



**Gobierno del Estado de Yucatán  
Secretaría de Educación**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 31-A Mérida.**



**"COMO LOGRAR QUE LOS NIÑOS DE  
CUARTO GRADO DOMINEN LA LECTURA  
DE COMPRESION"**



**Carlos Eloy Cetzal Dzul**

**Propuesta Pedagógica presentada  
para obtener el título de:**

**LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA**

**Mérida, Yucatán, México  
1995**

CAR 11/04/96

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION**

Mérida, Yuc., 29 de abril de 1995.

**C. PROFR. (A) CARLOS ELOY CETZAL DZUL.  
PRESENTE.**

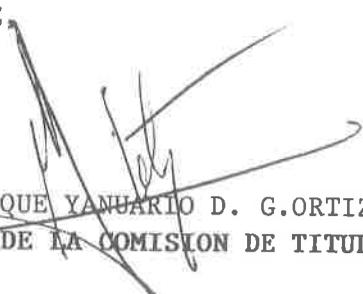
En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta  
Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado:

"COMO LOGRAR QUE LOS NIÑOS DE CUARTO GRADO DOMINEN  
LA LECTURA DE COMPRENSION".

Opción PROPUESTA PEDAGOGICA a propuesta del C. Profr. (a)  
Amelga María Moguel Aguilar Secretario (a) de esta Comi-  
sión, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos es-  
tablecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se Dictamina favorablemente su trabajo y se le-  
autoriza a presentar su Examen Profesional.

**ATENTAMENTE**

  
**PROFR. ENRIQUE YANUARIO D. G. ORTIZ ALONZO.  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION.**



**S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL  
UNIDAD 311  
MÉRIDA**

EYDGOA/AMMA/mega  
oct-94

AMMA/mide.

## TABLA DE CONTENIDOS

	Página
<b>INTRODUCCION.</b> . . . . .	1
<b>CAPITULO I.</b> . . . . .	3
DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO. . . . .	3
DELIMITACION. . . . .	12
JUSTIFICACION . . . . .	15
PROPOSITOS. . . . .	19
<b>CAPITULO II</b> . . . . .	26
MARCO TEORICO. . . . .	26
MARCO CONTEXTUAL. . . . .	49
<b>CAPITULO III.</b> . . . . .	52
ESTRATEGIAS METODOLOGICO-DIDACTICAS. . . . .	52
METODOLOGIA DESARROLLADA EN LA PROPUESTA. . . . .	57
DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA . . . . .	60
<b>CAPITULO IV</b> . . . . .	68
RESULTADOS OBTENIDOS CON LA APLICACION DE LAS ESTRATEGIAS. . . . .	68
FORMAS DE ABORDAR UN TEXTO. . . . .	69
RECUPERACION DE SIGNIFICADO . . . . .	79
<b>CAPITULO V</b> . . . . .	85
CONCLUSIONES. . . . .	85
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## I N T R O D U C C I O N

La presente propuesta pedagógica, constituye un trabajo académico, teórico y metodológico cuya intención es plantear las posibles estrategias didácticas que pueden llevar a los niños a comprender la importancia de la lectura y su empleo como una herramienta para obtener significado.

Es teórico, porque se fundamenta en las concepciones filosóficas estudiadas en las diversas antologías que conforman la licenciatura y es metodológico porque sugiere las alternativas y procedimientos para la apropiación y construcción del conocimiento. En este caso, estimular la comprensión de la lectura.

El hecho de abordar las actividades que pretenden desarrollar la habilidad de comprender lo que se lee, obedece a que hoy en día, la práctica pedagógica en la escuela regular, desconoce el complejo recorrido que sigue el niño en la adquisición y dominio de la lecto-escritura. Esta situación ha provocado el fracaso de muchos alumnos, que no logran cumplir con los requerimientos escolares en el lapso de tiempo indicado y muchos de ellos son canalizados equivocadamente a recibir Educación Especial.

Ante estas circunstancias, se hace necesaria la difusión de los logros alcanzados en esta materia, para consolidar los conocimientos que se tienen en ella y ponerlos en práctica en las instituciones regulares.

Así pues, este trabajo en su capítulo primero expone la definición del objeto de estudio: delimitación, justificación y propósitos generales del proyecto.

En el segundo capítulo, se fundamenta teóricamente la propuesta y se describe el marco contextual en el que se ubica el problema. Considero este apartado de suma importancia ya que en esto se basa todo el trabajo y su

comprensión es requisito indispensable para el manejo adecuado de las estrategias que se describen en el capítulo siguiente.

En el tercero, se presentan las estrategias metodológico-didácticas con las cuales se pusieron en práctica las actividades propuestas. Incluye conceptualización, metodología desarrollada y diseño de la estrategia didáctica.

El análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias, se ubican en el capítulo cuatro y se subdivide en formas de abordar un texto y recuperación de significado.

En el capítulo cinco se reportan las conclusiones del presente trabajo y a continuación se enumera la bibliografía que sirvió como fuente de consulta para el sustento teórico de esta propuesta.

Asimismo, se incluyen los anexos en los que se muestran algunos materiales utilizados en las actividades realizadas con los niños.

Finalmente, quisiera que esta obra producto de mi esfuerzo y dedicación se concretara en una alternativa deseable para mejorar la comprensión de la lectura, para así corresponder dignamente a las siguientes personas:

A mi familia en particular, por la comprensión y el estímulo que siempre me brindó. A mis asesores, en forma muy especial, al Profr. Zaroni Amezcua, por su paciencia y orientación. A mi equipo de trabajo, por el apoyo firme y oportuno que me dispensaron. En fin, a todas aquellas personas que de una manera u otra, me prestaron su gentil colaboración para llevar a feliz término el presente trabajo.

A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

CAPITULO I  
DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO  
LA COMPRESION DE LA LECTURA

El español, por su carácter universal, constituye actualmente una de las lenguas más importantes del mundo, ya que nos pone en contacto con millones de hispanohablantes.

Debido a que no sólo es un área de estudio, sino que está presente en todas las demás asignaturas, el español que hablamos desempeña una función clave dentro del proceso educativo mexicano.

La mayoría de las cosas que aprendemos, se conocen y explican fundamentalmente a través de esta lengua. Sin embargo pese a todo esto, y aún cuando una de las tareas primordiales de la educación, es hacer que los niños desarrollen la capacidad de expresarse en su idioma y de comprender lo que otros hablan y escriben, en los últimos años se ha venido observando un grave deterioro en la capacidad del mexicano para hacer uso de él en forma correcta.

Esto, desde luego, ha ocasionado que en los diversos ámbitos de la sociedad y en muchos maestros y padres de familia exista la enorme preocupación en torno a que esta situación no debe continuar.

Las inquietudes se refieren a cuestiones fundamentales en la formación de los niños y los jóvenes: la comprensión de la lectura y los hábitos de leer y buscar información, la capacidad de expresión oral y escrita y sobre todo en la adquisición del razonamiento y en la destreza para aplicarlo.

Estas demandas, siendo plenamente legítimas y fundamentales deberían ser atendidas y es por ello que el Ejecutivo Federal, consciente de la importancia de este problema, adquirió a fines de 1992 el compromiso de realizar los cambios necesarios para mejorar la calidad de la educación en México.

Para esto, la Secretaría de Educación Pública dispuso que la aplicación

de los planes y programas de la Modernización educativa se realizara en forma sistemática y gradual ya que todo cambio produce necesariamente alteraciones en las rutinas establecidas en las escuelas y en la continuidad de esquemas y formas de trabajo, que generalmente están muy arraigadas en las prácticas de los maestros y en las expectativas de los padres de familia.

Por esta razón se decidió establecer dos etapas para la implantación de la reforma. Inicialmente se acordó que los nuevos planes y programas de estudio iniciaran su vigencia en el ciclo 1993-1994 en los grados primero, tercero y quinto, y que fuera precisamente en el actual curso escolar (1994-1995) cuando ya se apliquen totalmente los cambios programados.

Una de las características del nuevo plan (Plan 1993) de estudios, consiste en la asignación de la prioridad más alta al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral.

En los primeros dos grados, se dedica al español el 45 por ciento del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercer al sexto grado, la enseñanza del español representa directamente el 30 por ciento de las actividades, pero se podría intensificar su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas.

El nuevo enfoque del programa del área de Español, se refiere a <sup>1</sup>"propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita".

---

<sup>1</sup>Programa de estudio de educación primaria. SEP. México, 1993, p.23

Bajo esta perspectiva se pretende que el alumno sea un usuario eficiente de la lengua en contextos y situaciones diversas, capaz de usar la lectura y la escritura como herramientas dentro y fuera de la escuela.

Los nuevos programas de estudio para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes:

**Lengua Hablada**

**Lengua Escrita**

**Recreación Literaria y**

**Reflexión sobre la lengua.**

El trabajo en el primer eje tiene como objetivo principal incrementar en el alumno las habilidades necesarias para que se exprese verbalmente con claridad, precisión y sencillez.

El alumno deberá aprender a organizar, relacionar y precisar sus ideas para exponerlas. Asimismo conocerá y practicará diversas estrategias de exposición oral.

A través de las actividades en el segundo eje, el alumno adquirirá los conocimientos, estrategias y hábitos que le permitan consolidar la producción e interpretación de varios tipos de texto.

Se crearán en el aula las condiciones para que los estudiantes escriban frecuentemente y con distintos propósitos. El alumno tendrá la posibilidad de trabajar con materiales de otras asignaturas: redactará textos, elaborará exposiciones o informes y estudiará siguiendo diversas técnicas.

En el eje denominado "Recreación Literaria", se pretende que los alumnos aprendan a disfrutar la lectura; para ello, el maestro deberá organizar o enriquecer, con la participación activa de los estudiantes, la biblioteca del aula o de la escuela, lugar que siempre debe ser accesible.

Esta práctica debe ir acompañada con actividades en las que se pide cambiar finales o características de los personajes de un cuento, transformar diálogos o reescribir historias modificando la anécdota o el tiempo en que se desarrollen, etc.

En el último eje, se pretende que los alumnos utilicen correctamente la lengua, conforme a reglas reconocidas. Esta comprensión deberá lograrse, precisamente, a través de la reflexión, la observación y la discusión y no del aprendizaje memorístico de reglas.

Además, se intenta que el alumno amplíe continuamente su vocabulario, lo que le permitirá tener acceso a conceptos nuevos provenientes de distintas actividades humanas.

Con esta nueva forma de presentar los contenidos se elimina el estudio del español por aspectos y se adopta una organización más sencilla y compacta.

Al respecto recordaremos que en los programas anteriores las actividades propuestas para la práctica y la enseñanza de la lengua se desarrollaban en cinco aspectos:

**Expresión oral y expresión escrita**

**Fonología y ortografía**

**Nociones de lingüística**

**Lectura e**

**Iniciación a la literatura.**

Esta orientación adoptada desde 1982 dispensaba demasiada importancia a la terminología que utilizaba, que por lo mismo la hacía demasiado oscura y confusa, al grado de que se insistía más en la forma que en el fondo.

De acuerdo a esto, los rasgos centrales que distinguen al nuevo plan del que estuvo en curso hasta 1992-1993, son los siguientes:

Se elimina el enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de "nociones de lingüística" y en los principios de la gramática estructural.

Se evita la enunciación de un número muy elevado de "objetivos de aprendizaje", divididos en generales, particulares y específicos, que fue característica de los anteriores programas de estudio y que en la práctica no ayudaba a distinguir los propósitos formativos fundamentales de aquéllos que tienen una jerarquía secundaria.

Se incluye una formulación suficientemente precisa de propósitos y contenidos, que evita el detalle exagerado y la rigidez, que otorga al maestro un mayor margen de decisión en la organización de actividades didácticas, en la combinación de contenidos de distintas asignaturas y en la utilización de recursos para la enseñanza que le brindan la comunidad y la región.

Y se otorga mayor prioridad al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, aumentando el tiempo de trabajo en esta área con la finalidad de que los niños desarrollen plenamente su capacidad de comunicación.

En lo que respecta a la lectura, el nuevo <sup>2</sup>programa sugiere que a partir del tercer grado los alumnos trabajen con lecturas que tengan funciones y propósitos distintos: los literarios, los que transmitan información temática, instrucciones para realizar acciones prácticas o que comuniquen asuntos personales y familiares. Estas actividades permitirán que los - estudiantes desarrollen estrategias adecuadas para la lectura de diferentes textos y para el procesamiento y uso de su contenido.

Con esta orientación se pretende que los alumnos desarrollen gradual-

---

<sup>2</sup>Programa de estudios de educación primaria. SEP. México, 1993, pág.28

mente la destreza del trabajo intelectual con los libros y otros materiales impresos, para que sean capaces de establecer la organización de la argumentación, de identificar ideas principales y complementarias, de localizar inconsecuencias y afirmaciones no fundamentadas y de utilizar los diccionarios, enciclopedias y otras fuentes de información sistematizadas.

Estas destrezas deben permitir al alumno adquirir sus propias técnicas de estudio y ejercer su capacidad para el aprendizaje autónomo.

Por otro lado, si nos ponemos a analizar los propósitos generales del nuevo programa de español, nos daremos cuenta que en realidad no persigue nada nuevo, sino que intenta rescatar -como se expuso antes- las ambiciones de proyectos anteriores, sólo que esta vez de una manera más concreta y realista.

Por lo mismo, a pesar de que la educación primaria siempre ha tenido como finalidad iniciar a los niños en el perfeccionamiento de las habilidades de hablar y escribir, así como de desarrollar en ellos la nitidez y precisión del pensamiento, es triste aceptar que nunca ha existido congruencia entre teoría y práctica.

Para confirmar esta aseveración basta con pedirle a un alumno de cualquier grado superior que te explique el contenido de lo que ha leído, para que nos percatemos de que esta aptitud no la tiene desarrollada.

Esto no debería darse, ya que teóricamente se supone que los niños aprenden a leer buscando el significado de lo que leen; sin embargo, la realidad es que casi nunca se logra, debido a que el niño aprende la lectura como un acto mecánico en el que sólo repite palabras sin sentido para él, lo que desvirtúa el verdadero propósito de la lectura que es la comprensión de lo que se lee.

Ahora bien, antes de continuar, es necesario dejar claro el concepto

que se tiene de la lectura y de la comprensión.

<sup>3</sup>"La lectura se fundamenta en el principio de la percepción global del habla y en la modalidad del uso de la lengua que el niño maneja; lo cual es válido para la comunicación oral. La lectura es una actividad fundamentalmente visual, es un proceso que se basa en las ideas: **PERCIBIR, ENTENDER Y EXPRESAR**, por lo que aprender a leer no consiste en pronunciar mecánicamente los sonidos, las sílabas o palabras sin sentido; leer es interpretar inteligentemente en una página impresa el significado de las ideas".

En el mismo sentido, investigadores como <sup>4</sup>Freire manifiestan que:

"La comprensión juega un papel primordial en el proceso de la lectura, ya que es el principal propósito de cualquier lector al abordar un texto, y para lograrlo es necesario realizar una lectura crítica que implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto".

Al referirse a lo anterior, <sup>5</sup>Smith señala, muy acertadamente que los niños deben tener el conocimiento de que lo impreso es significativo; lo que constituye la verdadera lectura, es darle sentido a lo impreso, es decir, lograr que el niño se sienta realmente interesado en la lectura que va a abordar para que de esta forma, se le facilite la comprensión de la misma".

---

<sup>3</sup>SEP. Libro del Maestro. Programa escolar. Ed.1990, pág.23.

<sup>4</sup>Paulo Freire. "La importancia del acto de leer". Tomado de Antología. Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. U.P.N. México, 1989. pág.201.

<sup>5</sup>Frank Smith. "Comprensión de la lectura". Tomado de la Antología Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. U.P.N., México, 1989, pág.9.

La falta de comprensión de la lectura es un problema que existe en todos los niveles y en todas partes y lo he palpado en los niños de mi grupo, los cuales son de cuarto grado; cuando al momento de pedirles que identifiquen las ideas principales de un párrafo, interpreten el contenido de un texto o cuando menos modifiquen el final del cuento o leyenda, no lo pueden hacer porque no tienen el hábito del análisis y la reflexión o porque no tienen la habilidad para hacerlo.

Ante estas circunstancias la tarea educativa se torna difícil de realizar, ya que para avanzar en el logro de los objetivos de la enseñanza, se necesita contar con alumnos que cuando menos tengan los conocimientos básicos, que sean capaces de reflexionar y analizar y que estén aptos para el proceso enseñanza-aprendizaje.

