Guevara, nos propone lo siguiente:

"... si ustedes recuerdan lo que dice un autor, han aprendido algo al leerlo. Si lo que él dice es verdad, ustedes también han aprendido algo sobre el mundo. Pero aunque sea una realidad lo leído acerca del libro o del mundo, ustedes no habrán ganado más que información si sólo han ejercitado su memoria. Ustedes no han sido ilustrados. Esto tiene lugar sólo cuando además de saber lo que dice un autor, ustedes saben qué es lo que quiere decir y por qué lo dice."(15)

Compartiendo estas ideas, sabremos leer cuando seamos capaces de emitir juicios críticos sobre el contenido del texto leído, mediante la contrastación de nuestra realidad con la que nos ofrece el texto; cuando sepamos inferir lo implícito e interpretar y explicar lo explícito contenido en las lecturas con argumentos convincentes. En suma, sabremos leer cuando comprendamos el contenido de las lecturas, lo expliquemos con nuestras propias palabras y dentro del marco de nuestra realidad, sin ostentar la posesión de la verdad -

(13) John Passmore. "Enseñanza de la Comprensión". En UPN Antología: Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. UPN/SEP. México. 1988. p. 19.

(14) Teresa Bosque y Tomás Rodríguez. Investigación Elemental. ANUIES/EDICOL, S.A. México. 1975. p. 44.

(15) Moisés Ladrón de Guevara. op cit. p. 55

única, sino con la seguridad de que, nuestra verdad, durará en tanto no llegue otra que la contradiga. Creemos en la efectividad de nuestras hipótesis - mientras nos den resultado pero no son eternas habrá, sin duda, algún suceso que nos obligue a cambiar de idea, siempre que supere las anteriores y garantice una mejor y más amplia comprensión de nuestra realidad. Este proceso es dinámico y se desarrolla en espiral ascendente cuyos círculos se amplían cada vez más, enriqueciendo nuestros conocimientos y, al mismo tiempo, elevando la calidad de seres humanos concientes y capaces de transformar al medio con inteligencia y sabiduría.

Hasta aquí hemos tratado el tema de la lectura de manera general, con el objeto de comparar nuestras hipótesis con la teoría pero, ahora, enfocaremos nuestra atención con respecto a los niños, para ubicarnos en este aspecto con sideramos necesario partir de la siguiente interrogante: ¿Cómo aprenden los niños? Al respecto, Frank Smith parece respondernos de la siguiente manera:

"Los niños aprenden relacionando su comprensión de lo nuevo -- con lo que ya conocen, y en el proceso modifican o elaboran su conocimiento previo... realizando experimentos, verificando hi pótesis y evaluando la retroalimentación." (16)

Por otra parte, Margarita Gómez P., (17) nos indica que en el proceso de la lectura, los lectores ponen en juego las siguientes estrategias: Muestreo (selección de lo útil del texto), Predicción (del final de una historia), Anticipación (de significados o categorías sintácticas), Inferencia (es la deducción de información implícita), Confirmación (confirmar o rechazar predicciones o anticipaciones), y Autocorrección (localización del punto erróneo y reconsiderarlo), por medio de las cuales se logra obtener el significado, es-

(16) Frank Smith. "Aprendizaje acerca del mundo y del lenguaje". En UPN Antología: Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. UPN/SEP. México. --- 1988. pp. 3 y 6.

(17) Margarita Gómez P., op cit. p. 77.

to es, que el niño aprende a leer con la aplicación de estas estrategias.

Aparentemente el cómo aprenden los alumnos es sencillo, sin embargo, no es así. El proceso de la lectura y, específicamente, la comprensión de los textos es difícil, sólo preguntémonos si hemos logrado una comprensión real de lo que leemos.

Existen algunas consideraciones importantes para facilitar el aprendizaje de la lectura y, al mismo tiempo, encauzar mejor la labor docente en este aspecto, para ello nos preguntamos: ¿Qué aprenden los niños?

Frank Smith, señala: "Aprenden lo que les demostramos, no lo que esperamos y creemos que les enseñamos."(18) Esta afirmación la podríamos comprender mejor si retomamos la interrogante de John Passmore, ¿Por qué el alumno ha de hacer lo que le decimos que haga? (19) Tal vez, la respuesta que le demos nos obligue a demostrar que los contenidos que les proponemos les aportarán algo que necesitan y quieren aprender, primordialmente, habrá que demostrar que la lectura es un medio para llegar a un fin digno de alcanzar.

Tomemos en cuenta también que: "Los niños están motivados para aprender siempre que haya algo que no comprenden, a condición de que sientan que existe la oportunidad de que pueden aprender."(20) De continuar alentando en nuestros alumnos, con actitudes autoritarias, el temor a cometer errores será difícil que se sientan capaces de aprender, por ello, juzgamos oportuno recordar que: "El aprendizaje no se puede dar sin cometer errores y sólo si se manifiestan estos se obtendrá información para dejar de cometerlos."(21)

(18) Frank Smith. op cit. p. 262.

(19) John Passmore. op cit. p. 21.

(20) Frank Smith. op cit. p. 14.

(21) Margarita Gómez P., op cit. p. 82.

En cuanto a los errores que los niños cometen al leer en voz alta, habrá que esperarnos para cerciorarnos si los corrigen por sí mismo, considerando - que al leer utilizan las estrategias de las que habla Margarita Gómez P., y - tratar de llevarlos a comprender la importancia de la lectura como una herramienta para obtener significado.

Algunos autores establecen una serie de condiciones previas a la comprensión de los textos, las cuales tienen que ver con el desarrollo de ciertas habilidades y que resulta importante conocer toda vez que nos preocupe conducir al niño, de manera adecuada, hacia la comprensión de la lectura. Bruno Bettelheim y Karen Zelan sostienen que, el lector debe adquirir la habilidad de saber decifrar y pronunciar las palabras que no conoce, pero tratando de encontrar los mensajes y/o significados.(22) Por su parte Juan Carlos Merlo señala:

"El niño debe adquirir capacidad para la lectura, porque leer exige la posesión de ciertas técnicas de desciframiento y de interpretación, que se manifiestan en cada acto de leer... la capacidad es el resultado de un entrenamiento, de un aprendizaje, que comienza cuando el niño se enfrenta por primera vez -- con los dibujos de las letras."(23)

Siguiendo la misma idea pero expresada con otras palabras, Bertha P. de Braslavsky nos propone lo siguiente:

"La lectura debe vincularse naturalmente a la significación y para ello, cuando se comienza, hay que tener en cuenta el nivel de la comprensión del niño que lee. Pero al comienzo se le debe prestar la mayor atención al mecanismo y solamente cuando la lectura se hace corriente se debe iniciar sistemáticamente la lectura comprensiva."(24)

(22) Bruno Bettelheim y Karen Zelan. op cit. p. 16.

(23) Juan Carlos Merlo. La Literatura Infantil y su Problemática. Ed. "El Ateneo". Buenos Aires. 1976. (Colección de estudios humanísticos) p. 27.

(24) Bertha P. de Braslavsky. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Ed. Kapeluz. Buenos Aires. 1962. pp. 268-269.

Y, finalmente, Ricardo Salgado Corral nos ofrece su opinión de manera concreta: "A las actividades de lectura expresiva, deben seguir ejercicios de comprensión, orales y escritos."(25)

De lo anterior deducimos que es necesario iniciar al niño en el manejo adecuado de la lectura expresiva, hasta que logre leer con cierta fluidez, para conducirlo hacia la comprensión de los textos. Dicho de otra forma, la enseñanza mecanicista tiene justificación en cuanto al adiestramiento para la adquisición de la habilidad de desciframiento, lo censurable de este tipo de enseñanza es el hecho de que no se lleva al alumno hacia la comprensión de lo que lee, entre otras acciones cuestionables. Por ello, a nosotros corresponde, en la actualidad, aplicar las estrategias didácticas que mejor se adapten a las necesidades, intereses y posibilidades de los alumnos para garantizar, en cierta forma, el logro del objetivo propuesto, o sea, la comprensión de la lectura.

Y, he aquí otro problema, ¿Qué hacer para lograr que el niño comprenda el significado de los textos? Por otra parte, ¿Cómo o con qué evaluar la comprensión?

Aún cuando no constituyen recetas infalibles, las opiniones de los autores consultados nos pueden ayudar a encauzar el proceso de enseñanza, de tal forma que, se facilite el aprendizaje de los alumnos, sin olvidar, que la experiencia del maestro es de gran utilidad e importancia.

Citamos en primer lugar a Frank Smith quien asegura que para lograr que el niño le de sentido a lo que le enseñamos, es necesario que ese conocimiento

(25) Ricardo Salgado Corral. La Literatura infantil en la escuela primaria. Ed. Patria, S. A. México. 1977. p. 74.

to esté relacionado íntimamente con lo que el niño ya conoce, por lo que, debe comprender lo que está haciendo todo el tiempo que esté aprendiendo, de lo contrario estaríamos favoreciendo la memorización de conceptos, lo cual no -- propicia un aprendizaje efectivo para el alumno. Por otra parte, señala que - el alumno evalúa la retroalimentación que le brindamos para verificar sus hi- pótesis, pero esta retroalimentación no se refiere a que tengamos que retomar el tema para ser tratado de manera distinta a la inicial, sino que, la rela-- ciona con la reacción que adoptamos ante las preguntas de nuestros alumnos, - esta reacción les dice si su hipótesis se verifica o nó.(26)

Por su parte, John Passmore sostiene que llevar al niño a la perplejidad es un primer paso esencial para ayudarlo a comprender, esto es, intrigándolo primero para ayudarlo a comprender después. Recomienda, además, enseñarle al niño lo que significan las situaciones y las relaciones sociales para que pue- da comprender; variar ejercicios y problemas, asegurarnos de que comprenden - los principios aplicándolos en variadas circunstancias, que nos esforcemos -- por destruir lo mal comprendido abatiendo las barreras que le impiden al niño comprender, ampliar los límites de la comprensión.(27)

Esta idea, presupone una cuidadosa planificación de la enseñanza de la - lectura, de tal manera que facilite el acceso a la comprensión del contenido del texto, tratando de ofrecer un proceso de enseñanza capaz de producir un - aprendizaje con sentido para cada alumno; que no basta con respuestas textua- les de lo leído para asegurar que el niño comprendió, sino que, se le induzca a deducir o inferir del texto, los hechos o fenómenos no explícitos; que se -

(26) Frank Smith. op cit. pp. 4-6.

(27) John Passmore. op cit. pp. 15-25.

adapte nuestro lenguaje al que los niños manejan para, de ahí, conducirlos poco a poco hacia el dominio más o menos eficaz de un lenguaje más apropiado.

De manera concreta, los Goodman nos proponen que, después de leído un texto le pidamos al alumno que nos cuente lo que leyó, sin ayudarlo.(28)

Mario Zapata (29), sugiere que llevemos al niño a que descubra que se aprende a hablar hablando y a redactar redactando, que practique el uso del lenguaje, mediante la lectura, con atención, interés y placer y, para esto, recomienda lecturas con sentido o significado para los alumnos, textos que traten los problemas cotidianos de su realidad.

