

**SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

UNIDAD 212

COMPRESION LECTORA

PROYECTO DE INNOVACION

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIATURA EN
EDUCACION**

PRESENTA:

EVELINA GARCÍA MÉNDEZ

TEZIUTLÁN, PUEBLA.

**SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

UNIDAD 212

COMPRESION LECTORA

PROYECTO DE INNOVACION

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIATURA EN
EDUCACION**

PRESENTA:

EVELINA GARCÍA MÉNDEZ

TEZIUTLÁN, PUEBLA. 03/06/09

DICTAMEN

DEDICATORIA

La vida tiene muchas sorpresas y la primera fue darme cuenta de tener una linda madre como usted.

Podría buscar y unir palabras para formar una frase bella pero jamás se acercaría al enorme agradecimiento que siento por usted.

Sólo una cosa más ¡Gracias! Mi Linda Mamá

INDICE

Pag.

INTRODUCCION	
CAPITULO I DESARROLLO DEL NIÑO	
CAPITULO II ENSEÑANZA	
CAPITULO III PLAN Y PROGRAMAS	
CAPITULO IV CUENTO FANTASTICO	
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	
APENDICE	

INTRODUCCION

La escuela Emiliano Zapata se encuentra en la comunidad de Atemeya municipio de Yaonahuac, Puebla se encuentra a 30 minutos del municipio se camina 20 minutos.

La comunidad de Atemeya se describe como una comunidad donde en los eventos apoyan si están dentro de sus posibilidades como el día 24 de febrero el municipio mando una invitación para ir a desfilan y los padres tienen una buena disposición, algunos padres mandan solos a sus hijos y entre ellos mismos se cuidan. En donde existen costumbres y tradiciones, cómo ejemplos: las fiestas no pueden faltar como bodas, cumpleaños, costumbres mas allá de las fiestas religiones, también se festejan todas y cada una de las fiestas de san judas Tadeo en la cual asisten las familias para pasar un rato agradable. La mayoría de esta comunidad trabaja en el campo y una minoría trabaja en la maquila. Es importante saber en qué contexto vive el niño si convive más con su mama, tíos o abuelitos, la mayoría de las madres de los hijos se dedican a labores del hogar. La Escuela Primaria como antes se menciona pertenece a Yaonahuac, su C.C.T.21DPBO796E, el tipo de organización es vi docente, cuenta con dos educadoras, la directora que también imparte clases al igual que la otra maestra.

Solo hay el turno matutino que asisten 48 niños que van diariamente por razón que es un requisito que cada grupo tenga 20 alumnos por lo mínimo en cada grupo y si no es de esa manera nosotros como profesores debemos de pasar casa por casa para realizarles una invitación a las familias, también existe una maestra de educación especial, la que se tiene cuatro alumnos que necesitan el apoyo de la maestra de educación especial. Por otra parte lo que se refiere a mobiliario son 100 pupitres para cada alumno, cuenta con multimedia para los alumnos de quinto, para los alumnos de del primer nivel cuentan con Televisión, DVD, dos grabadoras para cada salón dos maquinas de escribir, impresora tanto en la dirección como es en el tercer nivel. El diagnostico del problema que se utilizo fue el examen de diagnostico, y textos muy cortos para saber cuál es su nivel de comprensión hacia una indicación. Donde se trabajo fundamentalmente con piaget, pues habla que el análisis de las partes que componen las percepciones se efectúa mediante la

madurez mental que va alcanzando en su crecimiento, en el lado pedagógico se trabaja con Margarita Gómez Palacio pues lo niños deben mostrar la capacidad para realizar predicciones muestreos anticipaciones y algunas inferencias sobre los textos escritos. Dando lugar sobre todo al objetivo general que consiste que los alumnos lleguen a una comprensión lectora. En base a este proyecto se pretende llegar a esa comprensión por último, daremos a conocer el capítulo I donde tiene los siguientes criterios.

Contexto del Problema y Diagnostico Pedagógico

Se está encargada del grupo de Primer Grado en el cuál cuenta con 12 niños y 13 niñas hacen un total de 25 niños. En la comunidad de Atemeya que pertenece al municipio de Yaonahuac, el grupo es muy pasivo no le gusta participar en actividades que se realiza en el salón de clases cuando se realiza actividades grupales no tienen una participación activa. Otro problema es que existe en el aula una gran rebeldía entre los hombres no les gusta ser participativo en la clase, incluso los niños mandan a las niñas si ellos se ponen en el plan de que no quieren ser nada, las niñas también no quieren realizar su trabajo, platicando con las alumnas entre conversación y más conversación las niñas opinan que los hombres son mejores que ellas por que sus mamás les dicen que el hombre manda y que son mucho más inteligente que una mujer que solamente la mujer debe estar en la casa en la cocina, cuidando los hijos esperando al hombre que llegue de trabajar y estar a las ordenes del señor y esto influye en el desarrollo de las alumnas pues si los niños no realizan las actividades las niñas tampoco, los niños también tienen en su mentalidad que ellos son los jefes de la casa que en ellos re cae toda la responsabilidad de mantener una familia son unos niños muy machistas, hay 4 casos donde la madre es soltera y tiene que ir a trabajar sus hijos los deja con sus padres de ella y no revisa la tarea de su hijo por lo que me han comentado llega su mamá de trabajar lo único que hace es cenar e ir dormir claro que esto es lógico pues llega cansada de trabajar he trabajado con esto con los alumnos para que reflexionen el esfuerzo que hacen sus padres para mandarlos a la escuela por un momento entiende pero al poco rato siguen igual por un oído le entro y por otro le

salió, pero eso si cuando quieren trabajar separados de las niñas por que no quieren tener a una niña en su equipo.

Planteamiento del Problema y Justificación

Es preciso hablar que en ejercicios que el alumno realiza no los comprende necesita que el profesor realice la lectura, aún cuando las indicaciones están muy claras y precisas los alumnos no llegan a entender ninguna indicación de 25 alumnos sólo llegan a comprender 2 alumnos, textos, indicaciones escritas El restante de los alumnos necesitan que el profesor explique las indicaciones de los ejercicios, incluso he llegado a observar que los alumnos no reflexionan porque siempre sus compañeros los ayudan incluso hay ejercicios que no realizan por qué no leen las indicaciones. La comprensión lectora es un problema que vivamente afectan a la sociedad en general como el desarrollo cognitivo de los individuos son cuestiones que se hallan en base de una reflexión sobre la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela, la comunidad no tiene mucho interés en la educación de sus hijos de cada 10 alumnos, estudian secundaria 2 alumnos. La utilización de la lengua escrita tiene consecuencias profundas en los procesos mentales de los individuos, la lengua escrita implica una relación entre el pensamiento y el lenguaje diferente de la que se produce en el uso oral de la conversación a través del cual todos los individuos han adquirido.

Dando como resultado que la comprensión entre los alumnos debe ser un proceso a través del cual tenga una interacción esto es el fundamento para llegar a una mejor comprensión, pero los alumnos no encuentran ningún interés hacia la lectura cualquier texto necesita la ayuda de otra persona. Por que elegí este problema de la comprensión lectora porque nuestra sociedad en el aprendizaje exige un soporte de instrucción que facilite la conciencia lingüística y la capacidad de desde contextualización que los hablantes necesitan para poder acceder a este nuevo código este aprendizaje esta previsto socialmente en el contexto formal de la escuela. A menudo se ha señalado la importancia esencial de la lengua en la enseñanza, en el sentido que todo el currículo escolar se basa en el hecho de aprender a perorar con sistemas de representación a la realidad y también porque todos los aprendizajes de las diferentes materias se vinculan a través del lenguaje.

Ciertamente, si observamos la presencia lingüística que se produce en la escuela podría objetarse que es la lengua oral, sin embargo los aprendizajes escolares requieren el dominio progresivo de los usos propios de la lengua escrita que sean enseñados. Los niños y las niñas escolarizados se enfrentan a una exigencia de comprensión más elevada cuanto más ascienden en los niveles escolares.

Objetivos

Objetivo General: Que todos los alumnos por medio de los cuentos sociales, reflexionen y asimilen la información de la narración para llegar a una comprensión.

Objetivos Específicos:

El desarrollo de la pedagogía de la alternativa se convierte en un propósito para nosotros como profesores y de gran parte en el sistema educativo. El plan y programa y señala el propósito fundamental en el español, en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en distintos usos de la lengua hablada y escrita. Desarrollar la claridad y coherencia de los contenidos del texto de narración y intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se le dio. Dar a conocer narraciones con diferentes grados de dificultad.

CAPITULO I

DESARROLLO DEL NIÑO

El descubrimiento de la psicología infantil de que los niños perciben inicialmente los seres, las cosas y los fenómenos en forma global o sincrética, es decir, como un todo, y que el análisis de las partes que componen esas percepciones se efectúa posteriormente' según la madurez mental que va alcanzando su crecimiento, constituye el fundamento psicológico de los métodos globales en la enseñanza de la lectoescritura. (Piaget, 1980, págs. 218-238)

Esta característica típica de la mente infantil es la que hace más fácil para los niños conocer y reconocer frases y oraciones enteras que las sílabas y las letras. Las estructuras variables serán las formas de organización de la actividad mental bajo su doble aspecto motor o intelectual y afectivo, por sus dos dimensiones individual y social (interindividual). Para mayor claridad, vamos a distinguir seis estados o periodos de desarrollo, que marcan la aparición de estas estructuras sucesivamente construidas:

Piaget encontró que hay cuatro amplias etapas acerca del desarrollo cognoscitivo continuación como (1) etapa motora (2) etapa egocéntrica (3) etapa de cooperación y (4) etapa de codificación de reglas. Etapa 1: Etapa motora.- En esta etapa, los niños juegan solos con las canicas, esto es, su actividad no es social; en esencia, las canicas don objetos que explota (conocimiento físico). Etapa 2: Etapa Egocéntrica.- Con frecuencia entre los 2 y 5 años, los niños se dan cuenta de la existencia de las reglas y se les despierta el deseo de "jugar" con otros niños, que por general son mayores. Etapa (3): Etapa de cooperación.-En general a los 7 u 8 años es cuando la el niño comienza a cooperar socialmente durante los juegos. Más o menos en este lapso es cuando se comprende de manera más clara las reglas del juego de y ganar llega a ser su objetivo. Etapa (4): Etapa de codificación de reglas.- Alrededor de los 11 ó 12 años la mayoría de los niños entiende que el grupo fija, o puede fijar, las reglas; que el grupo puede cambiarlas, y que las reglas son necesarias para el juego sea justo. En los dos capítulos siguientes se verá con más

detalle la comprensión de las reglas en la etapa (3) y (4). (Piaget, 1980, págs. 218-238)

Las Características de Los Alumnos

Desde el punto de vista cualitativo, el pensamiento del niño en etapa preoperativa contribuye una evolución del pensamiento del niño en etapa sensoriomotora. El pensamiento preoperativo ya no está restringido principalmente a los sucesos de percepción y motores inmediatos. El pensamiento es verdaderamente representativo (simbólico), y las secuencias conductuales se pueden representar mentalmente y no solo con los sucesos físicos reales exclusivamente. Cuando surgen conflictos entre la percepción y el pensamiento, al igual que los problemas de conservación, los niños que hacen el razonamiento preoperativo elaboran sus juicios con base en la percepción. La etapa preoperativa está marcada por algunos logros impresionantes. Entre los 2 y 4 años se adquiere con suma rapidez el lenguaje. (Piaget, 1980, págs. 218-238)

En la etapa inicial de este periodo, la conducta es en gran medida egocéntrica y no es social. Estas características dejan de ser dominantes conforme prosigue la etapa y para los 6 ó 7 años, las conversaciones de los niños son mucho más comunicativas y sociales. Aunque el pensamiento preoperativo es un progreso sobre el pensamiento sensoriomotor, en muchos sentidos está limitado. El niño no es capaz de revertir las operaciones ni de seguir las transformaciones, tiende a centrar las percepciones y es egocéntrico. Estas características propician un pensamiento lento, concreto y limitado. Durante esta etapa, el pensamiento sigue en gran medida bajo el control de lo inmediato y lo perceptivo, como puede preoperativa para resolver problemas de conservación.

A medida que se efectúa el desarrollo cognoscitivo, se efectúa también el desarrollo afectivo. Conforme el niño sigue asimilando y ajustando las experiencias en los esquemas afectivo y social siguen construyéndose y reconstruyéndose constantemente. El niño de 2 años percibe al mundo y usa el lenguaje hablando de manera egocéntrica. Sometido a la presión de la interacción con otras personas (En

especial con sus compañeros), el niño de 7 años o más llega a comprender que el punto de vista de los demás puede diferir del suyo. Se representa y recuerda experiencias afectivas como los sentimientos, lo que cambia de manera permanente la naturaleza de los pensamientos afectivos. Así como el razonamiento cognoscitivo de la etapa preoperativa es semiológico, también lo es la comprensión de las reglas, la justicia y otros componentes del razonamiento moral del niño en etapa preoperativa. Ni el desarrollo cognoscitivo ni el afectivo se interrumpen de los 2 a los 7 años. Más bien prosiguen con firmeza, por lo que la asimilación y el ajuste dan como resultado la construcción constante de mecanismos cognoscitivo (esquemas) novedosos y mejorados. Al principio, la conducta del niño en etapa preoperativa es parecida a la del niño en etapa sensomotora, pero a los 7 años quedan pocas semejanzas.

Según Piaget, lo que se puede evocar o recordar no es una réplica exacta del objeto o la acción que se recuerda. Lo que se “recuerda” procede de la representación (imagen) del objeto o suceso que se tiene. Las representaciones no son imágenes son imitaciones configuradas por las aptitudes cognoscitivas y de percepción del individuo en el momento en que son creadas. El “recuerdo” se reconstruye a partir de las imágenes disponibles. Así, cuando se habla de sentimientos que se recuerdan, se habla de la reconstrucción de imágenes de sentimientos y no de los sentimientos mismos. Los sentimientos normativos son aquellos que tiene que “ver con lo que es necesario y no solo con el que es deseable o preferible hacer”. Lo normativo tiene que ver con el sentido de obligación formando por uno, a diferencia de la obediencia ciega a la autoridad. (Piaget, 1980, págs. 218-238)

El razonamiento prenormativo se basa en la obediencia a la autoridad a consecuencia del “temor” más que del respeto mutuo. Los niños no tardan en reconocer y darse cuenta de los estados afectivos de las personas exclusivamente por medio de la observación de conductas evidentes como llanto, las expresiones faciales, etcétera. Tiempo después, los niños comienzan a ponderar en sus propios pensamientos los posibles sentimientos afectivos de los demás, sin claves conductuales. La etapa de las operaciones concretas es un periodo de transición

entre el pensamiento preoperativo y el formal (lógico). En la etapa operativa concreta, el niño practica por primera vez las operaciones completamente lógicas. Las percepciones ya dominan el pensamiento y el niño es capaz de resolver problemas que están o han estado presentes (son concretos) en su experiencia. El pensamiento del niño en la etapa preoperativa concreta se aleja del egocentrismo en comparación con el del niño en la etapa preoperativa. En la etapa de las operaciones concretas, el niño puede adoptar el punto de vista de los demás y su lenguaje hablado es social y comunicativo, puede descentrar la percepción y captar las transformaciones. Además de la reversibilidad del pensamiento, evolucionan dos operaciones intelectuales importantes: la seriación y la clasificación, que son la base de los conceptos numéricos. (Piaget, 1980, págs. 218-238)

En esta etapa pueden observarse paralelos entre el desarrollo afectivo y el cognoscitivo. El desarrollo de la Voluntad permite la regulación del razonamiento afectivo. La autonomía del razonamiento y el afecto sigue desarrollándose durante las relaciones sociales que estimulan el respeto mutuo. Más que aceptar las ideas unilaterales heredadas, el niño comienza a evaluar con más frecuencia los argumentos, lo que permite comprender la intencionalidad y aumenta su capacidad para evaluar los motivos al formarse juicios. Así mismo, se puede observar el desarrollo de los conceptos morales del niño, tales como se comprensión de las reglas, la mentira, lo accidentes y la justicia.

La lógica de la afectividad puede parecer una contradicción terminología. Piaget señala que los sentimientos son variables y, en consecuencia, la conducta activada por los sentimientos puede cambiar. Cuando se comienzan a “conservar” los sentimientos, esto es, cuando duran de una situación a otra, surge una permanencia en el fondo de los sentimientos variables. Solo puede haber contradicción si se afirma que los sentimientos, para que puedan ser lógicos, no han de cambiar: “...algunas personas pueden sostener que los sentimientos morales, no importa lo normativos que sean, son menos universales, menos estables y menos coercitivos que las reglas operativas, Esta objeción, desde nuestro punto de vista, carece de fundamento. De hecho, si se fueran a encontrar diferencias entre las normas lógicas

y las morales, serían de grado, no de naturaleza. En general, creemos que esta diferencia es más débil de lo que imaginan. Por lo menos, el pensamiento normal se aleja de las normas operativas tanto como la conducta diaria de las normas morales. La existencia de la voluntad no significa que la conducta nunca sea impulsiva. La presencia de la voluntad solo indica que se tiene la capacidad de razonar acerca de las cuestiones afectivas desde una perspectiva coordinadora y revisable. Además del razonamiento, muchos otros factores influyen en la conducta. Por ello, no es necesariamente incongruente presentar lo que parece una conducta impulsiva después surge la voluntad. En este caso se analiza la autonomía en relación con el desarrollo afectivo. Se estudia con más detalle la importancia de la autonomía para el desarrollo cognoscitivo. Un objetivo que con frecuencia expresan los padres y los educadores es el desarrollo de la "autodisciplina". Se supone que la autodisciplina es el control de la conducta por uno mismo. (Piaget, 1980, págs. 218-238)

Si Piaget está en lo concreto, la mejor forma de establecer la autodisciplina es mediante la estimulación del desarrollo de la autonomía cognoscitiva y afectiva y el respeto mutuo. De hecho, es discutible que las escuelas y los padres que solo se basan en la moral del respeto unilateral sean la fuente de la autodisciplina. La autonomía surge de ambientes en los que los niños guardan relaciones de respeto mutuo. Obviamente de esta situación se desprende que todos los niños entienden las intenciones, por lo que no pueden responder al razonamiento acerca de las intenciones. Esto no significa que se deba excusar al niño que golpea a otro que ha chocado contra él de forma accidental; significa que no debemos esperar que el niño comprenda el razonamiento acerca de las intenciones. La única solución consiste en prohibirle a los niños que golpeen a otros y castigarlos cuando lo hagan o recompensarlos cuando obedezcan. Por otra parte pueden necesitarse algunos accidentes con sus retribuciones correspondientes para que los niños elaboren los conceptos del caso.

