

**SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 212**

**ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LOS ALUMNOS DE CUARTO
GRADO**

PROYECTO DE INNOVACION

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

**PRESENTA:
MARIA TERESA SALAZAR HERNANDEZ**



**SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 212**

**ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LOS ALUMNOS DE CUARTO
GRADO**

**PROYECTO DE INNOVACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA
EN EDUCACION**

**PRESENTA:
MARIA TERESA SALAZAR HERNANDEZ**

**TUTOR:
IVONNE GALINDO GARCIA**

TEZIUTLAN PUEBLA 2009

INDICE	Pág.
Introducción	7
Capitulo I	12
Aprendizaje	13
Desarrollo del niño	15
Capitulo II	21
Definición sobre la postura	22
Capitulo III	25
Teoría del problema	26
Capitulo IV	32
Alternativa	33
Planeaciones	38
Evaluación	45
Instrumentos de evaluación	58
Bibliografía	65
Anexos	67
Apéndices	79

DICTAMEN

DEDICATORIAS

Primero que nada a Dios por haberme ayudado a terminar mi sueño que algunas veces fue inalcanzable.

A mis padres GUILLERMO ALBERTO Y FRANCISCA por todo el apoyo tanto moral como económico que me brindaron GRACIAS por confiar en mí por todos los días que estuvieron ahí al pie del cañón por todas las noches de desvelos las angustias por todo gracias sin su ayuda no se si lo hubiera logrado.

A mis hermanos por confiar en mí por su apoyo porque cada uno de los tres son muy distintos y yo aprendí mucho de ustedes en este camino que con su compañía se me hizo un poco corto GRACIAS: MARCOS, GUILLERMO Y FRANCISCO JAVIER los quiero mucho.

A mi hermana GABRIELA por confiar en mí y aunque no estamos juntas por la distancia se que te sientes orgullosa de mí gracias por tu apoyo.

A mis asesores porque a lo largo de mi carrera me ayudaron mucho aprendí mucho de ellos y sin saber que me transmitieron no hubiera podido lograr mi sueño de toda la vida MUCHAS GRACIAS

GRACIAS a todos los que no confiaron en mí por pensar que no iba a llegar a terminar mi carrera por personas como ustedes fue que mas me impulsaba a seguir adelante.

INTRODUCCION

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de intervención pedagógica tiene como propósito ofrecer a los maestros de educación básica una opción y evaluación de la lectura basada en una investigación sobre como aprenden los niños.

TIPO DE PROYECTO. El presente trabajo es un proyecto de intervención pedagógica y tiene como propósito ofrecer a los maestros una opción para la enseñanza y evaluación de la lectura, basada en una investigación sobre como aprenden los niños. Se ha hecho énfasis sobre la necesidad de pensar la lengua escrita como un sistema de comunicación de allí que la concepción de la lectura que aquí se presenta.

Se ha hecho énfasis sobre la necesidad de pensar la lengua escrita como sistema de comunicación el proceso de investigación realizada fue importante conocer la comunidad y la escuela en la que se detectó el problema de lectura, cabe mencionar que en la mayoría de las escuelas del país la situación es semejante; en este caso en específico se realizó en la escuela primaria “Enrique Pestalozzi” de la comunidad de Los Pescados, Ver., municipio de Perote, Ver., se encuentra a 20 kilómetros de la cabecera municipal, cuenta aproximadamente con 3,200 habitantes, situado en una zona montañosa a las faldas del volcán Cofre de Perote, por lo mismo el clima es muy frío, comunidad relativamente pobre, las familias que se asentaron en esas tierras ejidales eran originarias de un comunidad cercana llamada El Conejo, municipio de Perote, Ver., la principal fuente de ingresos de la comunidad se basa en la agricultura temporal cosechando principalmente granos básicos como papa, maíz, cebada, haba, etc., a su vez cuenta con pequeños negocios, de esta forma se da cuenta que esta comunidad carece de servicios básicos de infraestructura, por ello y a pesar de los propios negocios que existen en la comunidad es de interés remarcar la pobreza en la que se encuentran los pobladores por eso se complica el contexto social significándolo así en alcoholismo, desintegración familiar y principalmente un bajo nivel cultural en la mayoría de los pobladores llámese que solo les interesa medio saber leer y hacer cuentas, situación que complica el trabajo educativo, en este sentido hablar de ayuda que pudieran brindar los padres de familia.

Para la formación de sus hijos es casi nula presentándose los problemas comunes: falta de atención a los niños, desinterés en el proceso de enseñanza, etc.