Finalmente, Teresa Bosque y Tomás Rodríguez, aseguran que, "leer con técnicas adecuadas es la única forma de encontrar el conocimiento profundo encerrado en toda lectura."(30)

Lo expuesto, a nuestro juicio, confirma con mayor profundidad la hipótesis central de este trabajo, se amplía más la visión inicial en cuanto a los factores que influyen en el problema de la comprensión de la lectura, coincidimos en que no es fácil de resolver, sin embargo, existen posibilidades de vencer las dificultades más significativas que están a nuestro alcance, esto es, que reflexionando en nuestra forma habitual de conducir el proceso de aprendizaje de los alumnos, reconocemos haber incurrido en varios errores lo que, en cierto modo, justifica los pésimos resultados de aprendizaje manifestados por los alumnos.

(28) Kenneth S. Goodman y Yetta M. Goodman. "Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio del análisis de la lectura en voz alta". En UPN Antología: Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. UPN/SEP. México. 1988. p. 151.

(29) Mario Zapata. Reforma Educativa ¿Para qué?. Ed. F.C.E. México. 1983. (Colec. SEP/80) p. 103.

(30) Teresa Bosque y Tomás Rodríguez. op cit. p. 46.

Así, todo parece conducirnos hacia la adopción de una actitud diferente, más positiva para los alumnos; a tratar de aplicar aquéllas sugerencias didácticas que más relevancia y viabilidad ofrecen con respecto al medio en que se presenta el problema, verificando así, su efectividad.

Dentro de la planificación de la enseñanza, va implícita la aplicación de una o más técnicas que facilitan a los alumnos el aprendizaje de los contenidos que les presentamos, pero como la lectura ha sido clasificada de diversas formas, según el autor que se consulte, origina variadas técnicas que tratan de facilitar el dominio y comprensión de los textos. De aquí que sea necesario citar algunos ejemplos de las clasificaciones de la lectura y las técnicas que se proponen.

Iniciaremos con Moisés Ladrón de Guevara (31), quien nos indica que existen tres tipos de lectura:

1. Estructural o analítica (Del todo a las partes).
2. Interpretativa o sintética (De las partes al todo).
3. Crítica o evaluativa (Se juzga al autor y se decide si se está o no de acuerdo con él).

Propone dos reglas fundamentales para la comprensión de la lectura:

1. Escoger e interpretar las palabras importantes en un libro.
2. Descubrir las oraciones importantes y la comprensión de lo que ellas significan.

(31) Moisés Ladrón de Guevara. op cit. p. 52.

Por su parte, Teresa Bosque y Tomás Rodríguez clasifican a la lectura en:

1. Lectura de reconocimiento, y
2. Lectura de investigación.

Algunas de las técnicas que recomiendan y ejemplifican son: cuestionarios escritos sobre el texto leído, el subrayado, subrayado de resúmen, de palabras claves, anotaciones, etc. (32)

Desde su punto de vista, Héctor Aguilar Padilla, et al. (33), señalan -- que existen dos clases de lectura: oral y silenciosa.

A la lectura oral la clasifican en:

1. Lectura de práctica.
2. Lectura de auditorio.
3. Lectura para la apreciación del lector.
4. Lectura para la valoración literaria.
5. Lectura para escenificación.

La lectura en silencio es clasificada de la siguiente forma:

1. Lectura superficial o rápida llamada también de ojeada.
2. Lectura de práctica.
3. Lectura de consulta.
4. Lectura recreativa.
5. Lectura para memorizar.
6. Lectura para estudiar.
7. Lectura de información.

(32) Teresa Bosque y Tomás Rodríguez, op cit. pp. 44-75.

(33) Héctor Aguilar Padilla, et al. Técnica de las Materias Instrumentales. - (s.e.) México. 1967. pp. 113-127.

Proporcionan la finalidad y pasos técnicos para cada tipo de lectura.

El Mtro. José Fco. Montoya A., (34) clasifica a la lectura de tres formas:

- 1.- Lectura estructural o analítica (El lector descubre el contenido al analizar el todo en sus partes).
- 2.- Lectura de comprensión o sintética (El lector construye el todo con sus elementos de pensamiento y conocimiento, sus términos, proposiciones y argumentaciones).
- 3.- Lectura crítica o evaluativa (El lector expresa juicios críticos, después de comprender el texto).

Ofrece cuatro reglas para los dos primeros tipos de lectura y ejemplifica su aplicación práctica sobre los textos. Las reglas para la lectura de comprensión o sintética, son:

1. Precisar el sentido de los términos.
2. Descubrir las proposiciones importantes.
3. Conocer los argumentos.
4. Distinguir cuáles problemas solucionó el autor, cuáles no y, de estos últimos, cuáles supo que no logró solucionar.

En el libro para el maestro, sexto grado, mejor conocido como programa, se clasifica a la lectura en:

(34) José Fco. Montoya A. "Cómo hacer una lectura de comprensión o sintética" en UPN Antología: Técnicas y Recursos de Investigación III. UPN/SEP. México. 1986. pp. 229-252.

1. Lectura básica.
2. Lectura de estudio.

La primera, recomendada para el estudio de contenidos literarios siguen do los pasos de: lectura, interpretación y crítica del texto y, la segunda, - destinada a la investigación relacionándola con temas de otras áreas de estudio, para la obtención de información, complementada con lecturas de mapas, - planos y gráficas que acompañan a los textos. Las técnicas para lograr estos tipos de lectura se incluyen en las actividades que sugiere este programa escolar.(35)

En el libro del maestro para el sexto grado del área de español, de igual forma que en el programa, clasifican a la lectura en: lectura básica y - lectura de estudio. La gran diferencia estriba en que en este libro, también conocido como auxiliar didáctico, se establecen los objetivos específicos que se persiguen en cada tipo de lectura, así como la metodología para cada objetivo. Así, para la lectura básica se consignaron los siguientes objetivos específicos:

1. Que el niño encuentre las ideas principales.
2. Que amplíe su léxico.
3. Que practique la noción de causalidad.
4. Que practique las nociones de tiempo y espacio.
5. Que encuentre detalles específicos.

Y, para la lectura de estudio, los siguientes objetivos:

(35) S.E.P. Libro para el maestro. Sexto Grado. S.E.P. México. 1982. p. 20.

1. Que el niño conozca diferentes tipos de materiales impresos y pueda obtener información de diversas fuentes.
2. Que distinga y maneje las partes de un libro.
3. Que distinga y maneje las secciones de un periódico.
4. Que conozca y maneje el directorio telefónico.
5. Que aprenda el uso del diccionario y la enciclopedia.
6. Que sepa organizar y recordar la información.
7. Que aprenda el uso de fichas bibliográficas.
8. Que sepa seguir instrucciones.
9. Que sepa obtener y entender información de ilustraciones diversas: fotografías, mapas, planos, etc. (36)

Los ejemplos anteriores nos muestran las diversas formas de clasificación de la lectura, lo cual implica que el problema de la comprensión no ha sido fácil de resolver, sino que, ha sido preocupación continua y, tal vez, por eso, cada autor propone lo que considera necesario para lograr una comprensión plena de los textos que leemos o que leen los alumnos.

Dadas las diferentes formas de clasificar a la lectura y la gran variedad de técnicas para lograr la comprensión de los textos que leemos, optamos por aplicar algunas técnicas recomendadas en los auxiliares didácticos de español de quinto y sexto grados, de igual forma, adoptamos la división por niveles de comprensión de la lectura que proponen Teresa Bosque y Tomás Rodríguez, sin que esto signifique que hicimos a un lado las sugerencias de los demás autores citados en este trabajo, sino que, como algunas de ellas se enfocan a la actitud que debemos asumir como docentes, las tuvimos en mente al elaborar nuestra propuesta y, sobre todo, al aplicarla.

(36) S.E.P. Español, libro del maestro para el sexto grado. S.E.P. México. -- 1974. pp. 88-111.

IV

INVESTIGACION DE CAMPO

Con la finalidad de conocer con mayor amplitud la forma en que, cotidiana y habitualmente, "enseñamos" la lectura a nuestros alumnos, nos dimos a la tarea de investigar cómo trabajan otros maestros y alumnos de sexto grado en nuestra zona escolar.

Dada la subjetividad en la interpretación de lo observado y en la veracidad de las respuestas dadas a los cuestionamientos planteados a maestros y alumnos, optamos por aplicar la técnica de la entrevista informal, aprovechando las relaciones amistosas con los docentes visitados.

El procedimiento que seguimos fué el siguiente:

1º. Plática informal con cada docente, antes de que éste iniciara sus clases de español y observación directa de éstas, previa autorización del permiso correspondiente, lo cual nos fué concedido en todos los casos.

2º. Observación y registro de las clases de español dadas por los docentes.

3º. Plática informal con los alumnos de cada maestro visitado, aplicación de un cuestionario oral y escrito sobre el contenido de un texto, previamente seleccionado y, que no fué el mismo en ninguno de los grupos entrevistados. Esta actividad se realizó en ausencia del maestro a quien le pedimos nos permitiera hablar a solas con sus alumnos, situación que también nos fué concedida.

Con la información y datos así obtenidos, nos fué posible conocer par

cialmente-- lo que sucede al interior de las aulas escolares, esclarecer la forma habitual como enseñamos, la opinión de los alumnos con respecto a la lectura, etc., y por ello comprendimos lo importante de nuestra función educativa, ofreciendo las conclusiones a que llegamos como puntos de reflexión que nos ayuden a encauzar adecuadamente nuestro delicado trabajo.

Aclaremos que la técnica aplicada así como las preguntas de las entrevistas y el proceso seguido pueden no ser las más adecuadas, sin embargo, -- sirven como referentes para investigaciones futuras en las que se apliquen técnicas formales o informales manejadas por expertos.

A continuación, presentamos los resultados y comentarios de nuestra investigación, en tres apartados: A) Descripción del proceso enseñanza-aprendizaje, B) Entrevista a profesores y, C) Entrevista a los alumnos de sexto grado.

A).- DESCRIPCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA--APRENDIZAJE.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que describimos a continuación, es el resultado de la observación directa hecha a los maestros que atienden sexto grado, con respecto a las clases de español, es decir, tratamos de investigar cuál es la forma cotidiana en que, cada maestro, presenta los contenidos del área de español y, concretamente, cómo enseña la lectura.

El resultado obtenido fué una marcada coincidencia en cuanto al modo de conducir el proceso arriba señalado, la cual consiste en los siguientes pasos:

1º.- Indicación del maestro, sin previo comentario de la lectura, consistente en: "Abren su libro de español de ejercicios en la página X".

2º.- "Lean la lectura, en silencio".

3º.- El maestro pregunta, al menor indicio de que alguno de los alumnos terminó de leer, ¿Qué entendiste? ¿De qué o de quién se habla?. Obtiene respuestas temerosas que, más bien, parecen preguntas del niño, como tratando de verificar alguna hipótesis.

4º.- "Copien en su libreta la lección", dice el maestro, dirigiéndose a todo el grupo sin constatar o, a veces, a sabiendas de que algunos alumnos no han terminado de leer.

5º.- Si la lectura en cuestión trae anexo algún cuestionario, el maestro lee en voz alta cada pregunta y les pide la respuesta a los niños que, por lo general, no lo satisfacen y, por ende, termina diciéndoles las respuestas textuales para "abreviar tiempo".