Por lo general, los niños pequeños comprenden que ellos mismos sufren accidentes antes de percatarse de los accidentes ajenos. Desde luego, son necesarias las interacciones para adquirir la capacidad de ver el punto de vista de los demás.

La etapa de las operaciones formales que se inicia aproximadamente a los 12 años y concluye a los 16 años o más, se basa en el desarrollo de las operaciones concretas, que interanaliza y amplía. No obstante que el pensamiento operativo concreto es lógico, está restringido al mundo “concreto”. Solo cuando se inicia el desarrollo de las operaciones formales, el razonamiento se “libera del contenido” o se “libera de lo concreto”. El razonamiento formal puede aplicarse tanto a lo posible como a lo real. El pensamiento operativo concreto es reversible. Las dos reversibles la inversión y la recíproca se usan de manera independiente y llegan a coordinarse en el pensamiento formal. (Piaget, 1980, págs. 218-238)

Durante la construcción de las operaciones formales surgen diversas estructuras. El razonamiento hipotético deductivo es la habilidad de razonar sobre cuestiones hipotéticas y reales y de extraer conclusiones hipotéticas. El pensamiento científico inductivo, característico de la ciencia es el razonamiento de lo específico a lo general. Quienes practican el razonamiento de los problemas concretos o hipotéticos. La abstracción reflexiva siempre trasciende lo observable y es el mecanismo básico del conocimiento lógico - matemático. Durante las operaciones formales evolucionan dos importantes contenidos cognoscitivo: las operaciones propositivas o combinatorias y los esquemas operativos formales. En cuanto a capacidad, el razonamiento propositivo, que es abstracto y sistemático, se parece a la lógica propositiva o simbólica.

Los esquemas operativos formales como la proposición y la probabilidad, tienen una gran semejanza con el razonamiento científico y son menos abstractos que el razonamiento propositivo. Las capacidades cognoscitivas del adolescente que ya ha desarrollado por completo las operaciones formales son cualitativamente iguales a las de los adultos. Los adolescentes son capaces de razonar con tanta lógica como los adultos que dominan las operaciones formales, aunque estos últimos, debido a su mayor experiencia, pueden razonar sobre más cosas que los adolescentes. No todos los adolescentes y adultos desarrollan por completos las operaciones formales, aunque según Piaget todas las personas normales tienen la capacidad de hacerlo.

El desarrollo afectivo no es independiente del desarrollo cognoscitivo. Cuando este llega a su tope, en el que se dominan las operaciones formales, sucede lo mismo con el desarrollo afectivo. Las estructuras afectivas más importantes de la etapa de las operaciones formales se basan en las estructuras de la etapa operativa concreta. El desarrollo de los sentimientos normativos, la autonomía y la voluntad durante las operaciones formales propician la construcción de los sentimientos idealistas y el posterior desarrollo de la personalidad durante las operaciones formales. La formación de la personalidad tiene raíces en la organización que efectúa el niño de las reglas y los valores elaborados de manera autónoma. La personalidad refleja el esfuerzo del individuo por adaptarse al mundo social de los adultos; es, en parte, la sumisión de “yo” a la disciplina.

De manera parecida, el razonamiento moral llega a su desarrollo pleno con las operaciones formales. Se comprende que las reglas son necesarias para la cooperación. La mentira se considera incorrecta, debido a que quebranta la confianza. La justicia se comprende en relación con las intenciones. Se considera que los castigos adecuados para las transgresiones sociales se basan en la equidad. Piaget señala que los desarrollo cognoscitivo y afectivo, normales e indispensables en la adolescencia, son útiles para comprender mucho de aquellos aspectos del comportamiento del adolescente, que con anterioridad se atribuían a la pubertad y el despertar de la sexualidad. El egocentrismo del adolescente se caracteriza por la aplicación de un criterio lógico a las acciones humanas y sociales si tener la comprensión suficiente de que el mundo no siempre sigue un orden lógico y de que la gente no siempre es lógica. (Piaget, 1980, págs. 218-238)

El adolescente, necesariamente, una especie de idealista, explora con el pensamiento y en sus conversaciones, las formas de cambiar el mundo. Según Piaget, estas evoluciones, estas evoluciones no son provocadas por la pubertad, sino por los desarrollos intelectuales y afectivos, normales e independientes, a que se llevan a efecto durante la adquisición de las operaciones formales. Solo cuando el adolescente se esfuerza por encontrar al mundo de los adultos y trabajar el un empleo “real”, se alcanza el equilibrio final. Por necesidad, este esfuerzo provoca

desequilibrio conforme el adolescente lógico se ve enfrentado a la opinión de otros que han adaptado su razonamiento a un mundo que no siempre sigue un orden tan sencillo con el que imaginan los adolescentes. La utilización que da Piaget al término de personalidad es más singular y conservador. En su caso, la personalidad se puede considerar como un conjunto de valores construidos de manera autónoma: “..La formación de la personalidad está dominada por la búsqueda de coherencia y organización de valores que impidan los conflictos interno”

Para la transición eficaz hacia la vida social adulta se consideran necesarias la jerarquía personal de los valores junto con las operaciones formales. La personalidad “supone la descentralización y la subordinación del yo al ideal colectivo” (Piaget, 1991). En este sentido, la formación de la personalidad es la culminación de los esfuerzos por ajuntarse a la vida adulta mediante el desarrollo de un papel social y personal “permanente”. Para nuestros propósitos de esta sección, consideramos que la adolescencia abarca de los 15 a 18 años, aproximadamente, y suponemos que el adolescente ya desarrolla las operaciones formales.

Piaget escribe que donde los adultos jóvenes se someten a sus mayores, al igual que los niños, la mentalidad infantil dura mucho más tiempo y el proceso de la adolescencia es poco notable (Piaget, 1991). Señala culturas, como la samoa, en la que Margaret Mead encontró que casi no había una verdadera adolescencia. De acuerdo con la definición de Piaget el “mejor” desarrollo de la adolescencia (y de las etapas anteriores) se da cuando se estimula la autonomía intelectual y afectiva, esto es, donde predominan las relaciones de respeto unilateral durante la adolescencia pueden posponer la adaptación al mundo real y la integración a la sociedad. Esto tiene posibles implicaciones educativas y clínicas.

1. Estado de los reflejos, o montajes hereditarios así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones.
2. El estado de los primeras habilidades motoras y de las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados.

3. De la inteligencia sensorio-motriz o practica (Anterior al Lenguaje). De las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Estos primeros estadios constituyen el periodo lactante (aproximadamente un año y medio a dos es decir antes del desarrollo del lenguaje y del pensamiento).
4. El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales y espontáneos y de las relaciones sociales de su misión al adulto (de dos años a los siete, ósea durante la segunda parte de la primera infancia).
5. El estadio de las operaciones intelectuales concretas, aparición de la lógica y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (De los siete años a los 11 o 12)
6. Estadios de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la intersección afectiva e intelectual de la sociedad de los adultos (Adolescencia).

A los 2 años de edad el niño debe ser capaz de:

- Subir y bajar solo las escaleras.
- Saltar con ambos pies juntos, sostenerse sobre un solo pie momentáneamente, correr con soltura.
- Abrir puertas.
- Subirse a los muebles.
- Alinear 3 a 5 cubos, después de una demostración.
- Usar con soltura una cuchara y una taza.
- Poseer un vocabulario de 50 o más palabras y puede construir frases con pronombres como yo, tú, mi.
- Referirse a sí mismo por su nombre (si el lenguaje no es comprensible por los padres o está retrasado debe realizarse una evaluación fonoaudiológica).
- Patear una pelota.
- Hacer frecuentemente preguntas. Es la edad del ¿por qué?
- Hacer trazos horizontales o circulares con un lápiz.
- Iniciar el control de la micción y defecación.

- Disfruta con la imitación de actividades domésticas o trabajos del adulto.
- Cooperar en vestirse, lavarse y secarse las manos.
- Usar adecuadamente sus juguetes.

A los 3 años de edad el niño debe ser capaz de:

- Saltar en el mismo lugar, patear una pelota, balancearse y mantenerse firmemente en un pie.
- Conducir un triciclo.
- Subir escaleras con pasos alternados.
- Abrir puertas.
- Construir una torre de 9 cubos.
- Imitar un puente con tres cubos.
- Su lenguaje es 50% entendible (el niño con dificultades para construir frases o cuyo lenguaje es ininteligible debe ser referido para una evaluación fonoaudiológica).
- Decir su nombre completo, saber su edad y su sexo. Contar hasta 3.
- Comprender lo que es tener frío, estar cansado, estar hambriento; entender las preposiciones sobre de y bajo de; distinguir entre más grande y más chico. Usar tijeras, llave y lápiz.
- Copiar un círculo, imitar una cruz y comenzar a reconocer los colores.
- Describir la acción que se muestra en un recuadro de un libro de cuentos.
- Ponerse algunas prendas de vestir.
- Alimentarse solo.
- Lavarse y secarse sus manos solo.
-

A los 6 años de edad debe ser capaz de:

- Hacer botar una pelota 4-6 veces, lanzarla y recibirla.
- Patinar.
- Conducir una bicicleta.
- Amarrarse los zapatos.

- Contar más de 10, escribir su nombre, escribir más de 10 números, y escribir unas pocas letras.
- Diferenciar la derecha de la izquierda.
- Dibujar una persona con todas sus partes.

A los 9 años de edad el niño tiene buena salud, tiene confianza en lo que hace y en sí mismo, disfruta de la relación con sus amigos. Tiene actividades de recreación, reconoce la necesidad de roles y obligaciones dentro de la familia; le va bien en la escuela; es razonablemente dedicado y responsable con sus tareas, sin caer en exceso; asume la responsabilidad de su propia salud; se siente cómodo al hacer preguntas a los padres; tiene hábitos alimentarios; es cooperador y considerado.

Cada uno de los dichos estadios se caracteriza por la participación de las estructuras originales cuya construcción se distingue de los estadios anteriores. Lo esencial de esas sucesiones contractivas subsiste en el curso de los estadios interiores de forma subestructura sobre las cuales habrá de edificarse los nuevos caracteres. De ello se deduce que en el adulto cada uno de los estadios pasados corresponde a un nivel más o menos elemental o elevado de la jerarquía de las conductas. Sin embargo cada estadio comporta también una serie de caracteres. Momentáneos o secundarios que van siendo modificados por el desarrollo, en función de las necesidades de una mejor organización cada estadio constituye una estructura que define en particular el equilibrio y la evolución mental se efectúa en el sentido de un equilibrio más avanzado. (Piaget, 1980, págs. 218-238)

Tendencias Actuales de la Pedagogía: En la actualidad la innovación se ha apoderado del mundo, por lo que es evidente que las instituciones educativas y los agentes escolares enfrenten grandes retos; sabemos que un nuevo siglo se abre ante nosotros y el apresurado desarrollo de la ciencia y la técnica han hecho más evidente las diferencias entre un país y otro, por lo que las tendencias pedagógicas han de favorecer y acertar a esos cambios y transformaciones continuas e

indetenibles de la sociedad y del propio ser humano. Las principales tendencias pedagógicas que hay son:

Pedagogía tradicional: Esta pedagogía comienza con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina a partir de revoluciones que se basaron en doctrinas del liberalismo, sin embargo es hasta que se adquiere el hecho de darle el valor a la escuela de ser la encargada de la educación cuando adquiere su carácter de tendencia pedagógica. Esta tendencia considera que la adquisición de conocimientos se realiza principalmente en la escuela, que es un medio de transformación, y cuyo fin es enseñar valores. Es el maestro el centro del proceso de enseñanza y la escuela, la principal fuente de información para el educando. Aquí el maestro es el que piensa y transmite conocimientos, los objetivos están dirigidos a su tarea y no persigue el fin de desarrollar habilidades en el alumno, es decir, el maestro es la parte activa mientras el educando la pasiva, un receptor de ideas que recibe solo una enseñanza empírica y memorística. La relación profesor-alumno es de cierta manera autoritaria por superioridad, ya que el maestro es el individuo con conocimientos acertados dejando a un lado la adquisición de conocimientos significativos para el educando. Esta tendencia enfoca un proceso de enseñanza 100% mecanizada.

Escuela nueva o activa: Esta tendencia acentúa el papel social que debe tener la escuela: formar para vivir dentro de un medio social. La tarea del maestro ya es de conductor, propicia y dirige la adquisición de aprendizajes, el educando asume un papel activo, y el proceso de enseñanza-aprendizaje es recíproco y cumple con las necesidades e intereses del alumno. Se practica el método inductivo-deductivo y ahora el alumno es el centro del proceso educativo.

La tecnología educativa.

El uso de las TIC en la educación: Skinner es el representante de esta tendencia que se define como la enseñanza programada. Esta enseñanza es considerada como método o sistema de enseñar que se vale de recursos técnicos ya sea por medio de máquinas didácticas (libros, fichas, etc) o tecnología. El modelo pedagógico incluido en esta tendencia se resume en objetivos conductuales, la organización de contenidos es en secuencia lógica por medio de unidades, los

métodos están basados en el autoaprendizaje, los medios utilizados son libros, televisión, computadora, máquinas de enseñar, entre otras. La relación profesor-alumno es algo limitada en cuanto al maestro porque su papel se reduce a la elaboración de los programas, mientras que la del alumno se incrementa, pues es autodidacta y se autoinstruye.

Pedagogía autogestionaria:

Se refiere a toda serie de variadas experiencias y movimientos de distinto alcance, que pretenden la transformación de la educación, a partir de la participación de los actores educativos en la organización de todas las esferas de la vida escolar. En esta pedagogía le confiere al profesor un papel menos directivo, el poder para ser éste compartido con el grupo. El mismo se sitúa a disposición de los alumnos, a los cuales ofrece no sólo sus conocimientos sino también su ayuda para que logren sus objetivos. Es como un animador que plantea preguntas y crea situaciones problemáticas, al tiempo que estimula y muestra situaciones probables y alternativas posibles, todo lo cual enriquece sus relaciones con el grupo permitiéndole lograr de él resultados superiores.

Pedagogía no directiva:

Facilita el aprendizaje y la educación capacitiva. Permite que el estudiante aprenda, ya que propicia las condiciones para que exprese sus necesidades en un clima afectivo favorable, de comprensión, aceptación y respeto. Es de carácter personal, el estudiante emplea recursos que le permiten vivenciar las experiencias que resulten significativas para su desarrollo.

Pedagogía liberadora:

En esta tendencia pedagógica se hace una convocatoria a la búsqueda, mediante la reflexión, del cambio en las relaciones que deben establecerse, de forma lógica, entre el individuo, la naturaleza y la sociedad; ella protege, como objetivo esencial de la educación, lograr la más plena liberación de la persona, sin uniformarla y, mucho menos someterla, a través de los sistemas de instrucción oficiales.

La perspectiva cognoscitiva:

Se fundamenta en el análisis de los aspectos psicológicos existentes, de manera obligada, en los procesos que conducen al conocimiento de la realidad objetiva, natural y propia, del hombre. Plantea la concepción y desarrollo de modelos de aprendizaje como formas de expresión de una relación concreta entre el sujeto cognitivo, activo y el objeto. Considera el proceso del conocimiento como una consecuencia de la participación activa del hombre, el cual es capaz de procesar y modificar la información captada en sus órganos sensoriales, posibilitándole su anticipación a la realidad objetiva con el propósito de transformarla y no sólo de adaptarse a ella.

Pedagogía operatoria:

Esta tendencia pedagógica concibe el conocimiento como una construcción que realiza el individuo mediante su actividad de enfrentamiento con el medio, resultando el mismo más o menos comprensible para el sujeto en función de los instrumentos intelectuales que ya este posea con anterioridad. El individuo descubre los conocimientos, lo cual es favorecido por la enseñanza organizada de manera tal que favorezca el desarrollo intelectual, afectivo-emocional y social del educando. Esta pedagogía pretende que el individuo sea quien construya su conocimiento, lo asimile, lo organice y lo incluya en su vida.

Constructivismo:

El constructivismo parte de la responsabilidad del sujeto sobre su propio proceso de aprendizaje: una experiencia personal basada en los conocimientos previos, a semejanza de una construcción edificada a partir de sus cimientos. Los conocimientos nuevos que el individuo obtiene, lo hace mediante el uso de aquellos conocimientos que ya apropió, es decir, se parte de lo que ya sabe el educando para facilitar su aprendizaje.