PROBLEMATIZACIÓN

Diagnostico pedagógico

En la escuela primaria “Enrique Pestalozzi”, existen varios problemas como lo son: el ausentismo (profesores-alumnos), reprobación, resolución de problemas.

Se aplico un examen diagnostico a los alumnos de cuarto grado, es decir que leyeran varios textos como lo son: cuentos, leyendas, etc., se detecto que los alumnos tienen problemas de lectura es decir que les cuesta mucho trabajo leer, solo el 20% de alumnos lee (anexo 1).

PROBLEMA Los niños de cuarto grado no saben leer

DELIMITACION

Dentro de la comunidad de Los Pescados se encuentra la Escuela Primaria “Enrique Pestalozzi” con clave 30DPRO627S con una población de 150 alumnos de primer grado a sexto la escuela fue fundada en el año de 1952 con la ayuda inicial de los pobladores en coordinación con el Gobierno del estado de Veracruz es una escuela de organización completa conformada por 7 maestros y una persona de apoyo ,incluido el director cada profesor atiende a un grupo en específico actualmente la escuela cuenta con siete salones ,en muy malas condiciones ,una dirección ,dos baños ,una pequeña cancha deportiva donde los niños juegan y realizan los honores ala bandera. La investigación e instrumentación del proyecto se realizo en el grupo de 4 año grupo único, el cual cuenta con 19 alumnos siendo así un grupo de los más pequeños de la escuela 10 niñas y 9 niños con promedio de edad de 9 y 11 años.

Al hacer la detección del problema de comprensión lectora, en el grupo se instrumenta un diagnostico previo o inicial, en el cual se busca huellas que indiquen con claridad las raíces que fundamentan la problemática individual o colectiva.

Lo antes expuesta desemboca en una realidad clara de lo que se puede y tiene que instrumentar: interés por la lectura comprensión lectora es por ello que se propone el juego como actividad para la solución del problema creando un interés por el aprendizaje de la lectura ya que es importante que el educando descubra nuevas formas de aprendizaje de la lectura.

JUSTIFICACION

El problema se da ya que los alumnos no tienen interés por la lectura y tampoco hay apoyo por parte de los padres de familia solo les interesa medio saber leer y dice que no les interesa leer otros libros ni enterarse de otras cosas porque así están bien a ellos lo que les interesa es trabajar para poder ayudar a sus padres a llevar dinero ala casa para poder vivir mas o menos ya que como es una comunidad pobre no se pueden dar lujos y además hay pocos libros e interés por parte le los mismos maestros.

CONCEPTUALIZACIÓN

La lectura se define como un proceso constructivo a reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto.

En este dicho proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias, anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, auto corrección, entre otras, que constituyen un esquema completo como el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto.

Así el lector centra toda su actividad en obtener sentido del texto, su atención se orienta hacia el significado y se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultad en la construcción de este. Mientras no sea así, el lector no reparara en los detalles graficaos y seguirá con su búsqueda del significado.

En este proceso de construcción del significado, se identifican, de acuerdo con Goodman, cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical o sintáctico, y de significado.

Estos ciclos corresponden a la actividad que despliega el lector en los actos de lectura que realiza: en el ciclo ocular, los movimientos de los ojos le permitan localizar la información grafica más útil ubicada en una pequeña parte del texto; en el ciclo perceptual, el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas. En la medida en lo que ve es coherente con sus predicciones lingüísticas y con la construcción que estas hacen en la obtención del significado del texto, se hace más eficiente el procesamiento de la información, por lo que se produce la necesidad de utilizar cierta cantidad de índices textuales.

En el ciclo sintáctico, el lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia. Mediante ellas usa los elementos clave de las estructuras sintácticas que conforman las diferentes proporciones del texto, para procesar la información en él contenida.

El ultimo ciclo, el semántico, es el más importante de todos el proceso de lectura, en el se articulan los tres ciclos anteriores y en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector permiten que el sentido que va obteniendo sobre concreción, reconstruyendo el significado. El lector esta centrado en obtener sentido del texto. Cada ciclo es tentativo y puede no ser completado el lector va directamente hacia el significado. Se necesitan pocos ciclos para completar una lectura realmente eficiente, antes de que el lector obtenga significado, pero retrospectivamente, el lector sabrá cual es la estructura de la oración y cuales son las palabras y letras, por que el lector conocerá el significado y esto creara la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado. En un sentido real, el lector esta saltando constantemente hacia las conclusiones, aun después de la lectura, el lector continua evaluando el significado y reconstruyendo en la medida en que se consolida, como una nueva adquisición cognitiva, el producto de su comprensión lectora.