6º.- Si la mayor parte del grupo no termina el trabajo de copiado, el maestro ordena a los que ya calificó, que hagan un dibujo cualquiera. La ca-

lificación del copiado se hace de manera superficial y arbitraria, esto es, - que el maestro no tiene definido qué va a evaluar (ortografía, trazos, legibilidad, uniformidad, limpieza, etc.) y, por lo que vimos, se califica lo -- "bonito" de la letra y a criterio del docente, sin verificar que el texto ha ya sido copiado completamente pues, pudimos constatar cómo algunos alumnos, - transcribieron el primer y último párrafo de la lección sin que el profesor hiciera alguna observación al respecto.

72.- Una vez calificados los escritos, el maestro indicó a los alumnos que habían hecho una letra "espantosa" que, de tarea, hicieran media plana - de cada palabra mal escrita --en cuanto forma-- mismas que les señaló con color rojo. Enseguida ordenó: "saquen su libro de... en la página X".

COMENTARIOS:

A este método de trabajo le hemos llamado: "Método de la ocurrencia", dado - que obedece al criterio del maestro, el cual es harto cuestionable en virtud de que lo determina el estado de ánimo que se lleve al salón de clases y puede no ser del todo positivo para la educación en general.

B).- ENTREVISTA A PROFESORES QUE ATIENDEN SEXTO GRADO.

Los resultados que obtuvimos después de realizar las entrevistas informales a los docentes que atienden sexto grado, surgieron de las respuestas dadas a nuestras preguntas, las cuales giraron en torno a cinco aspectos que creímos esenciales, con la finalidad de tener un criterio amplio que nos permitiese emitir un juicio válido.

Las preguntas que hicimos y los resultados fueron los siguientes:

1.- ¿Conoce y practica técnicas específicas para la comprensión de la lectura?	NO	90%
2.- ¿Planifica actividades para la comprensión de la lectura? .	NO	80%
3.- ¿Qué metodología y/o estrategias didácticas practica para - lograr la comprensión de la lectura?		
a).- La que el programa recomienda:		10%
b).- La que considera adecuada de acuerdo a su experiencia?		90%
4.- ¿Cómo evalúa la comprensión de la lectura?		
a).- Con preguntas orales.		90%
b).- Con cuestionarios escritos		90%
c).- Ambas actividades		90%
5.- ¿Aplica las recomendaciones didácticas del programa?		
a).- Totalmente.		10%
b).- Parcialmente		20%
c).- No		70%

COMENTARIOS:

La interpretación que damos a estos resultados es la siguiente:

1º.- Si no se conocen técnicas para lograr la comprensión de la lectura, no pueden planearse actividades adecuadas para lograrla y, por ende, la evaluación resulta arbitraria pues no se sabe qué y cómo evaluar.

2º.- Si la metodología empleada se fundamenta en la experiencia docente sin apoyarse en las recomendaciones didácticas del programa, cuando menos, - entonces la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje obedece al criterio particular del maestro que puede no ser el más adecuado.

C).- ENTREVISTA A LOS ALUMNOS QUE CURSAN EL SEXTO GRADO.

Los alumnos, en su calidad de destinatarios del servicio educativo y partes fundamentales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice, tienen derecho a ser tomados en cuenta como individuos y a que escuchemos sus opiniones como mínimo, por ello, entrevistarlos fué importante y necesario.

Los aspectos que intentamos precisar al entrevistar y trabajar con los alumnos fueron, fundamentalmente, su opinión con respecto a la forma en que les dan clases sus maestros, hasta dónde dependen de las indicaciones del -- maestro, detección del grado de desarrollo de su habilidad de comprensión de los textos, mediante la aplicación de cuestionarios orales y escritos, etc.

Las preguntas, actividades y resultados fueron los siguientes:

1.- ¿Les agradan los temas de sus libros de español de ejercicios y de lecturas?	SI	88%
2.- ¿Qué tipo de lecturas les gustan más?	CUENTOS	
3.- ¿Tienes diccionario?	SI	26%
4.- ¿Comprendes las explicaciones de tu maestro?	SI	88%
5.- ¿Te gustan las clases de español?	SI	31%

Posteriormente, se aplicó un cuestionario oral y escrito sobre el contenido de una lectura, previamente seleccionada y que no fué la misma en ningún grupo, para comprobar la comprensión del contenido y si los alumnos estaban acostumbrados a los cuestionarios, obteniendo los siguientes resultados:

a).- Explicaron el contenido oralmente:

BIEN (19%) REGULAR (25%) DEFICIENTE (56%)

b).- Contestaron el cuestionario escrito: 19%

c).- No lo contestaron: 81%

COMENTARIOS:

1º.- El hecho de no contestar el cuestionario obedeció a que los alumnos argüían no saber qué contestar, lo que dejó entrever una marcada dependencia con respecto a las indicaciones del maestro y, por otra parte, el dominio de una estrategia para salir del problema con la ayuda que el propio docente les brinda al darles las respuestas, para "no perder tiempo". En este caso, a ningún alumno se le ayudó a contestar sino que, se insistió en que hicieran un esfuerzo para responder con sus palabras a las preguntas planteadas.

2º.- El bajo porcentaje obtenido con respecto al gusto por las clases de español (31%), parece indicar que no le encuentran sentido a dichas clases pues se ha caído en una forma rutinaria de trabajar, que consiste en ir contestando los ejercicios del libro de acuerdo al orden que en él se presentan.

3º.- Los instrumentos o estrategias de evaluación, que rara vez se aplican, no cumplen con su cometido ya que, esporádicamente, son los alumnos quienes contestan, debido a la impaciencia del maestro que se ve presionado a terminar con un programa al que, por cierto, rara vez consulta; cayendo en la práctica de decirles las respuestas para abreviar tiempo.

4º.- Aún cuando se reconoce que los alumnos no comprenden lo que leen, se le brinda mayor atención y tiempo a las clases de nociones de lingüística del área de español que, dicho sea de paso, tampoco comprenden.

CONSIDERACIONES PREVIAS AL PLANTEAMIENTO
DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA

Conscientes de no haber consultado el total de estudios e investigaciones que se han hecho con respecto al problema de la comprensión de la lectura, hemos considerado como importantes y suficientes las obras a que tuvimos acceso, citadas en este trabajo, pues nos apoyaron positivamente brindándonos un conocimiento valioso; gracias a esas aportaciones, pudimos comprender con mayor amplitud el ámbito en que se presenta nuestro problema.

análisis de los textos ✕ Por lo anterior, podemos decir que el problema de la comprensión de la lectura no es fácil de resolver debido al amplio campo de acción que ello implica, es decir, no existe un método capaz de resolver todos los factores -- que influyen en el proceso de la comprensión de la lectura. Esto es fácil de entender si aceptamos que cada individuo aprende de manera muy particular y, por ende, diferente a los demás, lo que implica toda una serie de adaptaciones de técnicas y métodos que respondan a la inquietud del alumno y, esto depende, en gran medida, del ingenio y creatividad de cada maestro.)

Independientemente de todos los conceptos, investigaciones y conclusiones a que han llegado los estudiosos de este problema, hemos considerado, como coincidencia general de esas investigaciones, la de enfatizar la necesidad de desarrollar una etapa preparatoria que consiste en la adquisición de la habilidad para descifrar los textos y, enseguida, promover la comprensión propiamente dicha de lo que se lee mediante la orientación adecuada del maes

tro, esto es, que (se ha de tener en cuenta qué habilidad va a desarrollar el niño pues para comprender un texto, con cierta profundidad, se deben aplicar técnicas de lectura que contribuyan a la asimilación, interpretación y crítica del contenido de los textos; es pues, un proceso sistemático y gradual -- que requiere de una práctica continua, interesante y placentera que incluye la libertad de cometer errores al principio y que, con el desarrollo de las habilidades para la lectura, se van autocorrigiendo en la medida de la capacidad y conciencia de cada individuo.)

Del libro del maestro para el sexto grado, se extrajo un principio de la psicología del aprendizaje que ha constituido un obstáculo para desarrollar las lecturas convenientemente y es el que considera que: "El aprendizaje de la lectura se logra más rápidamente si la lengua que el niño lee es la misma que se habla". (37)

Decimos que el principio anterior constituye un obstáculo porque los libros de texto, aunque se lo han propuesto, no manejan el lenguaje cotidiano del niño, al menos, no el de los niños del medio rural que en este trabajo se ha descrito, sin embargo, esto no quiere decir que los textos para el alumno no sirvan, al contrario, este problema del lenguaje demuestra la riqueza del mismo por un lado y, por otro, la necesidad de ampliar el léxico del alumno, demostrándoles las ventajas de hacerlo.

De lo anterior se desprenden las sugerencias siguientes que pretenden coadyuvar a:

- 1º.- Romper la rutinaria actividad docente.
- 2º.- Ayudar a los alumnos para que comprendan el contenido de los textos que leen.

(37) S.E.P. op cit. p. 88.

Para que esto sea posible se tendrá en cuenta, entre otras situaciones, que:

A).- El maestro ha de adaptarse al nivel de sus alumnos para de ahí, -- conducirlos hasta niveles superiores de conocimiento y de comprensión, según lo permita la capacidad de cada niño; nunca más allá de sus posibilidades.

B).- El maestro pondrá en juego toda su creatividad para encontrar la -- mejor manera de aprovechar los libros de texto de los alumnos, sobre todo, -- considerando que en el medio rural son casi el único referente escrito que -- tienen en sus manos, lo que no impide que se analicen otro tipo de obras.

C).- Los alumnos no aprenden de igual forma ni con la misma velocidad, -- situación que reclama una actitud comprensiva y alentadora del maestro, para -- ayudar a los más lentos.

Pensamos que de alguna forma, las situaciones anteriores, contribuirán a mejorar la calidad del servicio educativo que tenemos encomendado, en la -- medida de nuestra voluntad y deseo de superación. Implican la adopción de u-- na actitud profesional seria por un lado y, por otro, la erradicación defini-- tiva de nuestro método de enseñanza preferido: el método de la ocurrencia.

Método que no figura en ningún tratado pedagógico pero que se aplica, -- cotidianamente, en algunas escuelas con pequeñas variantes pero que conduce al mismo resultado: deficiencia en la formación educativa de nuestros alum-- nos.

Retomamos los resultados de la investigación de campo, sobre todo, lo -- referente a la estrategia metodológica que el docente aplica a diario, con -- la finalidad de comparar lo que se hace con lo que se debe hacer, y proponer lo que se puede hacer.

Detectamos lo siguiente:

1º.- No se motiva a los alumnos para realizar las actividades de lectura, esto es, no se les explica el por qué han de hacer lo que el maestro les ordena.

2º.- No se hizo evidente la meta a alcanzar en cuanto a la comprensión de la lectura; no se explicó qué objetivo específico de la lectura se estaba tratando de alcanzar.

3º.- No se previó, por lógica, qué aspectos de la lectura se iban a evaluar, mucho menos, cómo (Ver pp. 37 y 38).

Lo anterior deja claro que no se planeó la clase de lectura en forma adecuada y, los resultados obtenidos pueden ser de lo más diversos, menos el de comprender lo leído.