Pedagogía Diferenciada

Esta obra es la Biblia de los profesores de institutos y colegios en todo el mundo. Escrita por el Doctor Ronald Fresne, esta suma es muy popular en Francia y otros países de habla gala.

La psicología («psico», del griego ψυχή, alma o actividad mental, y «logía», -λογία, tratado, estudio) es la ciencia que estudia la conducta de los individuos y sus procesos mentales, incluyendo los procesos internos de los individuos y las influencias que se producen en su entorno físico y social.

La psicología básica es la parte de la psicología que tiene como función fundamental producir conocimientos nuevos acerca de los fenómenos psicológicos. A diferencia de la psicología aplicada (ver más adelante), que busca solucionar problemas prácticos por medio de la aplicación y la transformación a diferentes contextos de los conocimientos generados por la psicología básica. (Piaget, 1980, págs. 135-225)

La psicología, por abordar al individuo humano, constituye un campo de estudios intermedio entre «lo biológico» y «lo social». Lo biológico, se presenta como substrato del sistema psíquico. Progresivamente y en la medida que la comprensión del funcionamiento del cerebro y la mente han avanzado, los aportes de la neurobiología se han ido incorporando a la investigación psicológica, a través de la neuropsicología y las neurociencias cognitivas, Teoría de las Ciencias Humanas.

El aprendizaje ha sido definido por la psicología como un cambio en el comportamiento, no atribuible al efecto de sustancias o estados temporales internos o contextuales. La capacidad de "aprender" permite al organismo ampliar su repertorio de respuestas básicas, siendo el sistema nervioso humano particularmente dotado de una plasticidad notable para generar cambios y aprender nuevos comportamientos.

El aprendizaje es un metaproceso psicológico, en él se ven implicados el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la atención, etc. Es para la psicología una de las principales áreas de estudio y aplicación, al responder a uno de los llamados centrales de la disciplina: la generación de cambio en los sistemas individuales y colectivos. Ésta define procesos de aprendizaje conductual y procesos de aprendizaje cognitivo, según impliquen un cambio en la conducta o un cambio en el pensamiento.

Psicología del aprendizaje:

La psicología del aprendizaje se ocupa del estudio de los procesos que producen cambios relativamente permanentes en el comportamiento del individuo (aprendizaje). Es una de las áreas más desarrolladas y su estudio ha permitido elucidar algunos de los procesos fundamentales involucrados en el aprendizaje como proceso completo:

- Aprendizaje social.
- Aprendizaje vicario.
- Condicionamiento clásico.
- Condicionamiento operante.
- Habitación.
- Sensibilización

Psicología educativa

Artículo principal: Psicología educacional

Mediante el estudio de la psicología educativa se averiguan los resortes que impulsan el desarrollo y la conducta humana, así se logra conocer los factores que han intervenido en el desenvolvimiento de las potencialidades. (Piaget, 1980, págs. 212-298)

Día del Psicopedagogo: Todos los 17 de septiembre, es el Día del Psicopedagogo, se conmemora ese día por el fallecimiento de Jean Piaget. (Piaget, 1980, págs. 218-238)

Resumen

Desde el nacimiento a los dos años de edad

Los niños aprenden a coordinar las experiencias sensoriales con la actividad física, motora. Los sentidos de visión, tacto, gusto, oído y olfato ponen a los niños en contacto con cosas de distintas propiedades. Aprenden qué tan lejos se encuentra una pelota para alcanzarla o tocarla, a mover los ojos y cabeza para seguir un objeto en movimiento, mover la mano, y el brazo para recoger un objeto. El niño no sólo escucha o ve un sonajero, aprende a sostenerlo, sacudirlo o chuparlo. La tarea es

aprender a coordinar secuencias sensorio motoras para resolver problemas simples.

Piaget subdividió el periodo sensoriomotor:

- 0 a 1 Mes:

Ejercicio Reflejo. Los infantes usan sus reflejos innatos y adquieren cierto control sobre ellos. Por ejemplo, succionan cualquier cosa que esté cerca de su boca y empuñan todo lo que toque su palma. Practican repetidamente esos y otros reflejos y se vuelven más diestros, pero no pueden llegar a succionar o empuñar deliberadamente el objeto.

- 1 a 4 Meses:

Reacciones Circulares Primarias. Los infantes repitan las conductas placenteras que ocurren por azar (como chupar el pulgar). Por azar, el pulgar del niño toca la boca, lo que dispara el reflejo de succión, que produce una sensación placentera y lleva a una repetición de la respuesta. Esta reacción circular se denomina primaria porque radica en el propio cuerpo del niño.

- 4 a 8 Meses:

Reacciones Circulares Secundarias. El niño hace accidentalmente algo interesante o placentero, como poner en movimiento un móvil colocado sobre su cabeza. La acción es entonces repetida deliberadamente para obtener el mismo resultado (la acción-reacción es circular). Se le denomina secundaria porque sucede fuera del cuerpo del niño.

- 8 a 12 Meses:

Coordinación Propositiva de los Esquemas Secundarios. A medida que el niño coordina la actividad motora con la información sensorial la conducta se hace más deliberada y propositiva. De esta manera, los niños ven y toman un sonajero o ven un juguete al otro lado del cuarto y gatea hacia él. Empiezan a anticipar sucesos y a utilizar esquemas previos para resolver problemas en situaciones actuales. Por ejemplo, cuando desean tomar

un objeto que no está al alcance de su brazo, se inclinan hacia ese objeto. Algunos niños de 5 meses no intentarán alcanzar un objeto si creen que, aun inclinándose, la distancia es demasiado grande para poder alcanzarlo.

- 12 a 18 Meses:

Reacciones Circulares Terciarias. En esta etapa, los bebés empiezan a experimentar con acciones nuevas para ver lo que sucede en lugar de repetir simplemente patrones de conducta ya aprendidos. Se sirven del ensayo y error para encontrar la forma más eficiente de alcanzar nuevas metas. La etapa se llama de las reacciones terciarias porque su propósito es la exploración. Por ejemplo, un niño gateará hacia una caja, se acostará en ella, luego la pondrá sobre su cabeza o intentará meter en ella al gato.

CAPITULO II

ENSEÑANZA

El aprendizaje aislado de la lectoescritura desaparece con el método global, puesto que las demás asignaturas o áreas de aprendizaje se interaccionan con ella y proporcionan temas de expresión oral y escrita que se convierten en materiales de lectura. El método global favorece la organización globalizada o integrada de los contenidos de los programas de primer grado de primaria.

Clasificación de los métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura

Son tan variados y numerosos los métodos ideados y utilizados tanto en el pasado como en la actualidad, que para conocerlos y estudiarlos se ha considerado conveniente clasificados en función de ciertos elementos que son comunes en algunos de ellos; de este modo, los agrupamientos más conocidos son los que se basan en:

Los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje, Esta clasificación forma dos agrupamientos básicos: de los métodos analíticos y el de los sintéticos, y un tercer grupo, resultante de la combinación de elementos de los dos primeros, el de los métodos mixtos o eclécticos. Los elementos lingüísticos que se toman como punto de partida. Clasificación que da lugar a los métodos: alfabético, fónico o fonético, silábico, de palabras, de frases y oraciones, y de cuentos. Los objetivos prioritarios que se pretenden alcanzar con las actividades a desarrollar y en el concepto de lectura adoptado por el maestro. Esta clasificación los divide en métodos que ponen énfasis en el reconocimiento de los signos gráficos y de las partes de las palabras y en los que ponen su acento en el significado de la lectura. A la primera división corresponden los métodos sintéticos (alfabético, fonético y silábico) y los analíticos sintéticos que al descomponer las palabras, separan las sílabas y letras de su contexto; de la segunda división son los métodos globales en sus diferentes modalidades. De las clasificaciones anteriores, la más usada es la primera, sin embargo, la última de ellas es la que más se apega a las actuales concepciones metodológicas. (Palacio, 1884, págs. 132-155)

Métodos sintéticos:

Estos métodos son los más antiguos, se basan en la lógica del adultos de acuerdo con la cual, lo más fácil de aprender por su simplicidad, son las letras y sus fonemas; por ello, el aprendizaje de la lectoescritura comienza con el reconocimiento, la pronunciación y el trato de cada una de las letras, para después, formar con ellas mediante un proceso' gradual y sistemático de síntesis, sílabas, palabras y enunciados.

Métodos analíticos:

Los métodos analíticos inician el proceso de aprendizaje con la presentación y. visualización de enunciados o de palabras fácilmente comprensibles para los niños y que se encuentran en el campo de sus intereses y motivaciones; después de un determinado período de percepción global, se procede a la descomposición (análisis) gradual y sistemática de los enunciados en palabras y de las palabras en sílabas y de éstas en letras. En cada paso de análisis o al final de él, con los elementos obtenidos (Palacio, 1884, págs. 132-155)

Fundamento fisiológico:

Entre las funciones orgánicas que intervienen en la lectura, predominan:

- a) La visual y
- b) La de comprensión

Además de éstas, intervienen también las funciones:

- c) Auditiva
- d) Verbal
- e) Motriz para el lenguaje

Al respecto, el Dr. Ovidio Decroly sostiene que "el fenómeno primordial que rige a todos los demás es el fenómeno visual. De hecho, la lectura visual, llamada aún lectura mental, es la única lectura... El ejercicio de lectura es pues, en gran medida, un ejercicio visual, y puede afirmarse que la imagen visual juega en la lectura un

papel preponderante... Es pues cierto que la lectura exige, primero y sobre todo, la intervención de los centros visuales

Funcionamiento de los ojos durante la lectura:

Por mucho tiempo se tuvo la creencia de que al leer, los ojos se movían progresiva y regularmente siguiendo una tras otra las letras de un renglón. Investigaciones posteriores realizadas con aparatos ópticos electrónicos revelaron que la mirada se desplaza sobre los renglones dando saltos y pausas, y que es en las pausas cuando se efectúa la percepción de espacios escritos de amplitud variable (conjuntos o estructuras gráficas) no de letras o signos separados unos de otros. Los ojos de un buen lector dan pocos saltos y pausas en cada renglón, porque en cada pausa abarcan un campo visual amplio, es decir, visualizan de una vez un conjunto de letras y signos; en cambio, los ojos de un mal lector, por tener campos visuales estrechos, solamente abarcan en cada pausa una letra o una sílaba, por lo tanto, necesitan de muchos saltos y pausas para leer cada renglón, lo que origina la lectura cancanada y constantemente regresiva. Se ha demostrado que la habilidad de los ojos para abarcar en cada pausa campos visuales amplios, puede desarrollarse si desde el comienzo del aprendizaje de la lectura se presentan a los alumnos enunciados y palabras completas; en cambio, los ojos de los niños se habitúan a visualizar campos estrechos cuando, desde el principio, se les hace leer letras y sílabas aisladas. (Palacio, 1884, págs. 132-155)

Métodos Mixtos o Eclécticos:

Entre los métodos sintéticos y los analíticos surgió la primera posición ecléctica, la adoptada por aquellos pedagogos que tomaron de ambos métodos las características y los procedimientos que a su juicio consideraron más ventajosos; los juntaron y combinaron de tal modo que dieron origen a una gran diversidad de métodos mixtos o eclécticos. Una segunda generación de métodos eclécticos surgió de la combinación de elementos de los métodos globales con los silábicos y fonéticos.

Ejemplo típico de método ecléctico de la primera generación es el de palabras normales elaborado por el maestro Enrique C. Rébsamen y prototipos de la segunda generación son los que se han empleado en los libros de textos gratuitos.

Principales Métodos Vigentes en Nuestro País

Las investigaciones más recientes efectuadas entre los maestros de primer grado sobre el método que utilizan para propiciar y conducir el aprendizaje de la lectura y la escritura, coinciden en que el método empleado por él, de mayor a menor frecuencia son:

1°. Método fonético onomatopéyico

Dada la importancia práctica y pedagógica de estas formas didácticas, procederemos a continuación a los análisis de cada una de ellas en cuanto a sus características, etapas, pasos didácticos de cada lección, materiales de apoyo, ventajas y desventajas.

Método fonético onomatopéyico

Este método pone énfasis en el reconocimiento de las partes de las palabras (letras y sílabas) y sitúa en segundo término a la comprensión del texto; forma parte del grupo de los métodos de marcha sintética porque empieza con el aprendizaje de las letras, continúa con las sílabas, sigue con las palabras y culmina con las estructuras sintácticas: frases, oraciones y cláusulas; es fonético porque principia.

JEAN PIAGET

Los estados de desarrollo cognitivo

En sus estudios Piaget notó que existen periodos o estados de desarrollo. En algunos prevalece la asimilación, en otros la acomodación. De este modo definió una secuencia de cuatro estadios "epistemológicos" (actualmente llamados: cognitivos) muy definidos en el humano.

Estadio sensorio-motor

Desde el nacimiento hasta aproximadamente un año y medio a dos años. En tal estadio el niño usa sus sentidos (que están en pleno desarrollo) y las habilidades motrices para conocer aquello que le circunda, confiándose inicialmente en sus reflejos y, más adelante, en la combinatoria de sus capacidades sensoriales y motrices. Así, se prepara para luego poder pensar con imágenes y conceptos.

Reacciones circulares primarias

Sucedan entre el primer y cuarto mes de vida extrauterina. En ese momento el humano desarrolla reacciones circulares primarias, esto es: reitera acciones casuales que le han provocado placer. Un ejemplo típico es la succión de su propio dedo, reacción sustitutiva de la succión del pezón, -aunque el reflejo de succión del propio dedo ya existe en la vida intrauterina-.

Reacciones circulares secundarias

Entre el cuarto mes y el año de vida, el infante orienta su comportamiento hacia el ambiente externo buscando aprender ó mover objetos y ya observa los resultados de sus acciones para reproducir tal sonido y obtener nuevamente la gratificación que le provoca.

Reacciones circulares terciarias

Ocurren entre los 12 y los 18 meses de vida. Consisten en el mismo proceso descrito anteriormente aunque con importantes variaciones. Por ejemplo: el infante toma un objeto y con este toca diversas superficies. Es en este momento que el infante comienza a tener noción de la permanencia de los objetos, antes de este momento, si el objeto no está directamente estimulando sus sentidos, para él, literalmente, el objeto "no existe".

Tras los 18 meses el cerebro del niño está ya potencialmente capacitado para imaginar los efectos simples de las acciones que está realizando, o ya puede realizar una rudimentaria descripción de algunas acciones diferidas u objetos no presentes pero que ha percibido. Está también capacitado para efectuar secuencias

de acciones tales como utilizar un objeto para abrir una puerta. Comienzan, además, los primeros juegos simbólicos del tipo juguemos a que...'

Estadio preoperatorio

El estadio preoperatorio es el segundo de los cuatro estados. Sigue al estado sensoriomotor y tiene lugar aproximadamente entre los 2 y los 7 años de edad.

Este estadio se caracteriza por la interiorización de las reacciones de la etapa anterior dando lugar a acciones mentales que aún no son categorizables como operaciones por su vaguedad, inadecuación y/o falta de reversibilidad.

Son procesos característicos de esta etapa: el juego simbólico, la centración, la intuición, el animismo, el egocentrismo, la yuxtaposición y la reversibilidad (inhabilidad para la conservación de propiedades).

Estadio de las operaciones concretas

De 7 a 11 años. Cuando se habla aquí de operaciones se hace referencia a las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas. El niño en esta fase o estadio ya no sólo usa el símbolo, es capaz de usar los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a generalizaciones atinadas.

Alrededor de los 6/7 años el niño adquiere la capacidad intelectual de conservar cantidades numéricas: longitudes y volúmenes líquidos. Aquí por 'conservación' se entiende la capacidad de comprender que la cantidad se mantiene igual aunque se varíe su forma. Antes, en el estadio preoperativo por ejemplo, el niño ha estado convencido de que la cantidad de un litro de agua contenido en una botella alta y larga es mayor que la del mismo litro de agua trasegado a una botella baja y ancha (aquí existe un contacto con la teoría de la Gestalt). En cambio, un niño que ha accedido al estadio de las operaciones concretas está intelectualmente capacitado para comprender que la cantidad es la misma (por ejemplo un litro de agua) en recipientes de muy diversas formas.

Alrededor de los 7/8 años el niño desarrolla la capacidad de conservar los materiales. Por ejemplo: tomando una bola de arcilla y manipulándola para hacer

varias bolillas el niño ya es consciente de que reuniendo todas las bolillas la cantidad de arcilla será prácticamente la bola original. A la capacidad recién mencionada se le llama reversibilidad.

Alrededor de los 9/10 años el niño ha accedido al último paso en la noción de conservación: la conservación de superficies. Por ejemplo, puesto frente a cuadrados de papel se puede dar cuenta que reúnen la misma superficie aunque estén esos cuadrados amontonados o aunque estén dispersos.

Estadio de las operaciones formales: Desde los 12 en adelante (toda la vida adulta).

El sujeto que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas tiene dificultad en aplicar sus capacidades a situaciones abstractas. Si un adulto (sensato) le dice "no te burles de x porque es gordo... ¿qué dirías si te sucediera a ti?", la respuesta del sujeto en el estadio de sólo operaciones concretas sería: "YO no soy gordo".

Es desde los 12 años en adelante cuando el cerebro humano está potencialmente capacitado (desde la expresión de los genes), para formular pensamientos realmente abstractos, o un pensamiento de tipo hipotético deductivo.

Kohlberg

Kohlberg considera esencial comprender la estructura del razonamiento frente a los problemas de carácter moral. En sus investigaciones no se centra en los valores específicos sino en los razonamientos morales, es decir, en las razones que tienen las personas para elegir una u otra acción. Son los aspectos formales del pensamiento moral los que interesan a Kohlberg.