Estudiar el proceso de construcción de la lectura en niños alfabetizados implica verificar hasta qué punto los niños producen interpretaciones originales de lo que leen, porque asimilan a sus propios instrumentos cognitivos y porque rechazan aspectos del mismo que movilizan sus temores o sus conflictos afectivos.

Esta idea nos conduce a pensar en la relatividad de la comprensión, ya que el niño crea significados por medio de la interacción entre sus esquemas de conocimientos, sus experiencias sociales, su desarrollo afectivo y la información del texto, es posible la existencia de tantos significados como lecturas realice del mismo texto.

Por otra parte, al considerar las complejidades o dificultades que generan los textos en cuanto a demandas de traducción, es posible también ver a la comprensión como interrogación, como búsqueda de los sentidos en y más allá de los significados; esta afirmación conduce a tratar de establecer, entonces: a) si el contexto tiene significado, b) cual es el significado aceptable que debe construir el lector, y c) quien y como dice la pertinencia de la traducción que hace del texto.

Podemos afirmar que la comprensión lectora es el esfuerzo en busca del significado y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente.

El conjunto de concepciones antes descritas nos proporciona suficientes elementos para subrayar la importancia que la actividad del lector tiene en el proceso de lectura, cuyo objetivo fundamental es la construcción del significado.

La concepción de lectura que postulamos, centraría a la tradicional, pone énfasis en la actividad que despliega el lector para construir el significado del texto y pretende sintetizar los aportes más significativos de los diversos autores que estudian la lectura desde una perspectiva constructivista.

En síntesis, concebimos a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, una relación de significado y a la comprensión lectora como la construcción del significado particular que realiza el lector y que de este modo constituye una nueva adquisición cognitiva.

Para reconocer cómo se produce esta nueva adquisición cognitiva, producto de la comprensión lectora, se describen enseguida los dos polos de la relación de significado: el lector y el texto.

Como se menciona en lo anterior, las concepciones de lectura y de comprensión lectora desde un enfoque constructivista reconocen el papel activo del lector para la construcción del significado. Hablar de la actividad del lector implica referirse a los procesos psicológicos, lingüísticos, sociales y culturales que subyacen en todo acto de conocimiento, en este caso de la lectura.

Desde el marco epistemología genética de Jean Piaget, se da importancia al papel activo del sujeto cognoscente en todo acto de conocimiento, sabemos que el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas, en función no sólo de las características particulares del sujeto, sino también de las del objeto; esta actividad del sujeto es postulada en términos de interacción, mediante ella el sujeto intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado y lo hace por medio de la coordinación progresiva de dichos esquemas, los cuales se acomodan a lo nuevo, en la medida en que lo que se construye progresivamente sea suficientemente cercano a lo ya construido, permitirá al sujeto obtener una mejor y mayor comprensión de la realidad.

En este sentido, la comprensión lectora depende de la complejidad y la extensión de la escritura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo. Así, la comprensión de la lectura no es sino un caso particular de la comprensión del mundo en general; por otra parte, el ambiente social, lingüístico y cultural en el que se desenvuelven los lectores influye en la construcción de las estructuras intelectuales. Si bien es cierto que los intercambios espontáneos del sujeto con su medio son resultado de una actividad individual, también es cierto que esta responde a una intencionalidad social y cultural.


OBJETIVOS

Objetivo general:

Que el alumno logre tener mayor interés por la lectura

Objetivo específico:

 Que el alumno logre la comprensión de la lectura

 Que el alumno avance con el aprendizaje de la lectura

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

El presente trabajo esta compuesto de una introducción la cual contiene el tipo de proyecto que es así como el planteamiento del problema la conceptualización y objetivos en el capítulo aprendizaje y desarrollo del niño, capítulo II constructivismo ,capítulo III teoría de la alternativa capítulo IV definición de la alternativa.

CAPITULO I

APRENDIZAJE

El concepto de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación, reconociendo que una situación educativa, en tantas situaciones de comunicación, promueve procesos de interacción social en la construcción de los conocimientos. Desde esta perspectiva, se cree que la formación de las prácticas escolares será posible en la medida en que el maestro tenga acceso a una re conceptualización de la lectura, la comprensión lectora el lector y el texto, tal re conceptualización, promueve, en lo metodológico, que el maestro desempeñe el papel de nexos en la relación básica del conocimiento: la relación sujeto-objeto.

