

SECRETARIA DE EDUCACION
PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIDAD 081



"LEER CON COMPRESION"

PROPUESTA PEDAGOGICA QUE PRESENTA

EMMA MARGARITA DOMINGUEZ GONZALEZ

PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

CHIHUAHUA, CHIH. JULIO DE 1990



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

CHIHUAHUA, CHIH., A 23 DE JULIO DE 1990.

C. PROFR. (A) EMMA MARGARITA DOMINGUEZ GONZALEZ
P r e s e n t e:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LEER CON COMPRESION"

opción PROPUESTA PEDAGOGICA a propuesta del C. Profr. (a) LILIA ARMIDA REY VELO, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

~~PROFR. MANUEL SUAREZ ONTIVEROS
PRESIDENTE DE LA COMISION DE
TITULACION DE LA UNIDAD UPN~~



S. E. P.
Universidad Pedagógica Nacional
UNIDAD UPN 001
CHIHUAHUA

A mi hijo Luis Carlos
que por su comprensión
ha significado para mi
un tierno estímulo.

Con cariño y agradecimiento
a mi hermano Jorge por su
paternal apoyo.

Con afecto a mis alumnos,
maestros y compañeros que
han favorecido mi aprendizaje.

INDICE

	Página
INTRODUCCION.....	6
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
II. MARCO CONCEPTUAL.....	10
A. Lenguaje y lectura comprensiva.....	10
B. Lenguaje y conocimiento de la lectura comprensiva en el niño.....	31
C. Actividades y medios para la enseñanza de la lectura comprensiva.....	35
D. El maestro y la enseñanza de la lectura comprensiva.....	40
III. METODOLOGIA.....	46
A. Problema.....	46
B. Hipótesis.....	46
C. Evaluación.....	49
IV. MARCO REFERENCIAL INSTITUCIONAL.....	52
V. ESTRATEGIA DIDACTICO METODOLOGICA.....	56
A. Objetivos.....	56
B. Situaciones de aprendizaje.....	58
C. Actividades.....	58
VI. BIBLIOGRAFIA.....	66

INTRODUCCION

El problema del que se ocupa el presente trabajo "Lectura comprensiva" se abordó, pensando reflexionar en este espacio, parte del difícil proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual me he visto involucrada; sobre todo a partir del primer semestre de la Licenciatura, cuando aprendí la importancia de vincular la teoría con la práctica.

En el se plasma el esfuerzo por enriquecer la práctica docente desde diferente orientación epistemológica, metodológica y conceptual, con respecto a la que poseía antes de ingresar a la Licenciatura. Mas de ninguna manera pienso que aquí termina mi proceso de aprendizaje, sino al contrario, creo que a partir del acceso a las Antologías, e intercambios grupales con asesores y compañeros, comprobé que el saber no se transmite ni está acabado.

El trabajo se estructuró de manera convencional: por capítulos. En el primero se plantea el problema, que estriba en indagar: ¿A través de qué procedimientos didácticos se puede lograr que el alumno comprenda lo que lee? porque cotidianamente se ve que el niño en su intento por leer con comprensión: memoriza mecánicamente y descifra en su intento por encontrar significado a los textos.

Lo cual podría solucionarse al sostener que leer comprensivamente no es memorizar y/o descifrar fonemas y grafías sin referente contextual, sino abordar los textos llevando conocimientos previos con respecto del contenido de los textos que se le presentan.

El capítulo dos expresa el marco conceptual que es congruente con la posición asumida; se da especial importancia a las concepciones de aprendizaje, los roles de los sujetos desde algunas perspectivas y las actividades y medios que se estimaron pertinentes para el logro del objeto de conocimiento. Cada tema tiene conclusiones; y luego al final de cada capítulo aparecen las conclusiones generales.

La metodología se halla en el capítulo tres; y explica la metodología con que se comprobará la validez de las estrategias propuestas; así como los instrumentos de medición y el diseño para evaluar.

En el cuarto capítulo se expresan algunas de las incongruencias del marco referencial institucional en el que se insertan las estrategias sugeridas en la propuesta.

El último capítulo corresponde a las estrategias didáctico metodológicas, las cuales intentan ser congruentes con la posición asumida a lo largo del trabajo. Contempla; objetivos, concepto de situación de aprendizaje y actividades.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se debe de valorar la necesidad que tiene el niño de comprender lo que lee, pues la lectura como medio de comunicación se hace imprescindible no sólo en la práctica social, sino también en el ámbito escolar y extraescolar, ya que es determinante para la apropiación y procesamiento de conocimientos escolares y extraescolares.

Comprender lo que se lee es una necesidad en las escuelas y para no fracasar en este objetivo, se deben buscar las estrategias didácticas pertinentes para que los alumnos logren una lectura crítica y comprensiva de cualquier texto, y no la memorización mecánica que suple el auténtico proceso de lectura.

Cotidianamente el maestro se enfrenta ante el desolador panorama escolar de alumnos que más que leer se pierden en el mecanismo del descifrado; situación que ha propiciado el maestro, al no asumir una actitud de compromiso y estudio ante este fenómeno que desfavorece a los alumnos; y sobre todo, a los que están más alejados de la oportunidad de interacción con textos escolares y extraescolares.

Al observar las vicisitudes a que se enfrenta el niño en su intento por apropiarse del objeto de conocimiento "lectura comprensiva", también se vió como éste en el salón de clases,

en lugar de valorar su lengua materna la ignora centrándose en la memorización de contenidos. Todo ello guiado erróneamente por el maestro. De ahí que se consideró de valía la formulación de este problema, con la intención de llegar al planteamiento de estrategias didácticas que tiendan a su solución.

Por lo antes expuesto interesa investigar: ¿A través de qué procedimientos didácticos se puede lograr que el alumno comprenda lo que lee?. No se está de acuerdo en la forma tradicional de querer hacer que el niño comprenda los textos descontextuados que se le presentan; sólo porque han memorizado fonemas y grafías; con ello se ha descuidado lo fundamental, es decir, que el niño lleve significados a los textos y no al revés.

Si se reconoce que es posible que el niño comprenda lo que lee será más fácil arribar al proceso de la lectura comprensiva, y no su falsificación: el descifrado.

II. MARCO CONCEPTUAL

A. Lenguaje y lectura comprensiva

En el análisis de conceptos respecto al objeto de conocimiento: "lectura comprensiva", se pretende analizar los puntos de vista de especialistas en el estudio de los problemas del lenguaje con la idea de dar sustento a las estrategias didácticas en las que se base la propuesta pedagógica que habrá de formularse a partir de esta conceptualización; pretendiendo que oriente la conducción del niño en los procesos de aprendizaje de la lectura comprensiva y el maestro en la enseñanza de ella.

Se dará fundamento teórico desde la perspectiva de los autores, mas para hacer valer el binomio teoría-práctica, se estará yendo y viniendo a las múltiples experiencias del diario quehacer educativo, considerando la realidad histórico-social de los alumnos, que se pretende favorecer con la propuesta pedagógica que surja de este trabajo.

El objetivo de conceptualizar tanto el lenguaje como la lectura desde diferentes posiciones, es para llegar a una conclusión de qué es leer comprensivamente con la finalidad de conformar un marco teórico cuyo fundamento conceptual conlleve a dar sustento al objeto de conocimiento: "lectura comprensiva".

Una vez establecidos los objetivos de este apartado, se pasa a la revisión de los puntos de vista que tienen los diversos autores sobre la naturaleza del lenguaje.

Fisher desde un enfoque socio-histórico, da un lugar prominente al papel del trabajo en el nacimiento del lenguaje. A este respecto dice:

Sólo en el trabajo y con el trabajo tienen los seres vivos mucho que comunicarse (...) el trabajo y la actividad instrumental, es decir, la interacción del organismo con su medio ambiente originan el lenguaje. (1)

De lo cual se deduce que este enfoque diverge del que impera en la escuela, en tanto que en ella, predomina la idea de que el lenguaje no es una herramienta de trabajo como lo sugiere Fisher.

El materialista L.S. Vygotski tiene una opinión convergente con al de Fisher. Para este autor el pensamiento es producto de la interacción social. Sin embargo, están en íntima relación. Como lo señaló el mismo Vygostki, el dice: *"la palabra sin pensamiento es cosa muerta, y un pensamiento sin palabras permanece en la sombra (...) Más la conexión entre ellos no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma". (2)*

Otro autor, como Jerome Bruner, con relación al lenguaje señala que éste desarrolla el conocimiento y transmite una

(1) FISHER, Ernest. en Ant.: El lenguaje en la escuela, p. 11

(2) VYGOSTKI, L.S. Pensamiento y lenguaje, p. 196

ideología; además opina que: "Dado el carácter del lenguaje natural, uno no puede evitar comprometerse con una postura en cuanto a si algo es, digamos un "hecho" o la "consecuencia de una conjetura". (3)

En cambio Merani habla desde una perspectiva dialéctica y totalizadora, según la cual no separa lo biológico de lo social, ni da preeminencia a lo biológico ni a lo social y declara: "el hombre creando su propio destino humano, estructuró el lenguaje como cualidad de sus condiciones biológicas y de sus relaciones sociales" (4)

Por su parte Adam Shaff considera el lenguaje desde dos dimensiones: una social y una individual, y sobre ello indica: "El lenguaje es punto de partida social del pensamiento humano y mediador entre el pensamiento social transmitido, y pensamiento individual creador" (5)

Dado que el lenguaje juega un papel relevante dentro del proceso de hominización del hombre se analizará la función del lenguaje desde un enfoque filogenético de acuerdo a los trabajos de H. Vallois y A. Vandel (6) quienes opinan que el pensamiento, el lenguaje y la vida social contribuyeron a que el hombre ascendiera de la pura evolución orgánica a un nivel bastante elevado que sin duda logra que el hombre supere al plano biológico animal.