¿Cómo resolver estos obstáculos? Ante todo se requiere el deseo y la voluntad de vencerlos, esto es, se ha de asumir una actitud docente profesional en la que se busquen soluciones y no sólo esperar a que otros lo hagan, para después adaptarlas con el mínimo esfuerzo. Esta actitud contemplativa ha propiciado una rutinaria forma de conducir la enseñanza que, en poco o en nada, contribuye para resolver los problemas educativos y, mucho menos, el de la comprensión de la lectura; en cambio, si se asume una actitud de compromiso hacia los alumnos, no será difícil encontrar soluciones, lo importante es que se quiera buscarlas.

Con base en lo expuesto, concluimos en que para ayudar a los niños a comprender lo que leen, el docente puede proceder de la siguiente manera:

1º.- Precisar qué objetivo deben alcanzar los alumnos, es decir, qué se ha de enseñar.

2º.- Cómo se ha de desarrollar la clase, qué método o técnica se va a emplear.

3º.- Qué actividades van a realizar los alumnos.

4º.- Qué material de apoyo se va a presentar y cómo lo van a emplear — los niños y/o el docente.

5º.- Cómo y con qué se va a evaluar el logro del objetivo.

Nótese que no se especifica el tiempo que durará la clase, pues ello depende del interés que los alumnos manifiesten y de las dificultades que, cada niño, en particular presente.

Lo anterior implica que el maestro no va a determinar horario de conclusión, sino los propios alumnos y, aquí cabe preguntar: ¿Cómo se pierde más tiempo; diciéndoles a los niños las respuestas de los cuestionarios para "abreviar tiempo", sin que comprendan lo que están haciendo, ni por qué, ni para qué; o dejándolos el tiempo necesario, requerido por ellos, para comprender lo que leen?

Se ha dicho que al docente se le presiona para que cumpla un programa y que no puede, por tanto, conceder más tiempo a una área de aprendizaje que a otra, pues le amonestan y critican. Sin embargo, ¿Cuántas veces se agota el programa? ¿A qué áreas y aspectos se les brinda mayor importancia? ¿Qué resultados de aprendizaje han demostrado los alumnos? ... La realidad nos demuestra que no es tanto el hecho de terminar un programa, sino más bien, no comprometerse en nada específico y en todo a la vez, de ahí que los alumnos sepan poco de nada.

Por esto, ¿Cómo concebir, que un alumno que no comprende lo que lee, será capaz de aplicar, por ejemplo, las matemáticas en resolución de problemas; interpretar y criticar correctamente los fenómenos sociales, ...?

De ahí que se destaque la necesidad de desarrollar la comprensión de la lectura que realizan los niños, para que estén en condiciones de explicar — cualquier texto de cualquier área de aprendizaje y se pueda, hasta entonces,

ganar o reponer el tiempo que se consideró perdido.

Destacamos la necesidad de aprovechar los libros de texto del alumno, - en virtud de haberse constatado la ausencia de otros libros de lectura diferentes a los gratuitos en el medio rural.

Al respecto, consideramos que si bien es cierto y lógico que el lenguaje manejado en los libros del alumno, no es totalmente igual al que usan los niños, no significa que no sirvan o no les interesen; es cierto que se presentan algunos problemas de significado y de interpretación, lo que explica y justifica aún más, la necesidad de desarrollar el proceso de comprensión de la lectura, ya que es muy poco probable que en la realidad se encuentren con textos u otros medios de información que contengan el lenguaje que el niño usa y, si existen, es difícil que lleguen al medio rural.

Una prueba irrefutable, para nosotros, de que el uso de términos "raros" para algunos, no constituye una barrera infranqueable para transmitir y fijar el mensaje que se proponen, son los anuncios publicitarios. Pensemos por un momento, en el tiempo que los niños emplean viendo televisión y el enorme caudal de "cortes comerciales" con que inundan al televidente; constataremos que no usan un lenguaje propio del niño de nuestro medio rural y, a pesar de esto, a través de la imagen y sonido, le inducen a captar el mensaje aún cuando no se comprenda totalmente el sentido y significado de algunas palabras poco usuales en la cotidianeidad del niño, por ejemplo, "disfruta" Coca-cola, la "chispa" de la vida, "concentración mental", etc., amén de lo que subyace a estos mensajes.

Se intentará, por tanto, que el alumno analice y cuestione todo lo que no comprenda, para que pueda descubrir los significados de oraciones o palabras "raras" y, las aplique en variadas circunstancias; todo esto sugiere, - que si se pretende desarrollar una conciencia crítica en el niño, no basta -

enseñarlo a leer literalmente, sino que, se le inducirá a que analice, interprete y critique lo que lee.

En cuanto al programa oficial para el sexto grado, en el área de español, nos percatamos que algunos objetivos específicos, que se relacionan con la enseñanza de la lectura, no son susceptibles de lograrse en unos días, -- sino que requieren de un tratamiento contínuo, gradual y sistemático. Por ejemplo, el objetivo 3.4. "Reconocer la idea principal de los párrafos de un texto", no se logrará en dos o tres días, a menos que los alumnos tengan ya desarrollada esta habilidad, sino que se requiere de todo un proceso gradual que facilite al alumno la comprensión y ejecución de actividades tendientes a descubrir las ideas principales del texto que se analice y, el hecho de -- que el alumno responda acertadamente a un cuestionario, oral y/o escrito, acerca de lo leído, en una ocasión, no implica que ya adquirió esa habilidad de manera permanente; logró dar un paso correcto, pero necesita aplicar ese conocimiento en otros textos de otras áreas de aprendizaje, para que se re-- fuerce el conocimiento y la comprensión de lo que lee.

¿Cómo se puede lograr el objetivo citado? En el programa se sugiere una estrategia didáctica que si no satisface al docente porque no le dió resultado, recordemos que son sugerencias y que se puede prescindir de ellas aplicando otra más conveniente para los alumnos.

Pero surge otro problema, ¿Qué hacer cuando no se conoce otra estrategia didáctica? O se ignora el objetivo, o se inventa alguna, o se siguen las instrucciones del libro de texto; la última alternativa es la más usual por parte del docente, notándose que, con frecuencia, no se analiza previamente el contenido provocando la realización de actividades infructuosas, para -- maestro y alumnos, sobre todo, en lo referente a la comprensión de lo que se

hace y para qué se hace.

De ahí que sea necesario, como mínimo, que el docente prepare su clase lo mejor que le sea posible, que lea previamente los contenidos que va a enseñar, los analice y reflexione sobre la mejor manera de enseñarlos; por ello se afirma que, más que una metodología, se trata de elegir entre opciones metodológicas previo análisis de su pertinencia y, siempre, en función de la situación específica del grupo.

Hemos considerado como fundamental, desarrollar en el niño la habilidad para encontrar las ideas principales de un texto, porque ello permitirá una interpretación menos arbitraria y la emisión de críticas más aceptables acerca de lo leído.

Si se logra interesar al alumno para que descubra el contenido de una lectura específica, se avanzará en el desarrollo del proceso de comprensión que se pretende el niño adquiera, perfeccione y aplique en su vida futura.

Pero, ¿Cómo despertar ese codiciado interés? Realmente no se puede proponer una estrategia válida para toda ocasión y circunstancia, mucho menos que sea aplicable a todos los grupos pues solo cada profesor, conoce los gustos y las inquietudes de sus alumnos y, es él precisamente, el que habrá de buscar la mejor forma de motivarlos.

Sin embargo, se puede sugerir como punto de reflexión, el hecho de tener que demostrar que lo que se pretende que aprendan los niños, es digno de aprenderse. De aquí que se deba buscar la mejor forma de hacer evidente que mediante el aprendizaje de cualquier contenido, se puede lograr un mejor rendimiento, una mayor comprensión, etc., según sea el caso específico que se esté tratando.

Hemos reiterado la necesidad de desarrollar en los niños el proceso de

la comprensión de la lectura, como condición necesaria, para que puedan acceder a niveles superiores de conocimiento en todas las áreas de aprendizaje - del currículum escolar; hemos dicho también, que este proceso requiere de un tratamiento continuo, gradual y sistemático pues con ello se podrían garantizar resultados positivos para los alumnos, lo que implica, irrestrictamente, una actitud docente responsable y profesional que jamás claudique en los reveses que se pueden presentar en el desarrollo, no sólo de este proceso, sino de cualquier otro.

Lo anterior surge por la inquietud que nos mueve a señalar otros factores negativos que hacen, casi imposible, el logro de las metas escolares; -- nos referimos a las frecuentes inasistencias y retardos de algunos maestros, así como, a las continuas interrupciones de clases que, por diversas causas, se cometen en esta escuela.

Es muy probable que en otras instituciones educativas, los factores señalados no representen motivo de preocupación, sin embargo, en nuestro ámbito, se han dado casos verdaderamente alarmantes. (38)

Por ello, enfatizamos la necesidad de asumir una actitud docente más -- responsable y profesional que, cuando menos, no defraude las expectativas de los alumnos y los convenza de que sólo así podremos hacer frente a las adversidades de la vida. Además, sean cuales sean los fines que persigamos, ser -- responsables no va en contra de la corriente ideológico-política que sustentamos por convicción o conveniencia, ni denigra al ser humano, al contrario, lo dignifica.

(38) Ver cuadro No. 1 del apéndice.

VI

ESTRATEGIA DIDACTICA

Con el propósito de lograr la comprensión de la lectura diseñamos, aplicamos y evaluamos la siguiente estrategia didáctica:

Objetivo específico: Al término de las actividades correspondientes, el alumno:

-- Encontrará las ideas principales de los párrafos de un texto.

Recursos didácticos: - Experiencias de los alumnos.

- Libro de texto de español ejercicios, 6º Gdo.

- Libretas, lápices, gis, pizarrón.

Actividades de estudio:

1.- El alumno, expresará oralmente sus experiencias, con respecto al tema: el caballo, conducido por preguntas que le haga su maestro.

2.- Redacte una descripción del caballo, la lea ante el grupo y escuche con atención el trabajo de sus compañeros.

3.- Previamente a la lectura, formule y escriba, en su libreta, preguntas con referencia al tema, atendiendo a las sugerencias del maestro.

4.- Lea la Historia de Valek, el caballo; pp. 59-60 de su libro de español de ejercicios, en forma oral, procurando atender la puntuación.

5.- Lea nuevamente el texto, en silencio, y señale las palabras, frases u oraciones que no comprenda.

6.- De a conocer, en forma oral, las palabras que no comprenda y escu--

che la opinión, sobre el significado, que le vayan dando sus compañeros y/o el maestro. Si persiste la duda, consulte el diccionario.

7.- Invente oraciones donde aplique las palabras "nuevas" correctamente; las lea a sus compañeros y los escuche; autocorrija probables errores con la ayuda y explicación de compañeros y maestro.

8.- El maestro leerá, párrafo por párrafo el texto y preguntará:

- ¿De qué o de quién(es) se habla? Para **destacar** a los sujetos que realizan la acción central.

Enseguida preguntará:

- ¿Qué hace, o hicieron? Para aclarar la acción realizada.

9.- El maestro hace lo mismo con los demás párrafos.

10.- Los alumnos van escribiendo las respuestas, de cada párrafo, en su libreta.

11.- El maestro le pide a un niño que resuma la idea central del primer párrafo; si es necesario, lo vuelve a leer. Hace lo mismo con los demás párrafos y,

12.- Finalmente, les pide a los alumnos que resuman todo el texto oralmente, ya sea con las respuestas registradas o con sus propias palabras.