Comenzó su trabajo recogiendo material hacia 1960; básicamente presentaba a la gente "dilemas morales", es decir, casos conflictivos de decisión y clasificaba las respuestas que obtenía. Mediante este procedimiento llegó a describir seis etapas que corresponden a tres niveles distintos de razonamiento moral. El autor sostiene que la secuencia de etapas es necesaria, y no depende de las diferencias culturales, ya que obtuvo los mismos resultados en México, Estados Unidos y Taiwán. Datos interesantes hablan de que sólo el 25% de los adultos llegan al tercer nivel; el estado 6 es alcanzado sólo por el 5% de los adultos.

Kohlberg tuvo en cuenta las ideas de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo del niño, extrapolando hasta cierto punto el concepto de los estadios de desarrollo. Un estadio sería una manera constante de pensar, se distinguen cualitativamente y tienen una secuenciación invariable.

CUENTO:

Ante un texto fundamentalmente descriptivo, las preguntas pertinentes irán orientadas hacia aspectos de los que el autor informa respecto del tema que describe. En los restantes tipos de texto (agrupador, causal, aclaratorio y comparativo), los indicadores Y palabras clave ofrecen pistas para orientar la comprensión y para generar preguntas pertinentes en relación a ellos. Así, en un texto del tipo agrupador, nos preguntaremos cuáles son las funciones, características, rasgos, etcétera, que en él se exponen acerca del tema. Cuando se trate de un texto que implica causa y efecto, los interrogantes se referirán a los hechos o problemas que se presenten en el texto ya los efectos que producen. En un escrito aclaratorio, deberemos preguntarnos por los problemas que plantea y por las soluciones que se brindan. Por último, una exposición comparativa nos conducirá a interrogarnos sobre las semejanzas y diferencias entre hechos o conceptos que se exponen en el texto. Si plantearse preguntas sobre lo que se va a leer ayuda a mejorar la comprensión - de hecho, siempre nos planteamos alguna pregunta, aunque sea inconscientemente o tan general como "¿Me va a gustar?", esta estrategia es fundamental cuando lo que se pretende es aprender a partir de la lectura de textos. (Palacio, 1884, págs. 132-155)

Por ejemplo, el índice del capítulo sobre "La modernización de Barcelona", que antes veíamos que nos informa acerca del contenido que vamos a encontrar -lo que contribuye a que activemos nuestros conocimientos sobre él-, nos permite hacer algunas predicciones como las mencionadas, y a la vez puede ser que nos plantee determinadas preguntas: ¿Qué ocurrió concretamente en el denominado "sexenio revolucionario"? ¿Hasta qué punto el Ensanche que tenemos hoyes como el que se había planeado? ¿Qué supuso la Exposición Universal de 1888 para una ciudad como Barcelona? ¿En qué puede parecerse y en qué no a lo que puede suponer para Sevilla la Expo 92? Muchas de estas preguntas van a ser inducidas por el

profesor o cuando menos negociadas con los alumnos; es importante que ellos puedan plantearlas, que sean recogidas, y si es necesario, reconvertidas, para que funcionen como retos para los que estudiar y comprender constituyan medios que permitan afrontarlos. Para lograr este objetivo, como cualquier otro relacionado con la comprensión de lo que se lee, es necesario que los alumnos escuchen y comprendan las preguntas que se plantean sus profesores ante los distintos escritos que tratan de leer, y que constaten que la lectura permite responderlas.

De forma paulatina, ellos podrán plantear sus propios interrogantes, lo que significa autodirigir su lectura de manera eficaz. Se darán cuenta, además, de que distintos textos sugieren distintos interrogantes a distintas personas, lo que contribuye a que comprendan adecuadamente tanto la importancia de los textos -y el hecho de que diferentes estructuras textuales contienen informaciones diversas- como la importancia del lector, de su papel activo ante la lectura y de todo lo que a ella aporta (conocimientos, expectativas, interrogantes, etcétera). Por último, déjeme apuntar todavía que generar preguntas sobre el texto es una estrategia que puede practicarse a muy distintos niveles de lectura como, por otra parte, ocurre con casi todas ellas-. Se puede fomentar la comprensión de narraciones enseñando a los niños a quienes se les leen (porque todavía no saben leerlas ellos) a centrar su atención en las cuestiones fundamentales, como sugería Koper (1990),

En la dirección de las "actividades de escucha estructurada propuestas por Cróate y Rakes (1989). Se pueden utilizar, también con niños pequeños, textos expositivos, ilustrados, adecuados a su nivel, que les familiaricen desde el inicio con la diversidad que caracteriza el universo de lo escrito, y con la multiplicidad de estrategias de que disponemos los lectores expertos para construir significados adecuados. He intentado explicar aquello que puede hacerse antes de la lectura para mejorar la comprensión de los niños y de las niñas. Me gustaría ahora reflexionar brevemente sobre algunos aspectos relacionados con este tema.

En relación con el alumno, todo lo que puede hacerse antes de la lectura tiene la finalidad de:

- Suscitar la necesidad de leer, ayudándole a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo. Proporcionarle los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza e interés.
- Convertirle en todo momento en un *lector activo*, es decir, en alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura (después veremos que también durante ella y después de ella), aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes.

Por lo que se refiere al proceso mismo en que las estrategias se actualizan "antes de la lectura", vale la pena recordar [con respecto al su enseñanza... que considerar dicho proceso como algo compartido entre el profesor y los alumnos -y entre los alumnos es la única posibilidad que se ofrece para que la enseñanza de estrategias sea significativamente comprendida por los alumnos, y por lo tanto funcional para ellos. Diversificar situaciones, de tal modo que permitan que tanto el profesor como los alumnos hagan sus aportaciones a la lectura, que puedan negociar los objetivos que con esta pretenden conseguir, pero sin olvidar que esto requiere que el propio profesor *enseñe su proceso* a los alumnos, es una condición para que a la larga -o a veces sorprendentemente a la corta- los alumnos puedan asumir aquel papel activo de que antes hablábamos. Si leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, antes de la lectura (antes de que sepan leer y antes de que empiecen a hacerlo cuando ya saben) podemos enseñar a los alumnos estrategias para que esa interacción sea lo más fructífera posible. Lo que pretendía este capítulo, sin ánimo de ser exhaustivo, era facilitar el análisis y la comprensión de las distintas posibilidades que tenemos para conseguir este propósito. A usted le toca ahora decidir si se ha" conseguido, teniendo en cuenta justamente lo que decía al principio de la frase, que leer y, por supuesto, comprender, es fruto de la interacción entre este texto y su lector. Implicaría también que una vez que se pasa a la consecutiva, la anterior es abandonada. Las cosas, a mi modo de ver, son más dinámicas, y las fases de las que vamos hablando se suceden en diferentes situaciones de lectura de complejidad diversa.

Tal vez en determinados momentos la demostración del modelo del profesor sea más necesaria, y en otros se pueda omitir. O tal vez, en niveles elevados, su intervención se limite a acordar los objetivos de lectura con los alumnos. Lo importante es pensar que, por una parte, los alumnos y alumnas *siempre* pueden aprender a leer mejor mediante las intervenciones de su profesor; y, por otra parte, que *siempre*, al nivel adecuado, deberían poder mostrarse y encontrarse competentes mediante actividades de lectura autónoma. A veces esa competencia se actualizará leyendo el nombre de un compañero en la percha correspondiente, o el título de un cuento que antes se ha trabajado; más adelante, en textos narrativos y expositivos de complejidad creciente. En este contexto, las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos. Existe un acuerdo bastante generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes (Palincsar y Brown, 1984):

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

Como puede verse, de lo que se trata es de que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y que se sumerja en un proceso activo de control de la comprensión (véase capítulo 1).

(Palacio, 1984, págs. 132-155)

Algunos autores (por ejemplo, Cassidy Schmitt y Baumann, 1989) señalan otras estrategias, cómo "evaluar y hacer nuevas predicciones" y "relacionar la nueva

información con el conocimiento previo", cuyo interés es evidente. Sin embargo, en mi opinión, estas estrategias pueden ser incluidas en una lectura amplia de las anteriormente mencionadas, por lo que las consideraré integradas en ellas. En síntesis, de lo que se trata es que el alumno sea un lector activo, que construye una interpretación del texto a medida que lee. En conjunto, las estrategias se aplican a la lectura propiamente dicha, durante la cual tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo por parte del lector, y están pensadas para que éste pueda regular su comprensión. Su enseñanza no puede realizarse, pues, al margen de la actividad de leer, sino en lo que vamos a llamar *tareas de lectura compartida*.

La idea que preside las tareas de lectura compartida es, en realidad, muy simple: en ellas, el profesor y los alumnos asumen unas veces, los otros la responsabilidad de organizar la tarea de lectura, y de implicar a los demás en ella. Esto es lo que proponen Palincsar y Brown (1984) en su modelo de enseñanza recíproca... En estas tareas se da, de manera simultánea, una demostración del modelo del profesor y una asunción progresiva de responsabilidades por parte de los alumnos en torno a cuatro estrategias fundamentales para una lectura eficaz. Se trata de que el profesor y los alumnos lean en silencio (aunque también puede hacerse una lectura en voz alta) un texto, o una porción del texto. Tras la lectura, el profesor conduce a los alumnos a través de las cuatro estrategias básicas. Primero, se encarga de hacer un resumen de lo leído para el grupo y solicita su acuerdo. Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto. Más tarde formula a los niños una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura. Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de ese modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones y pedir), esta vez a cargo de otro *responsable*. (Palacio, 1984, págs. 132-155)

Teoría de la Evaluación

En los apartados anteriores hemos planteado, desde el punto de vista teórico, las concepciones sobre lectura, comprensión lectora, lector y texto. Creemos que es necesario ahora plantear algunas pautas que, desde lo metodológico, en términos del diseño y la organización de situaciones didácticas y su transformación en

situaciones de aprendizaje, posibiliten su vinculación con la práctica pedagógica que se desarrolla en el aula escolar. Si pensamos que el propósito fundamental de la práctica pedagógica consiste en incidir favorablemente en el proceso de apropiación de conocimientos de los alumnos, resulta necesario que el maestro reconozca dicho proceso en sus diferentes manifestaciones, observables durante la evaluación. La evaluación educativa se concibe como la explicación y comprensión de una situación educativa, mediante la indagación y el análisis que se realizan sobre algún objeto de evaluación, en este caso el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora. En el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, la indagación, el análisis y la explicación constituyen una actividad sistemática y permanente para reconocer el proceso de aprendizaje, y los avances y la estabilidad de las adquisiciones que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento, en el contexto de una situación educativa.

Así, en la evaluación de la comprensión lectora, el maestro realizará el análisis y la explicación del desempeño de cada alumno frente al o los textos seleccionados para tal fin. También observará, durante tal desempeño, el trabajo que los alumnos realizan en torno al texto, para obtener con esta base elementos suficientes para caracterizar su desarrollo lector. Una situación de evaluación que se diseña con el propósito de conocer el estado inicial de conocimientos en el que se encuentra un alumno o un grupo, *evaluación diagnóstica o inicial*, permite conocer, con respecto al desarrollo lector, cuáles son las características de la lectura que realizan de determinados textos, y cuáles son las dificultades a las que se enfrentan para construir sus significados. Por otra parte, y considerando a la evaluación como un elemento más del proceso enseñanza-aprendizaje, tenemos la evaluación formativa que, al estar en la dinámica de una situación didáctica, proporciona las bases para tomar *decisiones pedagógicas actualizadas*. (Palacio, 1884, págs. 132-155)

Tales decisiones deben promover la reorientación, desde el punto de vista metodológico, del proceso enseñanza aprendizaje de la lectura. La evaluación de la comprensión lectora debe caracterizarse por ser una tarea estimulante para los niños. Se ha comprobado que si los niños conocen la tarea por realizar en una situación de

evaluación su comprensión mejora, ya que son capaces de orientar su actividad con base en tales objetivos. Los niños pueden comprobar su propia comprensión (meta comprensión) y avanzar por sí mismos en su desarrollo lector.

Situación de evaluación

En el diseño de las situaciones de evaluación, el maestro considerará: las características de los alumnos, de los textos, de las preguntas, así como el tiempo y la periodicidad con los que se realizará la evaluación. En relación con las características *del texto*, el maestro seleccionará de entre una amplia variedad de textos (narrativas, informativos, periodísticos, recados, instrucciones, convocatorias, recetas, invitaciones, entre otros) aquellos que, de acuerdo con la lectura que realice, le parezcan más apropiados para sus alumnos, considerado en su análisis:

- a) el tema y la profundidad con que se aborda, b) la extensión y complejidad sintáctica, c) el tipo y cantidad de inferencias que deben realizarse, d) las señales textuales en general, y e) la estructura del texto.

Características del texto Tema

Con respecto al *tema*, el maestro identificará la idea central que se desarrolla en el texto -de quién o de qué se habla y qué información proporciona son preguntas que pueden orientar este reconocimiento-. Generalmente, el título y la parte introductoria del texto son indicadores del tema.

Complejidad sintáctica

La complejidad sintáctica está determinada por los elementos gramaticales, su cantidad y la forma en que se relacionan en el contexto de la oración. Otra complejidad puede observarse en función de las relaciones que se establezcan entre las diferentes oraciones que conforman un párrafo. Pueden identificarse oraciones simples (con un solo verbo conjugado) y compuestas (con dos o más verbos conjugados), así como las relaciones sintácticas entre ellas, ya que implican diferentes grados de complejidad, según el significado que expresen. Es importante considerar que la *expresión* de un texto no determina la complejidad sintáctica.

Puede presentarse el caso de que un texto corto, constituido por uno o dos párrafos contenga estructuras sintácticas más complejas que las *contenidas* en un texto más extenso, formado incluso por varias páginas (Palacio, 1884, págs. 132-155)

Análisis de indiferencias

Otro elemento que queremos destacar, en el análisis del texto, es el que se refiere a la identificación de los pasajes cuya comprensión requiere la elaboración de determinadas *inferencias* por parte del lector, es decir, aquéllas en que el lector deberá aportar al texto la información implícita requerida para construir el significado. En el análisis de las inferencias que el texto exige realizar se tendrá en cuenta su tipo y cantidad. Este conocimiento servirá sólo como control para el maestro, ya que los alumnos seguramente presentarán diferentes capacidades para su elaboración. La determinación de la secuencia de textos para cada alumno, con base en este aspecto, puede iniciarse considerando la cantidad, y se puede luego ir incorporando, según las capacidades de los niños, los tipos de inferencias que les vayan resultando más complejas.

Identificación de señales textuales:

En la identificación de las *señales textuales*, en general, el análisis servirá para saber si el texto contiene otros recursos que, como los sintácticos, son considerados marcadores lingüísticos. Entre ellos se encuentran las *palabras clave*, que pueden utilizarse para transformar el significado de todo un párrafo, o aquéllas que, si se desconoce su significado, obstaculizan la comprensión. Debe señalar que deberá considerarse la complejidad léxica, ya que el desconocimiento del significado de algunas palabras puede afectar la comprensión lectora de los alumnos. La identificación de estas palabras le permitirá al maestro, durante el diálogo previo a la lectura, ampliar el vocabulario del alumno para favorecer la comprensión del texto. Otras marcas lingüísticas que deben considerarse son las relaciones endofóricas.

Es conveniente conocer cuántas y de qué tipo se presentan en el texto, así como su pertinencia. También es importante analizar si el uso de la ortografía y la puntuación, como recursos de la escritura para la construcción semántica del texto, facilita o

dificulta su comprensión. Igualmente significativa es la observación de la concordancia entre género, número y persona, ya que el texto puede adquirir mayor o menor complejidad si presenta fallas en este aspecto. El análisis de la forma en que un texto está *estructurado* puede enfocarse a distinguir si presenta una secuencia ordenada en las proposiciones, o ideas, que contiene; si es directivo, y si está constituido por las partes que corresponden según el estilo de texto en el que se ubica, o por lo menos contiene sus partes esenciales.

La consideración de todos o de *algunos* de los aspectos señalados y/o de otros que el maestro quiera tomar en cuenta, le servirá para:

a) saber qué tipo de trabajo les está planteando a los alumnos por medio de los textos, con sus características;

b) conocer la forma en que sus alumnos están desarrollando su proceso lector ante esos textos;

c) seleccionar o elaborar las preguntas más adecuadas; que le indiquen lo que pretende saber de la comprensión lectora de sus alumnos y, finalmente,

d) orientar o reorientar su práctica de maestro en torno a la lectura.