Las primeras diferencias entre lectura y comprensión lectora fueron establecidas en los años veintes, cuando distinguieron entre pronunciar y comprender. Tradicionalmente se considero a la lectura como el rescate del significado expresado en el texto, lo que dejaba para el lector una posición receptiva, sin que sus expectativas intervinieran a leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado.

Con base en los principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje y a la comprensión lectora como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector. Desde esta perspectiva, varios autores han centrado su enteres en el análisis de la lectura como proceso global cuyo objetivo es la comprensión.

De la misma manera, aunque se necesita flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma grafica; el texto debe ser procesado como lenguaje y el proceso debe terminar con la construcción de significados; sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En el ámbito escolar observamos con frecuencia que la reflexión pedagógica ha orientado sus esfuerzos a encontrar o diseñar la mejor manera de enseñar a leer, para cumplir con una tarea que la sociedad asigna a la escuela: la alfabetización. Sin embargo, también vemos que el cumplimiento de tal tarea aun se encuentra alejado de lo que podría considerarse una respuesta afectiva a esta demanda social, ya que los resultados de diversas investigaciones reflejan altos índices de reprobación y deserción escolar y un consecuente incremento en el índice del analfabetismo funcional que existe en nuestro país.

La constatación de que muchos de los estudiantes, en los diversos niveles educativos, son incapaces de valerse del sistema de escritura como medio de comunicación, denotando bajos niveles de comprensión lectora, nos remite a cuestionarnos sobre las causas por las cuales esto ocurre y a sugerir posibles soluciones a este problema. Sugerencias que desde el punto de vista personal, tendrían que iniciarse con la consideración del concepto que los maestros de la educación

básica tienen de la lectura, para lograr formas diferentes de incidir en el desarrollo lector de los alumnos por medio de la enseñanza.

En este sentido, la tradición pedagógica presenta determinadas prácticas escolares que históricamente y socialmente se arraigan en una concepción institucional del sistema de escritura.

La observación de las prácticas escolares, desde el nivel preescolar, cuando se da el caso de que se asuma la tarea de enseñar a leer, hasta el nivel de primaria, permite identificar diversas formas metodológicas. Guiadas por una decisión entre el aprendizaje inicial de la lectura y su uso, esas formas conducen a la fragmentación y descontextualización del sistema de escrituras como objeto de uso social.

Tradicionalmente se ha concedido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consisten en el reconocimiento de las gráficas que componen una palabra, oración o párrafo.

El énfasis que se pone en las habilidades mencionadas supone una secuencia igual para todos los estudiantes: descifrar el texto para después extraer información exacta que radica en él. Dichas habilidades deben ser observables, de tal manera que mediante la evaluación se determine si han sido aprendidas. Esto indica que la evaluación está centrada en el resultado final que el alumno alcanza después de haber seguido la secuencia de aprendizaje. Se evalúa la posibilidad de sonorizar un texto, con la suposición de que el significado se da por añadidura cuando la sonorización es correcta.

Con base en algunas conversaciones con maestros de educación primaria, podríamos decir que la preocupación por el significado se presenta mucho después. La diferencia entre la lectura oral y lectura de comprensión es bastante marcada, la cual nos lleva a otra dimensión del problema: el concepto que ellos tienen sobre la lectura y las repercusiones que esto provoca en el aprendizaje.

Una vez que el niño domina la oralización correcta de la secuencia gráfica, los maestros asumen la responsabilidad de asegurar que el alumno obtenga el significado del autor posteriormente, una vez que se domina la mecánica de la lectura la enseñanza asume formas metodológicas que implican el uso del sistema de escritura para la aprobación de otros contenidos curriculares; dicha apropiación es medida además por la intervención del maestro quien determina quien se lee, como se lee y que debe comprenderse.

En este contexto, si la enseñanza y aprendizaje de la lectura están sujetos a las reglas específicas del uso escolar, generalmente agraves de la recepción y memorización de un texto realizadas por el alumno, la clave está en encontrar el método de enseñanza que proporcionen los resultados esperados.

En síntesis, la escuela pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura, olvidando que esta implica una comunicación entre el lector y el autor por medio del texto, y hace caso omiso de los intereses del niño al predeterminedar los contenidos los ejercicios y las secuencias. Así establece un punto de partida igual para todos y delimita el mismo tiempo para todos.

La mayor consecuencia de esta situación es que para el niño la lectura se asocia con el hastío y el aburrimiento, debido a la falta de variedad de textos, y por otra, porque tiene que aprenderlo de memoria, aun cuando en muchos casos estén fuera de sus posibilidades cognitivas; para el maestro implica seguir el mismo camino durante todos los años escolares, un camino asociado a la misma rutina, a los mismos textos, a los mismos contenidos y a las mismas dificultades de los niños que no logren comprender la lógica y la secuencia de un programa de enseñanza como aquellos que se han desarrollado en casi todas las escuelas.