13.- El maestro invita a los niños a que comparen sus ideas principales con las que proponen en su libro, pp. 61-63 y, elija la que considere correcta.

14.- Al terminar de contestar el ejercicio, explique por qué eligió las respuestas dadas en su libro, y escuche a los demás; autocorrija lo que crea necesario.

15.- Dé respuesta a las preguntas que se formuló previamente a la lectura.

16.- Diga cuántas contestó y cuántas no, así como, el por qué no pudo - contestar algunas, si se presenta el caso.

17.- Compare su descripción previa con el texto leído.

18.- El maestro invita a que contesten, en forma oral, las preguntas de la página 64 del libro.

19.- Que el alumno, presente a su maestro el resumen del texto y el ejercicio de las páginas 61-63, para su evaluación.

20.- Invente una historia que hable acerca de un caballo, la lea a sus compañeros; escuche con atención las de ellos, ilústrela y preséntela a su maestro.

A).- ESTRATEGIA DE EVALUACION.

Se tomarán en cuenta los siguientes aspectos:

- Participación del alumno en las actividades propuestas.
- Presentación de los trabajos escritos que se le soliciten.
- Autoevaluación del alumno y del docente.

Se tratará de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de escalas estimativas de logro, no para otorgar una calificación-medición, sino para apreciar, lo más objetivamente posible, el nivel de aprendizaje de cada alumno.

Para evaluar la participación de los alumnos, se utilizó la siguiente escala:

El alumno:

NS D R B

- Desarrolla las actividades indicadas:
- Expresa sus experiencias:
- Colabora con sus compañeros:

Para la evaluación de los trabajos presentados por los alumnos, es fundamental la explicación que justifique las respuestas dadas a los cuestionamientos que se le planteen, se preguntará, por ejemplo, ¿Por qué elegiste esta respuesta y no otra? ¿Qué te hace suponer que estás en lo correcto?... Si es un trabajo de redacción, producto de su experiencia, habrá que evaluar, - si la manifestación de su pensamiento es coherente y, se verificará la cuestión ortográfica.

Por lo que corresponde a la autoevaluación del alumno, podemos invitarlo a manifestar, en forma oral o escrita, si le agradó lo que hizo, si le -- gustaría hacerlo de otra manera, si siente que aprendió algo útil, etc.

En lo referente a la autoevaluación del docente, es posible plantear una serie de preguntas, tales como, ¿Organicé a conciencia la clase? ¿Supe aprovechar los recursos didácticos disponibles? ..., ello con la finalidad de detectar las posibles fallas en el desarrollo del proceso de enseñanza.

De acuerdo con Teresa Bosque y Tomás Rodríguez (39), en cuanto a la división de la comprensión en los niveles: superficial, media y profunda se -- planearon las actividades que conforman la estrategia didáctica, para lograr que los alumnos desarrollen estos tres niveles partiendo de sus experiencias, luego haciendo una lectura "expresiva" para que obtengan una visión global - del contenido del texto; después se promueve el análisis del contenido, destacando o seleccionando las ideas centrales de cada párrafo, para que conclu ya con la redacción de un resumen y/o la expresión oral del contenido total de la lectura, con sus propias palabras; finalmente, se le induce a la reflexión sobre algunas ideas implícitas en el texto, para que viertan su opinión y estén en condiciones propicias para evaluar o criticar la lectura.

(39) Teresa Bosque y Tomás Rodríguez, op cit. p. 45.

Destacamos la dificultad que esta estrategia puede representar para los alumnos y para el maestro. Para los alumnos, porque su falta de costumbre para realizar estas actividades puede, al principio, producir resultados pobres, resistencia a opinar o redactar y, para el docente, porque persista la presión a terminar un programa, acelerando este proceso o abandonándolo, si los resultados inmediatos no lo satisfacen.

Sin embargo, al considerar que el aprendizaje no es un proceso uniforme e idéntico, es decir, que tiene altibajos, avances y retrocesos y, que cada alumno, lo desarrolla de manera distinta a los demás; no vendrá el desaliento y abandono total de la técnica empleada, sino que, tendremos que analizar en qué parte o partes del proceso de enseñanza, los alumnos mostraron dificultad de comprensión sobre lo que estaban haciendo, para perfeccionarla y, dado el caso, cambiarla por otra más adecuada. De aquí que sea importante resaltar que la iniciativa y creatividad del docente sea fundamental, así como su voluntad para mejorar su forma cotidiana de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

B).- APLICACION.

La comprensión de la lectura es en sí, la variable a evaluar pero, como su apreciación correcta resulta un tanto subjetiva, se procedió a elaborar un instrumento de evaluación que diera un cierto grado de confiabilidad y validez, cuando menos, al interior del grupo de alumnos donde se aplicó la estrategia. Los criterios que dieron forma al instrumento de evaluación, se detallan después de la presentación de éste.

INSTRUMENTO DE EVALUACION PARA LA COMPRESION DE LA LECTURA

NIVEL	A S P E C T O S	CATEGORIAS			
		NS	R	B	MB
S	A.- Lectura global.				
U	A1.- Claridad de la lectura.				
P	A2.- Fluidez:				
E	A3.- Énfasis:				
R					
F	B.- Comprensión de significados de las palabras nuevas.				
I					
C	B1.- Localización en el texto:				
I	B2.- Búsqueda de significados:				
A	B3.- Aplicación en nuevos enunciados:				
L					
M	A.- Reconoce al sujeto y predicado en cada párrafo -				
E	del texto:				
D	B.- Resume la idea central de cada párrafo:				
I					
O	C.- Explica, coherentemente, el contenido global del texto:				
	C1.- En forma oral:				
	C2.- Por escrito:				
P	A.- Reflexión y/o crítica del texto.				
R	A1.- Fundamenta sus respuestas a las preguntas -				
C	siguientes:				
F	a).- ¿Acaso puede un caballo tener cuna?				
U	b).- ¿Cómo puede un hombre bueno querer ser sol-				
N	dado?				
D	c).- ¿Qué puede el hombre contra su obligación?.				
O	d).- ¿Acaso hay que llorar cuando muere un hom-				
	bre bueno?				
	e).- ¿Acaso no tenemos todos que amar algo? . . .				

C R I T E R I O S :

- Para determinar la calidad de las actividades realizadas por los alumnos, se aplicaron categorías estimativas como las siguientes: NS = no suficiente, R = regular, B = bien y MB = muy bien. Para adjudicar cada una de estas categorías se recurrió a la observación de las actitudes asumidas por cada niño, y se compararon con las de sus compañeros, lo mismo se hizo con los trabajos orales y escritos que se les pidieron durante el desarrollo de la estrategia, por lo tanto, los resultados que se obtuvieron sólo son válidos en este grupo, aunque el instrumento de evaluación y la forma de trabajo sugerida son susceptibles de ser aplicados en otros grupos del mismo grado.

- Los porcentajes se obtienen de acuerdo a la cantidad de alumnos que se ubicaron en cada categoría.

- La claridad de la lectura comprendió, como requisitos mínimos, una voz audible y una expresión o pronunciación completa de las palabras del texto.

- La fluidez consideró que el alumno no tartamudeara, es decir, que no fuera repetitivo de una misma sílaba o palabra, por ejemplo, la palabra artillero, debería pronunciarse de una sola vez y, no así: a-ar-ti-llero ó ar-
-arti- artille- artillero.

- El énfasis consideró que el alumno debería atender a los signos de puntuación y, por ende, la pronunciación y entonación correcta de las palabras, frases u oraciones del texto.

- Para la comprensión del significado de las palabras "nuevas", se consideró la localización de las mismas en el texto, subrayándolas primero y escribiéndolas después en su libreta.

- La búsqueda de significados consistió en explicar lo que cada una de

las palabras señaladas querían decir, de acuerdo al contexto donde se encontraron, ayudados por el docente, induciéndolos a reflexionar y explicar su significado sin que fuese necesario recurrir al diccionario.

- La aplicación de las palabras nuevas en enunciados hechos por los alumnos, fué la condición básica para comprobar el logro del primer nivel de comprensión de la lectura, evaluando esta actividad con los trabajos escritos solicitados a los niños, en los cuales se utilizaron todas las palabras nuevas para ellos.

- El segundo nivel de comprensión de la lectura, viene a ser, en sí, el análisis del contenido del texto, acorde con el objetivo específico planeado que fué: encontrar las ideas principales de los párrafos de un texto. Por ello, se consideraron las actividades de reconocer al sujeto y la acción que realiza, resumir la idea central de cada párrafo y, finalmente, como condición, la explicación oral y escrita del contenido de la lectura, con las propias palabras del alumno; lo que nos indicaría el logro del segundo nivel.

- El tercer nivel de la comprensión de la lectura, incluye la reflexión y/o crítica del contenido del texto por parte de los alumnos, para lo cual, se consideró como fundamental, la argumentación de las respuestas a las preguntas planteadas por el libro de texto y/o por el maestro, ya que, el texto no brinda respuestas explícitas, sino que, el alumno, previa reflexión, debe inferir y argumentar su contestación. Por esto, la fundamentación o argumentación de las respuestas, nos indicarán el logro de este nivel.

C).- DESCRIPCION DE LA APLICACION DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA.

1.- Se solicitó a los niños que expresaran todo lo que sabían acerca de los caballos, conduciendo los comentarios por medio de preguntas sencillas como: ¿Conoces a los caballos? ¿Te gustan? ¿Por qué te agradan o desagradan?

¿Tienes alguno? ¿Qué color es? ¿Qué come? ¿Dónde duerme? ¿Sabes montar? Etc.

2.- Después del anterior intercambio de experiencias, los invitamos a redactar una descripción acerca de un caballo, dejándolos en completa libertad para hacerla. Los alumnos asistentes cumplieron con esta actividad, aunque al principio, algunos de ellos mostraron cierta resistencia para leer su descripción ante sus compañeros, lo que fué superado por nuestra insistencia alentándolos para que las leyeran.

3.- Una vez leídos los trabajos descriptivos de los alumnos, les preguntamos si les gustaría leer una historia acerca de un caballo, a lo que todos contestaron afirmativamente; entonces les indicamos que, antes de leer la historia, se formularan preguntas y las escribieran en su libreta, con la finalidad de que, el texto que íban a leer, les diera las respuestas; fué necesario sugerir algunas preguntas, por ejemplo, ¿Será del mismo color, el caballo de la historia, que el mío? ¿Se llamará igual que el que conozco? etc., con esto, pretendíamos que los alumnos tuvieran un propósito definido para leer, ese propósito fué el de encontrar las respuestas a sus cuestionamientos e, implícitamente, comprender el contenido global del texto.

4.- Una vez que los alumnos escribieron sus preguntas en la libreta, les indicamos que leyeran el texto: "Historia de Valek, el caballo", localizado en las páginas 59 y 60 de su libro de español de ejercicios, atendiendo a la puntuación. Solicitamos a cada uno de ellos, que leyera un fragmento del texto indicado, en tanto registrábamos la evaluación de la lectura en voz alta.

5.- Al terminar de evaluar la lectura en voz alta, invitamos a los alumnos para que la repitieran pero, ahora, en silencio y que subrayaran las palabras que ellos desconocían.