Pregunta que debe elaborar el maestro

En relación con las *preguntas* es necesario destacar que aquéllas que elabore el maestro deberán propiciar la reflexión del lector en torno al contenido del texto, y activar sus esquemas de conocimiento previo y su relación con la información literal, para elaborar las inferencias necesarias en la construcción del significado. En este sentido, el planteamiento de las preguntas responde a la necesidad de conocer cómo los niños son capaces de evidenciar su comprensión no obstante las diferentes formas de preguntas, y distinguir, hasta cierto punto, entre las dificultades que éstas pueden presentar por sí mismas y las características de la comprensión alcanzada. (Palacio, 1884, págs. 132-155)

La detección que el maestro realice de las dificultades que cada tipo de preguntas genera en los niños, será un indicador para indagar de manera más específica la comprensión de cada uno de ellos, , para diseñar las situaciones didácticas que se requieren para mejorar la capacidad de los alumnos, con tales tipos de

cuestionamientos. El maestro puede elaborar preguntas abiertas, de opción múltiple. Asimismo, es importante señalar preguntas de tipo *de* (de llenar huecos; véase el capítulo VI de opción múltiple. Estas son formas con las que probablemente no estén familiarizados los niños y, como consecuencia de este desconocimiento, pueden crear confusión sobre la tarea que se debe desarrollar, o dar una imagen errónea de la comprensión lograda. Para evitar tales situaciones es recomendable que el maestro incorpore en el trabajo cotidiano preguntas de este tipo, sin que se aluda a los contenidos de los textos o se empleen las preguntas de los cuestionarios de evaluación. (Palacio, 1884, págs. 132-155)

Tipos de preguntas que el maestro puede elaborar

Se recomienda elaborar cuestionarios con todo tipo de preguntas, no sólo con intención de introducir variedad, sino porque cada una de ellas, al propiciar la reflexión del lector, le exige el establecimiento de diferentes relaciones, el desarrollo de estrategias de lectura, la consideración de las marcas lingüísticas y su articulación en el contexto de las diferentes proposiciones; en fin, porque motivan la realización de la tarea intelectual que permite al niño activar su conocimiento previo para comprender el texto, que, en una situación de evaluación, el maestro podrá plantear en forma oral preguntas complementarias a las que se presenten en los diferentes cuestionarios, de acuerdo con las respuestas que den los niños. Estas preguntas promueven en los alumnos el análisis de sus propias respuestas, para reparar en los detalles no considerados hasta entonces, o bien para que argumenten sus respuestas y den su opinión respecto de las de sus compañeros. En este sentido se constata si la elaboración del significado se limita a lo expresado inicialmente por el niño o puede ampliarse. Una situación de evaluación consta de cuatro momentos:

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

Desarrollo de situaciones de evaluación

Para desarrollar una situación de evaluación de la comprensión lectora es necesario que con anterioridad el maestro lea detenidamente cada uno de los materiales que habrá de utilizar con los alumnos. Esta lectura le permitirá reconocer las características de los textos y de las preguntas, o elaborarlas, en caso de que las ya formuladas no satisfagan las expectativas que tiene. Con este reconocimiento, el maestro además podrá seleccionar, como otra opción, los textos más adecuados para los alumnos de su grupo, estableciendo así una secuencia diferente para cada uno de ellos. Es recomendable que el maestro lleve un registro de la secuencia que está asignando, de acuerdo con las consideraciones que haga respecto de las necesidades y posibilidades cognoscitivas de los alumnos, las características textuales y las implicaciones que las preguntas contienen.

Primer momento: Indagación del conocimiento previo de los alumnos

Actividad grupal. Una vez seleccionados textos, el maestro los releerá con el fin de diseñar la situación didáctica que utilizará para explorar, mediante un diálogo con los alumnos, el conocimiento previo que éstos poseen con respecto al tema del texto elegido. Para el desarrollo de esta situación didáctica es necesario que el maestro propicie una interacción grupal, como un principio metodológico, a través de la cual los alumnos intercambien la información que poseen sobre el tema, confronten sus opiniones y construyan nociones y conceptos que amplíen el esquema conceptual desde el cual orientarán su actividad lectora. Esto no implica abordar el tema de la misma manera en que aparece tratado en el texto de la evaluación, ya que de hacerse así se desvirtuaría el propósito y se estarían evaluando otros factores. Esa forma de interacción grupal, además de contextualizar la lectura, genera en los alumnos un interés por realizarla. Estos elementos también influyen en el desempeño lector. Cuando el maestro y el grupo expresen sus comentarios sobre el tema en cuestión, el maestro hará preguntas, sobre el significado de algunas palabras cuyo desconocimiento por parte de los niños haya detectado durante el diálogo. Antes de solicitar la lectura individual del texto, el maestro deberá informarles el propósito de que realicen dicha lectura: conocer la manera en que están comprendiendo lo que leen. (Palacio, 1884, págs. 132-155)

Les indicará que lean detenidamente para que después respondan al cuestionario que les va a entregar (o bien, a las preguntas que formulará de manera oral, para discutir sus respuestas con los miembros del equipo).

Segundo momento: Los alumnos leen los textos *Actividad individual*. El maestro entregará el texto a cada niño, solicitándole que realice la lectura en voz alta o en silencio, como cada niño prefiera. Ante cualquiera de estas posibilidades, el maestro tiene la oportunidad de conocer en forma directa algunas de las estrategias que los niños emplean para realizar la lectura.

A partir de la observación del movimiento ocular, es posible identificar estrategias de confirmación y autocorrección, o bien de anticipación y predicción, en el caso de la lectura en voz alta. Se recomienda, además, registrar los desaciertos que cometan, tales como: cambio de palabras, omisiones de palabras o de signos de puntuación, etcétera, que pueden ser indicadores de obstáculos para la comprensión; aunque existen casos, por supuesto, de niños que presentan estos desaciertos sin que la comprensión se vea gravemente afectada.

Tercer momento: Los alumnos responden las preguntas

Actividad individual. Cuando el niño haya terminado la lectura; el maestro le preguntará si está listo para contestar el cuestionario. Si la respuesta es negativa, y si el niño así lo desea, se le permitirá realizar nuevamente la lectura. Si la respuesta es afirmativa, se le entregará el cuestionario para que lo responda. Cuando el maestro observe que el niño no responde a alguna pregunta, debe indagar la causa y, si lo cree necesario, le sugerirá leer nuevamente el texto para que más adelante concluya el cuestionario. En ambos casos, esta invitación a la relectura responde a la intención de conocer la interacción del lector con el texto para promover su desarrollo lector, y no restringir tal actividad limitándola a una sola oportunidad de lectura, como correspondería a una medición tradicional.

Actividad en equipo: primera opción. De acuerdo con la observación realizada por el maestro durante la indagación del conocimiento previo, puede surgir su interés por conocer las dificultades o avances en el desarrollo lector de algunos niños en

particular. En este caso se podrán formar pequeños equipos (aproximadamente de cinco niños) para realizar la evaluación. En dicha situación el cuestionario se aplicará de manera oral, permitiendo que los niños intercambien información, confronten sus opiniones y argumenten sus ideas. Si en algún momento de la interacción el maestro observa que existen dificultades, remitirá a los niños nuevamente al texto. De esta manera podrán verificar en la información textual si ya tienen todos los elementos necesarios o requieren encontrar más información para responder. (Palacio, 1884, págs. 132-155)

El maestro propiciará que los alumnos regresen al texto para identificar en qué parte del mismo pueden encontrar la información necesaria, o bien los ayudará a identificar el pasaje en el que es posible encontrar dicha información. Este tipo de actividades puede promover en los niños un monitoreo de su propia comprensión (*metacomprensión*) y en este sentido un avance en el desarrollo lector, la interpretación y un mayor gusto por la lectura; todo esto, al permitir el descubrimiento de claves, elementos y relaciones en las señales textuales que antes no habían sido considerados por ellos.

Actividad en equipo: segunda opción. El grupo se puede dividir en pequeños equipos (de cinco alumnos como máximo por equipo). Cada equipo se conformará de acuerdo con las características cognoscitivas de los niños, mismas que los relacionan entre sí. Una vez que se hayan formado los equipos, el maestro indagará su conocimiento práctico sobre la táctica del texto. Esto implica la selección de tantos haya formado. La lectura se realizará de acuerdo a la unidad individual correspondiente a este tercer momento, excepto en aquel equipo con el que trabajará el maestro. La participación en éste se hará de acuerdo con lo señalado en la primera opción de este tercer momento.

El objetivo que se planteó fue mejorar la comprensión lectora de los niños, revisión a vuelo de pájaro, establecimiento de propósitos y objetivos, autopreguntas, uso de conocimientos previos y finalmente resúmenes y aplicaciones de estrategias definidas.

La investigación se basa en el enfoque cuantitativo. Por su naturaleza es experimental. Siendo el alcance de la investigación de tipo correlacional.

Se demuestra que efectivamente la aplicación de las seis estrategias mencionadas producen cambios en la forma de comprender e interpretar diferentes textos dentro de la tarea educativa.

Este trabajo de investigación se ha realizado porque los niños de educación primaria del Perú tienen un bajo nivel de comprensión lectora, también mencionamos que el presente trabajo se realizó para demostrar que la aplicación de estrategias metacognitivas pueden mejorar los niveles de comprensión lectora.

El objetivo fundamental fue mejorar la comprensión lectora aplicando estrategias meta-cognitivas, en los niños.

Además es importante el conocimiento y la aplicación de las estrategias de meta-comprensión lectora en el proceso lector, que ayuda a resolver un sin número de problemas de aprendizaje dentro de la tarea educativa, dado que el mayor porcentaje de conocimientos se reciben en forma escrita, a través de libros, revistas, internet, entre otros.

El objeto de estudio es la aplicación de las estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de educación primaria.

Es importante resaltar que este trabajo de investigación aportará dentro de la tarea docente para proponer la aplicación de estrategias metacognitivas en niños de educación primaria con el objetivo de mejorar la comprensión lectora. Los estudios que existen se aplicaron en los niveles de educación secundaria y superior; por lo tanto se considera un aporte significativo a la educación primaria.

Las opciones mencionadas resultan de la consideración de las condiciones en que el maestro desarrolla su práctica pedagógica: condiciones físicas, materiales, número de alumnos, exigencias institucionales, etcétera, que determinan en gran medida la labor del maestro y las posibilidades de conocer con mayor precisión y sistematicidad el aprendizaje de los alumnos. Los tres momentos hasta ahora señalados para el desarrollo de las situaciones de evaluación se pueden realizar con

base en la secuencia establecida para cada uno de los alumnos o equipos. La periodicidad para realizar las evaluaciones de los alumnos puede corresponder al inicio, la mitad y el final del año escolar, lo cual implica la selección de uno o dos textos para cada ocasión. El tiempo que se destine a cada situación de evaluación estará determinado por el ritmo particular de cada niño, y se debe cuidar que éstas se realicen sin agotar su disposición e interés.

La interrupción momentánea o la postergación de las evaluaciones es posible, y hasta preferible, cuando los niños estén cansados, pues obviamente este factor influirá de manera negativa en su desempeño lector. Además, el lugar y ambiente en los cuales se realice la evaluación tendrán que caracterizarse por proporcionar las condiciones óptimas para el trabajo que el niño llevará a cabo. El registro evolutivo o portafolios respecto del desempeño de cada uno de sus alumnos, en los diferentes momentos en que se desarrolla una situación de evaluación, son de suma importancia. Dichas observaciones le permitirán analizar la comprensión lectora de cada alumno, para conocerla con más detalle y con esa base reorientar su intervención pedagógica.

Cuarto momento: Análisis e interpretación de las respuestas

Actividad del maestro. El análisis y la interpretación de las respuestas que dieron los niños en cada evaluación se realizarán sobre la base de los aspectos implicados en ellas, 'se irán de parámetro para el diseño de las didácticas que, en forma específica, propio en el desarrollo lector de los alumnos. En el caso de que los niños hayan respondido por el cuestionario, el maestro analizará cada respuesta para identificar los elementos que indiquen la elaboración de la inferencia, el establecimiento de las relaciones entre su conocimiento previo y la información literal, y la comprensión del texto en su conjunto.

De acuerdo con estos indicadores, el maestro determinará si las respuestas son: a) adecuadas, cuando el lector haya realizado la tarea intelectual implicada; b) parcialmente adecuadas, cuando alguna respuesta evidencie la consideración de un solo aspecto (por ejemplo, en la inferencia de causa física el alumno sólo da cuenta

de la causa y no del efecto que ésta propicia), ya que la falta de consideración de un elemento pudo deberse a que no hubo relación de la información literal con su conocimiento previo, o a una relación inadecuada entre las proposiciones del texto; e) inadecuadas, cuando la respuesta evidencie que no se elaboró una inferencia. En los dos últimos casos, y de acuerdo con el análisis global del cuestionario, el maestro podrá determinar si el alumno comprendió el texto o sólo comprendió una parte. Lo que interesa en el análisis e interpretación es la identificación de los avances obtenidos por cada uno de los alumnos y la detección de las dificultades que se les presentaron en la construcción del significado, para brindarles apoyo.

En el caso de los alumnos con respuestas parcialmente adecuadas, el maestro sabrá que éstos pueden acceder a textos más complejos, para poner a prueba los esquemas de conocimiento que hasta entonces han construido, y *favorecer* su ampliación o la creación de nuevos esquemas. En el caso de los alumnos con respuestas inadecuadas, el maestro incluirá en una situación didáctica el mismo texto y el cuestionario correspondiente, para que el alumno reconozca por sí mismo, con ayuda de otros compañeros o del maestro, los desaciertos presentados, los elementos no considerados y la solución y/o modificación de las respuestas inadecuadas o de las parcialmente adecuadas. En ambos casos, el maestro tomará decisiones pedagógicas para incidir favorablemente --desde lo metodológico- en el desarrollo lector de los alumnos. En cada cuestionario, el maestro anotará el tipo de respuesta según corresponda: adecuada, parcialmente adecuada o inadecuada; el tipo de inferencias que no elaboró el alumno, y una conclusión general sobre la comprensión lectora alcanzada. Este registro le servirá de base para diseñar situaciones didácticas y decidir la forma de trabajo que se debe utilizar con el alumno individual o en equipo- para *favorecer* su desarrollo lector.

En el caso de que un alumno no respondiera a algunas preguntas del cuestionario - aún cuando durante la evaluación el maestro le haya sugerido leer *nuevamente* el texto o le haya dado más tiempo para responder, será conveniente que, de manera individual, el alumno vuelva a leer el texto. En esta nueva lectura el maestro observará el desempeño del niño, registrando los aspectos significativos:

señalamiento del texto por parte del alumno como un apoyo para su lectura, detenciones momentáneas, retrocesos en la lectura del contenido; o bien, si el alumno lee en voz alta, los desaciertos que presente. En estos casos, el maestro le pedirá que *vuelva* a leer la palabra u oración en la que se cometió el desacierto, con el fin de que el alumno se percate del error y confirme su lectura. Posteriormente, el maestro entregará el cuestionario que empleó en la primera ocasión. Nos estamos refiriendo a un cuestionario cuya resolución fue inconclusa: en caso de que algún alumno no haya respondido ninguna de las preguntas se tratará más adelante.

Las preguntas sin respuesta serán leídas por el niño.

Una vez que esto se haya realizado, el maestro le preguntará si entendió la pregunta. En caso de que conteste afirmativamente, le pedirá que la responda, Si contesta de manera *negativa*, el maestro podrá formularla en otros términos. (Sin inducir la respuesta), para ayudar al alumno a reflexionar y desarrollar la tarea intelectual que requiera para responderla. Si con esta ayuda el alumno no resuelve las preguntas, el maestro puede decidir entre las dos siguientes alternativas

Metodología para la evaluación de la comprensión lectora

- a) Plantear la actividad en el contexto del trabajo en equipo, con el fin de que la opinión de otros alumnos favorezca la reflexión del alumno en cuestión, y de que a partir del intercambio de opiniones obtenga mayores elementos de análisis.
- b) Elegir otro texto que presente menor grado de complejidad y reconocer el estado actual de su desarrollo lector, o detectar si requiere una ayuda más específica para lograr *avances significativos*.

La evaluación alternativa incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo estas como "cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso" (Zabalza, 1991, p.246); dichas técnicas se pueden adaptar a diferentes situaciones. Existen 2 clases de alternativas, las técnicas para la evaluación del desempeño y las técnicas de

observación (entrevista, lista de cotejo, escalas, rúbricas,) estas últimas constituyen un auxiliar para las primeras.

En este texto se abordan con detalle las Técnicas para la evaluación del desempeño:

- Mapas Mentales.
- Solución de problemas.
- Método de casos.
- Proyectos.
- Diario.
- Debate.
- Ensayos.
- Técnica de la Pregunta.
- Portafolios.

En el caso de que algún alumno no responda a ninguna de las preguntas del cuestionario, el maestro, al término de esta actividad del cuarto momento de la situación de evaluación, interrogará al niño para conocer las causas por las cuales no escribió. Según sea la respuesta del niño, el maestro puede sugerirle que conteste de manera oral, y que si no quiere escribir en ese momento, no es necesario que lo haga; lo importante es que el alumno sepa que el interés del maestro es conocer cómo lee y qué entiende de la lectura. (Palacio, 1884, págs. 132-155)

Cabe señalar que muchos alumnos piensan que se trata de un examen, lo que es ocasionado por las prácticas escolares que conciben la evaluación como una forma de medir lo que *no saben* los alumnos. Frente a esto, ellos piensan que recibirán una mala calificación. Si las razones que da el alumno aluden a su desconocimiento a la no comprensión del texto, el maestro elegirá un texto menos complejo para entregarlo al niño en días posteriores. Cuando esto suceda, el maestro estimulará y anima al alumno para que responda como él quiera y pueda, sin preocuparse por sus respuestas. De acuerdo con ello, el maestro realizará el análisis del cuestionario como se señaló anteriormente. Considerará los casos similares a éste como priori-

dades en el trabajo cotidiano del aula. En lo que se refiere a las respuestas que los alumnos dieron a partir del cuestionario oral que aplicó el maestro, y con base en las anotaciones que realizó, identificará a los alumnos que presentaron mayores dificultades para elaborar las inferencias correspondientes, o para establecer la relación entre su conocimiento previo y la información literal, y detectará en qué momentos requirieron regresar al texto, buscar más información y aceptar los puntos de vista de los compañeros. A estos niños, en una nueva situación de evaluación, se les entregará el cuestionario para que lo respondan en forma escrita. Posteriormente, en equipo, se propiciará el intercambio y confrontación de opiniones, con el fin de que reflexionen sobre sus respuestas. En los casos en que sea necesario complementarias o modificarlas se pedirá que lo hagan por escrito y con sus propias palabras, *previa* identificación del pasaje en el que se encuentra la información necesaria para elaborar la inferencia. Más adelante, en otro momento del proceso enseñanza-aprendizaje, el maestro *favorecerá* la lectura de los alumnos para promover *avances* en su desarrollo lector. En síntesis, el análisis y la interpretación de las respuestas de los alumnos le proporcionan al maestro elementos para reorientar su intervención pedagógica en información del desarrollo lector de los alumnos. (Palacio, 1884, págs. 132-155)

En el devenir histórico del hombre, diversas explicaciones se han ido construyendo para entender fenómenos de la vida y la naturaleza con la que interactúa.