DESARROLLO DEL NIÑO

El desarrollo del sujeto está condicionado por el significado de la cultura, es decir, está mediatizado social y culturalmente.

Los efectos de las diferencias culturales determinan en gran medida la construcción y contenido de los esquemas de conocimiento a partir de los cuales el sujeto orienta la actividad comprensiva del mundo en el que se desenvuelve.

En lo que se refiere a la lectura, cuya función social es la comunicación, se establece una relación entre el autor del texto, el lector y el texto mismo. Al igual que todas las interacciones sociales, la interacción entre el autor y el lector a través del texto es una interacción social comunicativa. Si la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto.

Veamos ahora las características del lector. Comenzaremos por definir el conocimiento previo como el conjunto de aprendizajes que durante su desarrollo anterior el lector ha construido. Estos aprendizajes constituyen los esquemas de conocimiento desde los cuales el lector orientara la construcción del significado.

El contenido de dichos esquemas se refiere al conocimiento que el lector posee sobre:

- a) el sistema de lengua
- b) el sistema de escritura
- c) el mundo en general

Estos en su conjunto constituyen conceptos, ideas y relaciones que utiliza el lector cuando es preciso.

Durante la lectura, el lector utiliza su conocimiento previo a partir de la información del texto y esta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema o la creación de uno nuevo, en la medida en el que el lector obtiene una nueva información activa otros esquemas, formando nuevas ideas y ampliando su concepto previo.

En relación con el concepto lingüístico, el lector es capaz de comprender y construir todas las oraciones y de reconocer las oraciones gramaticales correctas, aquellas con mas de un significado y las que aun cuando son distintas, poseen un mismo significado en cuanto a las formas de uso y las diversas funciones que la lengua tiene en el contexto social, el lector posee competencia comunicativa, esta le permite reconocer las diferentes situaciones de comunicación y adecuarse a cada una, a reconocer el grado de formalidad exigido y comprender y producir diferentes tipos de discurso dadas las presunciones e intenciones de los mismos.

Como se menciona anteriormente, la actividad del lector y los procesos involucrados en dicha actividad constituyen la base de la comprensión; las diferentes investigaciones han permitido reconocer la estrecha relación que existe entre el conocimiento previo y la comprensión; consecuentemente, mientras mayor sea el conocimiento previo del lector respecto al texto que va a leer su comprensión será mejor.

Esta consideración habrá de recuperarse cuando hable de las implicaciones que para la enseñanza tiene tal concepción de la actividad del lector en la construcción del significado. Cuando el lector entra en contacto con el texto para identificar y reconocer las señales textuales, capta significantes lingüísticos, lo relaciona con un significado y mediante sus interacciones con estos, produce sentidos, modelo de significado.

Cuando el lector entra en contacto con el texto para identificar las señales textuales, capta significantes lingüísticos, los relaciona con su significado y mediante sus interacciones con estos, produce sentidos, modelos de significado.

La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que intervienen de manera fundamental las inferencias y el empleo de determinadas estrategias para la identificación de las señales textuales que apoyan esta construcción del modelo, así como la activación de las estrategias de razonamiento que se refiere al control que el lector ejerce sobre su propia comprensión para evaluar el modelo construido (meta comprensión y procesos metacognitivos).

Las inferencias realizan cuatro funciones: resolución de ambigüedad léxica, resolución de referencias pronominales y nominales, establecimiento de un contexto para la frase, y establecimiento de un marco más amplio dentro del cual interpretar, es decir, un marco para construir un modelo básico del significado del texto. Se señala de más la existencia de subclases de inferencias, independientemente de las conectoras y las complementarias.

Aquí presentaremos las diferentes subclases de inferencias:
Relaciones lógicas.

- a) Motivacionales. Por ejemplo, si en un texto dice: “José no ha comido en dos días”, es probable que uno infiera cierta motivación por parte de José para encontrar comida.
- b) De capacidad. Si un texto alude a la “riqueza”, se infiere sin dificultad que esta permite comprar cosas.
- c) De causa psicológica. De un texto que presente los antecedentes apropiados, se infiere que el odio de una persona podría haber sido la causa de la muerte de otra.
- d) De causa física. Un texto que afirme la existencia de lo en una carretera puede llagar a inferir que este hizo que un coche patinara.

Relaciones informativas.