La importancia de darle solución a este problema, radica en que la comprensión no sólo de la lectura, sino de cualquier situación de la vida diaria, resulta un objetivo eje en la formación del niño de primaria.

Por consiguiente, debido a que mis alumnos carecen de esa destreza, que en cierta forma afecta no sólo al área de español, sino a todo el proceso enseñanza-aprendizaje, es que me veo en la necesidad de buscar y proponer posibles estrategias que han de servirme para erradicar hasta donde sea posible, la proliferación de esta anomalía.

Desde luego, esta habilidad de saber leer no se logra en determinado grado, sino que requiere de un proceso largo, que encierra a la vez el cumplimiento de objetivos más elementales, por lo que es necesario recalcar que cuando el niño comience a leer, importa mucho que visualice enunciados que tengan significado para él, que vayan de acuerdo a su edad, etapa cognitiva y contexto social.

Ahora bien, como principio de cuenta y para el desarrollo de esta propuesta, habré de encontrar la respuesta a la siguiente reflexión:

¿ COMO LOGRAR QUE LOS NIÑOS DE CUARTO GRADO DOMINEN LA LECTURA DE  
COMPRESION ?

## DELIMITACION

Al seleccionar "la comprensión de la lectura" como objeto de estudio de la presente propuesta, se hizo, primeramente considerando la enorme importancia que tiene ésta para la adquisición de nuevos conocimientos y por la relevancia que le dispensan los nuevos planes y programas.

Sin embargo, tradicionalmente se ha considerado a la lectura como un acto mecánico. Es decir, por mucho tiempo los maestros hemos creído que enseñar a leer es llevar a los educandos a reproducir los sonidos del habla, pidiendo que éstos se repitan en voz alta letra por letra y palabra por palabra.

Esto lógicamente sólo ha propiciado que los niños aprendan a leer de una manera automática, o sea, que solamente reciban y registren un flujo de imágenes perceptivo-visuales para traducir grafías en sonidos, pero nada más.

Desde luego, cuando un alumno no puede comprender el contenido de lo que lee o escucha, es muy difícil que pueda construir cabalmente su aprendizaje, lo que generalmente repercute en un bajo nivel de aprovechamiento.

Las últimas investigaciones al respecto manifiestan que <sup>6</sup>"comprender lo leído es una actividad que consiste en controlar y coordinar diversas informaciones para obtener el significado real de un texto". De acuerdo a esto, podemos decir entonces que la verdadera lectura es "la conclusión del pensamiento escrito o impreso".

En los nuevos programas, la práctica de la lectura de comprensión se puede poner de manifiesto a través de los ejes temáticos de lengua escrita y recreación literaria. Esto se debe a que éstos son un recurso de

---

<sup>6</sup>Postulado de Psicolingüística contemporánea. Antología, Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. U.P.N., México, 1989, pág.75

organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que puedan enseñarse como temas aislados.

Son líneas de trabajo que se combinan, de manera que las actividades específicas de enseñanza, integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje.

En lo que se refiere al aprendizaje y la práctica de la lectura, los programas proponen que desde el principio se insista en la idea elemental de que los textos comunican significados y de que textos de muy diversa naturaleza forman parte del entorno y de la vida cotidiana.

De manera colateral a las actividades generales con la lengua escrita, en los programas se distingue el eje de recreación literaria. Con este término se quiere indicar al mismo tiempo el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana.

En los programas de los niveles más avanzados, se propone que los niños se adentren en los materiales literarios, analicen su trama, sus formas y sus estilos; se coloquen en el lugar del autor y manejen argumentos, caracterizaciones, expresiones y desenlaces. Estas prácticas permitirán un acercamiento que despoje a la literatura de su apariencia sacralizada y dé oportunidad de que los niños desarrollen gustos y preferencias y la capacidad de discernir méritos, diferencias y contenidos de las obras literarias.

Ahora bien, haciendo un parangón entre lo que se persigue y lo que se puede lograr en el salón de clase, existe una gran diferencia debido a múltiples factores que a continuación citaré.

Tengo bajo mi responsabilidad la formación de 30 niños que integran

el cuarto grado de la Escuela Primaria "David Vivas Romero" ubicada en la comunidad de Sucopo, Tizimín, Yucatán.

La personalidad que ellos poseen es en gran medida el producto de lo que son sus familias y de lo que la escuela ha hecho de ellos.

La forma de llevar a cabo mi práctica docente en este aspecto, no parece la adecuada, toda vez que hasta hoy no he podido lograr que mis alumnos tengan la capacidad de comprender lo que leen.

Pero realmente, ¿Será mi práctica la equivocada?, ¿No será que no pueden lograrlo debido a la falta del hábito de la lectura?, ¿No será que durante estos tres años sus maestros no fueron capaces de asesorarlos para poder distinguir e interiorizar lo que no alcanzamos a entender a simple vista, pero que está implícito en el mismo texto?

Estos breves cuestionamientos me llevan a inferir que me encuentro ante un problema que requiere urgentemente un tratamiento muy especial.

El buscar las razones de tal efecto nos conduciría, quizás, a muchas circunstancias, sin embargo, es posible que la falta de reflexión sobre todo aquello cuanto vemos o leemos, se deba principalmente a una enseñanza tradicional y arcaica que nunca inculcó en los niños la necesidad de utilizar no sólo la información visual que se le proporciona, sino también la no visual, es decir, aquella que está inmersa en el fondo de todo texto.

Ante esta circunstancia, elevar la calidad de la educación y combatir el rezago educativo, se convierte en una situación muy difícil de lograr.

Sin embargo, sé que esto sí es posible en la medida en que tanto maestros como alumnos y padres de familia modifiquemos nuestra actitud y reconceptualicemos nuestra verdadera función como tales.

## JUSTIFICACION

La lectura constituye un importante medio para la construcción del conocimiento y dentro del estudio de la lengua adquiere singular importancia debido a que todo lo que vemos, leemos y escribimos, representa la puerta de entrada al mundo en que vivimos.

La meta de todo el proceso de la enseñanza de la lectura es precisamente la comprensión de lo que se lee.

Los planteamientos abordados aquí, definen dos maneras de manejar la lectura. La primera se refiere a la forma ideal de enseñar al niño a leer y la segunda a cómo se ha abordado dicha práctica por mucho tiempo.

En este aspecto cabe mencionar que el nuevo programa de español, de ninguna manera especifica método o técnica alguna para el logro de la lecto-escritura.

En el primer caso, según la opinión de <sup>7</sup>Romian "el método importa poco, lo que cuenta es proporcionar con la mayor rapidez posible el hábito de leer sin esfuerzo". Esto lo afirma al constatar que alumnos y maestros son demasiado diferentes entre sí como para justificar la utilización de un procedimiento. Invita a los maestros a considerar, más que el método, "el clima de seguridad y de confianza" de la clase, el despertar de "un apetito de lectura", el arte de "conducir las lecciones con entusiasmo y vivacidad", "de estar atentos a las dificultades de cada uno". Lo que, en suma, significa que debemos permanecer en la pedagogía-arte y que en la gestión del aprendizaje, el método es, en definitiva, asunto que compete al gusto personal de cada educador.

---

7  
Hélene Romian. "Aprender a leer en tres años". Tomado de la Antología. Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. U.P.N. México, 1989. Pág.141.

El pedagogo <sup>8</sup>Freinet explica que "saber leer radica en la comprensión globalizante de una significación en respuesta a las preguntas que el lector se plantea en el marco de una actividad motivada". Es decir, para él, leer es la conclusión de un proceso de evolución natural que va del lenguaje a la expresión gráfica, a la escrita y a la aprehensión del pensamiento impreso.

En el segundo caso, según <sup>9</sup>Gómez Palacio, "por muchos años la enseñanza tradicional ha llevado a los niños a reproducir los sonidos del habla pidiendo que éstos repitan en voz alta palabra por palabra e incluso letra por letra. Esto se debe a que se establece un equivalente entre ser un buen lector y ser un buen descifrador que no comete "errores"; es decir, la práctica escolar del descifrado, desligado de la búsqueda de significado, hace de la lectura una simple decodificación de sonidos".

Ahora bien, en consideración con lo descrito anteriormente y en comparación con las circunstancias palpadas en mi grupo, las cuales a través del desarrollo de las primeras actividades que sugiere el programa, como lo es el identificar ideas principales en párrafos y posteriormente en textos, puedo justificar el porqué he considerado el problema de la comprensión de la lectura como objetivo a desarrollar en esta propuesta.

En primera instancia porque he observado que la gran mayoría de los niños leen con cierta dificultad y por lo mismo no entienden lo que leen.

De la misma manera, cuando les pido que realicen la lectura en voz alta, veo con tristeza que si bien visualmente interpretan las grafías, no alcanzan a interiorizar el contenido de la lectura.

---

<sup>8</sup>C.Freinet. "El método natural de la adquisición de la lengua". Tomado de la Antología. Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. U.P.N. México, 1989 pág.142.

<sup>9</sup>Margarita Gómez Palacio. "Consideraciones Teóricas Generales acerca de la - lectura". Tomado de la Antología Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar U.P.N. México, 1989, pp.75-85.

Por si esto no fuera suficiente, aún cuando en las evaluaciones escritas se les proporcionan las instrucciones para responderlas, no las alcanzan a comprender y por lo mismo tienen que acercarse a preguntar lo que van a realizar, o en su defecto, en algunas ocasiones realizan actividades que según ellos entendieron en las indicaciones y sin embargo cambian el sentido de lo que realmente se pide.

Sin embargo, lo más grave que he podido observar a raíz de esta problemática, es el efecto inmediato, que ha perjudicado en cierta forma a los niños que conforman mi grupo de trabajo, ya que esa dificultad les impide tener el éxito debido en su aprovechamiento escolar, puesto que al momento de estudiar para presentar sus evaluaciones, les falta comprender cabalmente los diversos contenido programáticos.

Lamentablemente, estas carencias descritas justifican en gran medida el hecho de que se adopte "La comprensión de la lectura" como objeto de estudio en la presente propuesta.

La crítica que se hace en este trabajo tiene su fundamento en que la mayoría de los docentes creen que saber leer consiste en adquirir y desarrollar la familiaridad con los fonemas y la capacidad de descifrar los signos, y por lo tanto, olvidan que cualquier tipo de lectura cuyo objetivo no incluya la comprensión de lo leído, no tiene ningún sentido.

Pedagógicamente hablando, la actividad de la lectura se adquiere en nuestros días separada de la idea de interpretación, porque es considerada como otra actividad. Esta separación errónea que se hace, pasa por alto "que el propósito principal de la lectura es darle sentido a lo impreso", es decir, que el lector se sienta realmente interesado en lo que lee, para que se le pueda facilitar la comprensión.

<sup>10</sup>"Ver cómo un niño pierde la noción del mundo y olvida todas sus preocupaciones cuando lee una historieta que le fascina; ver cómo vive en el mundo de fantasía descrito en dicha historia incluso mucho después de haber terminado de leerla..."

Es algo que todos los maestros debiéramos intentar lograr.

---

<sup>10</sup>Bruno Bettelheim. "Aprender a leer". Consejo Nacional para la cultura y las Artes. Ed. Grijalbo. Pág. 18.

## PROPOSITOS

El diseño y aplicación de las estrategias de la lectura tienen como principal fundamento la nueva concepción de la lectura influenciada por la psicolingüística. Como se expone en las consideraciones teóricas esta posición concibe la lectura como un proceso en el cual el lector participa activamente, con la intención fundamental de obtener significado, empleando y desarrollando para ello una serie de estrategias. Por tanto, el propósito principal de estas actividades es:

**- Permitir descubrir a los niños la utilidad y función de la lectura y los beneficios que se pueden obtener de ella, tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Esto, con el fin de despertar el interés por la comprensión de la lectura.**

Al respecto "... El interés -escribe <sup>11</sup>S. Rubinstein- es un importantísimo estímulo para que el niño se convierta de objeto de la educación en sujeto de la misma; es decir, en persona interesada en su propia educación, que ayuda activa y conscientemente al maestro.

Sin embargo, ¿por qué es necesario fomentar la lectura con base en el interés?

En primer lugar, se puede caracterizar el interés como una actitud compleja del hombre hacia los objetos y fenómenos de la realidad que le rodea, actitud que refleja su tendencia a estudiarla multilateral y profundamente y conocer sus propiedades esenciales.

Esta actitud compleja tiene, según Rubinstein, carácter bilateral. En ella se manifiestan, constituyendo un todo, la causa del interés, es decir, el fenómeno, el objeto, la rama científica o pedagógica, que tiene

---

<sup>11</sup>S.L.Rubinstein. "Principios de psicología general". Ed.Grijalbo, México, 1967.

sus lados atractivos, y la tendencia cognoscitiva, selectiva de la propia personalidad.

Así, el interés adquiere un carácter de actitud bilateral. "Si a mí me interesa determinada materia, quiere decir que esa materia es interesante para mí".

Esta importantísima tesis de la psicología va orientada contra el planteamiento especulativo del problema del interés.

La fuente del interés cognoscitivo es entonces, la vida misma y la atracción por lo novedoso o inesperado.

Este tipo de interés como motivo de actividad nos permite descubrir las posibles potencialidades de la personalidad, ver en ellas la tendencia de su desarrollo y determinar, por tanto, el "material de construcción" y los medios necesarios para su educación.

La actitud positiva de los niños, adolescentes y jóvenes hacia la actividad, hacia el objeto de sus reflexiones, que se desarrolla bajo la influencia del interés cognoscitivo, es un momento de importancia trascendental para la educación.

Gran parte de los casos "difíciles" de educación se deben a la indiferencia de los niños o los adolescentes hacia el estudio.

La falta de interés por el estudio en los niños dificulta extraordinariamente el trabajo educativo con ellos. El descenso del interés se refleja inmediatamente en un empeoramiento del comportamiento y en un descenso de la aplicación.

La psicología soviética ofrece un cuadro general de cómo surge y se desarrolla el interés hacia el estudio en los niños.

"El interés hacia el trabajo escolar, que se despierta en el niño

que comienza la escuela -dice <sup>12</sup>M. Volokitina- está íntimamente ligado a las nuevas relaciones a que da lugar esa nueva situación. Por lo común, al principio, el estudio le produce una sensación agradable, que penetra profundamente en su conciencia: estudia en la escuela lo mismo que los niños mayores; tiene todo lo necesario para ir al colegio: una cartera, un portaplumas, cuadernos, un abecedario; está sentado detrás del pupitre y cuando la maestra le pregunta, tiene que responder, igual que los demás alumnos.

Desde que el niño comienza a ir a la escuela, el maestro le encomienda deberes, deberes que al principio no le ofrecen interés. Lo más importante para lograr que el trabajo ofrezca interés es la relación con el profesor. En esta fase del estudio, al escolar le interesa únicamente que el maestro apruebe su trabajo, que se fije en sus actividades. Al principio, los alumnos del primer grado preguntan frecuentemente al maestro: "Mire mi cuaderno", "¿Qué tal lo he hecho?", "¿Me ha salido bien?".

A lo largo de la primaria, los niños -de acuerdo a este punto de vista- penetran más y más el sentido de lo que hacen, interesándose no sólo la apreciación del maestro y el proceso de su trabajo, sino el resultado del mismo.

En el mismo sentido, se ha comprobado que el progreso y desarrollo de los intereses cognoscitivos del alumnado depende mucho de la maestría pedagógica del profesor, que ha de ayudar al éxito de la actividad escolar de los niños y dirigir con acierto su deseo de adquirir conocimientos.

---

<sup>12</sup>M. Volokitina. "Los intereses cognoscitivos en los escolares". Ed. Grijalbo. México, 1977, pp. 26, 27 y 28.

Al respecto, <sup>13</sup>Yakobsón dice que... "una de las condiciones más importantes de la aparición y consolidación del interés por la actividad cognoscitiva es la creación de una situación emocional en la enseñanza que produzca en el niño el afán de saber algo nuevo, algo interesante, el deseo de perfeccionar su actividad intelectual".

De aquí puedo deducir que la condición fundamental para que se manifieste el interés por la lectura es su emotividad. En estado emocional, el interés cognoscitivo constituye una actitud y un motivo.

Ahora bien, ¿Cuál es el papel del maestro en la formación de los intereses cognoscitivos en los escolares?

La formación de los intereses cognoscitivos en los escolares es inconcebible sin el papel rector del maestro, del que depende tanto el despertar en ellos el afán de saber, como de satisfacerlo y de mantenerlo y desarrollarlo sistemáticamente.

Sobre la trascendental importancia del maestro en la actitud del adolescente hacia el estudio, el psicólogo N.Chernishevski, opina: "Si a un chico de diez años no le gusta estudiar, la culpa no es suya, sino del maestro, que ha ahogado en él el ansia de saber, con malos procedimientos de enseñanza o dándole a ésta un contenido inadecuado para el educando".