(3) BRUBER, Jerome. en Ant.: El lenguaje en la escuela. p. 49

(4) L. MERANI, Alberto. El lenguaje. p. 15

(5) SHAFF, Adam. Lenguaje y conocimiento. p. 18

(6) VALLOIS, H. y Vandel, A. Los procesos de hominización. p. 47

La experiencia indica cuán importante es el lenguaje, para que se puedan expresar por su conducto los conocimientos elaborados por el pensamiento, gracias a la convivencia con los demás hombres. El socialista Liublinskaia apunta sobre ello: *"La doctrina acerca de la unicidad del pensamiento y del idioma es la piedra angular de la teoría marxista del conocimiento. Dado que el idioma es la realidad inmediata del pensamiento del hombre"*. (7)

Considerando que el lenguaje se utiliza desde sus orígenes mismos para negociar con los demás hombres; hecho que hace que el hombre se distinga del plano animal, Maurice Conforth postula que: *La unicidad del hombre radica en el empleo social de las herramientas y del habla, siendo esto último requisito para lo primero*. (8)

Después de haber analizado la opinión de diversos autores con respecto al lenguaje, se puede decir que éste es un producto de las relaciones sociales, por ello el pensamiento se expresa en la palabra, posee una ideología; funge como herramienta de trabajo en la interacción social; es una de las distinciones frente a los animales. Además algunas de sus funciones son las de unir al hombre a través de las interacciones y negociaciones de una sociedad determinada.

Hasta aquí se ha contemplado el lenguaje a la luz de diversos autores, ahora, en este apartado, se pretende examinar

(7) LIUBLINSKAIA, A. A. Desarrollo psíquico del niño, p. 340

(8) CONFORTU, Maurice. Comunismo y valores humanos, p. 13

los puntos de vista de éstos en relación a la naturaleza de la lectura comprensiva. Con la finalidad de tomar una posición respecto a este problema.

Goodman dice que para que el niño arribe al proceso de una lectura comprensiva, en el sentido de buscar significados: *el lector debe tener un propósito para buscarlo, el material debe ser variado, útil, interesante y con significado para lograr la comprensión de la lectura.* (9)

Por su parte Smith insiste bastante en cuanto a la importancia de que los textos que se trabajen en la escuela para que los lea el niño, han de ser significativos. Por otro lado, señala también que la gramática que contengan no sea tan formalizada que rompa con la gramática espontánea que él usa cotidianamente. Smith (10) lo expresa diciendo que los niños al usar el lenguaje inventan la gramática y proponen hipótesis sobre reglas para la estructuración de enunciados en el momento que como usuarios del lenguaje lo necesitan, y la pertinencia de tales hipótesis es probada usándolas como vehículos que representan un significado, así los niños modifican gradualmente estas reglas hipotéticas al retroalimentarse cuando interactúan haciendo uso del lenguaje, y a la vez escuchando a los otros.

(9) GOODMAN, Kenneth. Citado por Gomez P., Margarita en Ant.: Desarrollo lingüístico y curricular escolar. p. 44

(10) SMITH, Frank. en Ant.: Desarrollo lingüístico y curriculum escolar. p.7

Así que si el texto que se presenta al niño es significativo se ha de considerar también que la escritura sea predecible; y no como se ha supuesto implícitamente al instar a los alumnos que lean para que comprendan, suponiendo que si no leen será imposible que anticipen el significado del texto, al respecto Harste y Burke agregan que:

La predictibilidad, como perspectiva para considerar la lectura, nos permite apreciar los elementos visuales y no visuales de la alfabetización (...) Y comprender no sólo las relaciones naturales de la señalización de la escritura en su contexto y la forma en que nuevas señales y significados se crean personal y culturalmente. (11)

También Freinet tiene que decir con respecto de la enseñanza de la lectura. Señala que es el maestro el principal obstáculo que no permite al niño una participación activa en el aprendizaje de la lectura; al presentarle una lectura cualquiera que no es de su interés; y de la que no se le permite apartarse ni desviarse, dejándole como opción única para el entendimiento de lo que se lee el comentario del maestro que es el que más sabe sobre este tópico, señala que: *Los maestros que infligen a sus alumnos esta "disciplina" antinatural, deberían preguntarse si la aceptarían para ellos mismos. (12)*

(11) HARSTE, Jerome y Carolyn L. Burke en Ant.: Desarrollo lingüístico y currículum escolar, p. 242

(12) FREINET, Célestin. Citado por González, Graciela en: Como dar la palabra al niño, p. 87

Se concibe la lectura, en un contexto psico y sociolingüístico, como el acto que lleva a la comprensión del texto leído que apunta a la reflexión, es decir, como un *acto de conocimiento y acto creador. La lectura no sólo es precedida de la lectura del mundo, sino por cierta forma de escribirlo o reescribirlo, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.* (13) Así lo afirma Paulo Freire y existe acuerdo con él en tomar un papel activo como participantes y no como simples espectadores.

Al imponerles a los niños los textos de los libros que han de leer, no sólo se les pierde en el mecanismo del descifrado sino que también les aliena al inducirles a considerar los libros como omnipotentes e incuestionables portadores del saber, al que se deben subordinar; para ilustrar esto bastará señalar lo que Luis Gregorich señala respecto a la posibilidad de alienarse a través de ellos. Apunta: *Los textos no se depositan únicamente a los libros, entonces la lectura trasciende de éstos muchas veces como fetiches del progreso a desempeñar el papel de instrumentos de opresión de las masas.* (14) Y es que tradicionalmente profesores y no profesores se subordinan ante los contenidos de los libros, olvidándose del sentido común y de las propias experiencias, llegan incluso a negar la propia realidad, si algún libro la contradice por el poder que ejerce sobre éstos el mito de la promoción socio-cultural y económica.

(13) FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido* p. 112

(14) GREGORICH, Luis. Citado por Ladron de Guevara, Moisés en: *La lectura*, p. 39

Sobre este asunto Freinet señala que: *El orden del libro a que todo se subordina, excluye la investigación y se opone a que el niño se esfuerce en organizar por sí mismo su vida, su actividad y su curiosidad por conocer.* (15)

De este texto de Freinet se deduce que él intentaba romper con el mito del supuesto que se basa en que el libro es máxima autoridad en el conocimiento de la verdad.

Otro autor que se refiere a los contenidos de las lecturas es Daniel Prieto Castillo, quien propone que se abandonen o restrinjan al máximo los instructivos, consignas de interpretación, el direccionismo, propios de algunas vertientes de la tecnología educativa, dice: *no se trata de recuperar la voz propia para balbucir, sino poder utilizarla con la suficiente coherencia como para poder hablar de uno mismo y transformar la propia realidad social.* (16)

Como se ve, los profesores no consideran que los textos que se presentan al niño para que lea deban referirse a su realidad inmediata; ello por suponer que la escuela (educación formal), es la única fuente del saber; por ello es difícil que adopte, en los usos escolares para la lectura comprensiva, las situaciones cotidianas que el niño vive y le son significativas, dado que pertenecen a su contexto socio-cultural que como se señaló, la escuela no toma en cuenta.

(15) FREINET, Célestin. Op. Cit. p. 110

(16) PRIETO Castillo, Daniel. La comunicación educativa como proceso alternativo. p. 32

Por ello, es necesario que el maestro rompa con la actitud de técnico que ha asumido tradicionalmente, pues en tanto no tenga conciencia de la importancia de adoptar una actitud participativa, creadora y crítica dentro de sus funciones escolares no estará preparado para favorecer las estrategias didáctico metodológicas que otorguen al alumno las facilidades para que lea con comprensión. En este sentido Quiroz manifiesta: *Lo poco permeable de la escuela a la vida de afuera, en el plano del conocimiento, es el soporte institucional.* (17)

Los maestros además de considerar la currícula institucional deben considerar como válidas las prácticas sociales cotidianas del alumno; y no solamente estar suponiendo que los contenidos institucionales son los únicos pertinentes dentro del ámbito educativo.

De seguir creyendo así, se ignorará que las limitaciones en el proceso de comprensión de la lengua escrita en los niños se presenta debido a la realidad socio-cultural del contexto del niño, a los malos manejos que hace el maestro al no considerar los usos lingüísticos del alumno y otros motivos como los que menciona Elsie Rockwell en relación a las etapas de comprensión. A este respecto señala: *La lectura es un proceso de apropiación individual según el desarrollo cognitivo y psicolingüístico del sujeto, además es el conocimiento*

(17) QUIROZ, Rafael. El maestro y la legitimación del conocimiento, p. 33

individual más importante de la transmisión escolar, pues se utiliza para el aprendizaje de otros conocimientos. (18)

Luego del análisis del concepto de lectura desde la perspectiva de diversos autores se puede decir que la lectura es un proceso de construcción que se ha de realizar por parte del niño. No se da por transmisión. Implica además la búsqueda de significados predecibles para que sea en verdad un proceso de lectura y no su falsificación; el descifrado. Si se imponen textos entonces la lectura funge como medio para alienar; ya que los textos impuestos mantienen una ideología.

Luego de conceptualizar la lectura desde el enfoque de diversos autores y del propio se intenta conceptualizar la comprensión.

Smith considera que es muy importante la comprensión dentro del proceso de creación del conocimiento y del lenguaje; dice que el niño no aprenderá si no comprende lo que los adultos dicen *...la base del conocimiento es la comprensión y sólo al comprender se puede acceder al aprendizaje. (19)*

Como se ve la comprensión es básica para el proceso de aprendizaje, por ello se entiende que comprensión es establecer relaciones con los conocimientos teórico-prácticos que el alumno ha adquirido en contextos familiares, escolares o comunitarios, es decir, en el ámbito social general.

(18) FERRERO, Emilia y Gómez Palacios. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. p. 296

(19) SMITH, Frank. Op. Cit. p. 12

Ahora se pretende analizar diversas situaciones que implican el concepto de lectura comprensiva para evidenciar la naturaleza y función de ésta.