Es así como se han elaborado conjuntos sistemáticos de explicaciones que dan cuenta de los diferentes componentes de un fenómeno, constituyendo un corpus coherente que fundamenta el por qué de cada uno de estos componentes engarzándolos con otros fenómenos evidentes. Eso es lo que podríamos denominar de un modo grueso, una teoría.

En un principio la mirada del hombre fue derivando desde su propia existencia, el cosmos, las explicaciones divinas, para acercarse poco a poco hacia un interés por cada uno de sus comportamientos. Con esta misma secuencia se desarrollan la filosofía, las ciencias y posteriormente se desprende la psicología.

El problema de explicar el conocimiento, el cómo es que el hombre desarrolla su conocimiento, desde qué fases evoluciona y debido a qué causas, es una temática

propia de la Filosofía y muy particularmente de una disciplina de esta: la Epistemología.

Una teoría (1) del aprendizaje es un constructo que explica y predice como aprende el ser humano, sintetizando el conocimiento elaborado por diferentes autores. Es así como todas las teorías, desde una perspectiva general, contribuyen al conocimiento y proporcionan fundamentos explicativos desde diferentes enfoques, y en distintos aspectos. Sin embargo es necesario hacer la distinción entre teorías del aprendizaje y teorías de la didáctica(2), de la educación. Hay autores que han incursionado en ambos terrenos, desarrollando conceptos que podrían confundir.

Se podría considerar que no existe una teoría que contenga todo el conocimiento acumulado para explicar el aprendizaje. Todas consisten en aproximaciones incompletas, limitadas, de representaciones de los fenómenos. Con ello es posible entender que en la realidad se puede actuar aplicando conceptos de una y de otra teoría dependiendo de las situaciones y los propósitos perseguidos. ¿Existen aprendizajes que surgen y se desarrollan al margen de la escuela? Piense en las siguientes situaciones cotidianas.

- Gatear
- hablar
- andar en bicicleta
- leer
- nadar
- hacer un informe
- caminar
- comer solo
- fumar
- jugar cartas
- ver la hora
- solicitar trabajo

(1) Una teoría es un cuerpo coherente de explicaciones fundamentadas en conceptos, todo lo cual es construido en forma lógica para responder hipótesis y proposiciones, interpretando sistemáticamente un área del conocimiento.

(2) Una teoría didáctica se refiere a las explicaciones y fundamentaciones coherentes que se proporcionan para dar respuesta al dilema de cuál es la mejor forma de enseñar una determinada materia. Por supuesto que forma parte del aprendizaje, que es el fin último.

Instrumentos de la evaluación

En un primer significado la palabra instrumento significa utensilio manual de trabajo. Cada profesión tiene sus instrumentos particulares los que fueron creados a lo largo de los años por los hombres.

Los instrumentos y técnicas de evaluación son las herramientas que usa el profesor necesarias para obtener evidencias de los desempeños de los alumnos en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los instrumentos no son fines en sí mismos, pero constituyen una ayuda para obtener datos e informaciones respecto del estudiante, por ello el profesor debe poner mucha atención en la calidad de éstos ya que un instrumento inadecuado provoca una distorsión de la realidad.

En la educación media técnico-profesional, la evaluación permite conocer las competencias adquiridas por el alumnos que le servirán en el mundo del trabajo, por ello no puede realizarse sólo por medio de test escritos sino que a través de tareas contextualizadas.

Los nuevos desarrollos en evaluación han traído a la educación lo que se conoce como evaluación alternativa y se refiere a los nuevos procedimientos y técnicas que pueden ser usados dentro del contexto de la enseñanza e incorporados a las actividades diarias el aula (Hamayan, 1995, p. 213).

Aunque no hay una sola definición de evaluación alternativa lo que se pretende con dicha evaluación, principalmente, es recopilar evidencia acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales en un tema particular (Huerta.Macías, 1995, p. 9).

A diferencia de la evaluación tradicional, la evaluación alternativa permite:

- Enfocarse en documentar el crecimiento del individuo en cierto tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí.
- Enfatizar la fuerza de los estudiantes en lugar de las debilidades.
- Considerar los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de estudio.

Los críticos argumentan que los exámenes tradicionales de respuesta fija no den una visión clara y veraz sobre lo que los estudiantes pueden traer con sus conocimientos, solamente permiten traer a la memoria, observar la comprensión o interpretación del conocimiento pero no demuestran la habilidad del uso del conocimiento. Además, se argumenta que los exámenes estandarizados de respuesta fija ignoran la importancia del conocimiento holístico y la integración del conocimiento y, no permiten evaluar la competencia del alumno en objetivos educacionales de alto nivel de pensamiento o de lo que espera la sociedad. Además, con frecuencia el resultado de las evaluaciones se emplea solamente para adjudicar una nota a los participantes y no reingresa en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para mejorar los esfuerzos.

El reto está, entonces, en desarrollar estrategias de evaluación que respondan, en concreto, a una integración e interpretación del conocimiento y a una transferencia de dicho conocimiento a otros contextos.

Eisner (1993, pp. 226-232) plantea algunos principios que creemos pertinente tomar en cuenta para entender mejor el proceso de evaluación y selección de instrumentos. Para él, la evaluación debe:

- Reflejar las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado.

- Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determine la habilidad para transferir aprendizaje.
- Reflejar los valores de la comunidad intelectual.
- No debe ser limitada a ejecución individual ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo.
- Permitir contar con más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen solamente una alternativa correcta.
- Promover la transferencia presentan de tareas que requieran que se use inteligentemente las herramientas de aprendizaje.
- Requerir que los estudiantes comprendan el todo, no sólo las partes.
- Permitir a los estudiantes escoger una forma de respuesta con la cual se sientan cómodos.

CAPITULO III

PLAN Y PROGRAMA

La definición de comprensión que utilizamos en este capítulo señala que la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. Dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

1. Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructurar sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos.
2. Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia.

El esquema siguiente resume las habilidades y procesos que han de enseñarse en los programas de comprensión. Se basa en la investigación e ideas analizadas en este capítulo. Las categorías del esquema no son presentadas en una sucesión jerárquica y el orden de los elementos no representa necesariamente el orden en que debiera enseñárselos. Ni tampoco implica que el lector deba utilizar cada elemento por separado. Al leer un párrafo o un texto determinado, el lector recurre simultáneamente a muchas de esas habilidades y procesos (Simules y Kamil, 1984). El esquema apunta tan sólo a sugerir algunas posibilidades que los maestros pueden implementar en el contexto de un programa de comprensión lectora. El esquema está dividido en dos secciones fundamentales: las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto, y las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas. (Simules y Kamil, 1984)

Habilidades y procesos a enseñar en un programa de comprensión

1. Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto
 - a) Habilidades de vocabulario: Para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

1. Claves con textuales: El lector recurre a las palabras que conoce en una frase o párrafo para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
2. Análisis estructural: El lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras de base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras. Ejemplo: El lector puede determinar el significado de la palabra recalentar aislando el significado de la palabra de base, calentar, y el prefijo re, que significa «de nuevo». De ello deduce que la palabra recalentar significa calentar de nuevo.
3. Habilidades de uso del diccionario: • El lector recurre al diccionario para determinar el significado de las palabras. Ejemplo Cuando un lector se topa con una palabra desconocida y ha intentado ya otras claves posibles para desentrañar el significado, puede recurrir finalmente al diccionario para determinar su significado.

b) Identificación de la información relevante en el texto: Son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:

1. Identificación de los detalles narrativos relevantes: El lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
2. Identificación de la relación entre los hechos de una narración: Tras identificar los elementos fundamentales de un relato (no necesariamente por su nombre), el lector determina como se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos:
 - a) Causa y efecto: Un hecho provoca otros.
 - b) Secuencia: Los hechos están ocasionalmente relacionados porque suceden en una secuencia determinada.

3. Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos: El lector identifica ciertos detalles relevantes o importantes para los objetivos que persigue al leer materiales expositivos.
4. Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo: El lector determina la idea central en un texto expositivo e identifica aquellos detalles que la sustentan. Se debe enseñar a los lectores como determinar la idea fundamental del autor utilizando los detalles que la sustentan.
5. Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo: El lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas. A través de tales estructuras, puede apreciar las relaciones existentes entre las ideas contenidas en el material expositivo y, de ese modo, comprender ese material. (Simules y Kamil, 1984).

Estrategias de lectura

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

Características de las estrategias de lectura

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

b) *La anticipación.* Consiste en la posibilidad de descubrir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ésta, la palabra o letras que aparecerán a

continuación. Por ejemplo, después de un artículo deberá continuar un sustantivo con el mismo género y número, o al leer el final de un renglón que dice "... y así nacieron y se desarrollo, se anticipa que lo siguiente corresponderá a la palabra "desarrollaron". La lectura de una frase como "Había una vez..." "permite anticipar que se presentará un cuento.

c) *La inferencia.* i) Permite complementar información ausente o implícita, a partir de lo dicho en el texto.

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

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

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

predicciones. Los alumnos de segundo grado poseen características psicológicas y lingüísticas que posibilitan formas particulares de interacción con los textos. Es importante que éstas se consideren en la selección de los materiales de lectura. Sin embargo, se deben incluir distintos tipos de texto con diferente estructura, extensión y vocabulario. La existencia de diversos materiales escritos en el aula es indispensable para que los niños puedan tener contacto con ellos, explorarlos y leerlos. El lector debe atender a los siguientes aspectos del texto durante la lectura:

- La forma gráfica, la tipografía, la extensión y la distribución espacial del texto; los títulos y subtítulos, entre otros.
- El tema, la coherencia y la cohesión.
- El sistema de escritura, las letras y sus secuencias, la segmentación, la ortografía y la puntuación.
- La organización o estructura textual, de acuerdo con las tramas y funciones del lenguaje (tipos de texto). (Simules y Kamil, 1984)

El propósito de la evaluación, plan y programa. Los medios e instrumentos más comunes. La diferencia entre examinar y evaluar con propósitos educativos.

2. La competencia entre los tiempos de la enseñanza y los tiempos de la evaluación.

3. Contradicciones frecuentes entre propósitos educativos y carácter de la evaluación. La evaluación como definición tácita de la jerarquía de los propósitos educativos.

4. Respuestas y estrategias de los alumnos frente a la evaluación. Impacto educativo de la evaluación convencional.

Plan Educativo Individualizado (PEI)

Es un instrumento microcurricular, ya que parte de una situación dada (problemática del sujeto), establece unos objetivos o metas definidos, de los cuales se desprende la evaluación.

Bases Teóricas

Filosófica: Una visión Humanista Social, que centra la acción en el ser social en interacción con su medio, sus potencialidades y necesidades intrínsecamente humanas, con las personas de su contexto familiar y del entorno comunitario, que asume al educando en su condición de persona desde una perspectiva biopsicosocial, expresado en los fines que se asignen a la Educación

Axiológica: Establece entre sus propósitos formar un ciudadano para la transformación de sí mismo y de su sociedad, con los valores referidos a la ética a lo largo de la vida.

Teleológica: Determinada por la finalidad de Socio-política: La persona con discapacidad, concebida como ciudadano de la República, sujeto de derecho, cumplidor de sus deberes, con sentido de responsabilidad y corresponsabilidad social, deberá ser formada para una participación protagónica en sus procesos familiares, comunitarios, regionales y por ende del País.

Biológica: Referido al desarrollo físico, estructuración y funcionamiento del Sistema Nervioso y al proceso de maduración en función de las condiciones sociales y de vida del educando, deberán desarrollarse acciones conjuntas entre el sector educativo y los sectores responsables de la atención integral de la población.

Ontológica: Asunción del ser humano en continuo desarrollo. Se distingue un Desarrollo real (lo que ha logrado la persona en interacción social) y el potencial (lo que puede lograr la persona con apoyo de sus mediadores padres y adultos).

Epistemológica: Se concibe el conocimiento como producto de la mediación social.

Psicológica: Se considera la Personalidad, como el producto de la interacción de las condiciones biológicas (maduración) y las condiciones sociales que rodean a las personas, resultantes de las relaciones familiares y comunitarias, por lo que implica, así mismo, el desarrollo afectivo y emocional del educando, tomar en cuenta sus

motivaciones e intereses, por cuanto el factor social es la fuente de desarrollo de los procesos psicológicos superiores: el pensamiento, el aprendizaje y el lenguaje.

Pedagógica: Se entiende el Aprendizaje, como el proceso de apropiación cultural, por la interacción de factores cognitivos en un ambiente contextualizado y significativo. Pedagógicamente, debe cumplirse con el principio de respeto a las diferencias individuales, ritmos y estilos de aprendizaje, a la caracterización y diversidad de los educandos. La enseñanza permanente, sistemática, integral. Debe administrarse el Currículo Básico Nacional, a fin de familiarizar y ubicar al educando con necesidades especiales en las mismas condiciones y oportunidades de todos los ciudadanos, lo cual le permitirá en cualquier momento evolutivo el derecho a la integración escolar. Se establece la organización de los grupos por el criterio. Se realiza la Atención Individualizada considerando las necesidades de estas personas y su Nivel de Desarrollo.

Evaluar, diagnosticar e implementar técnicas y métodos, para superar las dificultades que presenta el educando en las áreas de lectura, escritura y cálculo.

- Seleccionar al niño.
- Determinar y seleccionar los instrumentos de evaluación.
- Aplicar los instrumentos o técnicas.
- Analizar los resultados obtenidos.
- Elaborar la impresión diagnóstica:
- Elaborar el diagnóstico psicoeducativo.
- Proponer un PEI.

- **TÉCNICAS:** la entrevista, la Anamnesis familiar, Registro descriptivo.
- **MÉTODOS:** observación, Pruebas objetivas.

CAPITULO IV

CUENTO FANTÁSTICO

El cuento fantástico es aquel que, por la suma de elementos reales y de elementos extraños e inexplicables, hace vacilar entre una explicación natural o sobrenatural y de al lector sumido en la incertidumbre. Ingredientes de la materia fantástica El cuento fantástico utiliza como punto de partida los misterios que plantean el hombre y su mundo y que no han tenido una explicación clara y certera: el tiempo, el espacio, los sueños, las dimensiones, la muerte... El autor del cuento fantástico elige uno de esos misterios como tema pero sin intención de resolverlo, sino que, valiéndose de la ausencia de respuestas y de su imaginación, logra la incertidumbre. Es por eso que, partiendo de elementos reales y cotidianos – a veces en forma gradual y otras abruptamente- anula la realidad y nos traslada al ámbito de lo misterioso y de lo inexplicable. Proviene de la vacilación entre una explicación natural o una sobrenatural. El escritor busca que el lector se pregunte acerca de la factibilidad de los sucesos; por eso elabora un relato verosímil, al que añade elementos extraños. Éste es el medio de producir la perplejidad y el suspenso, fuente de curiosidad, desazón y, a veces, miedo para el lector. (Merino, 1877, págs. 125-156).

Tratamiento de la materia fantástica

Son prácticamente innumerables los medios de que se valen los autores de narraciones fantásticas una vez que han entrado en el proceso mental por el cual liberan su imaginación. Invaden tiempo, espacio, personajes o situaciones y, en ocasiones, todo a la vez. Cuando el personaje es presa de las fuerzas sobrenaturales, si es un ser humano puede sufrir, entre otros, el fenómeno de la metamorfosis; si es cualquier elemento de la realidad –animales, objetos, muerte, espíritu- se anima y adquiere características propias del hombre. Si la invasión de lo fantástico se produce por medio del tiempo y del espacio, se producen traslados a los otros tiempos -ya del pasado como al futuro- anacronismos parciales, retrocesos en la propia historia, detención del tiempo, desajustes entre el tiempo cronológico y el tiempo interior, multiplicación en el tiempo, ruptura de las leyes físicas, transmutación de mundos. Otro tema predilecto de los autores de cuentos fantásticos es la interrelación entre el sueño y la realidad: sueño dentro de otro

sueño, conciencia de que se está soñando, sueños comunes a varias personas; en todos los casos, con un elemento que, luego en la vigilia, deja un rastro: por ejemplo, un objeto material presente en el sueño y presente en la vigilia. (Merino, 1877, págs. 125-156).

El cuento fantástico es uno de los productos más característicos de la narrativa del siglo XIX y, para nosotros, uno de los más significativos, pues es el que más nos dice sobre la interioridad del individuo y de la simbología colectiva. Para nuestra sensibilidad de hoy, el elemento sobrenatural en el centro de estas historias aparece siempre cargado de sentido, como la rebelión de lo inconsciente, de lo reprimido, de lo olvidado, de lo alejado de nuestra atención racional. En esto se ve la modernidad de lo fantástico, la razón de su triunfal retorno en nuestra época. Notamos que lo fantástico dice cosas que nos tocan de cerca, aunque estemos menos dispuestos que los lectores del siglo pasado a dejarnos sorprender por apariciones y fantasmagorías, o nos inclinemos a gustarlas de otro modo, como elementos del colorido de la época.