6.- Concluída la actividad anterior, les pedimos que cada uno fuera le-

yendo en voz alta las palabras "nuevas" o que no comprendían; al mismo tiempo, las escribimos en el pizarrón; esas palabras fueron: artillero, aspecto, pillete, pálido, enfermizo, pradera, cuna, Jaro, carbonero, yacía, no obstante y como boca de lobo.

Acto seguido, solicitamos a diferentes alumnos, que leyeran los enunciados donde se encontraban las palabras citadas e invitamos a los demás para que explicaran el significado de las mismas, lo cual se fué logrando sin tener que recurrir al diccionario.

7.- Para constatar la comprensión del significado de las palabras desconocidas por los alumnos, les sugerimos que inventaran algunas oraciones donde las aplicaran, aclarándoles que, en una oración podían incluirse dos o más palabras de las explicadas. Los niños, en su totalidad, realizaron esta actividad y nosotros evaluamos la aplicación correcta de esas palabras, en los enunciados que redactaron ellos, ubicándolos en las categorías contempladas en el instrumento de evaluación. El criterio fué: un error = MB, dos errores = B, tres errores = R y, cuatro o más errores = NS. En ningún caso se obtuvo la categoría NS. Los alumnos leyeron a sus compañeros los enunciados que inventaron y, con atención, escucharon todos los trabajos. No hubo mucha necesidad de corregir errores por nuestra parte, ya que cada alumno detectó, por sí mismo, en dónde y por qué había cometido alguna equivocación.

8.- Al día siguiente, se continuó con la aplicación de la estrategia y se inició con una lectura en silencio por parte de los alumnos asistentes; a continuación, solicitamos su atención para que, después de la lectura de cada párrafo, descubrieran al sujeto o sujetos y, la o las acciones que realizan, anotándolos en sus libretas para, posteriormente, redactar un resumen.

Fuimos leyendo párrafo por párrafo y preguntamos: ¿De qué o de quién se habla? y, ¿Qué hace o hicieron?, los niños contestaron oralmente y, cuando -

se establecía un acuerdo general de las respuestas, las fueron escribiendo - en su libreta. Así, los pasos 8, 9 y 10 de la estrategia se realizaron simultaneamente.

11.- Al término del análisis de la lectura, les pedimos a los alumnos - que dijeran cuál era la idea central del primer párrafo, del segundo, etc., - hasta terminar. Los niños no manifestaron ninguna dificultad para señalar -- las ideas centrales pues ya la habían escrito, es más, descubrieron que los sujetos más importantes fueron Valek, el caballo y, Valeska, el artillero, - por la repetición que se hacía de ellos en los párrafos del texto.

12.- A continuación, les sugerimos que, con sus propias palabras, dije-- ran de qué trata el contenido del texto, lográndose la participación total - de los alumnos, complementando sus descripciones o resúmenes orales, con los señalamientos de sus propios compañeros. Enseguida, les solicitamos que hi-- cieran el resumen por escrito, sin copias textuales. Todos cumplieron con esta actividad y, para ser la primera experiencia en este tipo de trabajo, lo hicieron muy bien.

13.- Posteriormente, los invitamos a resolver el ejercicio propuesto en su libro, pp. 61-63, para que compararan las ideas que ellos habían determi-- nado como centrales de cada párrafo, con las que en el ejercicio les sugie-- ren. Los alumnos realizaron esta actividad con entusiasmo y sucedió algo, -- hasta cierto punto sorprendente, y fué que al elegir una de las tres ideas - que les proponen en su libro para cada párrafo, estuvieron reflexionando en el por qué era más precisa la idea que eligieron y no las otras, sin que hi-- ciéramos indicación alguna al respecto, lográndose automáticamente el paso - numero 14 de nuestra estrategia.(40)

(40) Ver supra p. 52.

15 y 16.- Una vez resuelto el ejercicio anterior, les pedimos que inten taran contestar las preguntas que se plantearon antes de iniciar la lectura, indicando cuáles de ellas no pudieron contestar y por qué. Los alumnos reali zaron esta actividad colectivamente y concluyeron en que solo podían dar res puesta a pocas de sus preguntas en virtud de que sus planteamientos respon-- den a la realidad en que viven y, la descripción del texto, resultó un tanto diferente; situación que detectaron al explicar el por qué no pudieron con-- testar algunas de sus preguntas.

17.- Cumplida la actividad anterior, les pedimos que contrastaran su -- descripción previa, con la del texto para determinar las diferencias y seme-- janzas en ambas, los alumnos intercambiaron los puntos de coincidencia y las diferencias, concluyendo en que habían descrito a un caballo muy diferente - al de la historia leída pero que, aunque no se llamaran igual, ni fuesen del mismo color, etc., se podía ser amigo de un caballo si a éste, se le trata -- con cariño.

18.- Al tercer día de aplicación de la estrategia, invitamos a los alum nos a contestar las preguntas de su libro de texto, en la página 64, mismas que pretenden hacer reflexionar al alumno para que exprese su pensamiento de manera fundamentada, aún cuando las respuestas sean divergentes; lo importan te, en este caso, es que el niño no se concrete a decir sí o no, sino más -- bien, por qué si o por qué no. Los alumnos cumplieron con esta actividad, ex plicando por qué estaban seguros de que su respuesta era correcta.

Al finalizar con la exposición oral de las respuestas, les pedimos que las escribieran en su libreta, lo que todos hicieron con entusiasmo.

19.- Una vez concluída la actividad anterior, solicitamos a los alumnos que nos entregaran el resumen del texto, su libro de español de ejercicios -

en las páginas 61-63 y, las preguntas y respuestas de la página 64, con el objeto de evaluar estos trabajos y registrar los resultados en el instrumento de evaluación preelaborado para este caso.

20.- Finalmente, se les preguntó si estarían dispuestos a inventar una historia del caballo que, a cada uno de ellos, les gustó; los alumnos dijeron que sí y les dejamos de tarea esta actividad.

Enseguida, los invitamos a expresar sus puntos de vista sobre el trabajo realizado, conducidos con preguntas como: ¿les gustó esta forma de trabajar?, ¿Creen haber aprendido algo?, etc., obteniendo respuestas, tales como, "... a mí no se me va a olvidar la historia de Valek", "Hasta ahora, entendí y pude contestar las preguntas del libro", "Me siento contento porque todo me salió bien", "Se me hizo fácil la clase", etc.

D).- RESULTADOS OBTENIDOS.

NIVEL	A S P E C T O S	CATEGORIAS Y PORCENTAJES.			
		NS	R	B	MB
SU	A.- Lectura global.				
PER	A1.- Claridad de la lectura:	-	9%	91%	-
FI	A2.- Fluidez:	-	73%	27%	-
CIAL	A3.- Enfasis:	-	64%	36%	-
	B.- Comprensión de significados de las palabras nuevas.				
	B1.- Localización en el texto:	-	-	-	100%
	B2.- Búsqueda de significados:	-	8%	50%	42%
	B3.- Aplicación en nuevos enunciados:	-	-	64%	36%
ME	A.- Reconoce al sujeto y predicado en cada párrafo del texto:	-	-	100%	-
DIO	B.- Resume la idea central de cada párrafo:	-	-	100%	-

ME	C.- Explica, coherentemente, el contenido - global del texto:				
DIO	C1.- En forma oral:	-	-	100%	-
	C2.- Por escrito:	-	-	100%	-

A.- Reflexión y/o crítica del texto.

	A1.- Fundamenta sus respuestas a las -- preguntas siguientes:				
PRO	a).- ¿Acaso puede un caballo tener cuna?	-	-	71%	29%
FUN	b).- ¿Cómo puede un hombre bueno querer ser soldado?	-	-	57%	43%
DO	c).- ¿Qué puede el hombre contra su o-- bligación?	-	-	100%	-
	d).- ¿Acaso hay que llorar cuando muere un hombre bueno?	-	-	71%	29%
	e).- ¿Acaso no tenemos todos que amar - algo?	-	14%	57%	29%

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:

Antes de la aplicación de la estrategia didáctica fue necesario detec--
tar el nivel de comprensión de la lectura que tenían los alumnos de 6º grado
para establecer una contrastación posterior con los resultados obtenidos des-
pués de su aplicación. Llamaremos examen de diagnóstico a esta actividad pre-
via, cuyo resultado, arrojó un promedio grupal regular --de acuerdo nuestra
escala estimativa-- lo que nos sirvió de referente y punto de partida.

En el primer nivel, resalta como problema no resuelto totalmente el de
la fluidez y énfasis en la lectura expresiva, lo cual pone de manifiesto --a
nuestro juicio-- lo inadecuado del método de la ocurrencia que esgrimimos co-
tidianamente, sobre todo, por falta de persistencia sistemática y metas defi-
nidas por un lado y, por otro, la imperiosa necesidad de modificar nuestra -

habitual forma de "enseñar". En lo concerniente a la localización, búsqueda de significados y aplicación de las palabras "nuevas" para los alumnos, no hubo mayor problema, al contrario, podemos afirmar que los resultados fueron buenos.

En cuanto al segundo nivel o nivel medio que corresponde al análisis del contenido del texto, los alumnos no presentaron problemas significativos para identificar las ideas centrales de cada párrafo ni para explicar, por escrito y oralmente, el contenido global de la lectura; creemos que esto se debió a la manera en que conducimos las actividades, mismas que se propusieron hacer accesible la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, lo que no indica que se hayan dado las respuestas correctas según nuestro criterio, sino que, aprendimos a respetar la opinión de los alumnos y dejamos que, por sí mismos, descubrieran los errores cometidos con la finalidad de que participaran, directa y activamente, en la construcción de su aprendizaje y conocimientos.

El tercer nivel o nivel profundo, caracterizado por actividades que pretendían hacer reflexionar a los alumnos, fue muy alentador el resultado obtenido ya que expresaron su pensamiento con respecto a los planteamientos que les hicimos de manera coherente y con argumentos basados en su experiencia y en el resultado de la comparación de su realidad con la que el texto les presentó. Creemos haber logrado romper con la inhibición de algunos alumnos para expresar su pensamiento pues, en su totalidad, explicaron la razón de sus respuestas y no se concretaron, como antes, a decir sí o no.

De este modo, no sólo nos dimos cuenta de que los alumnos tienen una gran capacidad para imaginar, crear y argumentar sus pensamientos, sino que, además, empezamos a dar crédito a sus aportaciones, es decir, aceptamos sus

respuestas sin que privara la implantación de nuestro criterio para dar por buenas o malas, correctas o incorrectas sus intervenciones, respuestas y productos de aprendizaje.

Es cierto que el avance obtenido fue mínimo, pero fue un avance y no un retroceso o estancamiento, lo cual nos confirma que al modificar nuestra rutinaria forma de enseñar, estamos en posibilidades reales de ofrecer un me—jor servicio, dando así, oportunidades efectivas de aprendizaje para nuest—ros alumnos. Lo anterior nos ayuda a comprender hasta dónde estamos infl—uyendo en el aprendizaje de los niños y si, en alguna medida, nos interesa —contribuir en su formación educativa, se crea la necesidad de cambiar hacia el lado positivo nuestra "comodina" forma de trabajar que, al final de cu—entas, no aporta nada interesante ni permanente para los alumnos.