John Passmore (20) señala que el alumno no comprende una oración porque el maestro o autor que el alumno lee, emplean un lenguaje que el niño sólo entiende en parte. Más aunque comprenda la oración, puede querer saber ¿por qué ocurre dicha situación expresada en la oración; además qué propósito tiene equis proceso y/o situación? y ¿cómo llevar a cabo algo?; porque el niño ante un aprendizaje (comprensión práctica) no permanece estático y desea saber el por qué de lo aprendido (comprensión teórica).

Como se ve, en el caso de comprensión de la lectura, desde la perspectiva de John Passmore, trasciende la comprensión mecánica para llegar a una comprensión auténtica y con significado para el alumno.

En cambio Louis Not indica que: *El aprendizaje se hace por integración en las estructuras del lenguaje del sujeto, de las estructuras de la lengua actualizadas en su grupo, y estas estructuras no son visibles del exterior.* (21) Y para acercarnos a los "porqués" de una deficiente lectura comprensiva por parte del niño, menciona que la lengua oral y escrita son dos realidades heterogéneas, pues no se trata de una misma realidad mental, sino de dos realidades mentales

(20) PASSMORE, John. en Ant.: Desarrollo lingüístico y currículum escolar, p. 20

(21) NOT, Louis. en Ant.: Desarrollo lingüístico y currículum escolar, p. 29

diferentes: Una libre fácil y abundante y la otra llena de obstáculos y difícil. Por ello es importante que el niño al interactuar maneje el lenguaje de su entorno; y a su vez la escuela, al tratar la comprensión de la lengua escrita por parte del alumno, intente mantener el nexo entre el lenguaje del contexto del niño y el que se use para la lectura de comprensión en la escuela.

Para que el niño logre una lectura comprensiva Rockwell opina que los textos que se le presenten al niño para la lectura de comprensión han de considerar el contexto e intereses del niño, y no ser textos formalizados que pierdan al niño en el descifrado de letras y sílabas. O sea que si el niño se enfrenta a un texto que no implica los conocimientos previos que él posee respecto al contenido, no tendrá suficientes posibilidades de leer con comprensión.

Cotidianamente se observa en la práctica docente, que el niño al avanzar en el proceso de la lectura comprensiva comete errores; y así se tiene que son algunos los autores que hacen referencia a ellos; los Goodman por ejemplo (22), señalan que no se debe permitir al docente que en la instrucción de la lectura intente evitar que el niño produzca errores, porque tales desaciertos no son sino inferencias, predicciones o anticipaciones del lector en su intento por obtener significado y aunque tales anticipaciones no sean réplicas exactas de las

(22) GOODMAN, Kenneth y Yetta Goodman. Citados por Gómez P., Margarita en Ant.: Desarrollo lingüístico y currículum escolar, p. 80

palabras de los textos, si permiten la similitud semántica con respecto de éste.

Smith, con respecto a los errores indica: *muchos niños se vuelven renuentes a aprender porque temen cometer un error.* (24) Enseguida hace un recordatorio de las reacciones del maestro ante los errores, las recompensas y/o castigos a que son sometidos los alumnos cuando cometen errores.

Por ello los errores son necesarios dentro del proceso de construcción de la lectura comprensiva que realiza el niño cuando pretende descubrir el significado de los textos.

Sin embargo en la escuela se interpreta mal cuando el niño comete errores en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura; y en el proceso de aprendizaje de cualquier otro conocimiento; entonces entre mayor número de errores comete el niño, más duramente es amonestado en la escuela.

También Gómez Palacios tiene su opinión al respecto y declara: *Si no permitimos que el niño cometa errores estamos bloqueando el principal camino para aprender a leer.* (25) Además señala la importancia de los errores en el proceso constructivo del niño cuando intenta encontrar significado a los textos.

(24) SMITH, Frank. Op. Cit. p. 14

(25) GÓMEZ P., Margarita. en Ant.: Desarrollo lingüístico y currículum escolar, p. 82

Dora Pellicer (26), con respecto a los errores dice que, en la comunicación que se da en el aula, el maestro cuando corrige, rectifica más a los niños que han tenido menos acceso a las expresiones lingüísticas que se imponen en las escuelas y que, obviamente no pertenecen a las que los niños usan cotidianamente en su contexto, niños que socio-culturalmente están desfavorecidos. Por ello al asistir a la escuela ya tienen la expectativa de que ahí aprenderán a hablar con corrección.

El niño en la búsqueda del significado de los textos (lectura comprensiva) hace intentos por anticipar el contenido y comete errores. Pues en la lectura escolar se sancionan y se le exige una definición literal y ni siquiera el uso de sinónimos; sobre este asunto Rockwell declara: *los niños frecuentemente cometen errores, porque responden a preguntas con palabras distintas a las del texto, con base en inferencias que hacen a partir del conjunto de la lección.* (27) Dichas palabras distintas a las del texto corresponden a las del contexto del niño, por ello es importante que se respeten los usos lingüísticos del niño y no se le impongan diferentes a los que él usa cotidianamente.

Con el mismo fin, de que los alumnos comprendan lo que leen, los expertos mencionan otro aspecto que frecuentemente se pasa por alto y que tiene bastante que ver con la comprensión

(26) PELLICER, Dora. en Ant.: El lenguaje en la escuela, p. 87

(27) ROCKWELL, Elsie. en Ant.: El lenguaje en la escuela, p. 131

de la lectura. En este sentido se tiene el punto de vista de Vygotski quien indica: *para el niño es tan importante hablar al momento de actuar, en acciones y conversaciones, que son parte de su psicología.* (28). Más en la escuela, por ignorancia, se le prohíbe al niño ejercer este impulso natural, así cotidianamente y en cualquier acción que el niño lleva a cabo (con la mejor intención), se le inhiere: sin hablar, en silencio, calladitos, boca cerrada; uno, dos y tres, etc.

Otra aportación que considera de importancia el habla del niño al efectuar alguna actividad es la de V. Kolpachov y L. Nazarov, quienes a través de sus experimentos demostraron que: *...la articulación asegura una comprensión y memorización más elevadas de cualquier asignatura.* (29)

También lo cree así A. Liublinskaia quien señala: *el niño en el proceso de la resolución del problema suele razonar. Frecuentemente, estos razonamientos se exteriorizan en voz alta, a veces susurran.* (30) Por lo cual se tiene que el habla se da en el niño cuando se efectúan en éste diversos procesos como la comprensión para resolver problemas y/o comprender asignaturas.

Si se descarta la lectura como sinónimo de descifrado y se le da mayor importancia a la reconstrucción de significado, se está actuando dentro de la perspectiva constructivista, cuyo

(28) VYGOTSKI, L.S. en Ant.: El lenguaje en la escuela, p. 39

(29) KOLPACHOV, V. Citado por H.B. Shadakov en: El desarrollo del pensamiento en el escolar, pp. 34-35

(30) LIUBLINSKAIA, A. A. Op. Cit. p. 205

fundamento teórico se apoya en la teoría psicogenética de Piaget la cual señala cuatro períodos de desarrollo del conocimiento que son:

Sensoriomotor.- Abarca desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años de edad.

Preoperatorio.- Va de los 2 años hasta más o menos los 7 años.

Operatorio Concreto.- De los 7-8 años hasta aproximadamente los 11 años.

Operatorio Formal.- Se inicia alrededor de los 11 años. (31)

Estos períodos no tienen un tiempo determinado de duración, los niños pasan por ellos de acuerdo a sus propias características individuales y socio-culturales, también son afines en ciertas formas de pensamiento y muestran conductas semejantes debido al nivel evolutivo en que se encuentran.

En cada período se observa una nueva capacidad de pensamiento, diferente y característico de cada etapa, debido al ajuste de una maduración progresiva y de experiencias con el mundo físico y social. Lo anterior brinda oportunidades para la equilibración, pues cada periodo puede considerarse, en general, como un nivel superior de equilibración con respecto al anterior.

Se estima que la forma tradicional en que la escuela trata de llevar al niño a la comprensión de la lectura, por basarse en la forma y no en el contenido con significado para el niño,

(31) PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia. p. 133

cae en el descifrado. Además no se toma en cuenta su contexto; serio obstáculo para que el niño encuentre significado en el mensaje, luego se le insiste que lea para que comprenda y no se le proporcionan los medios para que lea con comprensión.

Gómez Palacios dice: *Cuando el niño ingresa a la escuela para aprender a leer a los 5 o 6 años, es ya un hábil usuario del lenguaje.* (32) Así mismo, Ferreiro (33) asegura luego de múltiples trabajos de investigación, que el lector al no poder captar todos los signos gráficos de un texto le queda la información no visual (información contextual previa), para intentar encontrar significado, por ello el lector desarrolla algunas habilidades, llamadas estrategias de lectura y que son: *muestreo*; el lector se vale de las formas gráficas indicativas como: consonantes, sílabas iniciales, verbos y sustantivos. *La predicción*; conlleva a la anticipación del final del texto conocer el portador, tema o cualquier información de éste. *La anticipación*; que puede ser semántica. Cuando el lector anticipa lo que sigue por lo que lleva leído, y, sintácticamente si después de un artículo se prevee un sustantivo y luego de un sustantivo el verbo. *La inferencia* es cuando se deduce información no explícita en el texto. (34)

El niño al ingresar a la escuela primaria ya usa de manera natural algunas de estas hipótesis que continuamente acepta o rechaza.

(32) GÓMEZ P., Margarita. Op. Cit. p. 76

(33) FERREIRO, Emilia. en Ant.: El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua, p. 312

(34) *Ibidem*, p. 313

En la escuela se olvida o ignora que el alumno se enfrenta a múltiples interrogantes antes de llegar a la comprensión de una oración y, por lo regular no se le da oportunidad de interactuar con oraciones que no sean las estereotipadas: modelos que no tienen nada que ver con lo que el niño vive cotidianamente.