En la actitud del maestro hacia la disciplina que enseña es donde radica las fuentes de su influencia en la formación del interés cognoscitivo del alumno.

---

<sup>13</sup>P.M. Yakobsón. "El problema de la psicología de las emociones", La ciencia psicológica en la U.R.S.S., t.II, pág. 170.

Los intereses cognoscitivos de los alumnos se forman bajo la influencia del maestro, pero después toman conciencia de ellos precisamente en relación con esa influencia: la asignatura atractiva y el interés por saber los relacionan íntegramente los escolares con la personalidad del maestro, con la actitud que han adoptado respecto a él. Opiniones como éstas: <sup>14</sup>Sus lecciones eran tan interesantes y tan diversas que producía admiración pensar dónde encontraba métodos tan diferentes. "Sabía hablarnos en forma tan cautivadora y al mismo tiempo tan sencilla, incluso de los temas más aburridos, que después de su relato nos entraban ganas de conocer todos los pormenores del escritor o de la obra en cuestión"... son la mayor prueba de la antedicha relación.

El maestro viene a ser la persona en donde confluyen las causas de las que depende la predilección de los alumnos por las diferentes asignaturas. A través de él, se forman los intereses de los escolares y su actitud hacia la escuela. Es importante señalar que la relación que se establece en la conciencia de los adolescentes entre el interés por la asignatura y su actitud positiva hacia el maestro suele conservarse durante toda la vida.

Los mejores recuerdos del maestro, incluso entre los adultos, están frecuentemente relacionados con su forma de enseñar con su capacidad para despertar interés por la asignatura y por la actividad cognoscitiva, con su deseo de enseñarles a los alumnos a que sientan afición por saber.

Los amplios datos que ofrecen las obras de psicopedagogía acerca de

---

<sup>14</sup>Opinión tomada del tratado "El maestro preferido" realizado por estudiantes de un Instituto Pedagógico de Leningrado. Citada en Colección Pedagógica. Ed. Grijalbo. México, 1977. pág.190.

las composiciones escritas por los escolares y que se refieren a lo que los motiva hacia el aprendizaje y a las ansias de conocer, comprueban que la mayoría de los alumnos sólo estudian cuando sienten interés por aprender, y si el medio para obtener ese conocimiento es precisamente la lectura, la situación es todavía más difícil, debido a que no logran comprender lo que leen.

Es por esto, que hoy más que nunca, se hace necesario "favorecer en los niños desde temprana edad el tipo de lectura que caracteriza a un lector efectivo" y que es motivo del presente trabajo.

A continuación se presentan los propósitos generales que persiguen las estrategias pedagógicas de la presente propuesta:

- Centrar a los niños en la obtención de significado, para desligarlos del descifrado y conducirlos a desarrollar una lectura comprensiva.
- Favorecer y estimular en los niños el uso de la información no visual para disminuir su dependencia de la información visual.
- Ayudar a los alumnos a desarrollar y utilizar las estrategias de muestreo, predicción, anticipación, inferencia y autocorrección, características del proceso de lectura. La finalidad de esto es mejorar la calidad y efectividad de la lectura.
- Permitir a los niños los desaciertos característicos de los lectores efectivos, centrados en la obtención de significado, para que por sí mismos descubran la naturaleza y uso adecuado del proceso de lectura.

- Proporcionar a los niños material variado con el fin de que por un lado, conozcan los diferentes portadores de textos y puedan acudir a ellos cuando tengan un propósito específico, y por otro lado, se familiaricen con los diferentes contenidos y estilos literarios.
  
- Ayudar a los educandos a descubrir las diferentes funciones de la lectura, tanto de aquella que se realiza en voz alta, como la que se efectúa en silencio. La primera, para comunicar a otros lo que dice el texto y la segunda como una lectura para sí mismos.
  
- Finalmente, ofrecer por medio de estas estrategias de lectura, las herramientas que pueden utilizar los alumnos para elevar su nivel de aprovechamiento escolar.

## CAPITULO II

### MARCO TEORICO QUE FUNDAMENTA EL PROBLEMA

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones acerca de la lectura y la escritura, con la finalidad de conocer las verdaderas causas del fracaso escolar masivo, generador de deserción, reprobación o necesidad de atención especializada. Algunos de estos estudios son las teorías psicogenéticas y psicolingüísticas del aprendizaje que arrojan luz sobre la naturaleza del sistema de escritura y que han concluido también que la adquisición de éste, implica un proceso -largo y difícil- pero necesario para llegar a dominar la interpretación (lectura) y la producción (escritura) de textos.

Desafortunadamente, siempre hay una gran distancia entre la investigación y la aplicación de los resultados. Por ello, la práctica pedagógica en la escuela regular, desconoce el complejo recorrido que sigue el niño en la adquisición y dominio de la lengua escrita. Esta situación ha provocado que muchos alumnos no logren cumplir con los requerimientos de la escuela en el lapso de tiempo señalado y que finalmente sean canalizados para recibir atención especial.

Ante esta incongruencia, se hace urgentemente necesaria la difusión de los logros alcanzados en esta materia para consolidar los conocimientos que se tienen de ella y ponerlos en práctica en las instituciones regulares.

En este sentido, uno de esos intentos por divulgar el producto de dichas investigaciones, lo constituye precisamente el presente trabajo, que va dirigido a todos los docentes como una alternativa más para orientar su diario quehacer educativo.

Como puede observarse, cuando hablamos de lectura, también lo hacemos de escritura, debido a que el proceso de construcción de ambos los involucra conjuntamente por constituir un sistema en el que uno depende del otro.

Sin embargo por motivos prácticos, en esta ocasión se aborda solamente la lectura.

Así pues, para la fundamentación teórica del problema de la comprensión de la lectura, nos basamos en las concepciones <sup>15</sup>PSICOGENÉTICAS y <sup>16</sup>PSICOLINGÜÍSTICAS que nos permitieron conocer y explicar más ampliamente la naturaleza del proceso de la lectura.

De esta manera, apoyado en estas teorías, el enfoque pedagógico abordado, deja de lado lo perceptivo motriz, para interesarse en la obtención de significado en la lectura y en la comprensión de los diferentes aspectos de la producción de textos. Se interesa así, en la estructura y en la función de la lectura y la escritura con el fin de lograr comunicaciones claras.

La psicolingüística define a la lectura como una tarea en la que intervienen muchos factores, además de aquellos meramente perceptuales. En esta, agrega la participación del lector, no se reduce a una tarea mecánica sino que la vuelve una actividad inteligente en la que éste trata de controlar y coordinar diversas informaciones con la finalidad de obtener el significado del texto.

---

<sup>15</sup> Teoría evolutiva de Jean Piaget que se refiere al análisis de la génesis de los procesos y mecanismos involucrados en la adquisición del conocimiento, en función del desarrollo del niño. Teorías de Aprendizaje. U.P.N. México, 1987, p.233.

<sup>16</sup> Teoría que trata sobre los procesos mentales que caracterizan la adquisición y uso del lenguaje. I.D.I. Slobin. Introducción a la psicolingüística. Pág. 15.

Esta idea la complementan Kenneth y Yetta Goodman cuando afirman:

" Leer tanto como hablar y escribir, es un proceso activo del lenguaje, en el que los lectores manifiestan su condición de psicolingüistas funcionales".

El diagnóstico inicial de este problema arroja como resultado que el origen de la falta de comprensión de lo que se lee, se debe a que "tradicionalmente se ha considerado la lectura como un acto puramente mecánico, en el cual el lector posa sus ojos sobre lo impreso, recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivo-visuales y traduciendo grafías en sonidos."

La enseñanza tradicional ha llevado a los niños a reproducir los sonidos del habla pidiendo que éstos se repitan en voz alta palabra por palabra e incluso letra por letra. Esto se debe a que se establece una equivalencia entre ser un buen lector y ser un buen descifrador que no comete "errores"; es decir, la práctica escolar del descifrado, desligado de la búsqueda de significado, hace de la lectura una simple decodificación de sonidos.

Vemos pues, que en esta concepción se deja de lado el propósito fundamental de la lectura que es la reconstrucción del significado. De esta manera, el acto de lectura se vuelve automático y carente de sentido. Se olvida que la lectura no es solamente una actividad visual, ni mucho menos una simple decodificación de sonidos. La lectura es como se planteó antes, una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significado.

El reconocimiento de la competencia lingüística de las personas que se inician en la lectura ha esclarecido, que cuando éstas se enfrentan a un texto en busca de información, no solamente requieren tener conocimientos respecto a las formas gráficas y a la oralización correspondiente.

Si su propósito es obtener significados a partir de lo impreso, el lector debe poner en juego una serie de informaciones que el texto en cuestión no prevé. Se trata de conocimiento que éste posee con anterioridad.

<sup>17</sup>Frank Smith, explica lo anterior y plantea la existencia de dos fuentes de información, esenciales en la lectura: **los visuales y no visuales.**

La información visual se refiere a los signos impresos en un texto, que se perciben directamente a través de los ojos. Un lector debe saber reconocer las formas gráficas que le brindarán cierta información. Sin embargo, ésta no es suficiente, el lector debe también utilizar la información no visual, aquello que está detrás de los ojos. Esto se refiere al conocimiento del lenguaje en que se ha escrito el texto, al conocimiento del tema o materia de que se trata, etc. Por ejemplo, si un texto está escrito en alemán, una persona que sepa reconocer las formas gráficas, pero que desconozca el idioma, no podrá extraer ninguna información. Incluso cuando el texto esté escrito en un idioma conocido, la lectura será más fluida y efectiva si se trata de una novela popular y más lenta y difícil si se refiere a un campo temático poco común, por ejemplo, la física nuclear o la cibernética.

Lo anterior es también tratado por <sup>18</sup>Goodman, quien describe tres tipos de información utilizados por el lector: grafofonética, sintáctico y semántica.

---

<sup>17</sup>Frank Smith, "Consideraciones teóricas acerca de la lectura". Tomado de la Antología "Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar". U.P.N. México, - 1989, p.p. 76-77.

<sup>18</sup>Kenneth Goodman. Idem.

La primera se refiere al conocimiento de las formas gráficas (letras, signos de puntuación, espacios, etc.) y de su relación con el sonido o patrón de entonación que representan. Este tipo de información correspondería a la información visual descrita por Smith.

La información SINTACTICA se relaciona con el conocimiento que cualquier usuario del lenguaje tiene sobre las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones. Por ejemplo, si iniciamos una oración con un artículo "El", esperaríamos que éste fuera seguido por un sustantivo o un adjetivo (El perro, El lindo...) con género masculino y número singular, pero no esperaríamos la presencia de un verbo.

La información SEMANTICA es la que abarca los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema de que se trata en el texto. Por ejemplo, si una persona ya ha oído hablar de los camellos, al enfrentarse a un texto que hable de éstos, sabrá qué tipo de información puede encontrar: que tiene cuatro patas, joroba, que viven en el desierto, etc. No esperará encontrar vocabulario médico o la descripción de un paisaje de Alaska. Estas dos últimas informaciones corresponden a la no visual de Smith.

Cuando pueden emplearse estos tipos de información se facilita enormemente la lectura de un texto y su comprensión, ya que al emplear más información no visual, se depende menos de la visual y la lectura resulta más fluida.

Como todas estas informaciones están disponibles simultáneamente en el lenguaje gráfico, el lector centrado en obtener significado, las usará conforme sea necesario en la consecución de su propósito. Para esto desarrollará una serie de habilidades que le permitirán hacer predicciones y anticipaciones sobre lo que viene sin necesidad de ver letra por letra.

La información gráfica sólo recibe plena atención cuando el lector tiene dificultad para obtener significado.

Estos razonamientos llevan a convenir que para que se obtenga el significado de la lectura se tienen que conjugar ciertas etapas dentro de un proceso, las cuales empiezan con la información visual que se recibe, misma que se dirige luego al cerebro en busca de un procesamiento, pero como éste no puede captar totalmente la información impresa, el lector debe emplear los conocimientos que posee sobre la escritura y el lenguaje, así como de la información acerca del tema que tenga, lo que le permitirá predecir el significado del tema.

Saber leer tiene una gran utilidad práctica en nuestra sociedad en general, sin embargo cuando enseñamos a leer casi siempre empleamos métodos que ocultan por completo el amplio universo al que da acceso la capacidad de la lectura. Asimismo, equivocadamente, cuando evaluamos la lectura en la escuela primaria observamos aspectos como: velocidad, ritmo y correcta oralización, sin considerar que leer como escuchar, consiste en procesar el lenguaje y construir significados. Esto desde luego, provoca que los alumnos se distraigan fijándose nada más en los fonemas uno por uno y que por lo mismo no asimilen lo que están leyendo.

El problema objeto de estudio de la presente propuesta pedagógica, surge precisamente de la dificultad que manifiestan los alumnos de 4o. grado de Educación Primaria en el proceso de Comprensión de la lectura, la cual es ocasionada por esa enseñanza tradicional que reduce la práctica de la lectura a una tarea mecánica.

De aquí parte la teoría de Frank Smith, cuyos postulados sostienen que LA BASE DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA ES LA COMPRESION. Los niños

aprenden relacionando la comprensión de lo nuevo con lo que ya conocen y en el proceso modifican o elaboran un conocimiento previo, concibiendo de esta forma el aprendizaje como un proceso continuo y natural, tanto que no es necesario proponer procesos separados de motivación y reforzamiento para sostener y consolidar el aprendizaje.

19"Los niños desarrollan su teoría del mundo y su competencia en el lenguaje, mediante la comprobación de hipótesis, experimentando con modificaciones y elaboraciones tentativas de lo que ya conocen por lo tanto "LA BASE DEL APRENDIZAJE ES LA COMPRENSION".

De esta postura teórica se deduce que un niño comprende si es capaz de reflexionar acerca de algo y manifestarlo en forma oral o escrita. Sin embargo, para darle sentido a lo impreso los niños requieren que la situación física en la cual ocurre, o el texto en sí, proporcionen las claves del significado.

---

19 Frank Smith. "Aprendizaje acerca del mundo y del lenguaje". Tomado de la Antología Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. U.P.N. México, 1989. Pág. 14.

## \*ESTRATEGIAS PARA ACRECENTAR LAS HABILIDADES DEL LECTOR

Para acrecentar nuestras habilidades de lector se parte de un conjunto de estrategias que, de seguirlas adecuadamente se puede llegar a obtener buenos resultados.

Una estrategia es un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información. En la lectura, constituye una serie de habilidades que se sugieren para que el lector emplee las diversas informaciones que ha obtenido en sus experiencias previas con la finalidad de comprender el texto.

Al respecto, es necesario abundar que en la actualidad existen varios lingüistas, que apoyados en la corriente psicogenética han elaborado sus propios métodos para la práctica de la lectura y que sólo difieren entre sí, por la terminología utilizada, ya que todos proponen el mismo procedimiento.

Sin embargo, como se indicó anteriormente, la presente propuesta se basa en la noción fundamental del proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita que surge de la confluencia teórica de la Psicología Genética y Psicolingüística contemporánea. De tal manera, las estrategias que se sugieren en este trabajo son: **MUESTREO, PREDICCIÓN, ANTICIPACIÓN, INFERENCIA, CONFIRMACIÓN y AUTOCORRECCIÓN** respectivamente.

## **MUESTREO**

Para que un texto escrito sea claro, debe estar constituido por una serie de formas gráficas, cuya combinación posea una estructura sintáctica y semántica. Deben estar presentes todas las letras y signos, esto es, deben representarse completas las palabras del texto. Sin embargo, cuando el lector los aborda no necesita ver letra por letra, pues como se ha explicado, el cerebro se sobrecargaría de información y sería incapaz de procesarla. Por tanto, el lector desarrolla la estrategia de MUESTREO. Esta le permite seleccionar -de la totalidad impresa- las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, así como dejar de lado la información redundante. Por ejemplo, los lectores obtienen más información de las consonantes y menos información de las vocales, pues éstas últimas solo son 5 y su frecuencia de aparición es mayor que la de las consonantes, cuyo número es 24. Asimismo, la parte inicial de las palabras aporta más elementos que los segmentos medios y finales. Las primeras letras bastan para anticipar una palabra; no es necesario ver las demás.

Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales (información no visual) hacen posible la selección. El lector desarrolla un esquema adecuado al tipo de texto y al significado, con la finalidad de predecir -a partir de algunos índices- el tipo de información que seguramente encontrará. La cantidad y tipo de índices requeridos por un lector, depende de cuánta información no visual pueda éste utilizar en un texto.