- a) Espacial y temporal. Si en un texto se plantea que A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.
- b) Pronominal y léxica. Se conoce el antecedente de “el” en una frase y cual de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

Inferencias basadas en juicios morales y sociales. Si en el texto se dice que “Pedro le pega a su mujer”, se puede inferir que no es una buena persona.

Estas inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora, y cuantas más se hagan mejor se comprenderá el texto; hasta aquí se ha descrito de manera general lo que al lector se refiere, partiendo fundamentalmente de una concepción de lectura más amplia de la que tradicionalmente predomina en la extensa literatura que ha influido en las prácticas escolares entorno a la enseñanza de la lectura.

Dentro de los conceptos de lectura y de comprensión lectora que sirva de base para los planteamientos que aquí se desarrollan, consideramos al texto como el otro polo de la relación de significado, en esta relación de significado entre el lector y el texto, intervienen de manera importante las características y propiedades de este último, en tanto que determinan el tipo de tarea intelectual que habrá de realizar el lector, de acuerdo con sus esquemas de conocimiento; tales características pueden construir una guía o un obstáculo para las interacciones que con el texto realiza el lector durante la creación de significado, conocerlas e identificarlas es de suma trascendencia en la tarea pedagógica, ya que esto permitirá reconocer el tipo de trabajo intelectual, así como la reacción emocional y social que provoque en el lector, con este propósito analizamos algunas de las ideas centrales en torno al texto.

Concebimos al texto como una unidad lingüística-pragmática que tiene como fin la comunicación, desde este punto de vista, cualquier estructura sintáctica que

constituya una idea completa, las oraciones específicas, puede ser consideradas con un texto, sin embargo, dado que en toda situación comunicativa los textos generalmente se articulan mucho más complejas que la oración, se considera al texto como una unidad constituida por un conjunto de oraciones que al agruparse en la escritura conforman párrafos, capítulos u obras completas.

Es de suma importancia considerar el señalamiento de Goodman sobre la correspondencia total entre los aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos con el ortográfico, por las limitaciones que cada uno tienen; por ejemplo, la solución de la ambigüedad sintáctica en el lenguaje oral se da por medio de la entonación y el lenguaje escrito por medio de la puntuación, hasta cierto grado.

En el plano sintáctico, el texto contiene oraciones relacionadas entre sí y en el plano del contenido, entendido este como los significados particulares y global del texto, debe presentarse una relación lógica entre las proposiciones, es decir, entre el significado que subyace en las oraciones y las partes del texto que dichas proposiciones conforman: párrafos, capítulos, etc., garantizando que el texto se construya en forma cohesiva y coherente a la vez.

Para la explicación de la cohesión y la coherencia se dice que:

La cohesión es una propiedad del texto determinada por la relación particular entre las proposiciones que la constituyen, a partir de recursos sintácticos y semánticos que tienen esta función.

Uno de los recursos fundamentales de cohesión es la relación endófora, que se define como aquellas que permiten que un elemento del texto pueda ser interpretado por la referencia que hace a otro, que también forma parte del texto, evitando repeticiones innecesarias que solo dificultarían la lectura o la harían tediosa.

Los elementos de la lengua que tienen la función endofórica son fundamentalmente los pronombres, aunque los verbos pueden tener también esta función, ya que conjugados indican la persona gramatical.

Las relaciones endofóricas pueden ser de dos tipos: anafóricas y catafóricas:

a) Relaciones anafóricas, para poder interpretar una parte o un elemento del texto, es necesario remitirse a otro elemento que le antecede en el mismo texto.

b) Relaciones catafóricas, para poder interpretar una parte del texto es necesario remitirse a otra que aparece delante en el mismo texto.

Otros recursos de cohesión pueden ser:

A) relaciones de sinonimia entre palabras o frases, una palabra o una frase se relaciona con otra palabra o frase del texto porque se refiere a un mismo elemento o personaje, formando una cadena cohesiva.

B) Enlaces o conectores, este es un recurso eminentemente sintáctico que permite coordinar o subordinar las oraciones que constituyen el texto: ejemplos de coordinación y de subordinación.

Coordinación: las oraciones se relacionan entre sí por medio de una conjugación, manteniéndose ambas en un mismo nivel sistemático.

La coherencia textual corresponde al significado global del texto y a la forma en que se presenta el contenido, tema o asunto, organizado de acuerdo con su importancia, de tal manera que el texto se articula como un todo.

El texto también posee estructuras semánticas que permiten la presentación de la información con una secuencia ordenada lógica, la estructura de una historia comprende una serie de eventos que forman un problema central y esta concluye con la resolución del mismo.