De esta manera en la escuela, para la comprensión de la lectura, no considera en lo general el lenguaje del alumno y lo confunde al presentarle un lenguaje escrito diferente del que él usa cotidianamente, sin entender que el niño para encontrarle sentido al texto debe estar familiarizado con las diferencias existentes entre los lenguajes: hablado y escrito, pues su aprendizaje parte de la verificación de hipótesis, por ello si ésta le resulta falsa, busca otra, para encontrar significado a lo hablado o escrito, el niño toma como punto de referencia el suceso dentro del contexto en que se da.

Pero en la escuela se frena la tendencia del alumno de avanzar en la comprensión de la lectura por medio de aproximaciones hipotéticas, llegando incluso a decirles: No adivines. Eso no dice ahí. Fijate en las letras. Ignorando que el niño intenta de esa forma, encontrar sentido a lo que se le presenta para que lea, o sea que el niño intenta encontrar significado al texto y la escuela lo desvía al descifrado.

Como se ve, la escuela se equivoca al no permitir que el niño cometa errores, porque por un lado se le evita que avance

en su proceso de construcción de significado; y por el otro, se le agrade afectivamente, cuando se le quiere obligar a que actúe contra el impulso de hacer predicciones, que se dan en el intento por encontrar significado a los textos que se leen. Tampoco en la escuela se le permite que hable, imponiéndole una disciplina del silencio que atenta contra su naturaleza de hablar al actuar.

En la escuela los alumnos que tienen mayores oportunidades de interactuar socio-culturalmente con quienes usan los patrones lingüísticos de la clase en el poder logran más pronto la comprensión de los textos que los alumnos de clase social más desfavorecida. Sin embargo, el profesor ignora esta situación desventajosa y hasta se atreve a catalogar de inferiores a aquellos que no logran comprender los textos estereotipados de la escuela que nada tienen que ver con su realidad inmediata.

Para evitar tal situación el alumno deberá servirse del valor instrumental del lenguaje porque este le sirve para comunicarse con el mundo y no para perderlo en el descifrado de graffas, que lo apartan de su realidad e intereses. Pero tampoco se desechará la contribución de la psicolingüística, porque conociendo como se da el proceso de producción del lenguaje en las estructuras internas de cada individuo, se tendrán más elementos para acercar al niño a la comprensión de la lectura. Tampoco se pasará por alto la perspectiva sociolingüística, ya que se considera importante el lenguaje

contextual del niño, pero, sin tratar de imponer modelos pertenecientes a la clase dominante, sino los que pertenecen a la realidad inmediata del alumno.

Luego de tomar posición con respecto del concepto de lenguaje. Ahora al abordar la toma de posición sobre la comprensión en relación con la lectura, se mantendrá la misma línea, es decir, considerando el contexto socio-cultural del alumno y el aspecto individual; o sea, las perspectivas socio y psicolingüísticas.

Encuéntrese el alumno en el estadio evolutivo que se encuentre, y pertenezca al contexto socio cultural al que pertenezca, lo que más interesa es que comprenda lo que lee y no que se pierda en el descifrado, para ello se debe considerar seriamente el contexto socio-cultural del alumno, se sabe que si en los textos que se manejan en clase no se abordan las situaciones de la práctica social del alumno, se va en camino del fracaso, pues como se ha constatado en la práctica diaria, el niño no comprende si los contenidos que se le imponen para que lea, no tienen nada que ver con su realidad.

Para que el niño aprenda el proceso de la lectura es necesario que confronte hipótesis, de los conocimientos nuevos con los viejos, y que sepa que lo impreso es significativo. Si él le da un sentido a lo impreso, se encamina a la comprensión de la lectura, más si hace lo contrario, o sea: leer para encontrar significado el niño se perderá en fusionar grafías y

fonemas, descifrando y tratando en balde de encontrar significado.

Por ello, para la enseñanza de la lectura comprensiva, se entenderá como fundamental la actitud hipotética que asume el niño en su construcción de la teoría del mundo que, bastante le sirve para arribar a la lectura de comprensión, la cual no se considera como el simple descifrado que no tiene significado, sino solamente información descontextuada; es decir, fonemas y grafías.

Lectura comprensiva es la comprensión de los contenidos de los textos al encontrarles significado por ser del contexto del niño tal información y abordarse con actitud crítica y no memorística.

Se estima que los desaciertos que comete el niño en su camino a la construcción del objeto de conocimiento "lectura comprensiva" son constructivos; y el niño los comete cotidianamente en su intento por encontrar significado a los textos que se le presentan en el aula; tales textos contienen un lenguaje formal que no abarca las formas discursivas que él maneja, por ello se debe desmitificar al libro cuyo lenguaje formal no contempla los usos lingüísticos que maneja el niño cotidianamente.

Se sabe que el niño tienen tendencia psicológica de hablar al actuar y que ello contribuye a la comprensión de

asignaturas y/o resolución de problemas, así para no ir contra su naturaleza se le ha de permitir que hable al actuar.

Tomando partido a lado de Ferreiro, no se olvidará la importancia de la reconstrucción de significado, y no sólo de las correspondencias fonema-graía, acto mecánico que lleva al descifrado. Por ello se piensa que efectivamente debe existir cierta información antes de abordar el análisis de fonemas y sílabas. Más, dicha información no implica la exclusión del análisis.

Si en la escuela se trabaja con los códigos socio-semánticos que pertenecen a los alumnos, se logrará que los alumnos que pertenecen a la clase social más desfavorecida no se queden al margen de la construcción de el objeto de conocimiento: "lectura comprensiva".

Por ello se desea romper con el concepto de lectura en tanto sinónimo de memorización mecánica, de lo que se lee sin actitud crítica, ante los mensajes que nada tienen que ver con las situaciones cotidianas que se dan en el contexto del niño.

B. Lenguaje y conocimiento de la lectura comprensiva en el niño

En el apartado anterior se analiza lo que es lenguaje y lectura comprensiva; ahora se estima necesario aclarar cómo construye el niño este objeto de conocimiento y para ello, se

analizan algunas corrientes que explican cómo el niño aprende el lenguaje y la lectura comprensiva.

A través de la historia se han manejado diversas teorías del aprendizaje, así se observa que cada educador de manera consciente o inconsciente al pretender que el alumno aprenda algo, toma posición al lado de algunas de estas corrientes teóricas.

Por ejemplo las teorías conductuales conciben al sujeto un ser receptivo a estímulos. La conducta de éste ante estímulos siempre tiene una respuesta para ellos, que pueden producir o no un aprendizaje. Si no se logra, simplemente se aumenta la frecuencia e intensidad del estímulo; y después de este proceso se obtendrá un aprendizaje por asociación. Como se ve en este caso, el sujeto no es tan importante como el objeto; pues el aprendizaje depende de la intensidad y calidad del estímulo recibido.

Dentro de esta concepción el aprendizaje se concibe como un cambio observable y verificable de conducta. Es esta particularidad lo que permite a los representantes de esta corriente afirmar que el aprendizaje es medible. Este enfoque ha tenido bastante aceptación en nuestras escuelas a lo largo de la historia. Por ello, es común observar cómo en nuestro medio es el maestro quien transmite fonemas y grafías para que el niño las memorice; de este modo, se piensa que el niño aprende el objeto de conocimiento a través de la memorización.

La teoría psicogenética de Piaget (35) concibe el aprendizaje desde muy diferente perspectiva. Dentro de esta teoría psicológica se entiende al sujeto como un ser activo constructor de su conocimiento; entonces el aprendizaje depende de la interacción entre sujeto, objeto y contexto, y éste se da de acuerdo al desarrollo evolutivo del niño, sus experiencias físicas, la interacción social y la equilibración de tales factores. Piaget considera al desarrollo cognitivo como un proceso espontáneo relacionado con todo el proceso genético del sujeto, tanto respecto de su sistema nervioso como de sus funciones mentales.

El objeto se conoce sólo mediante las actividades que el sujeto realiza para aproximarse a él; así el constante acercamiento activo del sujeto al objeto, lo lleva a la construcción de esquemas cognoscitivos cada vez más complejos que se originan en las estructuras biológicas dentro de un proceso constante. En cambio en la relación sujeto-objeto se da la misma prioridad a ambos, pues Piaget dice que existe reciprocidad entre el organismo y el medio en esta interacción, el sujeto adquiere sus experiencias, las cuales juegan un papel principal para la formación de las estructuras cognitivas, considerándose también el contexto social en el cual se desarrollan las experiencias; y que el conocimiento es fundamentalmente una construcción.

(35) GINSBURG, H. Opper, S. Ideas Básicas. En: Piaget. Gala didáctica del P.A.C.A.E.P. Módulo Pedagógico. pp. 21-45

El individuo a lo largo de los estadios de desarrollo, no es un ser ajeno a las transformaciones sociales e históricas de una sociedad determinada, sino un ser social; porque los procesos de asimilación y acomodación están determinados por las prácticas sociales, económicas, culturales e ideológicas que se manifiestan de acuerdo a la clase social a que pertenezca cada individuo.

Como se ve, existe gran diferencia entre la teoría que sostiene que el conocimiento se logra a través de la memorización y la que afirma que es fundamentalmente un proceso de construcción, por ello en el caso del objeto de conocimiento: "lectura comprensiva" se desecha la memorización como fundamental, para dar paso al proceso de construcción por la interacción: sujeto-objeto de conocimiento y contexto. Porque el individuo a lo largo de sus estadios de desarrollo, no está ajeno a los cambios y transformaciones sociales e históricos que se dan en la sociedad de la que forma parte porque él como ser social es determinación y reflejo de la clase social a la que pertenece. Por ejemplo: un niño de un medio urbano no tiene las mismas concepciones que las que tiene un niño del medio rural por ser diferente el medio social de cada uno. Es también así en el caso de la "lectura comprensiva", si se habla de diversos objetos aunque se haga referencia a lo mismo, habrá variantes de acuerdo a los usos lingüísticos que se manejan en las diversas comunidades; por

ello en cada contexto se han de respetar los usos lingüísticos en vigor.