## **PREDICCIÓN**

El uso de la información no visual y la estrategia de muestreo permi-

ten el desarrollo de otra estrategia, la de PREDICCIÓN. Esta permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. Por ejemplo, si estamos leyendo una historia acerca de un asalto y en el momento del robo llega la policía, podemos predecir la captura de los ladrones antes de leerla. No predecimos que aparecerá de repente un elefante.

Utilizando otro ejemplo, si nosotros tomamos el periódico y en la sección política vemos una foto de casillas electorales, podemos predecir, antes de leer el artículo, que su contenido tendrá que ver con información acerca de las votaciones y no con problemas ecológicos.

En muchas ocasiones, nuestra predicción no será exacta, pero estará no obstante, relacionada con el tema y significado de la historia. Cuando tenemos conocimiento sobre el tema del texto, o inclusive cuando no lo tenemos, pero hemos iniciado y avanzado ya en su lectura, de manera que poseamos cierta información sobre su contenido, las posibles alternativas de predicción se reducen mucho y se tienen ya elementos para hacer predicciones más acertadas.

### **ANTICIPACION**

Otra estrategia utilizada por los lectores es la ANTICIPACION, que tiene mucha relación con la predicción. Como hemos explicado, ésta última posee como finalidad predecir el contenido de un texto o el final de una historia. Ahora bien, mientras se efectúa la lectura va haciéndose anticipaciones sobre las palabras siguientes. Estas pueden ser lexico-semánticas, es decir, se anticipa algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa una categoría de esta índole. Por ejemplo,

si al final de un renglón leemos "el pato nadó en el a" podemos suponer antes de cambiar de renglón que lo que sigue es "gua". Con el contenido semántico y el índice "a" podemos casi tener la certeza de que dice "agua", o podemos también pensar que dice "arroyo". Ambas palabras son pertinentes en el texto, tanto semántica como sintácticamente. El lector centrado en obtener significado no anticiparía "aguacate", pues aunque sintácticamente se trate de un sustantivo singular de género masculino, semánticamente no tiene sentido ya que los patos no nadan en aguacates.

Todo lector anticipa constantemente mientras lee y sus anticipaciones serán más pertinentes en la medida en que posea y emplee información no visual, es decir, que tenga conocimientos sobre el vocabulario, contexto, conceptos y lenguaje del texto.

### **INFERENCIA**

Esta constituye otro tipo de estrategia de lectura y se refiere precisamente a la posibilidad de inferir o deducir información no explicitada en el texto. Por ejemplo, al leer el siguiente texto:

"Micho es un pajarito que al volar por el campo quiso comer un durazno que flotaba en el río.

La corriente llegó turbulenta y siguió su camino con tristeza porque Micho no volvería a volar."

podemos inferir, dado el contenido de la última frase, que el pajarito se ahogó aunque esa información no esté explicitada en el texto.

### **CONFIRMACION**

Las estrategias ya mencionadas, requieren de la CONFIRMACION, que

implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento. Como hemos explicado, el lector selecciona ciertos índices, que al unirse a la información previa le permiten anticipar el contenido y las categorías gramaticales. Ahora bien, es necesario confirmar la suposición según su adecuación con los campos semánticos y sintácticos. La mayoría de las anticipaciones que hace un lector centrado en obtener significado son adecuadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Sin embargo, hay ocasiones en las cuales la confirmación muestra que determinada anticipación no se adecua al campo semántico y/o sintáctico. Esta situación obliga al lector a detenerse y a utilizar otra estrategia:

#### **AUTOCORRECCION**

Esta permite localizar el punto del error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección. Un ejemplo de anticipación no confirmada y autocorregida sería el siguiente:

TEXTO: El caballo come alfalfa

LECTURA: "El caballo corre... come alfalfa"

El lector lee "el caballo" y toma como índice la sílaba "co" que aparece inmediatamente después. Sabe de antemano, que los caballos corren y hace entonces esa anticipación. Sin embargo, al encontrarse con "alfalfa", detecta una inconsistencia y no puede confirmar su expectativa pues "corre alfalfa" no se adecua al campo semántico, resultando algo sin sentido. Por tanto se detiene, regresa a tomar más índices de la información visual y se autocorrigie, diciendo ahora "come", que sí concuerda con la información siguiente. El lector puede también autocorregirse, utilizando el sentido común, sin

necesidad de más información visual. Al ver "alfalfa" él sabe que se trata de un alimento, que no corre pero sí se come. Esta información basta para corregirse inmediatamente.

Los lectores emplean estas estrategias constantemente. Sin embargo, se trata de un proceso muy rápido, en el cual no se toma plena conciencia de todos los recursos que intervienen.

Es importante aclarar que no sólo los lectores fluidos las emplean. Los principiantes también los utilizan en mayor o menor grado. La diferencia entre lectores fluidos y principiantes reside en el dominio de las estrategias involucradas en el proceso.

El tipo de texto abordado influye mucho en la fluidez y rapidez de un lector, cuyo desempeño puede, por ello, variar de un texto a otro. Es indispensable tener esto en cuenta, particularmente, cuando se trate de evaluar la competencia en la lectura. Como ya se ha explicado, la información previa respecto al tema, vocabulario y contexto, hará la lectura más fácil y fluida.

---

\*Tomado de "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la escritura". SEP-OEA. México, 1986, pp. 15-25

## LOS DESACIERTOS EN EL PROCESO DE LA LECTURA

Las concepciones sobre la naturaleza de los desaciertos omitidos en lectura se han modificado considerablemente, como consecuencia de una nueva concepción del proceso de lectura.

Tradicionalmente y aún en la actualidad es común considerar los errores en la lectura, como indicadores ya sea de daño o disfunción cerebral o de alteraciones perceptuales que requieren tratamiento especial fuera del aula.

Sin embargo, las investigaciones recientes (Goodman y Goodman, 1977) han demostrado que la mayoría de los errores en la lectura no son consecuencia de patología alguna. Estos autores han preferido incluso emplear el término "desacuerdo" en vez de "error", ya que éste último ha tenido siempre una connotación negativa en la historia de la educación.

Comúnmente, los maestros consideran las sustituciones y modificaciones como una lectura "inventiva", en la cual el niño dice palabras diferentes a las del texto porque no reconoce las marcas gráficas y entonces "inventa". Este tipo de errores son generalmente corregidos por el maestro, quien dirá al niño que su lectura no es buena porque inventó palabras o porque no leyó lo suficientemente rápido. Estas correcciones no le sirven de nada al niño. Para que éste comprenda el significado de su error debe entender en qué se equivocó y por qué. K. Goodman y Y. Goodman cuestionan la práctica docente orientada a evitar que el niño produzca errores. Ellos consideran que la meta en la instrucción de la lectura no es eliminar desaciertos, sino ayudar al niño a producir la clase de errores que caracterizan a los lectores eficientes.

Todo lector fluido, centrado en obtener significado comete muchos desaciertos que lejos de ser indicadores de patología, reflejan su habilidad para desligarse de la atención detallada de lo impreso y extraer significado. Como consecuencia, es común ver que en un texto, el lector regresa, sustituye,

introduce, omite, reclasifica, parafrasea y transforma, no sólo letras y palabras sino también secuencias de dos palabras, frases, cláusulas y oraciones. Estos desaciertos no son más que predicciones, anticipaciones o inferencias que el lector hace a partir de sus conceptos, vocabulario y experiencias previas, que no interfieren en la obtención del significado, ya que en su gran mayoría son anticipaciones que aunque no corresponden a la palabra exacta que aparece en lo impreso, tiene aceptabilidad semántica en el texto.

Lo anterior se refiere a que las palabras que resultan de las anticipaciones pueden ser aceptables en el texto por su pertinencia semántica y/o sintáctica, con el contexto antecedente, subsecuente o con ambos.

Cuando el lector está centrado en la obtención de significado cuenta con más recursos tanto para hacer buenas anticipaciones como para percatarse de una anticipación no pertinente y detenerse a corregirla.

Por tanto, mientras más eficiente sea un lector, mayor es la proporción de desaciertos que resultan semántica y sintácticamente aceptables.

20Constance Weaver (1980), basándose en la teoría de Smith y Goodman establece una clasificación de la efectividad en la lectura en función del buen o mal uso de la información sintáctica y semántica del contexto.

Los lectores efectivos son aquellos que usan el contexto sintáctico y semántico antecedente, para predecir lo que viene a continuación y además usan el contexto sintáctico y semántico subsecuente para confirmar su anticipación o para corregirla si ésta no encaja con el contexto subsecuente.

Lectores medianamente efectivos utilizan el contexto sintáctico y semántico precedente para predecir lo que sigue pero tienen éxito al usar el contexto subsecuente para corregir interpretaciones inadecuadas.

Cuando la mayor parte de los desaciertos que se cometen son producto

---

<sup>20</sup>Constance Weaver. "Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura". Antología. Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar, U.P.N. México, 1989, pp.80-82

de este tipo de conductas, se puede decir que el lector está centrado en la obtención de significado y utiliza sólo la información visual necesaria.

Los lectores poco efectivos utilizan sólo el contexto sintáctico antecedente y como no tienen éxito para usar el semántico, anticipan palabras que no se adecuan al significado del texto. Estos lectores casi no utilizan el contexto subsecuente para confirmar o corregir su anticipación.

Finalmente, los lectores inefectivos no emplean o usan muy poco el contexto antecedente y mucho menos el contexto subsecuente. Tienden a lidiar con cada palabra como si se presentara aislada.

Es evidente que estos dos últimos tipos de lectores dejan de lado la obtención de significado para centrarse exclusivamente en la información visual y hacen de la lectura una tarea mecánica y tediosa, reducida a un penoso descifrado.

El tipo de desaciertos de buena calidad, que caracteriza a los lectores eficientes, no es exclusivo de ellos, sino que también se observan, aunque en menor proporción, en lectores principiantes o en niños remitidos a tratamientos extra-escolares por presentar problemas en el área de lectura.

Esto enfatiza el hecho de que la mayoría de los desaciertos cometidos por los niños en lectura no son de índole perceptual, sino básicamente psicolingüísticos, en la medida que interviene información sintáctica y semántica durante la lectura.

Si evaluamos el efecto de los desaciertos según su adecuación semántica y sintáctica, veremos que la mayoría de las anticipaciones de los niños no son fortuitas. Responden a la coordinación de una serie de informaciones que forman parte del proceso de lectura. Por lo tanto, los desaciertos no deben considerarse como patológicos, sino como necesarios dentro del proceso

de adquisición de conocimientos. El aprendizaje no se puede dar sin cometer errores y sólo si se manifiestan éstos se podrá obtener la información necesaria para dejar de cometerlos. Si no permitimos que el niño cometa errores, estamos bloqueando el principal camino para aprender a leer.

Los desaciertos son entonces, parte del proceso constructivo realizado por el niño. Si queremos considerar y enseñar la lectura como herramienta para la adquisición de contenidos y significados útiles e interesantes, es muy importante tener en cuenta los aspectos mencionados anteriormente. Esto es especialmente importante cuando se pretende evaluar la lectura de los niños, ya que debemos considerar las características y dificultades específicas de cada texto, así como la naturaleza y efecto de los desaciertos cometidos.

## EVALUACION DE LA LECTURA

A lo largo del presente trabajo hemos insistido en que la comprensión juega un papel primordial en el proceso de lectura, puesto que constituye el principal propósito de cualquier lector al abordar el texto. Se ha explicado también que la lectura es un proceso muy complejo en el que intervienen diversos factores que deben tomarse en cuenta no sólo para la práctica pedagógica, sino también para su evaluación.

Normalmente las evaluaciones de lectura realizadas en las escuelas se enfocan en aspectos menos importantes dentro del proceso, como la correcta oralización de todas las palabras que aparecen en el texto, la velocidad y el ritmo de la lectura, etc. Todo esto lleva al niño a concentrarse en lo impreso y a dejar de lado la obtención de significado. Por esto, es común que al finalizar la lectura, cuando se pide al niño que diga lo que recuerda para evaluar su comprensión, resulta que recupera muy poca o casi nada de la información leída. En estos casos, no se está evaluando la competencia real en la lectura, sino el desempeño en una situación determinada.

<sup>21</sup>Goodman (1970), habla de la importancia de diferenciar el desempeño y la competencia subyacente, ya que por razones diversas como miedo, situaciones poco familiares, desdén hacia la tarea o hacia el maestro, el desempeño del niño puede verse fácilmente afectado y la evaluación sobre su competencia no reflejará su capacidad real. Por ejemplo, un niño pequeño que en su casa dice una extensa variedad de palabras, quizá frente a personas extrañas no se anime a decir más que unas cuantas. Ese desempeño pobre ante determinadas situaciones no refleja la verdadera competencia del lenguaje.

---

<sup>21</sup>Kenneth Goodman. "Consideraciones teóricas para la evaluación de la lectura" Antología. Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. U.P.N.México, 1989, Págs.82-83

Evaluar la comprensión que se ha tenido de un texto, después de haberlo leído resulta difícil, pues no es posible entrar en la mente del lector para conocer la cantidad de información que asimiló. La práctica más común de solicitar -al término de una lectura en voz alta- lo que se recuerde, es en ocasiones rechazada por algunos autores por considerarla una prueba de memoria más que de comprensión. Por otro lado, si el niño leyó en voz alta y en presencia del maestro, puede pensar que éste ya escuchó el contenido y por tanto, creer que no es necesario dar toda la información, sino sólo la más importante. No por ello debemos suponer que no recuperó el resto de la información. De hecho, si hacemos preguntas específicas acerca de ese contenido, probablemente pueda contestarlas adecuadamente.

Una forma de evaluar la comprensión de un texto después de su lectura en voz alta, puede ser la de analizar no sólo el número de desaciertos cometidos, sino también la calidad de los mismos. La calidad de los desaciertos es reveladora como se ha explicado, los desaciertos de buena calidad por su pertinencia semántica y sintáctica con el texto, implican la preocupación del lector por extraer significado de la lectura.

No se trata de diseñar una forma idónea o el material adecuado que permita evaluar a un sujeto para ubicarlo en determinado nivel, ya que como sabemos, un mismo lector puede comportarse en forma distinta ante diferentes textos, en función de la información no visual de que disponga para interpretarlos. De hecho, la comprensión puede evaluarse con cualquier material impreso significativo, siempre y cuando se consideren las características y dificultades específicas de cada texto, así como la naturaleza y efecto de los desaciertos que se cometen.

## IMPLICACIONES PEDAGOGICAS EN RELACION CON LA TEORIA

Un conocimiento más adecuado acerca del proceso de la lectura debe tener por fuerza implicaciones pedagógicas de importancia.

Hasta ahora, el interés primordial de los investigadores ha sido la formulación de una teoría que explique el proceso de la lectura. Ninguno de ellos se ha aventurado a dar "el programa ideal para la enseñanza de la lectura".

Sin embargo, sí se han dado sugerencias importantes, básicamente en lo concerniente a la actitud requerida por parte de los maestros y educadores frente al proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura.

El proceso de la lectura resulta mucho más complejo de lo que se ha considerado tradicionalmente. La tarea de enseñar a leer resulta pues, igualmente compleja.

Frank Smith (1973), expone 12 reglas o formas de la enseñanza tradicional que desde su punto de vista entorpecen la adquisición de la lectura. Estas se refieren a aspectos como: exigir determinada velocidad en la lectura; hacer que el niño se concentre en evitar errores; forzarlos a leer sin ningún error; palabra por palabra, cuando debía estar leyendo para obtener significado; hacerlo precavido cuando hay que estimularlo para que tome riesgos, etc.

Smith considera que los niños aprenden a leer únicamente leyendo, por lo tanto, la forma de hacerles "fácil" el aprendizaje, es facilitándoles la lectura, tratando de responder a lo que el niño está tratando de hacer. Esto requiere conocimientos y comprensión del proceso de lectura así como tolerancia, sensibilidad y paciencia, para poder brindar al niño la información y retroalimentación necesaria en el momento adecuado.

Este mismo autor señala la importancia de hacer a los niños comprender que lo escrito tiene un significado. Si no hay una búsqueda de significado

no puede haber ni predicción, ni comprensión, ni aprendizaje. Smith hace hincapié en el rol del maestro, quien debe facilitar la lectura. Explica también que facilitar la lectura no implica utilizar material aparentemente sencillo pero carente de significado como el que se encuentra con frecuencia en algunas escuelas. Todos hemos visto materiales con contenidos como: "mi mamá me ama", "Susi aseca a su oso", etc. Es necesario ayudar al niño a entender cualquier material impreso que le interese, permitiéndole cometer errores (omisiones, etc.) sin penalizarlo, ni interrumpirlo constantemente.