Finalmente, comprobamos que aún a pesar de la mala fama que les hemos —atribuído a los libros de texto para el alumno, manejados adecuadamente, se convierten en verdaderos apoyos para el aprendizaje de los niños, pero se re—quiere, entre miles de cosas, que el docente "quiera", porque sí puede, ha—cer que los libros de texto resulten interesantes para los alumnos, sobre to—do, cuando no es tan fácil sustituirlos por otros más efectivos y todavía —más, cuando no estamos en posibilidades de llevar al aula otro tipo de apo—yos didácticos, o bien porque no sabemos cuáles son los adecuados, o porque no sabemos usarlos, o porque no podemos comprarlos, o ... Todo esto nos obl—igó a demostrar que, cuando se tiene voluntad y se quiere mejorar nuestro tra—bajo, no se requiere de materiales sofisticados para lograr que los niños a—prendan, por ello, sólo recurrimos al libro de texto y a la experiencia de —los propios alumnos que constituyen, a nuestro criterio, lo fundamental para que el aprendizaje tenga lugar, desde luego, mediando una conducción u orien—tación didáctica, más o menos, adecuada por parte del docente.

VII

CONCLUSIONES

En el presente trabajo citamos a diferentes autores que, con sus conceptos, nos ayudaron a comprender lo amplio del problema que elegimos. A partir de ellos tomamos conciencia de la importancia que tiene el proceso de comprensión de la lectura y, gracias a sus valiosas aportaciones teóricas, pudimos confeccionar la estrategia didáctica propuesta que, después de aplicada, arrojó resultados satisfactorios.

Sin duda, no agotamos el total de estudios acerca del problema de la comprensión de la lectura, y puede, por tanto, tener nuestro trabajo una visión parcial del mismo; sin embargo, pensamos que fue suficiente lo consultado toda vez que nos permitió resolver nuestra preocupación laboral y, con eso quedamos satisfechos.

Aún cuando cada autor ofrece su propia visión del mismo problema que abordan los otros, parecen coincidir en un punto que ya habíamos señalado: la necesidad de que el niño domine una primera etapa preparatoria para que esté en posibilidades de escalar niveles más altos o de mayor dificultad en el proceso de comprensión de la lectura; esa etapa corresponde a la mecanización o al desciframiento de los textos. A partir de ahí, cada autor propone estrategias diferentes pero que tienden a lograr el mismo objetivo: que el alumno comprenda lo que lee.

Una vez que la información documental quedó aprisionada en nuestras fi-

chas, las analizamos y establecimos algunas comparaciones entre ellas, intentamos rescatar lo que nos pareció importante, o sea, lo que apoyó a nuestras concepciones empíricas y lo que nos ayudó a recapacitar sobre las desviaciones teóricas que sustentábamos anteriormente, así por ejemplo, nos sirvió mucho conocer las estrategias que siguen los lectores, mismas que propone Margarita Gómez P., pues pudimos comprender la importancia que tiene, para aprender, el hecho de cometer errores, lo cual presupone que tuvimos que adoptar una actitud docente más comprensiva hacia los alumnos y, cambiamos también - el concepto del error; estamos de acuerdo con esta autora en que sólo cometiendo errores se puede obtener información para dejar de cometerlos.

Por otra parte, Bruno Bettelheim y Karen Zelan, nos apoyaron con su idea de que una vez en el salón, el factor más importante para que los niños aprendan es el modo en que el maestro presenta los contenidos; nosotros ya - teníamos conciencia de este fenómeno, solo que nos hacía falta conocer si otras gentes ya habían detectado esto, así confirmamos esta hipótesis y sentimos seguridad en lo que tratamos de resolver.

Especificar en qué nos ayudaron los autores nos llevaría a una repetición de lo que establecimos en el marco teórico en donde, a nuestro juicio, - pensamos quedó claro cómo nos fuimos apoyando en ellos.

Al terminar con nuestro marco teórico habíamos adquirido ya cierta seguridad para diseñar una estrategia didáctica que nos permitiese aplicar las - recomendaciones de los autores y poner a prueba nuestras hipótesis empíricas así, conjuntando las ideas fuimos esbozando los pasos didácticos que aplica- ríamos a nuestros alumnos y, simultáneamente, diseñamos un instrumento de e- valuación que nos permitiera apreciar o valorar el proceso planeado cuyo ob- jetivo sería el de lograr que los alumnos comprendieran el contenido de una

lectura.

Hubo otra situación que nos obligó a cambiar nuestro habitual modo de enseñar y fue la información obtenida en la investigación de campo, tanto de las encuestas a maestros y alumnos de sexto grado, como de la observación directa del proceso cotidiano que se aplica para la enseñanza de la lectura; - reconocemos que nos avergüenza haber puesto en práctica el método de la ocurrencia por mucho tiempo.

Para la confección de la estrategia didáctica e instrumento de evaluación de la misma, adoptamos la propuesta de Teresa Bosque y Tomás Rodríguez, en cuanto a dividir el proceso de la comprensión en tres niveles: superficial, medio y profundo facilitándonos así, la distribución de actividades a realizar en cada nivel y las situaciones de aprendizaje que nos indicarían el logro de cada uno de ellos, esto fue, en sí, la aportación que hicimos ya que no estamos proponiendo algo inédito o novedoso, sino más bien, una manera distinta de organizar los datos, desde luego, en función de las condiciones específicas de nuestro grupo y, por tanto, tiene límites en cuanto se desee aplicar en otro grupo de medio diferente al nuestro.

Determinados los pasos a seguir y los criterios de evaluación, nos propusimos aprovechar los libros de texto, la experiencia de los alumnos y los materiales indispensables para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice sin contratiempos, con la intención de descubrir en qué medida se favorece o se entorpece el aprendizaje de los alumnos cuando no se les atiborra de material didáctico atractivo y costoso; además, no teníamos posibilidades económicas para agenciarnos de ese tipo de material que, al final de cuentas, no sabemos utilizar a menos que vengan acompañados de recetarios o instructivos precisos.

Al iniciar la aplicación de la estrategia didáctica, nos dimos cuenta -- que permitir y promover la expresión libre de las experiencias de los niños con respecto al tema que se trató, se establece una situación de aprendizaje verdadera, nos sorprendió observar con que entusiasmo narran sus vivencias;-- partiendo de esto, intentamos intrigarlos o sea, hacerles un tanto de misterio lo que el texto contendría para despertar su interés y que tuvieran un -- propósito para leer, esto se logró al plantearse preguntas que tal vez el -- texto les respondería; comprendimos que teniendo claras nuestras metas, no -- es difícil lograr que los niños participen y que mantengan su interés pues les encantan los misterios y que los escuchemos con atención, al menos, por lo que a nuestros alumnos se refiere.

Siguiendo los pasos de la estrategia, notamos que a pesar de tener seis años en la escuela --por lo menos-- los alumnos presentan problemas de fluidez y énfasis, lo cual requiere de una investigación específica que nos ayude a descubrir qué o por qué no se logra que los niños dominen estos aspectos de la lectura.

En el segundo nivel se presentó un fenómeno que ya hemos señalado en la descripción de la aplicación de la estrategia, y que merece reiterarse dado que, los alumnos manifestaron una conducta insospechada por nosotros: analizaron, reflexionaron e incluso discutieron cuál era la idea central correcta de cada párrafo que, en su propio libro, les proponen, esto lo realizaron -- sin nuestra ayuda lo que nos demostró que los estudiantes no son incapaces -- de resolver por sí mismos un problema, quedando así en evidencia nuestra ancestral forma de concebir al niño y a nosotros mismos, la famosa dependencia del alumno con respecto a su maestro se funda en el temor a ser castigado -- si no hace las cosas como se le indican, sin embargo, ésta se rompe cuando --

les damos confianza, oportunidad, tiempo y orientación necesaria, siendo capaces de construir su propio aprendizaje.

Por lo que respecta al tercer nivel del proceso de comprensión, aprendimos a valorar las respuestas de los alumnos, sobre todo, tratamos de comprender el esfuerzo que para ellos representa argumentar sus puntos de vista, esto nos confirmó que no somos los únicos poseedores de la verdad y de las formas más idóneas para interpretar la realidad en que vivimos.

Notamos que a los alumnos les impresionó descubrir el afecto que puede establecerse entre el hombre y los animales domésticos, concluyendo en que se pueden considerar amigos, esta situación podría ser la base para desarrollar en ellos un amor hacia la naturaleza y, aunado a esto, que participen activa y conscientemente en el mejoramiento y conservación de su medio ambiente, habriéndose así una puerta hacia la investigación en este sentido.

Queremos destacar que a medida en que los alumnos iban desarrollando las actividades de cada uno de los tres niveles en que dividimos al proceso de la comprensión de la lectura, fueron menos las expresiones de: "No puedo", "No entiendo", "No se qué hacer", Etc., hasta que, finalmente, dejamos de escucharlas atribuyendo esto al intercambio colectivo que permitimos se estableciera desde el primer momento.

¿Por qué atribuimos al trabajo colectivo demasiada importancia? Porque creemos que el conocimiento puede ser más significativo y duradero cuando se construye a través de un proceso dentro del cual se establece un intercambio de ideas y experiencias en torno al objeto de estudio, de esta manera podremos enriquecer o modificar los conceptos que hemos adoptado empíricamente. Un ejemplo de lo anterior lo constituye este trabajo, dado que, sin el acceso al conocimiento de las ideas y conceptos de los autores con-

sultados, difícilmente hubiésemos podido inferir la forma de resolver nuestro problema.

El intercambio de ideas que establecimos con los autores nos permitió elaborar todo este trabajo, intercambio que de haberse realizado personalmente, hubiese sido mucho más enriquecedor y menos arbitrario, dado que, nuestra interpretación de sus escritos, puede no coincidir totalmente con lo que realmente cada uno de ellos nos quiso ofrecer.

Si nos ubicamos en que con nuestros alumnos no establecemos comunicación escrita a distancia, sino directa, personal, oral, cotidiana; entonces habrá que hablar con ellos, intercambiar experiencias con y entre ellos; partamos de lo que ellos conciben y busquemos la forma de que, por sí mismos, descubran lo que se supone nosotros ya sabemos.

Propiciar situaciones de aprendizaje significativas para los alumnos depende exclusivamente de nosotros, de la forma en que les presentemos los contenidos programáticos escolares.