C. Actividades y medios para la enseñanza de la lectura comprensiva

Luego de ver en el apartado anterior cómo construye el niño el conocimiento según algunas teorías del aprendizaje, se piensa que es necesario aclarar qué actividades y medios se emplearán para el logro del aprendizaje de la lectura comprensiva; ya que éstos desempeñan un importante papel para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello se toman en cuenta las ideas de Célestin Freinet y Rafael Ramírez. Estas ideas permitirán analizar con más profundidad la función de los medios y recursos.

El objetivo general que se pretende alcanzar con el uso de los medios y actividades es que el niño logre aprender a leer comprensivamente.

Las actividades y medios que tradicionalmente ha usado la escuela para que el alumno logre comprender lo que lee; implican una actividad receptiva por parte del alumno; ya que el docente no pretende facilitar la autoconstrucción del objeto de conocimiento por parte del alumno; sino proporcionarle el conocimiento ya elaborado para que él lo memorice mecánicamente y lo repita en los exámenes.

El maestro escoge como recursos los libros y los textos de éstos, sin considerar los intereses del niño. Luego el alumno a su vez los ha de leer, aún cuando dichos textos no tengan nada que ver con los intereses de la realidad inmediata y sus usos lingüísticos. Por eso en la escuela se usa el libro como un elemento principal; y el niño ha de hacer uso de él aunque contenga un lenguaje que rompe con el suyo. También el uso que se da al texto libre, como recurso, no permite al niño la espontaneidad, puesto que se le indica sobre qué ha de versar el texto; y de paso, se le critica el lenguaje usado diciéndole por ejemplo: No se escribe "mais" sino maíz. No escribas "jefa", sino mamá.

Como se ve, lo que debería ser un auténtico texto libre se formaliza tanto, que además de que deja de ser libre, causa al niño angustia; y en lo sucesivo, evitará participar para no verse humillado. Un texto libre así elaborado no será de valía como recurso para lograr una "lectura comprensiva"; pues el niño estará tan ocupado siguiendo las indicaciones del maestro que se apartará de la autoconstrucción del conocimiento.

Freinet (36) da un aporte valioso con respecto a los medios y recursos para la enseñanza del lenguaje; ya que rompe con toda tradición en el uso de recursos como el libro de texto, texto libre, imprenta, etc. No porque sean innovaciones en sí mismos, sino por el uso que les da, con lo cual cambian radicalmente los resultados. En el caso del libro de texto que

(36) FREINET, Célestin. Op. Cit. p. 31

se le presenta al niño en la escuela para que aprenda a leer él lo consideró un obstáculo porque se le concede un rango de poseedor de saber máximo y verdad incuestionable, lo cual impide el paso natural del habla a la lectura con los desaciertos propios de quien construye sin tener que seguir y/o memorizar pasos y consignas impuestos por otros.

Por lo cual, el uso del libro de texto que él critica es aquél que no permite el proceso natural, porque se imponen al niño los textos; y no se le permite poner en juego los intereses propios de la niñez, inmediatos y tampoco se respeta el tiempo que el niño requiere en el proceso de aprendizaje de la lectura; sino que se le exige una rapidez y atención que por lo absurdo del método el niño no puede mantener espontáneamente la atención.

Con respecto del texto libre como recurso, también tiene diferencias grandes en comparación con el uso que tradicionalmente se le ha dado. En este caso lo que se pretende es que el niño se exprese sin presiones, frases pequeñas y sencillas elaboradas gradualmente por ellos; y por respeto a su proceso de construcción, que no se les impusieran temas sino que los niños libremente y no obligados los eligieran; para hablar de su vida, es decir, su cotidianeidad, la interacción con sus compañeros, parientes, amigos, etc. Luego lo más importante para él es cuando ha de leer su texto; y entonces seleccionará los mejores, para lo cual tratará de comprender los textos de sus compañeros. Y como la realidad que está

plasmada en los textos de sus compañeros, es también su realidad, le será más fácil entender el contenido de los textos, porque hablan de su realidad inmediata, y lo que vive cotidianamente con sus compañeros, por lo cual dichos textos serán leídos con el entusiasmo al cual no conllevan las lecturas cuyo tema ha sido escogido por los adultos.

La imprenta, como recurso para favorecer en el niño el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva, con Freinet trasciende en su forma de uso a muchos otros recursos. Esto por el espacio importante que se deja para que el niño explote su creatividad en base a sus intereses y siguiendo su ritmo de trabajo.

La imprenta es el recurso en el cual se imprimen los textos de los niños, textos que son reflejo de su realidad inmediata sin la formalización rígida de los textos de los libros que escasas ocasiones tienen que ver con los intereses de los niños.

Con Freinet la imprenta no es sólo un instrumento mecánico al servicio de la escuela, sino es el recurso que permite al niño imprimir él mismo sus pensamientos originados de sus vivencias cotidianas, los textos primero serán sencillos y luego más complejos, al ritmo del desarrollo infantil, pues Freinet proponía que con el uso de la imprenta se respetará el proceso natural de aprendizaje del niño, para no apartarlo de su cotidianeidad, sino aprovechar ésta.

Ramírez coincide con Freinet en cuanto al reconocimiento de la función social de la lengua, y sienten que es importante que las actividades para enseñar el lenguaje sean lo más parecidas posible a la cotidianeidad del niño, más respetando la realidad propia de éste; apuntando a que llegue a ser un hábil usuario del lenguaje en sus aspectos oral y escrito; y dice que en la escuela, se debe entender que el lenguaje constituye una actividad diaria y común de la vida del niño y ésta ha de encargarse del perfeccionamiento de la lengua materna que el niño aprende en su hogar, para que logre comunicarse con los demás en una acción social de unidad entre los individuos de una misma nación.

Sin olvidar que en la enseñanza de la lengua se hallan integrados otros aspectos que de ninguna manera se deben excluir, sino al contrario respetarse, porque ayudan al mejor aprendizaje de la lengua y en el caso del objeto de conocimiento lectura comprensiva, no se podrá hablar de contaminación de otros usos del lenguaje.

Como se ve los medios y actividades propuestos por Freinet y Ramírez con respecto del lenguaje se han usado siempre; pero ellos le dan otra dimensión; ya que para su uso consideraban el aspecto de la funcionalidad social de éstos. Para cada medio y actividad se meditaba antes de decidir; por respeto al pensamiento, naturaleza, intereses, proceso natural de construcción, contexto y realidad del niño.

La situación de aprendizaje se ubica en un momento y espacio dado, y se da dentro del uso de un determinado medio, que se aprovecha, en nuestro caso, para que el niño lea comprensivamente. Más como no se pretende imponer al niño un acto mecánico de descifrado sino dar lugar al proceso de lectura, por ello no se le pondrá bruscamente ante un acto de lectura, sino que con el auxilio de diversos medios se irá acercando éste paulatinamente a la "lectura comprensiva". No se excluirán actividades que no impliquen directamente el acto de lectura, porque a través de diversos medios se pretende arribar a algún o algunos actos de lectura, entonces no se trata de proponer estrategias de lectura incontaminadas de otros usos del lenguaje, sino, no dejar de incluir los actos de lectura.

D. El maestro y la enseñanza de la lectura comprensiva

Después de que en los apartados anteriores se contempló la conceptualización de lenguaje-lectura comprensiva, cómo aprende el niño y los medios para la enseñanza de la lectura comprensiva, es necesario decir qué papel asume el maestro en esta construcción, para lo cual se mencionan algunas perspectivas que hablan de ello; más dada la complejidad de la cuestión, se presenta un trabajo descriptivo y general.

Si se ubica la función del maestro y la escuela desde la perspectiva funcionalista; se encuentra que la educación se da por transmisión del legado de una generación joven; imposición

que no permite al individuo que autoconstruya su conocimiento; entonces en el caso de la lectura comprensiva se impondrán los textos sin considerar los usos lingüísticos del contexto del niño; sino los que contribuyan a asegurar la supervivencia y continuidad del estado de cosas, privilegiando el orden (positivismo), mediante la transmisión de cultura, valores, normas, conocimientos y patrones de conducta.

Y al respecto Edgar Jiménez expresa que el funcionalismo dentro del sistema educativo funge: *como generador de creencias, valores y normas de sus miembros.* (37).

En el caso del estructuralismo (38); se piensa que para que el alumno lea con comprensión en la escuela; el maestro ha de dar mayor importancia a los fonemas y grafías que al contenido del mensaje, de tal forma que se da un lenguaje mecánico y descontextuado; de ahí que este enfoque estructuralista lleva al niño a que se pierda en el descifrado; por la imposición de información grafofonética descontextuada que le impide reconstruir significados, en tanto que en los mensajes que se le presentan, no se toman en cuenta los conocimientos previos que han surgido del contexto del niño.

En cambio el marxismo (39) dentro de sus diversas teorías de interpretación de lo social (reproducción y resistencia); en las que se privilegia la concepción dialéctica de la totalidad,

(37) ZAPATA Hernández, Adalberto. Metodología del desarrollo curricular. p. 46

(38) *Ibidem.* p. 54

(39) SALONOV, Magdalena. en Ant.: Sociedad, pensamiento y educación I. pp. 58-73

se deduce que se avanza en el logro de la lectura comprensiva, en base a la construcción del conocimiento por parte del alumno, sin pasar por alto los usos lingüísticos de su contexto. Más vistos como un todo y sin separarlos en partes como actualmente se hace de acuerdo al estructuralismo, el niño no es ajeno a las transformaciones sociales e históricas que se dan en su contexto, por ello no se le deben presentar atomizados los contenidos de los textos por considerarse que el niño es un ser social capaz de construir su conocimiento; mediante la interacción sujeto-objeto-contexto, sin pasar por alto los usos lingüísticos que él usa cotidianamente; y los cuales denotan características contradictorias que implican conceptos tanto de reproducción y/o resistencia ante el modelo de reproducción vigente.