Por su parte, <sup>22</sup>Goodman (1982) también señala que la instrucción tradicional de la lectura, basada en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombres de letras, relaciones con los sonidos, etc., no toma en cuenta ni la forma en que opera el proceso de lectura, ni los motivos, ni la manera en que las personas aprenden una lengua. Para él, el aprendizaje de la lectura comienza cuando van descubriéndose y desarrollándose las funciones del lenguaje escrito y como leer es buscar significado, el lector debe tener un propósito para buscarlo. En otro trabajo (1976), Goodman dice que la competencia en lectura se alcanza más fácilmente cuando la atención del alumno se concentra en el contenido de los materiales y no en la lectura misma. Aprender a leer implica desarrollar estrategias para obtener sentido, así como esquemas acerca de la información representada en los textos. Esto puede ocurrir sólo si los lectores principiantes responden a textos significativos e interesantes, por lo tanto, sugiere que el material de trabajo sea variado (cuentos, periódicos, recetas, etc.), útil, interesante y con significado. Respecto al papel del maestro, Goodman indica que éste debe estar preparado para ayudar

---

<sup>22</sup>Yetta Goodman. "Consideraciones teóricas acerca de la lectura", Tomado de la Antología. Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. U.P.N., México, 1989 p.84

a los niños a percibir nuevos problemas en la lectura (algún enfoque diferente y nuevo de los mismos problemas, por ejemplo) y a desarrollar las estrategias específicas que esos problemas requieran. Debe tomar en cuenta lo que el usuario del lenguaje trae consigo (experiencias, competencia lingüística, etc.) para hacer que el niño ponga en juego estos recursos y así construya sobre sus propias fuerzas y capacidades.

Es necesario que el maestro conduzca a los niños a comprender la importancia de saber leer, que los motive para encontrar la satisfacción y el placer de la lectura y que los estimule para que lo descubran por sí mismos; "el placer de una buena historia abrirá el apetito para más. La satisfacción de conseguir la información necesaria estimulará al lector a recurrir a la lectura como medio de información".

Menciona también como algo necesario ayudar a desarrollar en los niños la competencia en lectura crítica, que les brinde el criterio apropiado para poder juzgar lo que están leyendo en términos de plausibilidad, credibilidad, etc.

Tal como estos investigadores, <sup>23</sup>Passmore concluye en su filosofía de la enseñanza que "un niño puede comprender mal, no comprender, comprender a medias o no ver la necesidad de comprender. Cuando comprende mal queda con la creencia equivocada de que ha comprendido; cuando no comprende se ha esforzado sin fortuna por conseguir esto, y está consciente del fracaso; cuando comprende a medias capta algunos rasgos sobresalientes de aquello que debe comprender, pero otros se le escapan; cuando no ve la necesidad de comprender, acepta como cierto aquello a lo que se enfrenta, pensándolo perfectamente natural". De modo paralelo a lo anterior, el maestro puede

---

<sup>23</sup>Passmore, John. "Enseñanza de la comprensión". Antología. Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. U.P.N. México, 1989. Pág.15

promover la comprensión destruyendo lo mal comprendido, abatiendo las barreras que le impiden al niño comprender, procurando ampliar los límites de la comprensión, intrigando al niño primero y haciéndolo comprender después.

Si preguntamos a continuación qué clases de cosas comprenderá mal, no comprenderá , comprenderá a medias o no verá la necesidad de comprender un alumno, la respuesta sería necesariamente muy complicada. Tendríamos que citar aquí diversas teorías, personas, obras de arte, oraciones, instrucciones, etc., que al fin y al cabo desembocarían en las susceptibilidades del lenguaje, pues la enseñanza es una variedad de comunicación, muy a menudo de índole verbal, y de ella depende en gran medida esta forma de no comprender.

Para ejemplificar el alcance del problema aquí planteado, iniciamos preguntándonos: ¿ Por qué deja de comprender la lectura un alumno ? En los casos más frecuentes, porque el maestro, o el autor que el alumno está leyendo, emplea un lenguaje que no es el del muchacho o incluye en él conceptos desconocidos por el educando.

Esta dificultad surge debido a que se tiene un vocabulario muy reducido y en esta circunstancia cualquiera de nosotros dejaría de comprender. Ampliar el vocabulario del niño por cualesquiera medios que resulten más efectivos, es un modo muy importante de mejorar su comprensión. Toda palabra nueva que el niño domine lo ayudará a comprender el amplio abanico de información que tiene ante él.

## MARCO CONTEXTUAL

La falta de comprensión de la lectura considero que tiene su origen, además de por todo lo antes expuesto, en ciertas tendencias socioculturales que de alguna manera convergen en el mismo punto.

Hay que considerar también que la lengua como todo proceso social, se utiliza en las comunidades de acuerdo con ciertas normas e ideales que reflejan las costumbres de uso de sus habitantes y comunidades respectivas. Y en este aspecto no es ajeno el medio en que trabajo.

La comunidad donde laboro recibe el nombre de Sucopo y pertenece al municipio de Tizimín. Es un área rural ubicada a 10 Kms., sobre la carretera que va a Colonia, Yucatán. Tiene una superficie de 5 hectáreas y llega a una extensión de dos kilómetros cuadrados.

Es un poblado de tipo campo abierto, con casas de labranza a la redonda y un núcleo central.

La comunidad es pobre, su sociedad es pequeña, aislada, homogénea y con un fuerte parentesco consanguíneo. El comportamiento de sus habitantes es tradicional, espontáneo, carente de reflexión, supersticiosos y poco participativos.

No existen lugares de diversión, ni ámbitos para estimular el intelecto. Pertenecen a distintas religiones, lo sagrado prevalece sobre lo secular y la economía es de status más que de mercado.

No existe una gran diferencia de clases sociales y si la hay, casi no se percibe; son poco sociables, la mayoría habla la lengua maya y son susceptibles al manipuleo.

La vida socioeconómica que en el pueblo se desarrolla, ha dado margen a que la gente se dedique a tres tipos de actividades, que de acuerdo a su incidencia en la misma, se pueden ubicar en el siguiente orden: la agricultura, el comercio en pequeño y la porcicultura. Las actividades

agrícolas son subsidiadas por el Gobierno Federal, antes Banrural, hoy Procampo.

Como en toda comunidad rural, las mujeres se dedican a cuidar la casa, preparar la comida y a los quehaceres domésticos.

Por lo común, los niños ayudan a sus padres a trabajar la tierra o cuidar a los animales; lo que hace que gran parte de ellos no terminen su primaria o estudien ya siendo muy grandes. En la misma condición quedan las niñas, éstas ayudan a sus madres en las labores domésticas tales como barrer, moler, acarrear agua y hacer mandados.

La población sólo cuenta con un Jardín de Niños, una escuela Primaria y un Centro de Educación Comunitaria que funciona irregularmente, por lo que los padres de familia apenas saben leer y escribir.

Analizando este panorama, puedo deducir que como copia fiel de él, la población escolar presenta las mismas características del contexto; lo cual en cierta forma justifica el éxito o fracaso de los niños en la escuela. Esta situación la puedo sustentar con base en lo que en mi grupo he podido observar y que se ha mencionado en la justificación del objeto de estudio.

Por lo consiguiente, tomando en cuenta todo lo antes descrito, se hace necesario buscar la forma de que las sociedades futuras sean capaces de elevar su nivel de vida; para ello debemos como maestros hacer entender a nuestros alumnos que la única vía por la que pueden salir de esa situación es a través del estudio y la preparación; con el esfuerzo particular de cada uno y con el aprovechamiento de las oportunidades que la vida les dé.

En este aspecto, estoy consciente de que para alcanzar lo anterior, se requiere más que de planificar una serie de actividades didácticas para una clase; establecer la programación de un proyecto que pueda llevarse a cabo durante todo un curso, día a día, y mes a mes. Sobre todo, se necesita

El cambio total de la actitud de cada maestro y la oportunidad de los factores que de alguna manera intervienen en el proceso educativo.

Se impone pues, un serio replanteamiento de los métodos y propósitos que persigue la enseñanza. De esta renovación deberá derivarse necesariamente la transformación del proceso didáctico: frente a la clase tradicional expositiva, el trabajo indagativo que arranque de los problemas y centros de interés del alumno o de la comunidad; en lugar del dogmatismo, apertura, diálogo, pluralismo democrático en el aula; en vez de memorización, conceptualización; frente al estatismo libresco, desarrollo de técnicas y habilidades de trabajo grupal, etc.

En definitiva, la enseñanza hoy en día padece, esencialmente, por la separación existente entre sus contenidos y la experiencia vivida por los alumnos, entre los sistemas de valores que aquella propaga y los objetivos perseguidos por las sociedades, entre la edad de sus programas y la de la ciencia viva. Unir la educación a la vida; asociarla a contenidos concretos; establecer una correlación estrecha con la sociedad y la economía; inventar o redescubrir una educación en estrecha simbiosis con el medio ambiente: en ese sentido es indudablemente en el que se deben buscar los remedios.

## CAPITULO III

### ESTRATEGIAS METODOLOGICO-DIDACTICAS

#### CONCEPTUALIZACION

Las estrategias metodológicas constituyen una alternativa para el trabajo del maestro en los procesos de apropiación y construcción del conocimiento. Su elaboración comprende la selección de métodos y medios que posibiliten la aplicación efectiva de la misma.

<sup>24</sup>"Las estrategias didácticas son en consecuencia, los procedimientos que hacen posible la operación de las conceptualizaciones y principios pedagógicos contenidos en la propuesta".

En otras palabras, es el conjunto de acciones organizadas por el maestro con la finalidad de facilitar e interesar al niño en el proceso - enseñanza-aprendizaje, ya que al probar diversos métodos tiene la oportunidad de elegir el que considere más apropiado.

En la educación como proceso, interaccionan la enseñanza y el aprendizaje que son dos actividades paralelas encaminadas al mismo fin: el perfeccionamiento del alumno. En la enseñanza, el maestro orienta, encauza la actividad del escolar por la cual éste logra aprender algo. Con esta concepción de ambas actividades, se elimina la vieja idea de que enseñar es transmitir conocimientos, y aprender es recibirlos; se trata, por tanto, de una doble actividad, cuyos protagonistas participan en razón del mismo propósito.

La palabra enseñanza expresa la tarea del maestro; consiste en la guía, dirección y enfoque del empeño del alumno, a fin de que gradual, pero metódicamente vaya asimilando una porción de cultura. Es por ello la enseñanza una técnica realizada por quien posee el conocimiento científico que la sustenta.

---

<sup>24</sup>Definición de la propuesta pedagógica. Antología. Matemáticas en la escuela III. U.P.N. 1983, Pág.269.

Por su parte, el aprendizaje consiste en la manera como el alumno responde a la acción del maestro, esto es, cómo asimila a su persona y por propio esfuerzo el caudal de cultura que está al alcance de su grado evolutivo. Es el aprendizaje un producto de la técnica, y por eso resulta eficiente, seguro y adecuado.

De esta manera el proceso no se considera sólo de aprendizaje o de enseñanza, sino de ambas por lo que:

25 "Enseñanza y aprendizaje son un mismo proceso que constituyen pasos dialécticos en permanente movimiento... no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza".

Como todos sabemos, trazar las estrategias que se han de seguir para realizar un trabajo es planificar. Cuando se planifica se toma en cuenta la meta que se pretende alcanzar, en el caso de esta propuesta es: la adquisición de la comprensión de la lectura en los alumnos de cuarto grado.

Así, los elementos que conforman una estrategia didáctica se involucran en los tres momentos de que consta el proceso:

**PLANIFICACION**

**REALIZACION Y**

**EVALUACION**

Muchos maestros aun cuando planifican, piensan únicamente en lo que ellos van a hacer o lo que dirán o explicarán a su grupo en clase, en los

---

25 Ana Meléndez Crespo. Relación entre comunicación y educación. Antología. Medios para la enseñanza. U.P.N. 1985. Página 66.

materiales que han de servir de apoyo a su explicación, como es el libro de texto, mapas, diagramas, películas, etc., y olvidan por consiguiente planificar las acciones de sus alumnos.

Enseñar implica permitir que el alumno participe en experiencias de aprendizaje con las que adquiera las conductas o comportamientos que ha de dominar al terminar una etapa didáctica; en tal virtud, en la etapa de planeación el maestro no puede concretarse a pensar sólo en lo que él tiene que decir o en aquella parte del libro de texto que quiere enseñar. El maestro al planificar ha de reflexionar e identificar plenamente aquellos conocimientos, habilidades o actitudes que espera demuestren sus alumnos al término de las lecciones, unidades o cursos, asimismo, en lo que el alumno tiene que practicar o hacer para dominar aquellas conductas o comportamientos que deben adquirirse.

Uno de los puntos esenciales de la modernización educativa es precisamente el aceptar al alumno como elemento central de la planificación.

Planificar las actividades docentes implica seleccionar, jerarquizar y ordenar los contenidos y actividades de aprendizaje para poder llevarlas a cabo con eficacia. La planificación precisa, clara y flexible permite los ajustes necesarios en su desarrollo sin perder el sentido de la continuidad.

Otra de las funciones importantes es la realización, que consiste en llevar a cabo las actividades que, previamente reflexionadas por el profesor, hayan sido corroboradas y planificadas en detalle con la participación de los alumnos.

La realización significa poner en contacto al alumno (sujeto) con los conocimientos (objeto). Esta segunda función ya no es un acto absolutamente intelectual como lo es la planificación, es un hecho material en el que el

sujeto construirá su propio aprendizaje, utilizando todos los recursos a su alcance.

Sin embargo, para que los alumnos respondan a la acción del maestro, deben ser movidos y motivados por el interés que despierten dichos recursos.

En la actualidad, hay muchos métodos de enseñanza, pero aún no existen fórmulas fijas que determinen cuáles son los más eficaces, y solo se puede conocer su eficacia cuando en circunstancias iguales o similares se logre un determinado objetivo.

Para elegir un método, hay que tomar en cuenta algunos elementos como son: los propósitos, las características del grupo y los recursos disponibles, ya que en la medida en que éstos sean considerados se obtendrán mejores resultados.

Los medios son otros elementos para la enseñanza que forman parte de las estrategias didácticas pues sirven para facilitar el proceso enseñanza aprendizaje.

Se conoce con el nombre de medios, al conjunto de recursos materiales a que puede apelar el docente o la estructura escolar para impulsar el proceso educativo. Los medios, son medios, el fin es el logro de los objetivos educacionales.

Cuando los medios son utilizados adecuadamente, se cumplen las siguientes funciones: interesar al grupo, motivarlo, enfocar su atención, fijar y retener conocimientos, fomentar la participación, facilitar el esfuerzo de aprendizaje concretizar la enseñanza evitando divagaciones y verbalismos, ampliar el marco de referencia, etc.

Los medios se deben adaptar a los métodos y no al revés, si mi trabajo está organizado en pequeños grupos, los medios deben adecuarse a estas circunstancias. Cuando los medios son empleados adecuadamente y ubicados al pro-

pósito de nuestra labor, se convierten en una vía que facilita el acceso a los objetivos propuestos, haciéndolos agradables e interesantes para los educandos.

A simple vista parece que la evaluación es la última etapa del proceso educativo. Sin embargo, no es así, pues desde la determinación de los objetivos y luego su realización conllevan simultáneamente a la valoración de dicha actividad.

En términos generales, evaluar es sinónimo de apreciar, estimar, calcular, señalar, calificar y juzgar cualitativa y cuantitativamente el valor de un hecho, persona, cosa o fenómeno.

Aplicado al trabajo docente es un proceso destinado a determinar el grado en que el maestro y el alumno han logrado los objetivos de aprendizaje previamente determinados, de un tema o unidad, de una asignatura o de un nivel educativo. Mediante la evaluación se aprecia y aquilata el progreso de los educandos según los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje.

La evaluación educativa permite retroalimentar el proceso de construcción del conocimiento conforme a bases y criterios; descubre aquellos elementos que no lograron los resultados deseados y proporciona información pertinente y significativa para orientar su perfeccionamiento o decidir su reemplazo.

Es importante destacar que los elementos que entran en acción en la evaluación, no son solamente alumnos y maestros, sino principalmente los aprendizajes, como medios para alcanzar los objetivos. Con esta aclaración se logra superar el esquema clásico y obsoleto de la evaluación tradicional, "alumno vs. maestro". La evaluación en definitiva, no es un proceso que se aplica al alumno, sino con el alumno.