Coherencia y cohesión tienen un carácter interdependiente, solo cuando ambas se dan en forma adecuada puede considerarse que el texto está construido correctamente y esto repercutirá de manera positiva en el lector.

Si tomamos en cuenta la función social del texto y la situación comunicativa, es decir, el contexto en el cual este se inserta al estar en relación con el lector, es necesario considerar los aspectos pragmáticos, es decir aquellos que tienen que ver con el uso de la lengua: eficiencia, eficacia y propiedad, para ciertos autores estos aspectos son propiedades del texto y para otros constituye características del desempeño de los lectores.

La eficiencia, entendida como la facilidad que se cumple una tarea, en este caso la lectura, resulta de su uso en la comunicación y con mayor retorno y en menor esfuerzo. Es decir que el texto será eficiente en la medida en que promueva en el lector un procesamiento tal que posibilite el uso de la menor cantidad de información, la menor energía, la menor cantidad de esfuerzo y le permita seguir siendo efectivo. El texto debe propiciar que la intención del autor sea detectada fácilmente por el lector.

La eficacia o habilidad para obtener sentido, depende de la intensidad de su impacto en el lector. Además de los aspectos referidos a la estructura semántica y sintáctica –coherencia y cohesión-, en la eficacia el énfasis que el autor imprime para destacar alguna información utilizando diversos recursos de la escritura, como son títulos, subtítulos, letras destacadas por el color o tipo de edición y las sugerencias al lector.

La propiedad, atañe al cumplimiento de las demandas de la situación comunicativa. Para lograrla, el escritor considera al lector y se forma una idea de este con el fin de proporcionarle los datos de un lenguaje, vocabulario estructura apropiados.

Por eso, los textos estructurados deductivamente, es decir que presentan al inicio el tema o la idea central, parece ser más sencillos para los niños.

3.- Por su estructura, los textos se tipifican en diferentes estilos, los diversos tipos de textos que existen: expositivos, narrativos, argumentativos, informativos, carteles o afiches, periódicos, y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción y su función comunicativa o social.

La característica fundamental de la organización global de este tipo de texto expositivo es la presentación de la síntesis y la argumentación.

4.-por los contenidos, los textos pueden clasificarse según:

- a) El tema.
- b) El grado de complejidad con que el tema es tratado.
- c) La extensión y orden de ideas.
- d) La cantidad de información explícita, información visual, e implícita, información no visual, que contienen.
- e) La cantidad y tipo de inferencia que existen del lector.
- f) Las palabras claves que activan los esquemas aplicables para la distinción de las ideas.
- g) La activación de la afectividad del lector, entre otras características más que se pudieran enumerarse.

La importancia de conocer todo aquello que caracteriza los textos radica en el hecho de acercarnos al conocimiento de las señales textuales (elementos para el desarrollo de procesos ascendentes en la lectura: los que van del texto al lector y contienen el sentido que el autor tiene intención de transmitir), con los cuales el lector va a interactuar o a negociar, poniendo en juego los elementos para el desarrollo de los procesos descendentes en la lectura: lo que el lector aporta, a partir de las señales contextuales, que son lo que le permiten crear un nuevo significado, dándole sentido al texto : sus conocimientos previos en general, características del desarrollo lingüístico, cognoscitivo, emocional, social, lector, los conocimientos previos sobre el tema y sus propósitos al leer.

CAPITULO II

LA DEFINICIÓN SOBRE LA POSTURA

El constructivismo establece que el sujeto cognoscente construye el conocimiento, esto supone que cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos y que no los puede recibir contruidos de otros. La construcción es una tarea solitaria, en el sentido de que tiene lugar en el interior del sujeto y solo puede ser realizada por él mismo, esa construcción da origina su organización psicológica, sin embargo, los otros –en este caso los maestros- pueden facilitar la construcción que cada sujeto tiene que realizar por sí mismo, es más se puede afirmarse que esa construcción no sería posible sin la existencia de otros. El conocimiento es un producto de la vida social y el desarrollo de los instrumentos de conocimiento no puede realizarse sin la presencia de otros, pero desde el punto de vista de una posición constructivista hay que diferenciar con toda claridad la construcción que el sujeto realiza del conocimiento, como proceso que tiene lugar en el interior del sujeto y las condiciones que hacen posible facilitar o dificultar esa construcción y que se refieren a factores externos del sujeto.

El constructivismo es una posición interaccionista en la que el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad y está determinada por las propiedades del sujeto y de la realidad.