Después del análisis de las diversas concepciones con respecto a la función de la escuela y del maestro en la sociedad se ve que en este momento histórico se dan las mencionadas interpretaciones ya que, el maestro transmite contenidos, asigna roles, reproduce las relaciones de producción existentes. Por lo cual existe la necesidad de un maestro capaz de propiciar alumnos conscientes de su realidad y dispuestos a negociar su propia cultura, desde una posición de clase, para la transformación de su realidad intentando mejores, más justas y democráticas formas de convivencia humana.

En el caso de la acción del maestro para propiciar en el alumno la "lectura comprensiva" no será posible si el maestro no permite a los alumnos el logro del proceso mediante oportunidades que lo favorezcan, permitiéndole actuar sobre el objeto de conocimiento, al no permitir la imposición de contenidos, asignación de roles e imposición de una ideología; sino presentándole textos que hablen como él y de su vida, para que no se pierda en el descifrado al intentar leer partes aisladas que no hacen referencia a su contexto.

Conclusiones generales

Después de haber analizado varios autores y relacionarlos con la práctica educativa, se considera al lenguaje como herramienta e instrumento para la comunicación. Según estos puntos de vista se puede afirmar que el lenguaje es producto del trabajo; sistema de representación simbólico; de naturaleza signíca y evolutiva; vehiculo de comunicación; construido por el hombre en sociedad de diferentes maneras y de acuerdo a su desarrollo psicolingüístico; recreado por el hombre cuando lo usa y se encuentra intimamente ligado al pensamiento. Por ello, a pesar de ser arbitrario y convencional es a través y por el mismo que se crean y negocian permanentemente los significados culturales. En suma: se considera el lenguaje desde las perspectivas socio y psicolingüísticas, es decir, en lo social y en lo individual.

Respecto a la comprensión de la lectura se sostiene que ésta no es el simple descifrado sin significado, con información grafofonética descontextuada. Por lo tanto no se cree que la lectura comprensiva sea sinónimo de memorización mecánica, de lo que se lee sin actitud crítica, ante los mensajes que nada tienen que ver con las situaciones cotidianas que se dan en el contexto del niño.

¿Cómo construye el niño la lectura comprensiva? Este problema se aborda desde la perspectiva piagetiana, pero haciendo hincapié no sólo en el aspecto psicológico; sino también en el social, porque los procesos de asimilación y acomodación están determinados por las prácticas sociales, económicas, culturales e ideológicas que reflejan la clase social de cada individuo. Por ello, para que se logre el aprendizaje no se dejará de considerar el aspecto socioeconómico y cultural en el cual se encuentra inserto el niño. Y al tratar de acercar al niño al objeto de conocimiento que nos ocupa "lectura comprensiva" no se le presentarán usos lingüísticos ajenos, sino aquéllos que él maneja cotidianamente en su contexto.

Los recursos y medios que se utilizarán para hacer que el niño lea comprensivamente son en el caso de esta propuesta: el relato, el comentario, el paseo, el dibujo, los recados, enunciados, periódicos, y de experiencias simuladas: la dramatización.

La opinión de Suárez Díaz con respecto de los medios (40) es que éstos por sí solos no lograrán el conocimiento en el niño, el maestro en este caso ha de sacar el máximo provecho de éstos y ver que lo lleven gradualmente a las situaciones que impliquen la lectura comprensiva. Tampoco se ha de pretender que dichos medios se hallen incontaminados de otros usos del lenguaje como podrían ser: expresión oral, expresión escrita; sino dentro de los diversos usos del lenguaje insertar las situaciones que impliquen la lectura comprensiva; ello para que el acto de lectura se de casi espontáneamente, es decir, lo menos artificial posible. Y dado que el niño en el uso cotidiano del lenguaje utiliza las diversas presentaciones de éste sin estar separado en oral, escrito, etc.

El papel del maestro para acercar al niño al objeto de conocimiento "lectura comprensiva" será posible si el maestro permite a los alumnos lograr el conocimiento mediante la autoconstrucción a través del proceso enseñanza- aprendizaje que se logre a través de la realidad social del niño, y no la memorización de partes aisladas que no le permiten un panorama global e integral de lo que ha de leer con comprensión. Así el maestro deberá favorecer en el niño la construcción del objeto de conocimiento mediante el reconocimiento de la realidad social de éste, para que se dé un auténtico aprendizaje y no una simple memorización.

(40) SUÁREZ Díaz, Reynaldo. en Ant.: Medios para la enseñanza. pp. 5-6

III. METODOLOGIA

El objetivo de este apartado es explicar qué metodología se empleará para probar o disprobar la hipótesis que surge del problema formulado, dicha hipótesis es cualitativa, en tanto que está implícita en el proceso de construcción de la lectura comprensiva.

De la vinculación del marco teórico con la práctica docente surgen algunas estrategias didácticas que se proponen para dar solución a dicho problema, por ello se explicará cómo y con qué se comprobará su efectividad.

A. Problema

El problema que orientó esta investigación, como ya quedó asentado en apartados anteriores, consiste en la búsqueda de estrategias didácticas adecuadas para que el niño comprenda lo que lee. Estas estrategias deberán evitar que los procesos de lectura sean conducidos en forma descontextualizada y su contenido fragmentado en fonemas, grafías. En suma: todo ello ajeno a la experiencia lingüística real del niño, sino permitirles la autoconstrucción.

B. Hipótesis

La hipótesis que surge está en congruencia con el marco teórico y la posición epistemológica que se asume.

El niño podrá leer comprensivamente, sin caer en el mecanismo del descifrado, si el maestro en lugar de:

- * Imponerle al niño los textos para la lectura.

- * Imponer textos que no nacen del contexto del niño.

- * Que los usos sociolingüísticos de los textos no sean los que el niño usa cotidianamente.

- * Inducir al niño al mecanismo del descifrado por no respetar las estrategias de lectura.

- * No tomar en cuenta el desarrollo evolutivo del niño.

Propicia para no caer en los errores anteriores:

- * Que sea el mismo niño el que construya y/o proponga los textos para la lectura comprensiva.

- * Que los textos usados partan del contexto económico y socio-cultural del niño.

- * Emplea en los textos de lectura los usos sociolingüísticos que el niño usa cotidianamente.

- * Que el niño use de las estrategias de lectura.

* Toma en cuenta el nivel de desarrollo evolutivo del niño.

Dicha hipótesis es un proceso, y en ella contempla la causa y el efecto, variable independiente una y dependiente la otra por lo cual se tienen:

Textos impuestos.

Se le coarta al niño la posibilidad de construir y/o proponer textos que son de su interés.

Imponer textos descontextuados.

El niño cae en el mecanismo del descifrado por encontrarse con situaciones desconocidas para él.

Empleo de un lenguaje que no conoce el niño.

El niño ignora lo que se quiere decir, porque se encuentra ante un lenguaje desconcido.

No respetar las estrategias de lectura.

El niño se pierde en las partes (fonemas-grafías).

Desconocer el nivel de desarrollo evolutivo en que se encuentra el niño.

El niño no está apto para construir el objeto de conocimiento.

C. Evaluación

La propuesta de evaluación que se propone considera del niño: conocimiento formal e informal, presente, pasado dentro de su contexto escolar, extraescolar; además de su nivel de desarrollo evolutivo.

Se pretende evaluar el resultado de la aplicación de las estrategias didáctico pedagógicas propuestas; para en virtud de los resultados favorables o no; decidir con la ayuda de los datos proporcionados por la evaluación, cómo contribuir a que el niño lea con comprensión, y a su vez cómo el maestro puede propiciar que el niño logre la construcción de este objeto de conocimiento.

Sin embargo, para que la evaluación sea sistemática el desarrollo de ésta se hará por medio de un diseño cuasi experimental y la concepción de aprendizaje en que se fundamenta se basa en la comprensión totalizadora de los fenómenos de la realidad social; los sujetos involucrados en la evaluación son: los alumnos, maestro y el objeto de conocimiento (lectura comprensiva) los cuales interactúan de tal forma que: los sujetos se apropian de un objeto cultural (lectura comprensiva); a la vez el sujeto transforma al objeto.

Cabe aclarar que independientemente de los resultados que arroje la evaluación, se reconoce que toda una amplia gama de factores de la herencia socio-cultural del niño y la diversidad

de influencias presentes influyen favoreciendo o desfavoreciendo el proceso de la construcción del objeto de conocimiento; y, las estrategias didácticas propuestas implican un procedimiento concreto para desarrollarse en el aula; empero, tomando como factores enriquecedores de éstas en mayor o menor grado, según sea la realidad socio-cultural del niño.

A raíz de los resultados no se intenta que el profesor adopte la posición de juez que decide quién repueba y quién no; confundiendo la evaluación y acreditación, sino aprovechar cada vez mejores formas de que el niño se aproxime a la autoconstrucción del objeto de conocimiento, y eliminar o mejorar aquellas estrategias y factores erróneos que entorpecen el proceso de aprendizaje.