## METODOLOGIA DESARROLLADA EN LA PROPUESTA

Las propuestas pedagógicas pueden referirse a diferentes horizontes temporales y se suelen planificar a largo plazo, a un año escolar, durante un semestre o para el tiempo que dure el desarrollo de algún contenido programático.

De acuerdo a esto, antes de continuar el presente capítulo es necesario puntualizar las siguientes consideraciones.

Lograr que los alumnos que cursan la primaria superen las dificultades que se les presentan en la comprensión de la lectura, no es solamente responsabilidad del cuarto grado, ni es éste el único nivel donde surge este problema. Por lo mismo, las estrategias que aquí se proponen, se pueden aplicar en cualquier grado, momento o espacio dependiendo de la necesidad, de la habilidad y creatividad del educador y sobre todo de las características del medio contextual y del grupo.

De igual manera, por tratarse de habilidades que todos los lectores empleamos constantemente, aun sin darnos cuenta por ser un proceso muy rápido. Su abordamiento no puede hacerse en forma independiente o bajo un orden riguroso, ni tampoco tiene que efectuarse necesariamente con un solo texto, sino que es precisamente el interés de los niños quien dará la pauta para el desarrollo de determinada estrategia y determinado texto.

En el mismo sentido, es importante recalcar, que el hecho de citar por separado las estrategias que se proponen, responde únicamente al requerimiento práctico de facilitar la explicitación de las mismas ya que la construcción de ellas se hizo simultáneamente por ser concepciones inseparables de un mismo proceso.

Asimismo, el tratamiento de las actividades referentes al objeto de estudio en cuestión, requirió de abundante y variado material con el fin

de que los niños conocieran los diferentes portadores de texto existentes y pudieran escoger entre todos, los que más les interesó en el momento.

Sin embargo, como podrá comprenderse, sería muy aburrido y cansado exponer aquí todas y cada una de dichas actividades. Es por ello, que en esta ocasión se optó por incluir un ejemplo de cada aspecto procurando que éste sea el que tuvo lugar en el auxiliar más conocido y de fácil acceso, como lo son los cuentos infantiles.

Una estrategia es un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información. Aplicado a la lectura, se define como <sup>26</sup>"Una serie de habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas; con el fin de comprender el texto, objetivo primordial de la lectura".

El planteamiento esencial del presente trabajo tiene su base, como se expuso antes, en la noción fundamental del proceso espontáneo de construcción de la lecto-escritura adoptada por la psicolingüística contemporánea.

En consecuencia, como es lógico, la operatividad e instrumentación de las estrategias, se hace a través del <sup>27</sup>"Método clínico" de Jean Piaget, ya que en todas ellas se pide a los educandos que realicen determinadas tareas y posteriormente se platica respecto a las soluciones que plantearon a los problemas.

---

<sup>26</sup>Margarita Gómez Palacio. "Consideraciones Teóricas Generales acerca de la - lectura". Proyecto. Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del Sistema de Escritura. D.G.E.E. México, 1987, pág.17.

<sup>27</sup>Método enfocado al estudio de los niños a través de entrevistas no estructuradas, preguntando y ensayando conforme a las respuestas de cada niño. "Una teoría global del pensamiento". La obra de Piaget. Antología. Teorías de - Aprendizaje. U.P.N. 1987. Pág. 199.

También se utilizan métodos activos, diversificados y pluridimensionales cuya flexibilidad permiten su aplicación en sesiones con pequeños grupos para analizar y resolver problemas, lecturas dirigidas para individualizar la enseñanza, investigaciones o actividades para promover la creatividad y fantasía, etc.

Del mismo modo, conscientes de que "la acción y la experiencia directa" son el mejor "motor de aprendizaje", y con base en la filosofía de "Aprender haciendo". Al alumno no se le presentan soluciones, ni posibles resultados, sino más bien problemas y cuestionamientos que él mismo resolverá orientado por el docente con el fin de activar la enseñanza.

Así, las actividades para trabajar la comprensión de la lectura se implementaron por medio de dos aspectos generales: La forma de abordar un texto y la recuperación de significado. A continuación se explica cada una de ellas con sus objetivos y las actividades que se instrumentaron para lograrlas.

## DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA

AREA: ESPAÑOL

CONTENIDO: ESTIMULAR LA LECTURA DE COMPRENSION

PROPOSITO: Llevar a los niños a comprender la importancia de la lectura y su empleo como herramienta para obtener significado.

PRIMER ASPECTO: FORMAS DE ABORDAR UN TEXTO.

ACTIVIDAD UNO: "MUESTREO"

OBJETIVO: Reconocer que existen una infinidad de materiales impresos a nuestro alrededor y los diversos tipos de información que podemos encontrar en ellos.

MATERIAL: Periódicos, revistas, libros, cuentos, folletos, etc.

### R E A L I Z A C I O N

Se le pedirá anticipadamente a los alumnos que traigan al salón de clase, todo tipo de portadores de texto que encuentren en su casa, tales como: periódicos, revistas, cuentos infantiles, libros, folletos, etc., de preferencia que no sean del grado que cursan.

Con el material que se recabe, se analizará el aspecto formal de los mismos, primero a grandes rasgos y luego en forma detenida.

Se realizará un intercambio entre todos para que puedan observar los diversos tipos de material impreso que hay, dejando que escojan finalmente el de su agrado con el objeto de que puedan realizar la actividad siguiente.

Se le pedirá a partir de su elección, que respondan a algunas preguntas como son: ¿Cómo se llama la revista? ¿Qué fotografía tiene la portada? ¿Qué clase de información piensa que trae? ¿Por qué escogiste este texto? ¿En qué te fijaste para elegirlo? etc.

ACTIVIDAD DOS: "PREDICCIÓN"

OBJETIVO: Percatarse de la posibilidad de predecir algunos de los contenidos del texto que se lee a partir de: la información obtenida del mismo, las características del portador, encabezados e ilustraciones y el conocimiento previo del tema o material en cuestión.

MATERIAL: El seleccionado por los alumnos, en este caso cuentos infantiles.

R E A L I Z A C I O N

Partiendo de la actividad anterior (escoger el texto que más le agrade) se le pedirá integrarse en equipos en torno a la revista que más les interese, no importando el número de integrantes que cada corrillo tenga.

Ahora el coordinador pedirá a los niños que enseñen el material seleccionado, ante el grupo; indicándoles que platiquen acerca del título y se les invitará a predecir el contenido a partir del nombre y de la ilustración en la portada.

Posteriormente, cada equipo leerá en voz alta su texto y responderá, cuando el conductor cuestione: "¿Qué creen que va a pasar?", "¿Por qué crees que suceda...?"

Cuando los niños hayan opinado, se continuará la lectura para que confirmen sus predicciones y puedan compenetrarse con el contenido total de la misma.

Es importante hacerles notar todos los aspectos en los que pueden basar sus predicciones: contenido previo, ilustración, expectativas propias, etc.

De igual manera, cuando hay copia del material de lectura para cada niño, puede pedírseles que por turno, cada uno vaya leyendo una parte, deteniéndose cuando el coordinador lo indique para hacer su predicción, lo que

los obligará a seguir con atención la lectura de sus compañeros.

**ACTIVIDAD TRES: "ANTICIPACION"**

**OBJETIVO:** Descubrir que al leer es posible obtener información aun cuando falten palabras y que es posible anticiparlas basándose en el contexto.

**MATERIAL:** Copia del texto "La falta de un clavo" tomado del libro de Español del alumno pag.15, con espacios en blanco en lugar de algunos sustantivos del cuento. (Ver anexo N° 6).\*

**R E A L I Z A C I O N**

Se entrega a cada niño una copia del texto y se platica brevemente sobre su contenido. Se les informa que la narración está incompleta y que faltan algunas palabras (se aclara su categoría gramatical, según el caso). Posteriormente se les pide leer en silencio y escribir las palabras que vayan bien con la historia, si logran deducirlas.

Al terminar, el coordinador lee en voz alta, deteniéndose en los espacios blancos para escuchar las respuestas de los niños y discutir entre todos la adecuación de las anticipaciones y las razones de la adecuación o inadecuación.

**ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS: INFERENCIA, CONFIRMACION Y AUTOCORRECCION.**

**OBJETIVO:** Inferir, confirmar y autocorregir el contenido de lo leído, con el fin de favorecer su comprensión total.

**MATERIAL:** Copia del cuento "El león y el perrito" tomado del libro de Español del alumno página 42-43. El cual se presenta incompleto y se solicita a los alumnos **inferir** el final. (Ver Anexo N° 8).

\*En lo sucesivo se remitirá al Anexo para el material utilizado en las actividades.

## R E A L I Z A C I O N

En este caso los alumnos pueden inferir, dado el contenido de la última frase, "que al anochecer el león devoró al perrito" aunque esta información no esté explicitada en el texto.

### CONFIRMACION

Todas las estrategias ya presentadas, necesitaron de la CONFIRMACION que implica como se expuso antes, la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.

Esta actividad se presentó de la siguiente manera: en la PREDICCIÓN, cuando los niños opinaban acerca del cuestionamiento del maestro (ver página 61) y posteriormente continuaban la lectura para comprobar si su deducción fue acertada.

En la ANTICIPACION, en el momento en que el coordinador leyó en voz alta y se detuvo en los espacios en blanco (ver página 62) para escuchar las respuestas de los niños y esclarecer la anticipación según el texto original.

Después de la INFERENCIA, cuando se les pida a los alumnos una vez deducido el final del cuento, saquen su libro de texto en la página 42 y CONFIRMEN si su inferencia concuerda con el fin del relato que ahí está.

### AUTOCORRECCION

Esta última estrategia está íntimamente ligada a la anterior pues mientras se va confirmando lo expuesto, simultáneamente a través del cotejo con el texto original se va autocorrigiendo cada trabajo.

La autocorrección en esta propuesta se lleva a cabo cuando los alumnos al intentar confirmar sus predicciones, anticipaciones e inferencias, descu-

bren que no lograron coincidir con la lectura, localizarán el punto de error y reconsiderarán o buscarán más información para efectuar la corrección.

#### EVALUACION

Debido a que esta propuesta tiene su fundamento práctico en los métodos activos, su evaluación se hará por medio de la observación de la participación activa y constante de los niños, misma que será registrada a través de una escala estimativa (Ver Anexo N° 1).

Al respecto, considero importante mencionar, que una escala estimativa, es un instrumento que nos permite evaluar comportamientos, actitudes, hábitos, destrezas, habilidades, integración grupal, etc., de cada uno de nuestros alumnos.

En su elaboración se recomienda especificar claramente el rasgo que se pretende observar y el grado en que éste se presenta, tal como lo observa el aplicador. Estos instrumentos poseen las siguientes ventajas:

- . Centran mejor el campo de observación de quienes evalúan.
- . Facilitan la evaluación de objetivos muy concretos.
- . Comunican con claridad la información adecuada.
- . Permiten evaluar rápidamente sin divagar o salirse de los objetivos.
- . Los datos, si se archivan, permiten observar el progreso del alumno.

Para evaluar los resultados de la aplicación de las estrategias que se proponen, se recomienda utilizar la escala descriptiva, en la que en lugar de números o palabras se describe con detalle el nivel en el que los alumnos dominan ciertas habilidades, así como también, la posible razón de tal resultado. Esto desde luego, permite al observador evitar toda subjetividad en la interpretación (Ver Anexo N° 1).

## SEGUNDO ASPECTO: RECUPERACION DE SIGNIFICADO.

Las actividades de este apartado deberán orientarse a la evolución del niño en un procesamiento de la información, que garantice la recuperación de aquello que lea.

A lo largo de la experiencia pedagógica deberá darse énfasis a la construcción del significado, por lo cual se procurará variar las estrategias para la búsqueda de éste. Con éstas, debe tratarse de aprovechar al máximo cada texto y demostrar a los niños que distintos tipos de texto tienen un sentido diferente y que poder recuperarlo significa haber comprendido el mensaje del escrito.

Es importante recalcar, que este aspecto se trabaja inmediatamente después de la predicción para no perder la continuidad del proceso. Esto es así, debido a que las otras habilidades entran en operación en forma automática como consecuencia de ésta.

El hecho de exponerlas aquí en forma fragmentada, como ya se indicó anteriormente, responde solamente a necesidades didácticas.

En este sentido, las actividades abordadas aquí vienen siendo la continuación de la predicción, ya que concluida la lectura en esta habilidad, los educandos deben ya haberse compenetrado con el contenido total del cuento. Ahora lo ideal es que ellos puedan manifestarlo a los demás.

Así, la recuperación del significado en esta propuesta se hizo por motivos prácticos primero en forma escrita y luego en forma oral.

### RECUPERACION ESCRITA.

#### OBJETIVOS:

- Capacitar a los alumnos para que puedan organizar en forma escrita las ideas obtenidas mediante la lectura de un tema dado.

- Lograr que el niño sea capaz de reconocer y extraer la información esencial de un texto y presentarla claramente a través de un resumen.

MATERIAL: Los cuentos seleccionados por equipo en la predicción.

#### R E A L I Z A C I O N

Terminada la lectura y confirmadas las predicciones de los alumnos, se les pide volver a leerlo en voz baja y elaborar posteriormente en forma individual un resumen, mismo que posteriormente intercambiarán con sus compañeros de equipo para que juntos elaboren un contenido más completo.

Para elaborar dicho trabajo los niños responderán a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se llama tu cuento? ¿Quiénes son los personajes? ¿Cuál es el principal? ¿Qué les sucedió a éstos? ¿Cómo solucionaron sus problemas? ¿Cuál fue el desenlace o final?

Otra modalidad (se hace cuando hay copia del mismo material para cada niño) es realizar el resumen después de que los niños hayan hecho la lectura en voz alta.

#### RECUPERACION ORAL.

##### OBJETIVOS:

- Hacer ver a los niños cómo la reconstrucción del significado hecha por equipo es más amplia que la hecha en forma individual.
- Reconocer la forma de recuperación oral como un medio para brindar a otros, información extraída de un texto que uno ha leído y los otros no. Asimismo, la posibilidad de que uno se enriquezca con información obtenida por otros.

MATERIAL: Los resúmenes elaborados en la actividad anterior.

#### R E A L I Z A C I O N

Una vez concluido el resumen (en cualquiera de sus modalidades), se

pide a cada equipo que narre (un niño) el contenido de lo leído, para lo cual se pueden ayudar mutuamente. Esto permitirá al grupo enriquecer su caudal de conocimientos con la información que de los equipos fluya.

#### EVALUACION

Evaluar la comprensión que se ha obtenido de un texto, después de haberlo leído, resulta difícil pues no es posible entrar en la mente del lector para conocer la cantidad de información que asimiló. Es por ello que en esta propuesta se aconseja utilizar la lista de cotejo como un método que nos permita evaluar si una característica está presente o no, o si un acto se efectuó o no se llevó a cabo.

La lista de cotejo o control como puede llamársele constituye una serie de proposiciones que expresan conductas positivas, secuencias de acciones o consideración de elementos que exigen únicamente de un sencillo "si" o "no" y cuya suma al final debe tomarse como una información descriptiva de lo que el alumno es capaz de asimilar o hacer.

De esta manera, los resultados de las actividades diseñadas en este aspecto, se evaluarán mediante el instrumento antes mencionado. Para ello, se solicitará a los niños, que quienes así lo deseen, cuenten con sus propias palabras lo que hayan comprendido de los diversos textos leídos.

Así, a medida que los alumnos platican sus argumentos el coordinador verificará detenidamente si contemplan los rasgos requeridos como ejes para la reconstrucción total del contenido, mismos que serán registrados en la lista de control (Ver Anexo N° 2).

## CAPITULO IV

### RESULTADOS OBTENIDOS CON LA APLICACION DE LAS ESTRATEGIAS

Una vez presentadas las estrategias y antes de pasar al análisis de resultados, es importante hacer algunas aclaraciones. Como ya se ha indicado antes, la presentación fragmentada de las estrategias responde solamente a necesidades didácticas. Sin embargo, el trabajo con cualquier material debe seguir toda una secuencia que permita al niño familiarizarse con éste y con los posibles contenidos para favorecer así la fluidez y la comprensión.

Es pertinente que aunque se diseñaron actividades específicas para promover el desarrollo de la estrategia didáctica de predicción, ésta no sólo se trabajó durante éstas, sino que antes de abordar cualquier texto, se hacía un preámbulo, solicitando a los niños predicciones con base en las características del portador y en sus propios conocimientos previos, como anteriormente se ha descrito.

Favorecer las estrategias de anticipación, confirmación y autocorrección en los niños era también un objetivo constante del coordinador en cualquier actividad de lectura realizada.