El cuento fantástico nace entre los siglos XVIII y XIX sobre el mismo terreno que la especulación filosófica: su tema es la relación entre la realidad del mundo que habitamos y conocemos a través de la percepción, y la realidad del mundo del pensamiento que habita en nosotros y nos dirige. El problema de la realidad de lo que se ve: caras extraordinarias que tal vez son alucinaciones proyectadas por nuestra mente; cosas corrientes que tal vez esconden bajo la apariencia más banal una segunda naturaleza inquietante, misteriosa, terrible, es la esencia de la literatura fantástica, cuyos mejores efectos residen en la oscilación de niveles de realidad inconciliables. Tzvetan Todorov, en su *Introducción à la littérature fantastique* (1970), sostiene que lo que distingue a lo «fantástico» narrativo es precisamente la perplejidad frente a un hecho increíble, la indecisión entre una explicación racional y realista, y una aceptación de lo sobrenatural. El personaje del incrédulo positivista que interviene a menudo en este tipo de cuentos, visto con compasión y sarcasmo porque debe rendirse frente a lo que no sabe explicar, no es, sin embargo, refutado por completo. El hecho increíble que narra el cuento fantástico debe dejar siempre,

según Todo, una posibilidad de explicación racional, a no ser que se trate de una alucinación o de un sueño (buena tapadera para todos los pucheros). En cambio, lo «maravilloso», según Todo se distingue de lo «fantástico» por presuponer la aceptación de lo inverosímil y de lo inexplicable, como en las fábulas o en Las mil y una noches (distinción que se adhiere a la terminología literaria francesa, donde «fantastique» se refiere casi siempre a elementos macabros, tales como apariciones de fantasmas de ultratumba. El uso italiano, en cambio, asocia más libremente fantástico a fantasía; en efecto, nosotros hablamos de lo fantástico ariostesco, mientras que según la terminología francesa se debería decir «lo maravilloso ariostesco»). (Merino, 1877, págs. 125-156).

El cuento fantástico nace a principios del siglo XIX con el romanticismo alemán, pero ya en la segunda mitad del XVIII la novela «gótica» inglesa había explorado un repertorio de motivos, de ambientes y de efectos (sobre todo macabros, crueles y pavorosos) que los escritores del Romanticismo emplearon profusamente. (Merino, 1877) Y dado que uno de los primeros nombres que destaca entre éstos (por el logro que supone su Peter Schlemihl) pertenece a un autor alemán nacido francés, Chamisso, que aporta una ligereza propia del XVIII francés a su cristalina prosa alemana, vemos que también el componente francés aparece como esencial desde el primer momento.

La herencia que el siglo XVIII francés deja al cuento fantástico del Romanticismo es de dos tipos: por un lado, la pompa espectacular del «cuento maravilloso» (del féérique de la corte de Luis XIV a las fantasmagorías orientales de Las mil y una noches descubiertas y traducidas por Galland) y, por otro, el estilo lineal, directo y cortante del «cuento filosófico» volteriano, donde nada es gratuito y todo tiende a un fin.

Principales Obras Narrativas Infantiles

Cuento: Narración en prosa de hechos reales o ficticios. Es corto y generalmente desarrolla una sola acción. Los tipos de cuentos infantiles son numerosos pero tentativamente podríamos agruparlos en:

Tradicional, de hadas o maravilloso: Todo tipo de narraciones de aventuras maravillosas, aún cuando muchas veces las hadas no aparecen en el cuento. Sus características principales son:

Espacio y tiempo indeterminados: los hechos suceden en lugares imprecisos como “un país remoto”. Tampoco hay fechas ni datos precisos para fijar la acción en una determinada época.

Pocas descripciones: los personajes y los escenarios son caracterizados mínimamente, con apenas algún rasgo destacado como atributo único. Uso de fórmulas y repeticiones: muchos cuentos comienzan con fórmulas fijas, como “Había una vez...” y se suelen reiterar algunos elementos: el protagonista tiene que pasar por tres pruebas (como Blancanieves que pasa por las siguientes pruebas: la cinta, el peine y la manzana) o recibe tres regalos o dones. Otra característica de los cuentos tradicionales, de hadas o maravillosos son las funciones de los personajes. Vladimir Propp, lingüista Ruso hizo una investigación minuciosa y estableció un número limitado de funciones (treinta y uno) y destacó que la sucesión de funciones es siempre idéntica, aunque pueden superponerse unas con otras y es difícil que aparezcan todas. Citaremos algunas de ellas:

1. uno de los miembros de la familia se aleja de la casa
2. recae una prohibición sobre el protagonista
3. la prohibición es transgredida. En este momento de la trama aparece un nuevo personaje, el antagonista. Su papel es el de interferir y turbar la paz, provocar una desgracia, causa un daño. Siempre llega subrepticamente y comienza a actuar.
4. el antagonista intenta obtener información.
5. al antagonista se le brindan informes sobre su víctima.
6. el antagonista intenta engañar a la víctima para apoderarse de sus bienes o directamente de su persona.
7. la víctima no sospecha y se deja engañar, ayudando a su enemigo.
8. el antagonista causa un daño a un miembro de la familia.
9. se anuncia la falta o la desdicha

10. el héroe decide intervenir
11. el héroe abandona su casa
12. el héroe es puesto a prueba, a modo de preparación para recibir el medio mágico.
13. el héroe entra en posesión del medio mágico
14. el héroe y el antagonista se traban directamente en lucha
15. el antagonista es vencido.
16. una tarea difícil le es propuesta al héroe.
17. la tarea es cumplida
18. el héroe es reconocido
19. el falso héroe o el antagonista es desenmascarado
20. el antagonista es castigado
21. el protagonista se casa y asciende al trono

Este tipo de cuentos ayudan a construir y fortalecer la personalidad de los niños, ya que éstos se identifican con el héroe o protagonista, que pasa por una serie de pruebas pero finalmente logra cumplir su objetivo. Bruno Bettelheim investigó los cuentos de hadas con un enfoque enmarcado en la Psiquiatría y descubrió los valores insustituibles de los cuentos maravillosos para el tratamiento de chicos con problemas y trastornos afectivos. Las polarizaciones entre los personajes buenos y malos y otras situaciones características de los relatos permiten identificaciones posibilitando a los niños una mejor comprensión de su realidad con respecto al mensaje en estos relatos, el mismo puede ser: explícito y fácilmente reconocible , a través de conductas de los personajes o a través de frases o diálogos entre ellos. Subyacente en comentarios o en actitudes equívocas que se prestan a múltiples interpretaciones. Se aconseja su lectura en Nivel Inicial (a partir de los cuatro años) y en el Primer Ciclo de Nivel Primario aunque hay algunos que, por su mensaje más complejo, se pueden aplicar en Segundo Ciclo, como El Traje Nuevo del Emperador de Hans Crithian Andersen. (Merino, 1877, págs. 125-156).

Cuento fantástico

La literatura fantástica se caracteriza por la necesidad del hombre de sobredimensionar la realidad, haciendo que en ella se inserten otros seres y otros mundos paranormales, distintos del suyo. Suelen tener un marco real y en un momento de la narración surge un elemento extraño e inexplicable que nos hace dudar si es real o no. El choque entre los hechos naturales y los elementos extraños o prodigiosos impresiona al lector y lo hace vacilar entre una explicación lógica y una explicación mágica. Algunos temas de este género son: las perturbaciones de la personalidad, los juegos de lo visible y lo invisible, historias de aparecidos, el hombre-lobo, vampiros, alteraciones de la causalidad, el tiempo y el espacio. El autor más destacado en este género es Edgar Allan Poe y otros autores que lo cultivan son Horacio Quiroga, Enrique Anderson Imbert, Manuel Mujica Láinez y Ray Bradbury. El género fantástico conviene incluirlo para Segundo Ciclo de Nivel Primario y en Nivel Medio, aunque hay algunos autores que tienen relatos maravillosos para Primer Ciclo, como La Torre de Cubos y La Planta de Bartolo, ambos relatos de la misma autora Laura Devetach. (Merino, 1877, págs. 125-156).

Leyenda

Narración de un suceso maravilloso, que se basa en algo real pero transformado por la fantasía popular. Como el mito, la leyenda parte de la necesidad que tiene una comunidad de explicar algo. Sus personajes pueden ser animales, dioses y seres humanos que tienen relaciones con esos dioses y a través de los cuales se realizan actos maravillosos. Los temas de las leyendas se agrupan en:

- 1.- Religiosos: historias de justos y pecadores, pactos con el demonio, doctrina de reencarnación, episodios de la vida de santos.
- 2.- De la naturaleza: caracteres de los animales, origen de las plantas y sus virtudes médicas, explicación de fenómenos atmosféricos (viento, trueno), interpretación de las formas del relieve geográfico (montañas, ríos)
- 3.- Históricos: episodios guerreros, identificación de ruinas y monumentos, historias de linajes familiares, de la conquista, etc.
- 4.- Sobrenaturales: sueños, alucinaciones, intervención de poderes mágicos, historias de ultratumba (aparecidos, luces malas, etc.)

Recomendamos la lectura de leyendas durante todo el ciclo Primario, especialmente las relacionadas con la cultura aborigen de nuestras distintas provincias: leyendas tehuelches, guaraníes, mapuches. (Merino, 1877, págs. 125-156).

Mito

Relato en que las comunidades explican el origen de las cosas, la creación del mundo y del ser humano.

Es una entrada anterior, te comentaba las características el cuento como narración breve. Puesto que lo que se te pide es la redacción de un cuento fantástico, conviene aclarar que se entiende por ello. Voy a citarte un texto de una autora, Silvia Adela Joan en cómo escribir los relatos que lo explica con claridad: la literatura fantástica organiza los elementos narrativos de modo que lo importante no es el personaje, sino el acontecimiento. Generalmente, el personaje es pasivo y está sujeto a los sucesos, Su proceso de producción es el siguiente: En un entorno realista se produce un acontecimiento extraño y misterioso, intolerable en dicho entorno; se altera la normalidad e irrumpe lo fantástico. Te he subrayado la línea de arriba porque los cuentos que hemos leído ejemplifican perfectamente esa idea, fíjate por ejemplo es Espantos de agosto de G. García Márquez Se nos relata en primera persona la visita de una familia (padre, la madre y los hijos) a un amigo que vive en un castillo en Italia. Todo sucede en un marco de normalidad y realismo. Sin embargo, al final del relato ya se anunciaba con algunas observaciones aisladas de personajes y protagonistas sucede algo extraordinario: se produce quinientos años después el asesinato de una mujer. ¿El protagonista también aparece al final lo sorprendente y fantástico en la muerte de E. Anderson Imbert. Se narra como una conductora recoge a una chica que hace autostop, tras un breve diálogo, de manera sorprendente aunque ya conductora es la muerte que conduce hacia su final a la chica que acabe de recoger sin embargo, en otros relatos lo fantástico o extraordinario se presenta desde el comienzo del relato. (Merino, 1877, págs. 125-156).

Evaluación

A partir de una lista dada de personajes cada estudiante deberá hacer un perfil de uno de ellos, siendo lo más creativo posible. Ejemplo: Fantasmas, gigantes, hadas. Gnomos, etc.

El cuento fantástico narra acciones cotidianas, comunes y naturales; pero en un momento Aunque se basa en elementos de la realidad -por ejemplo, un misterio por resolver, un tesoro escondido- presenta los hechos de una manera distinta al modo habitual de ver las cosas, de una manera asombrosa y, muchas veces, sobrenatural. Esta situación provoca desconcierto e inquietud en el lector.

Definición

Un relato fantástico se basa en lo irreal y causa un efecto de realidad, por lo que el lector encuentra una lógica a lo que está leyendo. El personaje no distingue lo que es real de lo que es irreal. Dentro de éste género lo imposible es posible. El espacio en el que viven los personajes es ilógico y sigue normas irracionales, como en "Alicia en el país de las maravillas". El cuento fantástico es aquel que, por la suma de elementos reales y de elementos extraños e inexplicables, hace vacilar entre una explicación natural o una sobrenatural y deja al lector sumido en la incertidumbre. Éstos contribuyen a que los hechos no puedan ser explicados racionalmente.

- El punto subjetivo del narrador, a menudo centrado en el protagonista.
- La imprecisión en los nombres y en las características de los personajes.
- Las imprecisiones y confusiones espacio-temporales, lo que genera una atmósfera de irrealidad.
- La presencia de estados de alucinación o sueño de los personajes, que rompe los límites entre lo real y lo irreal.
- La referencia a sucesos inverosímiles o increíbles.

El cuento fantástico tiene las siguientes partes:

Acontecimiento inicial: Presenta a los personajes y los ubica en el espacio y en el tiempo.

Nudo o conflicto: Es la ruptura de la situación de equilibrio. Supone una transformación de la situación inicial y de los personajes.

Desenlace o resolución: No se resuelve el nudo o conflicto sino que origina otro que queda sin solución y deja en el lector la duda o la incertidumbre acerca de lo sucedido. Puede presentar un final abierto. (Merino, 1877, págs. 125-156).

El cuento fantástico utiliza como punto de partida los misterios que plantean el hombre y su mundo y que no han tenido una explicación clara y certera: el tiempo, el espacio, los sueños, las dimensiones, la muerte... El autor del cuento fantástico elige uno de esos misterios como tema pero sin intención de resolverlo, sino que, valiéndose de la ausencia de respuestas y de su imaginación, logra la incertidumbre. Es por eso que, partiendo de elementos reales y cotidianos – a veces en forma gradual y otras abruptamente- anula la realidad y nos traslada al ámbito de lo misterioso y de lo inexplicable. Proviene de la vacilación entre una explicación natural o una sobrenatural. El escritor busca que el lector se pregunte acerca de la factibilidad de los sucesos; por eso elabora un relato verosímil, al que añade elementos extraños. Éste es el medio de producir la perplejidad y el suspenso, fuente de curiosidad, desazón y, a veces, miedo para el lector.

Tratamiento de la materia fantástica. Son prácticamente innumerables los medios de que se valen los autores de narraciones fantásticas una vez que han entrado en el proceso mental por el cual liberan su imaginación. Invaden tiempo, espacio, personajes o situaciones y, en ocasiones, todo a la vez. Cuando el personaje es presa de las fuerzas sobrenaturales, si es un ser humano puede sufrir, entre otros, el fenómeno de la metamorfosis; si es cualquier elemento de la realidad –animales, objetos, muerte, espíritu- se animiza y adquiere características propias del hombre. Si la invasión de lo fantástico se produce por medio del tiempo y del espacio, se producen traslados a los otros tiempos -ya del pasado como al futuro- anacronismos parciales, retrocesos en la propia historia, detención del tiempo, desajustes entre el

tiempo cronológico y el tiempo interior, multiplicación en el tiempo, ruptura de las leyes físicas, transmutación de mundos. Otro tema predilecto de los autores de cuentos fantásticos es la interrelación entre el sueño y la realidad: sueño dentro de otro sueño, conciencia de que se está soñando, sueños comunes a varias personas; en todos los casos, con un elemento que, luego en la vigilia, deja un rastro: por ejemplo, un objeto material presente en el sueño y presente en la vigilia.

Definición

El cuento fantástico es aquel que, por la suma de elementos reales y de elementos extraños e inexplicables, hace vacilar entre una explicación natural o una sobrenatural y deja al lector sumido en la incertidumbre.

PLANEACION

Asignatura: español

Comunidad: Atemeya

Tema: El cuento

Fecha: 19/01/09

Grado: 1°

Propósito: Que los alumnos identifiquen sus errores en el escrito y platiquen de sus diferentes aspectos.

Actividad	Actividad de lenguaje	Componentes	Material	Cierre	Numero de Paginas
<p>Revisen con sus maestro los cuentos que escribieron y platiquen:</p> <p>¿Quiénes eran los personajes?</p> <p>¿Qué paso primero?</p> <p>¿Después que hicieron?</p> <p>¿Cuántos toros había?</p>	<p>Expresión Oral:</p> <p>Argumentación</p> <p>Escritura:</p> <p>Identificación de la estructura</p>	<p>La confirmación y la autocorrección</p>	<p>Cuaderno</p> <p>Lápiz</p> <p>goma</p>	<p>Vuelvan a escribir el mismo cuento pero empezando así:</p> <p>Un Señor y un niño estaba trepados en un árbol, muertos de miedo porque....</p>	<p>Ficha: 8</p>

¿Por qué estaba el árbol? ¿Se entiende lo que paso?					
--	--	--	--	--	--

Evaluación: Se tomara en cuenta la argumentación que tiene en las preguntas. (Merino, 1877, págs. 125-156).

PLANEACION

Asignatura: español

Comunidad: Atemeya

Tema: El cuento

Fecha: 26/01/09

Grado: 1°

Propósito: Que los alumnos volverán escribir el cuento utilizando criterios.