El diseño casi experimental que se propone para evaluar las estrategias didáctico pedagógicas es el de serie cronológica planteado por Hyman (41), ya que este diseño se cree que se adapta a la naturaleza de ella, por prestarse a la aplicación dentro del campo educativo, pudiéndose determinar el efecto del tratamiento o causa en virtud de las mediciones que se efectúen a los avances de los niños del grupo tratado, quienes aparte de fungir como sujetos de experimento, lo hacen como sujetos de control por lo que se tomará a la vez, como grupo de control y experimento un primer grado al que se le pretenda aplicar el tratamiento. El diseño se simboliza de la siguiente manera:

(41) HYMAN, John. en Ant. : Técnicas y recursos de investigación V, pp. 191-205

$$M_1 \longrightarrow M_2 \dots M_m \longrightarrow X \longrightarrow M_n \dots M_o$$

En él se usa la letra "X" para simbolizar el tratamiento, y la letra "M" para indicar la medición en un momento determinado; para los casos separados de medición se usan subíndices; y el paso del tiempo se simboliza con flechas.

El instrumento utilizado será el registro que a continuación se expone: ¿Qué lee el niño?, cuentos, enunciados, nexos, recados, cartas. ¿Cómo lee el niño?, cuentos, enunciados, recados, cartas (deletreando-fluidez). ¿Qué identifica de lo leído?, idea central, la causa y el efecto de una situación, los personajes.

Antes de aplicar el tratamiento se efectuarán varios registros en el transcurso del tiempo, luego se procede a la aplicación del tratamiento (estrategias didácticas), para nuevamente hacer los registros y determinar; si la tendencia de antes del tratamiento se conserva o se altera, para lo que se toma como patrón el objetivo general: que el alumno lea comprensivamente.

De los resultados del registro en comparación con el patrón se tendrá la evaluación; cuyo valor didáctico-pedagógico se apuntó al principio de este apartado.

IV. MARCO REFERENCIAL INSTITUCIONAL

Para dar inicio a este apartado se tomará en cuenta a Rockwell (42); reconociendo los aspectos formales e informales que históricamente se contemplan dentro del contexto social e institucional, por lo que no se ignora que en cada momento histórico-social, toda escuela adopta diferentes modalidades al contacto con diversas tradiciones y variadas acciones de los sujetos involucrados, que de alguna forma interactúan dentro y/o fuera de la institución escolar, entonces, ésta se halla afectada por múltiples manifestaciones locales, nacionales, presentes, pasadas, directas e indirectas que le dan forma y cuyo cambio es constante.

Considerando lo anterior y observando los planes y programas, se nota la ausencia de congruencia entre el maestro y la escuela con la doctrina que sustenta a los programas y que se expresa en el Artículo 3o. de la Constitución Política Mexicana estipulando:

...los fines de la educación impartida por el Estado, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, al mismo tiempo que fomenta amor y respeto por México y la conciencia de solidaridad social e internacional, en la independencia y en la justicia. (43)

Sin embargo, aunque los objetivos generales de la educación primaria expresan la intención de que se logre la

(42) ROCKWELL, Elsie. en Ant.: Escuela y comunidad. pp. 65-80

(43) S.E.P. Libro para el maestro (Primer grado). p. 15

realización plena y un individuo capaz de enfrentar las responsabilidades y circunstancias en las que se involucre en su vida adulta, existe incongruencia entre tales objetivos, la actividad del maestro y las actividades didácticas sugeridas ya que se muestra por ejemplo: el concepto de educación como proceso y en las actividades se nota una clara tendencia a la transmisión de conocimientos y si hay otras actividades que propician la reflexión y/o el cuestionamiento es el maestro quien trunca la autoconstrucción del conocimiento por parte del niño, al hacerle saber "que el maestro sabe más" y que a base de repetición y memorización "se aprende".

Y tal es el caso del objeto de conocimiento que se pretende lograr con la propuesta planteada.

Entonces las intenciones que surgen del artículo 3o. de la Constitución Política de México y de la Ley Federal de Educación no son en sí mismas la causa del fracaso escolar en el país; sino las técnicas, métodos y posición asumida por los docentes para que el niño logre el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, a éstos les subyacen los postulados doctrinarios que rigen la educación impartida y, lo más trágico es que el maestro no tiene conciencia y/o conocimiento necesario para detectar tales incongruencias, entonces asume una actitud de técnico que realiza técnicas, métodos y contenidos sin saber los postulados epistemológicos e ideológicos que les subyacen; incapaz, las más de las veces de

decidir cuál técnica, método y/o contenido es más adecuado y por qué, para lograr determinado aprendizaje en el niño.

Sólo una pequeña élite se ha logrado capacitar de tal forma que pueda cuestionar o proponer cuáles planes y programas vigentes son los más pertinentes; más aún así existen diferentes tomas de posición por la diversidad de intereses; ello demuestra la necesidad de que se brinden al maestro auténticas oportunidades de superación profesional para que pueda ciertamente, hacer algo sustancial en el plano de las decisiones y aplicaciones curriculares hasta sus formas terminales que se expresan en: técnicas, métodos y contenidos; por ello se cree que el maestro tiene el derecho y la obligación de participar activa y críticamente al enfrentarse a los programas escolares; en el panorama actual la posición del maestro es denigrante, ya que no se le documenta ni faculta para que pueda dar cuenta a ciencia cierta, no sólo de la forma de los programas; al memorizar pasos, sino que, se le permita y documente para que sea capaz de calificar o descalificar la esencia de éstos, pero no a priori, sino luego de analizarlos desde diferentes perspectivas y con la autoridad que le confiera el conocimiento que de éstos tenga, tanto en el campo de la práctica como en el de la teoría.

Sobre los programas de primero y segundo grados; existe la integración, pero en cuanto a que se fusionan las ocho áreas de aprendizaje del programa; más en el caso de una área específica (Español, primer grado); se observa un método de lecto-

escritura absolutamente fragmentado que no contempla la integración; entendida esta como: un todo unido que evite reiteraciones, brincos, dispersiones, fragmentaciones y falta de relación a que conduce, concretamente el "estructuralismo"; no sólo por la atomización del todo en partes, sino también porque el mecanismo que propone el método para la formalización de los conocimientos intuitivos del lenguaje con los cuales ya cuenta el niño; es un mecanismo que desvía de la comprensión, ya que implica procedimientos mecánicos que conducen a la memorización.

Entonces en el caso de la lectura comprensiva, es evidente que con el método global de análisis estructural, el niño más que actuar críticamente, lo hará mecánicamente por la prioridad que se da a la discriminación de letras, sílabas, palabras y enunciados, en sí mismos, tal estructura exige definiciones textuales en las que no se da espacio para la información previa que posee el niño desde antes de abordar el texto.

Se espera que las acciones que deriven de la Modernización Educativa contemplen oportunidades educativas al alcance de los profesores, y también que consideren las modificaciones que urge se lleven a cabo en los programas.

V. ESTRATEGIAS DIDACTICO METODOLOGICAS

Este apartado tiene la finalidad de proponer algunas estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de la lectura comprensiva tomando posición al lado de los psicolingüistas y sociolingüistas, en tanto que se reconoce que el individuo posee una naturaleza psico-biológica y social. Así se tiene que los primeros consideran el lenguaje mirando hacia adentro del niño, considerando los cambios que se producen en la estructura interna de las operaciones intelectuales del niño; y los segundos contemplan el lenguaje desde una posición de estudio de la realidad social, a través de los procesos comunicativos que se dan en el contexto escolar y extraescolar del niño.

A. Objetivos

Se cree que con las actividades y medios utilizados es posible el logro de los objetivos propuestos, y que son: un alumno capaz de llegar a una lectura comprensiva, y para ser congruentes con nuestra posición, los textos para la lectura en lugar de ser los impuestos por el maestro, serán aquellos que el alumno mismo elabora a partir de sus experiencias directas, personales y grupales; además, textos formales expresados en el lenguaje convencional de los adultos y que expresan situaciones

que quizás no sean de su interés inmediato; pero que de cualquier forma se manejan cotidianamente a su alrededor. Como periódicos, revistas, folletos, el maestro tendrá que facilitar y/o aprovechar las situaciones que conllevan a que el niño se interese en abordar la lectura de dichos textos, y pueda desde temprana edad iniciar el proceso para llegar a ser un lector crítico.

Las características de la propuesta implican un desarrollo gradual de las actividades, para que el alumno logre una lectura comprensiva, esto no quiere decir que se aisle de otros objetivos de conocimiento como la escritura, expresión oral, pues se entorpecería la espontánea presentación de las estrategias que se dan durante la lectura (44) y que son: el muestreo; cuya selección de índices de la totalidad impresa permite dejar de lado la información redundante. La predicción, más efectiva en tanto el lector pueda echar mano de más información no visual (conocimientos previos) y tal estrategia permitirá al lector predecir finales de historias, lógica de explicaciones, estructura de oraciones complejas y/o el contenido de textos. La anticipación; otra estrategia y consiste en las anticipaciones sobre palabras que siguen, estas anticipaciones serán más acertadas, en tanto que se tengan más conocimientos sobre el tema. La inferencia, es la estrategia que permite al lector inferir o deducir información no explicitada en el texto, es la estrategia que usa el lector

(44) GONZ P., Margarita. Op. Cit. pp. 77-79

cuando está probando o disprobando sus elecciones tentativas; y la otra estrategia de la lectura es la autocorrección, la cual permite al lector corregir las falsas selecciones.

B. Situación de aprendizaje

La situación de aprendizaje es todo momento, espacio, circunstancias en que el maestro plantea o aprovecha para poner al niño en contacto con el objeto de conocimiento, con el propósito de que el alumno lo conozca, a partir de sus características sociales, biológicas y que, mediante la acción y reflexión sobre los textos arribe a significados propios.

C. Actividades

Las actividades deberán contemplar el uso de estrategias que encaminen a la lectura comprensiva, el conocimiento del contexto y, el lenguaje usual del alumno. Las actividades propuestas conceden un rol activo al niño y, en lugar de un maestro transmisor, un maestro propiciador de situaciones que lleven al alumno a leer críticamente a partir de los portadores de texto que se producen en su contexto social.