Así, debido a que el material empleado es muy extenso por la diversidad de actividades realizadas, sólo se analizarán algunos ejemplos representativos de cada uno de los aspectos trabajados. El orden en el análisis es igual al de la presentación y descripción de las actividades.

## PRIMER ASPECTO: FORMAS DE ABORDAR UN TEXTO

### **ACTIVIDAD UNO: "MUESTREO"**

En el capítulo tres se indicó que uno de nuestros objetivos era poner a los niños en contacto con diversos tipos de texto. Por ello, se les pidió un día antes de iniciada la aplicación de la estrategia, que trajeran al salón de clase cualquier revista, libro o folleto que encontraran en su casa, siempre y cuando no fuera de cuarto grado. En respuesta a esta solicitud, el día señalado los alumnos llegaron al aula con una variedad de portadores de texto, tales como: catálogos de Fuller y Avon; revistas de sociales y turismo; novelas románticas, de lucha libre y de vaqueros; telenovelas, notitas musicales y cuentos infantiles.

Por lo novedoso de los materiales, los educandos se aglomeraban en torno a alguna revista que desconocían o les agradara. A medida que se acercaban, se iban formando pequeños grupos aunque fuera solamente para observar. Desde luego la concentración en los textos fue tanta, que se les permitió penetrarse con lo que hacían. Al mismo tiempo que satisfacían su curiosidad, el interés también disminuía e intentaban nuevamente ubicar otro cuento que les gustara. Para evitar el desplazamiento desordenado, se les pidió que intercambiaran sus portadores para que todos pudieran observar los diversos tipos de material impreso que existen. Esta actividad fue una especie de selección natural pues poco a poco los niños se fueron quedando sólo con los cuentos infantiles, dejando en una silla las demás revistas.

Percatándome de esta situación, se les indicó que a partir de su elección observaran detenidamente todo lo que en la portada había. A continuación se les solicitó que de uno en uno respondieran a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se llama la revista? ¿Qué dibujo tiene en la portada? ¿Por qué escogiste este texto? ¿En qué te fijaste para elegirlo?

En esta primera actividad, quizá debido a la falta de costumbre (de los alumnos) en el manejo de esta didáctica, en los primeros cuestionamientos los muchachos se mostraban temerosos e inseguros y respondían con frases breves, sin embargo, a medida que el interrogatorio avanzaba todos querían participar al mismo tiempo y sus respuestas ya fueron más completas y fluidas.

Un ejemplo de esta situación es la siguiente:

COORDINADOR	ROGER	GLENDY	ROBERTO
¿Por qué escogiste este texto?	Porque me gusta	Porque en mi casa tengo una muñeca que así se llama	Porque lo he visto por televisión
¿En qué te fijaste para elegirlo?	En los dibujos	En los dibujos de colores que están en la pasta	En que es nuevo, grande y en los dibujos de colores de la pasta

## ACTIVIDAD DOS: "PREDICCIÓN"

Esta habilidad tiene como objetivo propiciar en los educandos la posibilidad de predecir el posible contenido de un texto.

La predicción, como se ha planteado antes, se puede establecer de dos maneras: a través de la lectura, cuando el coordinador se detiene para cuestionar: ¿Qué creen que va a pasar ahora? ¿Por qué creen que va a suceder? o cuando los niños por medio de la observación directa y minuciosa, reflexionan e intentan adelantar el posible contenido con base al título y portada del cuento, como es el caso de los ejemplos que posteriormente se citan.

Recordaremos que la actividad anterior concluyó cuando los muchachos habían escogido ya la revista que más les agradó y habían respondido también a las preguntas que se les plantearon. Ahora bien, terminado esto, se sugirió que los niños que no tuvieran revista, -porque se agotaron- se integraran en equipos en torno al cuento que más les guste.

A continuación, el coordinador pidió a los niños que sin abrirlos, observaran detenidamente la portada y platicaran entre ellos acerca del título y los dibujos en ella grabada. (Ver Anexos N° 3, 4 y 5).

En general puede decirse que el material empleado despertó el interés de los educandos quienes mostraron capacidad para reflexionar y predecir posibles contenidos a partir de encabezados, fotografías y comentarios.

A continuación se transcribe el registro completo de una actividad realizada con distintos niños y distintos cuentos.

El coordinador pidió que los educandos mostraran al grupo el material seleccionado. Preguntó si saben cual es el título, el nombre del autor y su posible contenido con base en el nombre y en la portada del cuento.

ACTIVIDADES DE PREDICCIÓN CON BASE AL TÍTULO Y PORTADA DEL CUENTO

COORDINADOR	GABRIEL	PATY	ENRIQUE
¿De qué creen que trate su cuento?	De una niña que - lleva comida dia- riamente a su abuelita y se le aparece un lobo que intenta co-- merla	De una muchacha que queda huérfa- na y la recoge una señora que tiene 2 hijas ma- las que la tratan como sirvienta, hasta que un día en una fiesta co- noce a un prínci- pe que se casa con ella	Trata de un mucha- cho que se llama Aladino que encon- tró una lámpara que al frotarla aparecía un genio que concedía de- seos y lo hace rico

Es necesario mencionar, que algunos niños como se puede notar en los ejemplos anteriores, predecían los posibles contenidos con facilidad y otros dada la complejidad de su estructura no lo hacían tan fácilmente. La mayoría de la veces, esto último, se debía también a que los educandos no conocían ni siquiera el cuento, por lo que sus argumentos no correspondían a la secuencia o al contenido del mismo.

Sin embargo, según nuestros resultados a pesar de lo antes dicho y de la poca participación de los alumnos, se puede decir, que de manera general, se cumplieron satisfactoriamente los objetivos en las actividades diseñadas para desarrollar las estrategias de predicción.

### **ACTIVIDAD TRES: "ANTICIPACION"**

El material que conforma este bloque, tiene como objetivo, que los alumnos descubran que al leer es posible obtener información completa, aun cuando falten palabras, y que es factible anticipar éstas, basándonos en el contexto general.

Las actividades seleccionadas para esta habilidad van encaminadas a favorecer simultáneamente el desarrollo de las estrategias de **ANTICIPACION, CONFIRMACION Y AUTOCORRECCION.**

Así, el ejercicio utilizado, tal como se menciona en la página 62 de este trabajo, pretende propiciar la anticipación de algunos sustantivos omitidos intencionalmente dentro de un texto significativo (Ver Anexo N° 6).

Este tipo de trabajos favorecen mucho las anticipaciones y ayudan a los niños, particularmente a quienes sólo descifran letras, a desarrollar la habilidad de poder adelantar un supuesto concepto no visible. En todas las actividades el coordinador buscó inducir a los educandos hacia la obtención de significado y al empleo de la información no visual.

Así también, pudo observarse que mientras más información previa tenían sobre el texto (tema, vocabulario, etc.) más pertinentes eran sus anticipaciones y más fácil y fluída la lectura.

Encontramos, dicho de manera general, que el 70 % de las anticipaciones de los vocablos omitidos corresponden a los conceptos del texto original y aunque en ciertas ocasiones no eran las mismas palabras, esto no afectaba el significado de la historia, pues existía aceptabilidad semántica.

Veamos algunos ejemplos:

- Señor, tenga cuidado. A una de las herraduras se le ha caído un <sup>clavo\*</sup>tornillo.

Manuel Alonso Hau Couoh.

\* Las palabras que aparecen sobre las subrayadas son las omitidas del texto original (Ver Anexo N° 7).



Es importante mencionar antes de continuar, que la segunda parte de esta actividad, consiste en que al terminar los alumnos de responder, el coordinador deberá leer en voz alta el texto original, deteniéndose en los espacios en blanco, para escuchar las respuestas de los educandos.

Así, gran parte de las anticipaciones, como se expone posteriormente, fueron **confirmadas** por los muchachos mientras se realizaba la actividad y si observaban que su anticipación era adecuada la tomaban como buena, si no, la **autocorregían**.

#### **ACTIVIDAD CUATRO: "INFERENCIA"**

La inferencia constituye, como se expuso antes, otro tipo de estrategia de lectura y se refiere en este caso, a la oportunidad que tienen los educandos de inferir o deducir el final del cuento **"El león y el perrito"** mismo que no está explicitado en el texto como veremos a continuación.

Recordaremos que el contenido de la última frase concluye donde dice **"Al anochecer, cuando el león"...** (Ver Anexo N° 8).

Un primer ejemplo cita:

... "se durmió, el perrito escapó de la jaula y del zoológico asustado.

Desde entonces, el perrito anduvo solo y dormía en los callejones y escarpas, hasta que una señora lo recogió y lo llevó a su casa y ahí el perrito vivió feliz con sus nuevos dueños".

José Geremías Yam Tinah.

Otra inferencia reza:

... "se iba a dormir, vio que el perrito no se iba y lo invitó a dormir a su lado. Al día siguiente, cuando despertaron, el león le preguntó ¿no sabes dónde queda tu casa? no sé, contestó el perrito. Entonces te vas a quedar a vivir aquí, compartiremos todo y seremos muy buenos

amigos, ya lo verás".

Martha Patricia Creoglio Mazún.

Un tercer ejemplo dice:

... "sintió hambre, rugió fuerte y se comió al perrito. Después se tiró a dormir y así acabó el cuento".

Gabriel Martín Sánchez Perera.

Esta actividad, como podrá observarse aparte de estimular la creatividad y la fantasía de los educandos, crea un clima de incertidumbre ante lo desconocido, lo que hace que en un momento dado crezca el interés por conocer el final que originalmente tiene el relato.

Así, para acabar con esta atmósfera, en este caso, una vez escuchadas las inferencias particulares de cada alumno, el coordinador dio lectura al final genuino del cuento (Ver Anexo N° 9) para que confirmen sus trabajos.

#### **ACTIVIDAD CINCO: "CONFIRMACION Y AUTOCORRECCION"**

Las estrategias de predicción, anticipación e inferencia requieren de la confirmación, estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.

Para ilustrar estas dos actividades, retomaremos la estrategia de anticipación, en el momento en que el coordinador dio lectura en voz alta al texto original y se detiene en donde se omitieron las palabras (Ver Anexo N° 7 ) para dar oportunidad a que los niños leyeran las anticipaciones formuladas por ellos.

A continuación, se presentan algunos ejemplos en donde se pone de manifiesto la confirmación y la autocorrección en este trabajo.

Concluída la actividad, ( deducir los sustantivos faltantes en la historia ) el coordinador continúa de la siguiente forma:

ACTIVIDAD: CONFIRMACION Y AUTOCORRECCION DE LAS ANTICIPACIONES HECHAS EN EL CUENTO "LA FALTA DE UN CLAVO"

COORDINADOR	DOUGLAS	FRANCIS	MANUEL
<p>Voy a leer en voz alta y me detendré en donde ustedes anotaron sus conceptos para que confrontemos las respuestas.</p> <p>"A una de las herraduras se le ha caído un..."</p> <p>Efectivamente el texto dice clavo</p> <p>(continúa la lectura)</p> <p>Tengo mucha prisa. No tengo... de ocuparme de esa tontería.</p> <p>Aquí el cuento - dice tiempo.</p> <p>(continúa la lectura)</p>	<p>clavo</p> <p>Tornillo no está porque eso no se utiliza en la herradura.</p> <p>interés</p> <p>¿Puedo corregirlo?</p>	<p>clavo</p> <p>Tornillo no está bien, porque no se podría clavar.</p> <p>tiempo</p> <p>Interés desafina porque lo que no tenía era tiempo</p>	<p>tornillo</p> <p>Entonces tengo que componer el mío</p> <p>tiempo</p> <p>Así es, aquí dice que tiene mucha prisa</p>

"al medio día tuvo que descansar un poco para tomar...  ¿Qué otro podría ser?  Aquí en el cuento dice alimento.	agua   reposo	fresco  Otros niños del grupo  descanso  Nadie logró acertar concluyen todos.	fuerza   aire
---	------------------------	---	------------------------

Ejemplos como estos, nos demuestran que si el niño está concentrado en la obtención de significado puede percatarse de una anticipación no pertinente y corregirla.

Además, debemos señalar que el intercambio entre los niños fue muy enriquecedor, pues al detectar y corregir los errores, con ayuda de los demás, los niños no se incomodaban ante sus desaciertos, sino que les daba risa e inmediatamente ponían más atención a la lectura.

## SECUNDO ASPECTO: RECUPERACION DEL SIGNIFICADO

Evaluar la recuperación de significado resulta una tarea muy compleja pues en ella intervienen muchos factores que no son fáciles de medir. En primer lugar la comprensión de un texto no depende sólo de poder "leerlo bien", sino que también depende del conocimiento previo sobre el tema y sobre los conceptos que ahí se presenten. Por otra parte, la necesidad de comprender y recuperar significado depende también del propósito e interés que se tenga para obtener esa información: informar a otro algo, entender un mensaje para realizar adecuadamente una tarea, conocer algo sobre un tema que interese, responder a una interrogante, etc. En función de lo anterior estará también el grado de profundidad con el que se necesite leer un texto.

Como ya se ha expuesto en otras ocasiones, para las estrategias de lectura se diseñaron actividades en donde ésta tuviera diferentes propósitos: recopilar información, leer una noticia, recrearse con la lectura de un cuento, etc. Para el análisis de este aspecto se seleccionó la última y es la que se presenta posteriormente.

### RECUPERACION ESCRITA

Para realizar adecuadamente este tipo de tarea el lector debe comprender bien el texto, luego seleccionar la información más importante y organizarla claramente por escrito. Es necesario mencionar esto para poder valorar las dificultades que presenta este trabajo para cualquier persona.

Recordaremos, que la actividad de la predicción concluyó cuando el coordinador cuestionó a los niños para escuchar sus opiniones.

Ahora, terminada la lectura y confirmadas las predicciones, se les pidió volver a leerlo en voz baja, para que con base en las interrogantes que se formularon, elaboraran un resumen general del cuento que habían seleccionado, mismos que a continuación expongo.

## CAPERUCITA ROJA.

Había un pueblecito donde vivía una niña llamada caperucita roja. su mamá le dijo toma esto caperucita llevalo a tu abuelita, es una cesta que contiene medicinas, un tarro de miel y un riquísimo pastel. Caperucita dijo está bien, anda pero no pases por el bosque le dijo su mamá. salió de la casa y se dirigió para el bosque y se detuvo a recoger unas flores. En eso se le apareció el lobo y le dijo oia que haces, es toy recogiendo flores para mi abuelita, mira si vas por la izquierda encontraras flores más bonitas y ella se fue por donde el dijo. pero el lobo solo lo hizo para llegar primero a la casa de la abuelita, al llegar imitó la voz de la niña, la abuelita le abrió pero el lobo se abalanzo sobre ella, pero la abuelita corrió y se escondió en el armario al llegar caperucita golpeó la puerta el lobo le dijo pasa la puerta está abierta, oia niña que te trajo aca, vengo a traer esto de parte de mi mamá, gracias, dijo la abuelita. Abuelita, que voz tan ronca tienes, de porci, que orejas tan grande tienes, son para oirte mejor, que boca tan grande tienes son para comerte mejor y el lobo se abalanzo sobre la niña y salió corriendo. Los gritos que hicieron atrajeron a un cazador que le disparó al lobo y salió corriendo. Después los tres se sentaron a comer y se pusieron muy felices.

Equipo de Gabriel Sánchez Perera.

# LA CENICIENTA

Habia una vez una muchacha huérfana de madre, su padre se había casado con una viuda que tenía dos malas eran las hermanastras y a la muchacha la usaban como la criada. Un día el rey buscaba esposa para su hijo entonces decidió hacer un baile en el palacio e invitar a todas las muchachas del reino. Cuando llegó la invitación en casa de las hermanastras, las tres se vistieron muy elegantes mientras la muchacha sola y triste, una de ellas dijo vean como la pobre infeliz está manchada de ceniza parece una cenicienta y así se le quedó el nombre, ellas le dijeron tu no irás porque tienes mucho trabajo ellas tomaron camino y se fueron al palacio, de pronto cenicienta dijo en su mente que bueno si estubiese el hada madrina aca, en ese momento vio una lucecita que se transformó en el hada el hada le dijo se cuales son tus sentimientos e irás al baile como tu quieras. Con un toque de su varita mágica la cenicienta se transformó en una joven bella, el hada dijo necesito cuatro ratones, una calabaza y un gato cuando tubo lo que necesitaba los transformó en una hermosa carroza pero el hada le dijo no olvides que antes de las doce debes volver a casa que el encanto puede desahacerse. Ella llegó al reino, el príncipe se enamoró de ella y pasaron toda la noche bailando. Pero al dar las doce campanadas la cenicienta salió corriendo y dejó tirado un zapato. Al día siguiente el príncipe mandó a unos hombres para buscar la dueña del zapato, él había prometido casarse con la joven a quien le sirviera el zapato, cuando llegaron a casa de cenicienta no le quedó a ninguna de las hermanastras y ya estaban a punto de irse, uno de ellos bio a cenicienta le probaron el zapato y ella fue la dueña del zapato. El rey le contó su amor, le propuso matrimonio, ella aceptó, se casaron vivieron juntos y felices.