Actividad	Actividad de lenguaje	Componentes	Material	Cierre	Numero de Paginas
Identificaran en el segundo cuento debe de hablar de los personajes y contar la misma historia. Usen las siguientes preguntas para revisar la misma historia que antes ¿Paso lo mismo en	<p>Expresión Oral: Dialogo, Conversación y argumentación</p> <p>Escritura: Identificación de la estructura</p> <p>LECTURA: lectura de los cuentos de</p>	La confirmación y la autocorrección.	<p>Cuaderno Lápiz Goma</p> <p>Imágenes para reestructura el cuento</p>	Comparen sus cuentos con el de sus compañeros	

<p>las dos historias?</p> <p>¿Escribiste la historia de la misma manera que la primera vez?</p> <p>Fínjense bien:</p> <p>¿Son los mismos personajes?</p> <p>¿Cuántos toros había uno o más?</p> <p>¿Qué paso después que subieron al árbol?</p>	<p>sus compañeros.</p>				
---	------------------------	--	--	--	--

Evaluación: Entre todos un cuento y cópielo en su álbum de literatura en la parte que dice cuanto

PLANEACION

Asignatura: español

Comunidad: Atemeya

Tema: El cuento

Fecha: 09/02/09

Subtema: El sombrero de la bruja

Propósito: Que los alumnos identifiquen algunos cuestionamientos.

Actividad	Actividad de lenguaje	Material	Componentes	Cierre	Numero de Pagina
Al terminar la lectura del cuento se pregunta: ¿Cómo empezó el cuento? ¿Luego que paso? ¿Quiénes son los personajes? ¿Tienen nombre? Sera verdad lo cuento? ¿Les gusto? Dejan que los niños	Expresión Oral: Dialogo	Libro de texto Primer grado lecturas	Muestro	Los alumnos argumentaran el por qué de sus repuestas	200-2005

comentan. Inicia una segunda lectura para que los alumnos identifiquen las preguntas					
--	--	--	--	--	--

Evaluación: Será a partir que cada uno de los alumnos tiene sus percepción con respecto a las preguntas.

PLANEACION

Asignatura: español

Comunidad: Atemeya

Tema: El cuento

Fecha: 16/02/09

Subtema: Los verbos

Propósito: Que el alumno identifique los verbos que a completa el cuento.

Actividad	Actividad de lenguaje	Componentes	Material	Cierre	Numero de Pagina
Se escribe el cuento en el pizarrón donde falta algunas palabras donde están las rayas.	<p>Expresión Oral: Dialogo</p> <p>Escritura: Identificación de escritura.</p> <p>Lectura: Para saber la estructuración (lectura).</p>	Inferencia	<p>Cuaderno</p> <p>Lápiz</p> <p>Goma</p>	Cada uno lea su cuento a los demás para que vean como le quedo.	Ficha: 13

Evaluación: Aquí se califica todo tanto la escritura como la conjugación

PLANEACION

Asignatura: español

Comunidad: Atemeya

Tema: El cuento

Fecha: 23/02/09

Subtema: El correo comunitario

Propósito: Que el alumno realice un cuento,
Para compañeros de otra comunidad.

Actividad	Actividad de lenguaje	Componentes	Material	Cierre	Numero de Pagina
Que el correo comunitario lo utilicen para comunicar a otras personas lo que ellos se imaginan la estructura del cuento.	Escritura: Identificación de la estructura del cuento.	Predicción	Cartoncillo Tijeras Lápiz Goma	Dan a conocer los cuentos se realizan las correcciones pertinentes.	

Evaluación: Esta es una forma más importante pues da a conocer los avances del alumno medios de la comprensión lectora

INFORME DE PLANEACION

Los datos que disponemos hasta ahora permite sostener claramente la idea de comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. En la planeación del día 12/01/09 fue inventar un cuento donde existen ciertas habilidades que los alumnos aprovechan al máximo dicho proceso interactivo. Donde los alumnos escriben cuidadosamente el cuento para que los demás compañeros entiendan lo escrito, por eso en este tipo de ejercicios es importante identificar la idea fundamental del texto, la secuencia de los hechos narrados, los detalles, las relaciones, causas, efectos y desarrolla varias habilidades, tan solo es fácil identificar si los alumnos entienden e identificaron las instrucciones. De igual manera está en la planeación 19/01/09 donde los alumnos identifican sus errores y realizan una autocorrección, donde el maestro y los alumnos revisan los cuentos que se escribieron anteriormente, el maestro plantea una serie de preguntas que son las siguientes:

¿Quiénes eran los personajes?

¿Qué paso primero?

¿Después que hicieron?

¿Cuántos toros había?

Porque estaban en el árbol?

¿Se entiende lo que paso?

Los alumnos volverán escribir el cuento utilizando criterios. Así los alumnos hablan de los personajes y contar la misma historia. Los alumnos al preguntarles:

¿Paso lo mismo en las dos historias?

¿Escribiste la historia de la misma manera que la primera vez?

Donde se fijaron bien:

Si escribieron la historia de la misma manera que la primera vez; algunos alumnos si lo escribieron como anteriormente sin hacer un cambio, después cuantos toros habían, uno o más estábamos o estamos hablando de cantidad, los alumnos

distinguen; que paso después que se subieran al árbol. Al poner a los alumnos cuando realizan las lecturas causa entre ellos pues dan opiniones muy diferentes y más cuando volvemos a cuestionarlos con las siguientes interrogaciones:

¿Cómo empezó el cuento?

¿Luego que paso?

¿Quiénes son los personajes?

¿Tiene nombre?

¿Será verdad lo que cuenta un cuento?

¿Les gusto?

Los alumnos comentan entre ellos y dan la opinión al maestro después vuelven a leer la lectura. Donde de las actitudes de un alumno hacia la lectura puede influir en su comprensión de texto. Los alumnos que exhiben una actitud positiva hacia la lectura comprenderán lo leído. Las actitudes que el alumno se va forjando en relación con varios temas en particular pueden ser comprendidos por ellos mismos. El propósito del alumno al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello lo debe de entender.

Evaluación

El lector realiza principalmente el análisis estructural: pues el lector recurre a los prefijos, las terminaciones inflexivas, las palabras de base, da a conocer algunos detalles. Donde encontramos las habilidades y procesos de enseñanza las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el proceso del entendimiento de un texto. Las habilidades de vocabulario para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluye:

Análisis estructural

Habilidades del uso del diccionario y sobre todo donde mucho más nos concentramos es la identificación de la información relevante en el texto: la información relevante son las habilidades que permite identificar el texto el propósito.

También se incluye identificación de detalles narrativos relevantes: El lector de la historia a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la narración que tiene la información. Identificación de la relación entre los hechos de una narración: Tras identificar los elementos fundamentales de un relato (no necesariamente por su nombre) , el lector determina como se relaciona para comprender la historia para ello el alumno ha de entender los siguientes procesos:

Causa y efecto: Un hecho provoca otros.

Secuencia: Los hechos están ocasionalmente relacionados porque suceden en una secuencia determinada. Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos: el lector identifica ciertos detalles relevantes importantes para los objetivos que persiguen a leer materiales expositivos. Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan en los materiales tipo expositivo: El lector determina la idea central del texto e identifica aquellos detalles que los sustentan. Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo. El lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas.

Descripción: El autor presenta información acerca del tema brinda algunas características.

Agrupaciones: El autor presenta ideas de modo que se encuentren relacionadas y agrupadas ellos permite apreciar una secuencia aparente.

Causa y Efecto: El autor relaciona ideas de modo que todo ello permite inferir una relación causa- efecto dicha relación que da implícita.

Aclaración: Una interrogante, que van seguidas de una solución una respuesta.

Comunicación: El autor sugiere al lector que advierta las semejanzas o diferencias entre dos o más objeto.

Procesos y habilidades para relacionar el texto con la experiencia

Inferencias: Se enseña al lector al utilizar la información para ser explícita en el texto.

Lectura crítica: Se enseña al lector a evaluar contenidos, emitir juicios a medida que lee. Esto se apoya en su experiencia previa.

Los hechos y opiniones: Enseñan al lector a conocer los hechos son reales objetivos y pueden ser demostrado y las opiniones reflejan creencias de una persona y no son necesariamente leerla. Se da por terminada esta evaluación estuvo acondicionada por cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entran la conversión. Tales factores incluye lenguaje oral, las actitudes el propósito de la lectura.

Antes que nada se debe dar a conocer que se entiende por comprensión lectora y ¿Qué enseñar en la comprensión? La definición de comprensión que utilizamos es un proceso a través el cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. Dicho proceso se pretende que el lector sea capaz de: Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. La importancia del lenguaje oral añade del texto, únicamente a las etapas iniciales forman una parte importante en el proceso de comprensión: especial en el desarrollo de vocabulario sea significativo. Así una parte esencial del programa de lecturas en marcha debiera ser el desarrollo del lenguaje oral. Los profesores pueden promover el desarrollo de lecturas haciendo continuas en voz alta a los alumnos y diciéndoles posibilidad de analizar y discutir lo que sucede en la lectura. Hay dos tipos de texto: narrativos y expositivos. Los textos narrativos cuentan una historia y son los materiales de tipo literario.

Los textos expositivos brindan información y refieren a hechos y son materiales de tipo científico los estudios relacionados con las ciencias sociales. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos d texto. Un elemento crucial de la comprensión consiste en enseñar al lector como leer distintos tipos de texto. Esto significa que es necesario mostrar a los lectores como aprender los materiales expositivos o informativos. Los alumnos desarrollan habilidades donde identifican la idea fundamental del texto la secuencia de los textos, la secuencia de los hechos narrados. Los detalles, las relaciones causa y efecto. La comprensión es un proceso y consiste en elaborar el significado relacionado con la información del texto. (Merino, 1877, págs. 125-156).

El propósito de Lectura: El propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determinar aquello a esa persona a de entender. La comprensión es un proceso asociado con el lenguaje y debería entrenárselo como parte integral de las técnicas del lenguaje y deberá entrenárselo como una audición hablada, la lectura y la lectura y la escritura. El significado que el lector elabora se basa en la capacidad para seleccionar las claves relevantes del texto relacionado con los conocimientos almacenados.

La información previa del lector es un proceso de elaboración de significado en la interacción con el texto. Se establece que es necesario evaluar cuidadosamente las habilidades de comprensión que se enseñan actualmente, en la función de su utilidad para que el lector entienda como está estructurado un texto determinado y si ayudan a que el lector entienda como está estructurado un texto determinado y lo comprendan. Buena parte de las habilidades apunta a que el lector se centre en sus claves de texto y otras enseñanzas han sido muy inadecuadas se deberían conservar tan solo aquellas habilidades que ayudan a relacionar las claves de texto con sus experiencia previa, y se deben añadir nuevas habilidades y procesos.

Las habilidades de comprensión no es nada más que las diversas tareas o formas de comprensión en las que ha de concentrarse el lector enfrentando un texto. A un cuando el lector ha de aprender a resolver algunas tareas para determinar cómo ha organizado; la naturaleza del proceso de comprensión y su relación con la información previa del lector, ella consiste en algo más que la manera de enseñar, cada lector es en algún sentido distinto, en medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. (Merino, 1877, págs. 125-156).

Dificultades de la aplicación

En algunos fueron las actitudes que toman los alumnos, pues en algunas ocasiones muestran aburrimiento y esto afecta que los alumnos no comprendan cuestionamiento que realiza el profesor, esa es la dificultad que se encuentra en el aula.

Propuesta para superar las dificultades

Es una estrategia que ha resultado muy bien es tomar las experiencias de los alumnos donde es convertir al lector pasivo en activo. Por lo que se refiere al proceso mismo que se utiliza “antes de la lectura” que se considera proceso de algo compartido por los alumnos y por lo tanto funcional para ellos.

Informe de los resultados

El 75% hay una efectividad esto equivale a 18 alumnos donde muestran actitudes de un alumno hacia la lectura donde comprenden lo leído. Las actitudes que el alumno se va forjando con relación con varios temas en particular pueden ser comprendidas. (Merino, 1877, págs. 125-156).

BIBLIOGRAFIA

Revista De La Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 212 Teziutlán

Año 2, Número Especial, marzo de 1997.

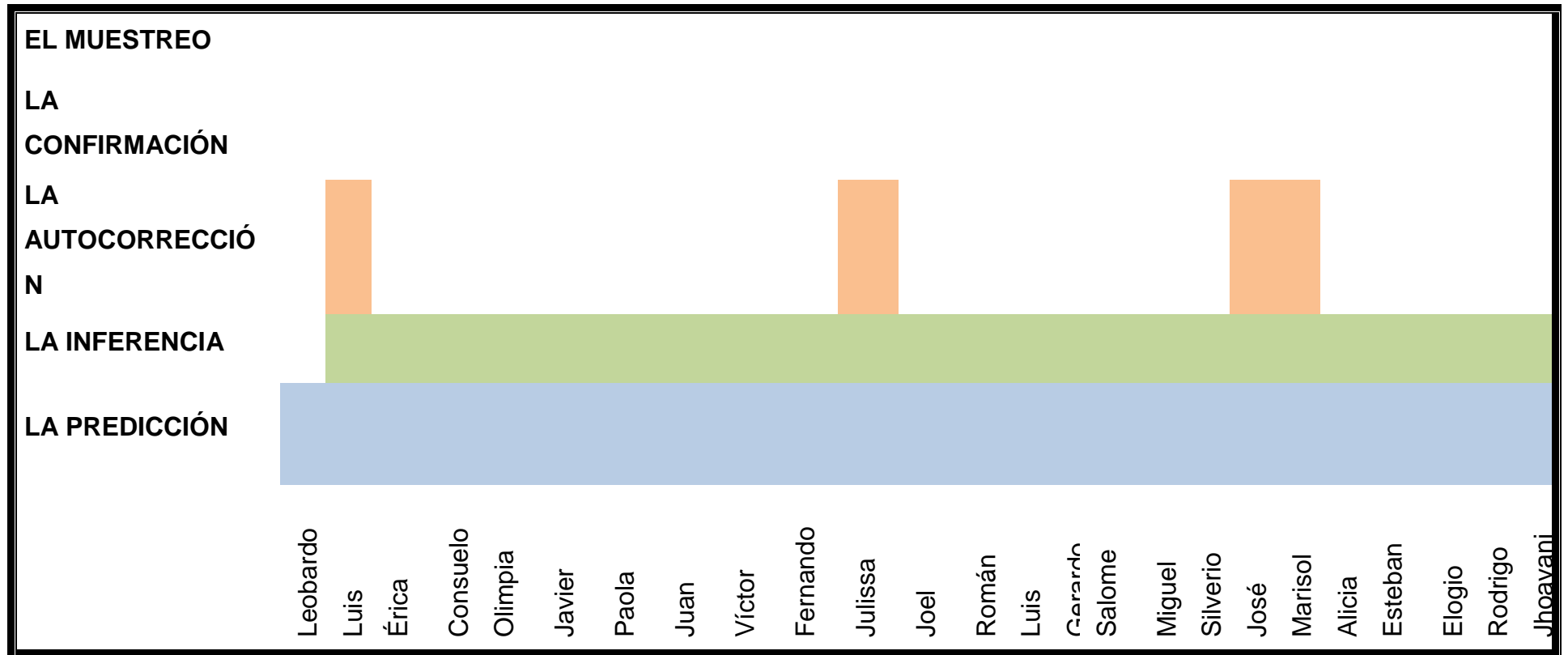
- Adam, J.M.(1987) Linguistique textuelle: typologies et sequentialite, Apprendre/enseigner a produire des textes écrits, Colloque international de didactique de francais, Namur 1986,Brussel-les, De Boeck Université.
- Anderson, T.H., y B.B. Armbruster.1984.Content area textbooks. En R.C
- . Anderson, J. Osborn, y R.J. Tierney, Learning to read in America schools: Basal readers and contet text,pp.193-226 Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baudelot. C. y R. Establet (1971), L'école capitalista en France, París, Maspéro.
- Boudieu, P. y J.C. Passerons (1970),La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseigne, París, Editions de Minuit.
- Charles E. Merrill Publishing Company. Singer H., y D. Donlan. 1980.Readding and learning from text. Boston: Little. Brown and Company.
- Álvarez Méndez JM. Valor social y académico de la evaluación. Madrid:Universidad Complutense, 1993.
- Angulo F. La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. Barcelona: 1993. En: Cuadernos de Pedagogía, 219.
- Apple M. Ideología y Currículo. Madrid:Akal, 1986.
- Bourdieu P, Passerson Y. Eliminación y selección. En: Castro Pimienta O. La reproducción. Barcelona: 1977. Evaluación en la escuela, ¿Reduccionismo o desarrollo? 1998.
- Corral Ruso R. El concepto de zona de desarrollo próximo. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1997
- Cronbach LT. Toward reform of program evaluation. San Francisco: Jossey Bass, 1980.
- Díaz Barriga A. El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje. En. El examen: textos para su historia y debate. México,DF: UNAM, 1993.

- Ver «psicología» en el Diccionario de la lengua española - Vigésima segunda edición. Si se realiza la búsqueda de la palabra «sicología», el diccionario remitirá al término «psicología»
- ↑ ^{a b} Morris, Charles (1997). *Introducción a la Psicología*, Novena edición edición, Prentice Hall. ISBN 968-880-856-3.
- ↑ Psicología de la emergencia: comportamiento humano antes, durante y después de emergencias :: Ps. Humberto Marín Uribe
- Community Interventions to Promote Healthy Social Environments: Early Childhood Development and Family Housing A Report on Recommendations of the Task Force on Community Preventive Services. MMWR Morb Mortal Wkly Rep 2002 Feb 51(RR-1);1 [Texto completo]
- Developmental Surveillance and Screening of Infants and Young Children (RE0062). American Academy of Pediatrics - Committee on Children With Disabilities. Pediatrics 2001 July;108(1):192-196 [Texto completo]
- Finney JW, Weist MD. Behavioral assessment of children and adolescents. *Pediatr Clin North Am* 1992 Jun;39(3):369-78

ANEXOS

APPENDICES

CRONOGRAMA



EFFECTIVIDAD DE LA COMPRESION LECTORA