Se sabe que a todo niño le gusta escuchar y/o referir sucesos particulares o curiosos; sobre todo si tienen algo que ver con su realidad. En razón de lo anterior, no se impondrán de improviso los textos, sino paulatinamente; entonces, por

ejemplo, en el caso del uso del relato; aunque el fin no sea el propio relato, sino que el alumno lea comprensivamente, ya no se podría decir al niño: "lee esto", sino que es punto de partida para ir encaminándolos gradualmente a las situaciones que implican exclusivamente el acto de lectura comprensiva, de textos totalmente formalizados y expresados en el lenguaje convencional que no usa el niño cotidianamente en su contexto.

Las situaciones de aprendizaje se ubican en un momento y espacio dado, y se dan dentro del uso de un determinado medio que se aprovecha en nuestro caso para que el niño lea comprensivamente; más como no se pretende imponer al niño un acto mecánico de descifrado sino dar lugar al proceso de lectura comprensiva, no se pondrá ante un acto de lectura de manera repentina, sino que se ejercitará a través de diversos medios (periódico, textos fotocopiados, mimeografiados, etc.). De este modo se irá acercando al niño paulatinamente a que lea con sentido.

Además de lo anterior, se considera que la integración se da, y en virtud de ello no se pretenderá excluir las actividades que no impliquen directamente el acto de lectura comprensiva, porque no se trata de proponer estrategias de lectura incontaminadas de otros usos del lenguaje aunque aparezcan otras actividades del lenguaje, sino establecer una estrecha relación entre los diversos usos del lenguaje de dentro y fuera del mundo escolar a modo de que lo aprendido en la escuela sea útil en la vida cotidiana, y lo cotidiano se

enriquezca con el conocimiento escolar; para que halla congruentes con la concepción teórica que subyace al trabajo.

Actividad: Leer los textos elaborados por el alumno y sus compañeros a partir de una actividad de su interés y contexto.

- Se les pide que lleven estampas de almanaques, periódicos y revistas o fotos de animales domésticos: gatos, perros, pájaros, etc.

- Pedir a cada niño que relate alguna situación con referencia a animales domésticos, haciéndoles énfasis en la necesidad de respetar la participación de cada niño, conflictuando a los que relatan; además de permitirles la expresión en sus propias palabras y de situaciones que ellos han experimentado directamente. Luego les formula preguntas tales como:

- ¿Lo quieres mucho?
- ¿Cómo se llama?
- ¿Juegas con él?
- ¿Lo bañas?
- ¿Lo alimentas?
- ¿Qué haces si se enferma?
- ¿Cómo se deben tratar los animales?

- La maestra registra en el pizarrón las frases pequeñas y fáciles en que los niños se expresaron, sin presiones y con las palabras propias que cotidianamente él usa en su contexto.

- Todos leen esa expresión de su realidad inmediata y la de sus iguales (sus compañeros) niños que aún no se expresan en el lenguaje formal de los adultos.

= Se comentan las estampas y fotos que llevaron los niños.

- La profesora forma párrafos cortos y sencillos con las frases expresadas por los alumnos. Pica un estencil en letra legible y apropiada para que sea leída por lo niños, si la escuela es muy humilde y alejada del acceso a los medios electrónicos; si no, se escribe en una hoja y simplemente se le sacan fotocopias. Los párrafos pueden disponerse de diversas formas, se procura anexar algún texto que aunque trate del tema de los animales, esté expresado en términos formales diferentes de los usados cotidianamente por el niño; de ser posible se incluye en el tiraje aquella o aquellas estampas que más emocionaron a los niños cuando fueron discutidas.

- Se le entrega a cada niño la hoja con los textos y se les pide que los lean: por parejas, equipos e individualmente, cuando lo hacen individualmente la profesora procura estar presente para hacerles preguntas tales como:

= ¿De qué tratará esta lectura?

= ¿Cómo era el perrito de José?

- = ¿ Por qué José lloró y luego ya tenía otro perrito?
- = ¿ Estaba muerto el perrito o tenía otro dueño?
- = ¿ Después de la lectura ilumina el dibujo.

Actividad: Leer noticias periódicas en las que aparezca un suceso importante de su comunidad como: premio a un compañero, construcción de aulas, etc.

- Se les pide a algunos compañeros maestros que lleguen al salón con periódico en mano y haciendo algarabía y comentando el acontecimiento, procurando que los niños se percaten de ello.

- La profesora deberá tener a mano copias del artículo (xerográficas o de estencil).

- La profesora se integra al corrillo para despertar más la curiosidad de los niños, y aún después de que se retiran los compañeros ella continúa leyendo.

- Luego aparenta no darse cuenta del interés suscitado y pregunta: les gustaría saber qué dice el artículo?

- ¿ De qué tratará?

- ¿ Por qué desean leerlo?

- Luego de que dan sus razones les pregunta quieren leerlo?

- Cuando los alumnos asienten, procede a repartirles las copias, que de ser posible tendrán una fotografía o estampas relativas al tema.

- Se cuidará que antes de efectuar la actividad, los alumnos tengan nociones sobre la posibilidad de encontrar en los textos convencionales, grafías diferentes que representan un mismo sonido; y que además de los textos, que éstos pueden estar orientados en diferentes direcciones.

- La maestra les pide que lean como lo deseen, ya sea por parejas, equipos e individualmente, en el momento que los niños van leyendo individualmente la profesora procura estar pendiente para formularles preguntas sobre el texto, semejantes a:

= ¿De quién es esa foto?

= ¿Qué dirá abajo?

= ¿Por qué está en el periódico?

= ¿De qué obtuvo premio?

= ¿A qué zona escolar representó?

= ¿Viene escrito el nombre de la escuela y el de él?

- Luego de las respuestas orales se puede pedir al alumno que escriba lo que más le gustó y/o entendió sobre el tema.

- Se le pide al alumno que ganó el premio y salió en el periódico que nos cuente su experiencia directa.

- Luego los alumnos tratarán de dramatizar; unos ubicados como jueces, otros como presidium, algunos como reporteros, otros más como fotógrafos, etc. Simulando el evento en el que el compañero resultó premiado.

- Si en la comunidad hay talleres del periódico la profesora: los anima a que deseen ir a visitarlos preguntándoles:

= ¿ Te gustaría salir en el periódico retratado con todos tus compañeros?

= ¿ Quieren ir al periódico?

Cuando los alumnos deciden ir, les pregunta:

= ¿ Los dejarían ir sus papás?

= ¿ Qué debemos hacer para solicitar el permiso?

Cuando acuerden que un recado, les interroga:

= ¿ Qué debe decir el recado?

= ¿ Qué más?

= ¿ Qué nos falta?

= ¿Ya dijimos quién lo envía?

= ¿A quién va dirigido?

= ¿Tiene lugar y fecha?

- Luego cada niño elabora un recado y la maestra, al firmarlo y sellarlo, aprovecha para pedir a cada niño que lo lea y de ser posible que lea también el de algún compañero.

Se espera que con las actividades propuestas el alumno logre una "lectura comprensiva" ya que los textos leídos partieron de sus experiencias cotidianas, y dentro del proceso de la lectura se dan las estrategias y se contempla la información previa que el niño tiene.

VI. BIBLIOGRAFIA

- CONFORTH, Maurice. Comunismo y valores humanos. México, Ed. Extemporáneos, 1975. 168 pp.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. México, Ed. Siglo XXI, 1976. 200 pp.
- GINSBURG, H y Oppper, S. Ideas básicas en: Piaget. Guia didáctica P.A.C.A.E.P. Módulo pedagógico S.E.P. México 444 pp.
- GONZALEZ, Graciela. Cómo dar la palabra al niño. México, Ed. El Caballito. S.E.P., 1985. 153 pp.
- H. VALLOIS y A. Vandiel. Los procesos de hominización. México, Ed. Grijalbo, 1969. 156 pp.
- LADRON DE GUEVARA, Moisés. La lectura. México. Ed. El Caballito. S.E.P., 1985. 159 pp.
- LIUBLINSKAIA, A. A. Desarrollo psíquico del niño. Colección Pedagógica. México, Ed. Grijalbo, 1971. 413 pp.
- L. MERANI, Alberto. El lenguaje. México. Ed. Grijalbo, 1980. 154 pp.
- M.N. SHARDAKOV. Desarrollo del pensamiento escolar. Colección Pedagógica. México. Ed. Grijalbo, 1968. 300 pp.
- PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia. Buenos Aires. Ed. Psique, 1975. 183 pp.
- PRIETO CASTILLO, Daniel. La comunicación educativa como proceso alternativo. México. Ed. El Caballito. S.E.P., 1985. 160 pp.
- QUIROZ, Rafael. El maestro y la legitimación del conocimiento. México. Ed. El Caballito. S.E.P., 1985. 160 pp.
- S.E.P. Libro para el maestro: Primer grado. México. Ed. Talleres de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1987. 381 pp.
- SHAFF, Adam. Lenguaje y conocimiento. 2a. ed. México, Ed. Grijalbo, 1975. 265 pp.
- U.P.N. Desarrollo lingüístico y curriculum escolar. Antología, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1988 264 pp.

- El lenguaje en la escuela. Antología VI Semestre. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1988. 138 pp.
- El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. Antología, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1988. 409 pp.
- Escuela y comunidad. Antología, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1985. 242 pp.
- Medios para la enseñanza. Antología. México. Universidad Pedagógica Nacional, 1986. 231 pp.
- Redacción e investigación documental I. 2a. ed. México. Ant.: Universidad Pedagógica Nacional. 1981. 233 pp.
- Sociedad, pensamiento y educación I. Antología. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1987. 433 pp.
- Técnicas y recursos de investigación V. Antología, Universidad Pedagógica Nacional. México, 1987. 276 pp.
- VYGOTSKI. L. S. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Ed. Pléyade, 1973. 230 pp.
- ZAPATA HERNANDEZ, Alberto. Metodología del desarrollo curricular. México. Universidad Pedagógica Nacional. 1985. 86 pp.