Equipo de Patricia Creoglio Mazón.

## Aladino y la lámpara maravillosa

Había una un muchacho llamado Aladino que su mamá tejía lana para vender y ganar un poco de dinero. Un día llegó un viejo brujo haciendo pasare como se tío y le dijo vamos al desierto y fueron. Ya habían llegado al final de desierto y dijo el brujo anda a buscar unas ramas secas y has una fogata y la hizo. El brujo tiro a la fogata un pelvito magico y salió una pared con una Puerta redonda y le dijo a Aladino entra y me vas a buscar una lámpara de aceite y el brujo le dijo tened este anillo para que te defiendas de los espitos y entra. Aladino jiro el anillo y salió un genio que dijo tus deseos son ordenes yo quiero irme de aqui pero antes debo agarrar un cofre lleno de Piedritas Preciosas. Al llegar a la Puerta de su casa encontraron la lámpara, la froto y salió el genio que dijo tus deseos son ordenes y le dijo quiero ser rico y tener mucho dinero para hacer un castillo muy grande. Un sultan tenia una hija y Aladino se caso con ella. Un día paso el viejo brujo cambiando lámparas nuevas viejas por nuevas y la esposa de Aladino vio que la lámpara estaba vieja la cambio y el brujo se apodero de ella llevandose tambien a la Princesa. Al enterarse Aladino de esto, la fue a buscar y la encontro en Africa. Aladino hizo jirar el anillo y el genio aparecio nuevamente y probecandole que el brujo estaba dormido recupero su lámpara y pidio al genio que los regresen a su casa y que se lleve al brujo para siempre al desierto para que no vuelva jamas. Asi Aladino y su esposa fueron muy felices

Fin

Equipo de: Jose Roberto Sobearnis Arceo

Los resultados a la vista indican que los objetivos se cumplieron satisfactoriamente. El material y los temas, agradaron e interesaron mucho: siendo así, éste favoreció la comprensión pues permitió emplear más información no visual. El efecto positivo puede observarse en la ubicación temporal (desarrollo, clímax y desenlace) con la que los niños fueron capaces de estructurar relatos claros y organizados, produciendo redacciones basadas en la información del cuento, pero escritas con sus propias palabras, lo cual implica una buena asimilación y comprensión de lo leído.

Es obvio que el grado de dificultad para realizar esta actividad, así como el resultado presentó diferencias entre los educandos, sin embargo, aunque hubo resúmenes cortos y con poca información, todos demostraron capacidad para obtener información específica cuando les interesa lo que leen.

#### RECUPERACION ORAL

Al principio de esta actividad, encontré que en su gran mayoría, los educandos demostraban pena y poca participación hasta el grado de intentar evitar ser solicitados, esto desde luego es debido a que nunca se les ha permitido a los niños participar activamente en la construcción de su propio aprendizaje.

De este modo, como en todo grupo, los primeros en participar fueron los muchachos más despiertos y abusados, como siempre. Sin embargo, aun estos alumnos en su afán de oralizar todo correctamente, caían en incongruencias secuenciales, como por ejemplo, adelantaban algún acontecimiento y luego expresaban el que antecedió a él. Asimismo, otorgaban acciones a personajes equivocados y olvidaban algunos nombres de los personajes.

Cuando esto sucedía, ellos mismos repasaban mentalmente el episodio y regresaban a reconstruir correctamente el contenido, mostrando así, ante los "desaciertos", el empleo adecuado de la **autocorrección**.

En otras intervenciones, cuando los niños demostraban dificultad para la recuperación oral, el coordinador, después de un párrafo significativo, los estimulaba y orientaba con cuestionamientos, para propiciar así la reconstrucción parcial de la información. Esto permitía en todo momento, mantener al niño concentrado en la obtención del significado correspondiente.

De manera general, se puede decir finalmente, que esta actividad fue la que más trabajo le dio a mis alumnos debido, como se ha dicho antes, a la apatía y a la falta de costumbre en el manejo de didácticas como ésta y a que no se les ha desarrollado la habilidad de comprender la lectura y menos a expresarse oralmente.

Esto último constituye un reto para mí, como maestro, ya que intentaré de hoy en adelante modificar estas prácticas tradicionales y absoletas.

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES

Una vez concluida la exposición de los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias que se proponen en el presente trabajo, se puede afirmar que en general se cumplieron satisfactoriamente los objetivos planteados para estimular la comprensión de la lectura.

El objetivo fundamental de las actividades que aquí se formularon era favorecer en los educandos el tipo de lectura que caracteriza a un lector efectivo. Para ello, era importante dirigir a los niños hacia la obtención de significado y desligarlos del descifrado puro con el fin de lograr una lectura comprensiva. Aquí se ha demostrado, que la comprensión de un texto no se da en forma aislada al término de una lectura, sino desde el inicio de ésta; y la posibilidad de utilizar mayor o menor información no visual facilitará en mayor o menor grado la comprensión.

Se utilizaron diversos recursos para lograr lo anterior y los resultados fueron positivos.

En primer lugar, promover la lectura de material múltiple y diverso con finalidades específicas, permitió interesar a los niños en la lectura y reconocer su utilidad y beneficio.

En segundo lugar, en las actividades orientadas a favorecer el uso y desarrollo de estrategias para la lectura, los niños demostraron que si se les da la oportunidad, ellos son capaces de implementar tales estrategias. Y el empleo de éstas tiene como resultado, la posibilidad de utilizar más información no visual y de comprender mejor el texto.

Las actividades como la lectura en silencio y después en voz alta, permitió mejores resultados, por lo cual los niños se sentían más seguros y su lectura era más fluida.

La participación del coordinador favoreció también la lectura comprensiva. El intervenía para solicitar recuperaciones parciales en textos largos y para estimular las anticipaciones basadas en el significado.

Así, a partir de todo lo aquí expuesto, podemos extraer algunas observaciones que resumiremos como recomendaciones primordiales para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura.

- Los maestros deben conocer y comprender a fondo el proceso de lectura para entender lo que el niño trata de hacer. Esto les permitirá satisfacer la demanda de información y retroalimentación en el momento adecuado.
- Llevar a los niños a comprender la importancia de la lectura y su empleo como una herramienta para obtener significado.
- En ningún momento fomentar la técnica del descifrado y apoyar en cambio las estrategias de utilizar índices conocidos para anticipar significados.
- Favorecer el desarrollo de las estrategias de muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección, estimulando al niño a abordar cuanto material impreso le resulte interesante y permitiéndole cometer errores, sin interrumpirlo constantemente.
- Reconocer los conceptos, vocabulario y experiencias del niño, así como la competencia lingüística que posee en tanto usuario del lenguaje y favorecer la utilización de toda esa información en el momento de abordar cualquier texto.
- Ofrecer a los niños material de lectura abundante, variado, significativo e interesante, con el objetivo de que se desarrollen esquemas acerca de los diferentes estilos y tipos de información ofrecidos por los textos.

- Al evaluar el desempeño en la lectura deben considerar las dificultades y características del texto empleado, así como la calidad de los desaciertos cometidos.

Por otro lado, es importante mencionar también, que aunque se ha demostrado la validez de esta experiencia pedagógica, por las propias características que tiene toda investigación aplicada, ésta adolece de una serie de limitaciones que impiden considerarla por el momento como una propuesta definitiva.

Una de ellas se refiere al hecho de no poder contar con una valoración, al inicio y al final de la implementación del programa, que permitiera conocer más objetivamente el avance real de los niños. Esto sólo sería posible si se implementara una especie de taller en el que se trabajara con las didácticas aquí planteadas.

Otra limitación importante es la multiplicidad simultánea de roles que jugó el experimentador, quien a la vez fungía como diseñador de las estrategias y como coordinador, observador y registrador de las sesiones con los niños lo que en cierta medida afectó parte del análisis.

Sin embargo, pese a todo esto, nuestros resultados permiten concluir que los objetivos planteados al inicio de esta propuesta se cumplieron satisfactoriamente, y pueden ser aplicadas en cualquier grado y en cualquier medio contextual.

## B I B L I O G R A F I A

- GOMEZ PALACIO, M. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la escritura. Proyecto. Dirección General de Educación Especial. México, D.F. 1986 pp.15-25.
- MURGIA SATARIN, IRMA y JOSE MANUEL SALCEDO AQUINO. Manual de Técnicas de Investigación Documental. U.P.N. México 1980.
- SCHUKINA, M. Colección pedagógica. Ed. Grijalvo. México, 1977, pp.26. 27, 28, 170 y 190.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa de estudio de educación primaria. Comisión Nacional de libros de texto gratuito. México, 1993, pp.23-28.
- SOLOBIN, O.I. Introducción a la Psicolingüística. Paidos Studio básico. México. P.165.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Desarrollo del niño y Aprendizaje Escolar. Antología. Talleres de Impresión Roer. México, D.F. 1986, pp.75-201.
- \_\_\_\_\_ Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. Antología. Talleres de Impresión Roer. México, D.F. 1986, p.3666.
- \_\_\_\_\_ El lenguaje en la escuela. Antología. Editorial Fernández S.A. de C.V. México, D.F. 1988, p.138.
- \_\_\_\_\_ Matemáticas en la escuela III. Antología. Fernández Editores, S.A. México, D.F., 1988, p.271.
- \_\_\_\_\_ Medios para la enseñanza. Antología. Talleres de Impresión Roer. México, D.F. 1988 p. 290.
- \_\_\_\_\_ Técnicas y recursos de investigación V. Antología. Talleres de Impresión Roer. México, D.F. 1988, p. 276.
- \_\_\_\_\_ Teorías del Aprendizaje. Antología. Talleres gráficos de la Nación México, D.F. 1987, p.450.

A N E X O S

ESCALA ESTIMATIVA UTILIZADA PARA EVALUAR LAS FORMAS DE ABORDAR UN TEXTO

ANEXO N° 1

RASGOS	GRADOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	REGULARMENTE	OCCASIONALMENTE	RARAMENTE
1.- COOPERA EN LOS TRABAJOS DEL GRUPO						
2.- LOGRA PREDECIR EL CONTENIDO DE TEXTOS						
3.- ANTICIPA ADECUADAMENTE						
4.- POSEE HABILIDAD PARA INFERIR						
5.- EMPLEA ADECUADAMENTE LA AUTO-CORRECCION						

ANEXO Nº 2

LISTA DE CONTROL UTILIZADA PARA EVALUAR LA  
RECUPERACION DE SIGNIFICADO

RASGOS	SI	NO
<p>Contempló el título del cuento en su recuperación.</p> <p>Identificó a los personajes principales</p> <p>Recuperó EL ARGUMENTO real del cuento.</p> <p>Consideró en su resumen la introducción, el nudo y el desenlace.</p> <p>Existe coherencia en su relato.</p>		

# CAPERUCITA ROJA



# CENICIENTA



# Aladino y la lámpara maravillosa



## ANEXO N° 6

### LA FALTA DE UN CLAVO

Un caballero salió muy temprano con un mensaje para el rey. Por la viveza de sus movimientos se echaba de ver que tenía mucha prisa. La suerte de un reino dependía de la rapidez con que el caballo corriera.

En el momento de partir oyó que un mozo le decía:

- Señor, tenga cuidado. A una de las herraduras se le ha caído un \_\_\_\_\_.

El jinete contestó:

- Tengo mucha prisa. No tengo \_\_\_\_\_ de ocuparme de esa tontería.

Al mediodía tuvo que descansar un poco para tomar \_\_\_\_\_. Cuando volvió a montar, un campesino que pasaba le gritó:

- Señor \_\_\_\_\_, a una de las patas de su \_\_\_\_\_ le falta una herradura. Llévelo en seguida al \_\_\_\_\_.

- Tengo mucha prisa -contestó el jinete-. El lugar a donde voy no está muy distante.

Hablando así el caballero hizo galopar a su \_\_\_\_\_; pero éste en seguida comenzó a trotar, luego a caminar despacio y por último a \_\_\_\_\_.

Pero no cojeó mucho tiempo. Espoleado por el jinete, el \_\_\_\_\_ dio un resbalón y cayó. Se levantó en seguida, pero volvió a caer y ya no pudo \_\_\_\_\_.

El caballero no llegó a donde estaba el rey; el \_\_\_\_\_ no pudo recibir el mensaje y por falta del \_\_\_\_\_, el reino se perdió.

Por falta de un \_\_\_\_\_ cayó una \_\_\_\_\_; por una herradura se perdió un buen \_\_\_\_\_; por falta de un \_\_\_\_\_ se atrasó un jinete; y por querer ahorrar un \_\_\_\_\_ echó a perder todo.

Alfredo M. Aguayo

## ANEXO N° 7

### LA FALTA DE UN CLAVO

Un caballero salió muy temprano con un mensaje para el rey. Por la viveza de sus movimientos se echaba de ver que tenía mucha prisa. La suerte de un reino dependía de la rapidez con que el caballo corriera.

En el momento de partir oyó que un mozo le decía:

- Señor, tenga cuidado. A una de las herraduras se le ha caído un clavo.

El jinete contestó:

- Tengo mucha prisa. No tengo tiempo de ocuparme de esa tontería.

Al mediodía tuvo que descansar un poco para tomar alimento. Cuando volvió a montar, un campesino que pasaba le gritó:

- Señor caballero, a una de las patas de su caballo le falta una herradura. Llévelo en seguida al herrero.

- Tengo mucha prisa -contestó el jinete-. El lugar a donde voy no está muy distante.

Hablando así el caballero hizo galopar a su caballo; pero éste en seguida comenzó a trotar, luego a caminar despacio y por último a cojear.

Pero no cojeó mucho tiempo. Espoleado por el jinete, el animal dio un resbalón y cayó. Se levantó en seguida, pero volvió a caer y ya no pudo levantarse.

El caballero no llegó a donde estaba el rey; el rey no pudo recibir el mensaje y por falta del mensaje, el reino se perdió.

Por falta de un clavo cayó una herradura; por una herradura se perdió un buen potro; por falta de un potro se atrasó un jinete; y por querer ahorrar un minuto echó a perder todo.

Alfredo M. Aguayo

## ANEXO N° 8

### EL LEON Y EL PERRITO

En el parque zoológico entró una vez un perrito que se había extraviado.

Después de husmear por aquí y por allá, terminó por meterse en la jaula del león y se encogió en un ángulo de la jaula con el rabo entre las patas.

El león se le acercó y lo olfateó. El perrito se tendió de espaldas, levantó las patitas y agitó la cola.

El león le dio la vuelta con una de sus fuertes garras.

El perrito se levantó y se alzó de manos ante el león. El león lo miró, volvió la cabeza a un lado y a otro, y no lo tocó.

Cuando el hombre que cuidaba de las fieras echó al león su comida, éste arrancó un buen pedazo de carne y le dejó el resto al perrito.

Al anochecer, cuando el león...

## ANEXO N° 9

### EL LEON Y EL PERRITO

En el parque zoológico entró una vez un perrito que se había extraviado.

Después de husmear por aquí y por allá, terminó por meterse en la jaula del león y se encogió en un ángulo de la jaula con el rabo entre las patas.

El león se le acercó y lo olfateó. El perrito se tendió de espaldas, levantó las patitas y agitó la cola.

El león le dio la vuelta con una de sus fuertes garras.

El perrito se levantó y se alzó de manos ante el león. El león lo miró, volvió la cabeza a un lado y a otro, y no lo tocó.

Cuando el hombre que cuidaba de las fieras echó al león su comida, éste arrancó un buen pedazo de carne y le dejó el resto al perrito.

Al anoecer, cuando el león se acostó, el perrito se tendió a su lado y descansó la cabeza en una pata del león.

Desde entonces, el perrito vivió en la jaula con el león; comían y dormían juntos, y a veces también jugaban.

En cierta ocasión, un señor fue al parque y vio que el perrito aquel, tan amigo del león, era el suyo. Entonces pidió al cuidador del parque que se lo devolviera. El cuidador empezó a llamar al perrito para sacarlo de la jaula, pero el león, erizada la melena, rugió furioso, y el perrito no se movió de su rincón.

De este modo el león y el perrito siguieron viviendo, muy amigos, en la misma jaula por mucho tiempo.

León Tolstoi