Intentar, al menos, que aprendan a comprender el mensaje de los textos es --a nuestro juicio-- lo primero que debemos hacer, pues esto les abrirá las puertas para acceder --en la medida en que desarrollen esta habilidad-- a niveles más complejos del conocimiento en cualquier área de aprendizaje escolar y no escolar.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR PADILLA, Héctor et al. Técnica de las materias instrumentales. México, (s.e.), 1967. 228 p.
- BETTELHEIM, Bruno y Karen Zelan. Aprender a leer. México, Ed. Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990. 294 p. (Colec. Los Noventa. Núm. 3).
- BOSCUE, Teresa y Tomás Rodríguez. Investigación elemental. México, Ed. EDI-CC/ANUIES, 1975. 103 p.
- DELVAL, Juan. "Cómo se aprende y cómo se enseña" en Antología: Teorías del aprendizaje. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1986. 450 p.
- DURKHEIM, Emilio. "La educación su naturaleza y su función" en Antología: La sociedad y el trabajo en la práctica docente. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1988. 221p.
- FREEMAN, F. N., et al. Psicología de las materias escolares y evaluación. -- Buenos Aires, Ed. Paidós, 1965. 139 p.
- GOMEZ P., Margarita. "Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura" en Antología: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. México, -- Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1988. 264 p.
- GOODMAN (1982). sin título. citado por Margarita Gómez P., op cit. UPN/SEP.- 1988. 264 p.
- GOODMAN S., Kenneth y Yetta Goodman. "Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio del análisis de la lectura en voz alta" en Antología Desarrollo lingüístico y curricular escolar. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1988. 264 p.
- KOHL, Herbert. "Perspectiva sociocultural" en Antología: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1988. 264 p.
- LADRON DE GUEVARA, Moisés. La Lectura. México, Ed. El Caballito/SEP Cultura. 1985. 159 p.
- MERLO, Juan Carlos. La literatura infantil y su problemática. Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1967. 105 p. (Colec. de estudios humanísticos).
- MONTOYA A., José Fco. "Cómo hacer una lectura de comprensión o sintética" en Antología: Técnicas y recursos de investigación III. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1986. 377 p.

- P. DE BRASLAVSKY, Bertha. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Ed. Kapeluz, 1962. 288 p. (Biblioteca de cultura pedagógica).
- PASSMORE, John. "Enseñanza de la comprensión" en Antología: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1988. 264 p.
- R. HILGAR, Ernest y Gordon H. Bower. "Qué es lo que abarca el aprendizaje" - en Antología: Teorías del aprendizaje. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1986. 450 p.
- SALGADO CORRAL, Ricardo. La literatura infantil en la escuela primaria. 5 ed. México, Ed. Patria, S.A., 1977. 204 p.
- S.E.P. Español, libro del maestro para el quinto grado. 3 ed., México, Ed. SEP, 1975 (c 1972) 125 p.
- _____. Español, libro del maestro para el sexto grado. 2 ed., México, Ed. SEP, 1975 (c 1974) 164 p.
- _____. Libro para el maestro. Sexto grado. 7 ed., México, Ed. SEP, 1989 (c 1982) 345 p.
- SMITH, Frank. "Aprendizaje acerca del mundo y del lenguaje" en Antología: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1988. 264 p.
- _____. "Demostraciones, compromiso y sensibilidad: una aproximación corregida para el aprendizaje de la lengua" op cit.
- ZAPATA, Mario. Reforma educativa ¿Para qué?. México, Ed. F.C.E., 1983. 267 p. (Colec. SEP/80).

APENDICE

CUADRO 1

RESUMEN ANUAL DE INCIDENCIAS 1989-1990

GDO GPO	PUNT	ASIS	RET LEV	RET GRA	TOT RET	DIAS LAB	FAL INJ	FAL JUS	PER ECO	LIC MED	DIAS N-L	CONT E-A
DIR	177	3	0	0	0	180	0	7	0	1	8	172
1ºA	163	5	1	4	5	173	0	9	5	0	14	159
1ºB	158	1	1	1	2	161	1	19	4	2	26	135
2ºA	60	10	12	14	26	96	1	46	3	42	92	4
2ºB	55	12	18	29	47	114	12	59	0	3	74	40
3ºA	82	10	18	20	38	130	2	56	0	0	58	72
4ºA	89	12	15	17	32	133	6	46	3	0	55	78
5ºA	54	13	21	23	44	111	10	61	3	3	77	34
6ºA	115	8	1	7	8	131	6	25	25	0	56	75

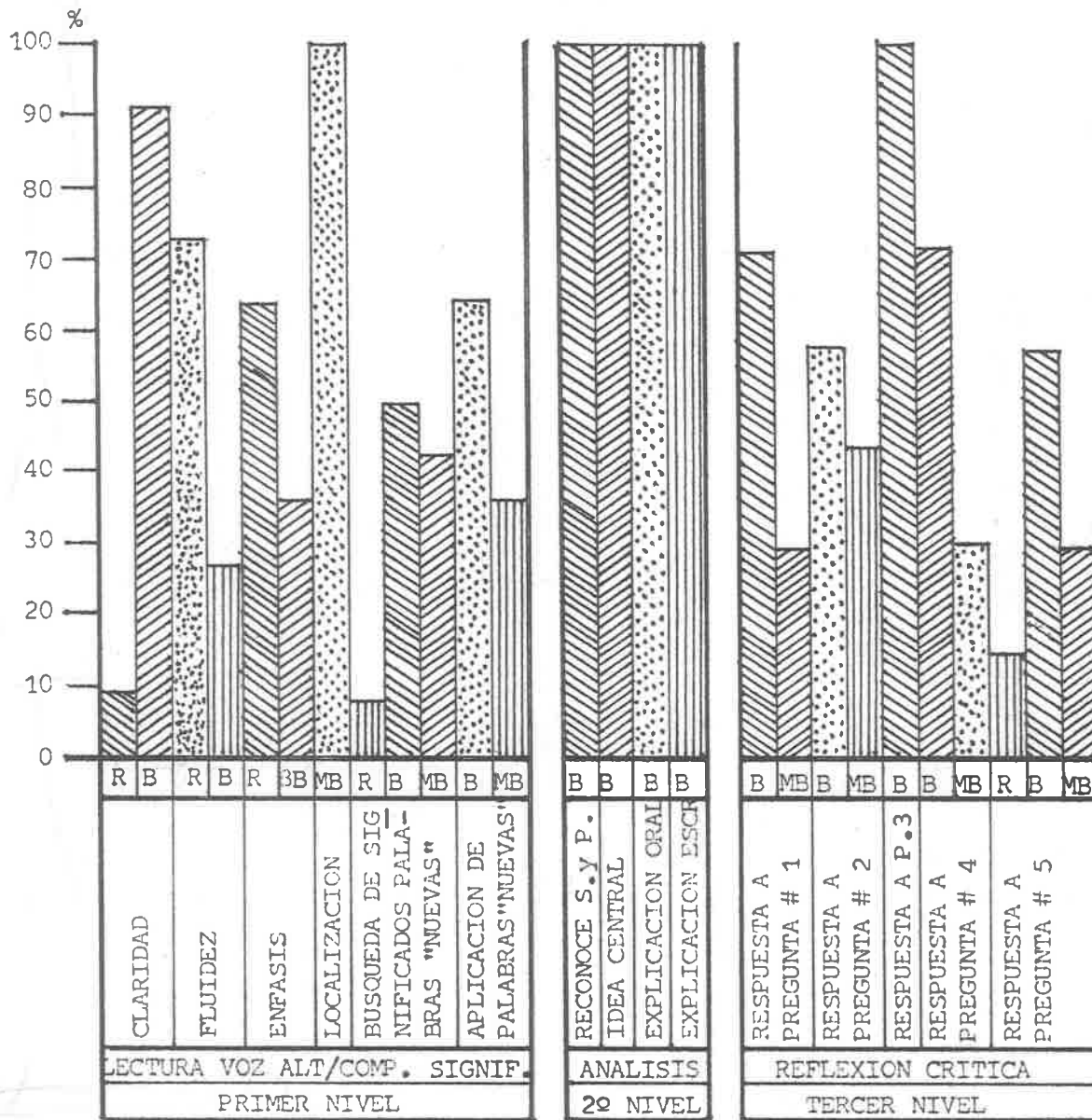
FUENTE: Registro diario de entradas y salidas del personal docente de la --
Esc.Prim.Rur.Coord. "EMILIANO ZAPATA" de la Zona Escolar # 152. Total de --
días laborables: 197.

Significados:

GDO = grado
GPO = grupo
PUN = puntualidad
ASIS = asistencia
RET LEV = retardo leve

RET GRA = retardo grave
TOT RET = total retardos
DIAS LAB = días laborados
FAL INJ = faltas injustificadas
FAL JUS = faltas justificadas
PER ECO = permiso económico
LIC MED = licencia médica
DIAS N-L = días no laborados
CONT E-A = continuidad del proceso enseñanza-a -
prendizaje

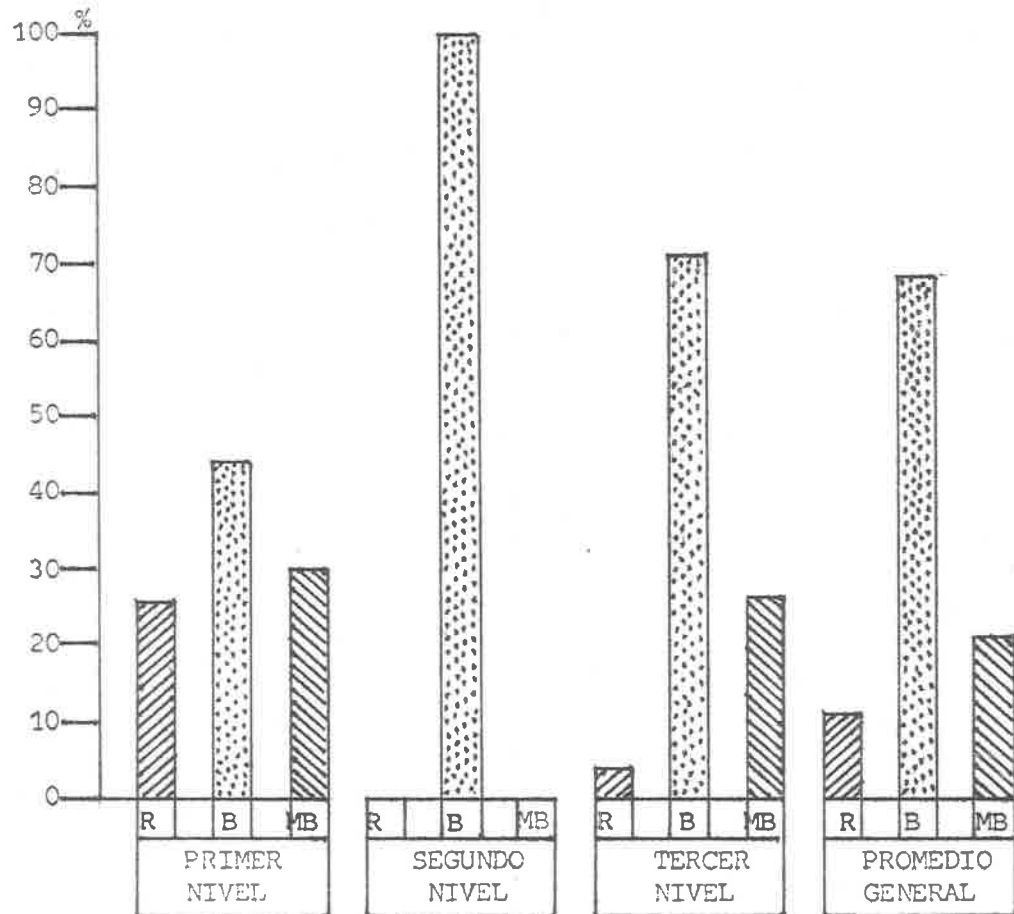
GRAFICA 1
 RESULTADOS OBTENIDOS CON LA APLICACION
 DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA



FUENTE: ver pp. 63-64

GRAFICA 2

PROMEDIOS GENERALES POR NIVELES



FUENTE: ver pp. 63-64.