Para que una explicación constructivista del conocimiento no se convierta en una teoría trivial tiene que reunir una serie de condiciones que la diferencian claramente de las teorías no constructivistas; el constructivismo presupone la existencia de estados internos en el sujeto, el mismo establece representaciones que se atribuyen a la realidad, pero que son construcciones suyas, las representaciones se refieren a cómo están organizada una parte más o menos amplia de a realidad a través de la acción del sujeto, que se atribuyen a propiedades de la realidad, son las responsables de esa construcción que tiene que realizar para adecuar las representaciones a la resistencia que encuentra.

Hay que suponer que la realidad existe pero no podemos decir nada directamente sobre ella, pues la conocemos siempre a través de nuestros instrumentos de conocimiento.

PAPEL DEL MAESTRO

Definir el papel de profesor en el constructivismo El docente sirve como guía o mediador, ayudando a los alumnos ha involucrarse y vincularse positivamente al conocimiento, esto es, para que pueda darse ese proceso de adquisición de aprendizaje. Claro esta que el profesor debe interesarse por sus alumnos, estimularlos y motivarlos en la búsqueda del proceso de aprendizaje. Claro esta que el profesor debe de interesarse con el aprendizaje de cada uno de Sus alumnos el maestro es el guiador para que los alumnos vayan aprendiendo sus propios conocimientos, el maestro debe de motivar y estimular a sus alumnos para Que cada cosas nuevas que vayan adquiriendo puedan practicarlos y Darle un significado a sus nuevos conocimientos.

Las características principales que debe de asumir el docente frente al constructivismo es tener disposición para el trabajo con los acordes al grado escolar donde se desarrolla el trabajo, tomando en cuenta que se debe saber responder acertadamente a situaciones imprevistas en el quehacer cotidiano.

Cabe hacer mención que el docente constructivista debe de contar con vocación y gusto por el trabajo con los niños, siendo sensible, responsable, interesado por los alumnos, flexible, objetivo, abierto a la comunicación y profesionalizado, para así poder estructurar una vialidad constructivista en los alumnos.

Fortalecimiento en el proceso constructivista resulta la comunicación; escrita o hablada, en el cual las diferencias mutua alumno-maestro, conllevan a una correlación de conocimiento, dichas diferencias instrumentan la organización y el debate de ideas sobre un tema en común, resultando así la comprensión y el entendimiento de la enseñanza y desarrollando habilidades de razonamiento.

El maestro constructivista se convierte en un guía de todo aprendizaje en el niño, asegurándose que el material que se utilice y el lenguaje sean suficientemente ricos para emitir conocimiento significativo en la solución de la problemática, considerando al niño como un ser activo, participativo y cooperador de las actividades que se desarrollen dentro del ámbito escolar. En esta postura, el alumno es capaz de enseñar al maestro y a sus compañeros conocimientos o comparar ideas, vinculando la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje, significando ideas y correlacionando su estructura ideológica.

Básicamente puede decirse que el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales el comportamiento como en los afectivos, no es mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, si no una construcción propia que se va prediciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, si no una construcción del ser humano. Fundamentalmente dicha construcción se realiza con los

esquemas que ya posee, es decir, con los que ya construyo en su relación con el medio que lo rodea.

Esta construcción que realizamos todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla nuestra vida; depende de todos los aspectos a saber: de la representación inicial que se tenga de la nueva información y de la actividad, externa interna, que desarrollemos al respecto. De la misma manera, para entender la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana tengo que poseer una representación de los diferentes elementos que están presentes.

En definitiva un esquema es una representación de una situación concreta de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad; importante insistir que en el ser humano no se actúa sobre la realidad directamente, sino que se hace por medio de los esquemas que posee. Por supuesto, la interacción con la realidad hará que los esquemas del individuo vayan cambiando, es decir que al tener mayor experiencia en algunos esquemas conllevan a la utilización de otros esquemas.

Es importante remarcar que la utilización de los esquemas no actúa directamente sobre la realidad, sino lo hace por medio de los esquemas que se poseen. Por supuesto, la interacción con la realidad hará que los esquemas del individuo vayan cambiando.

PAPEL DEL ALUMNO

Un alumno puede construir a partir de asimilar (experiencias previas de algo) y acomodar (Generar un nuevo conocimiento) la información que se reciba. Parte desde sus experiencias personales, es decir que puedas dar o aportar conocimientos de aprendizaje. (Aspectos cognitivos y sociales) • Todo conocimiento es construido... • Las estructuras cognitivas están en desarrollo continuo. La actividad con propósito induce la transformación de las estructuras existentes. • Reconocer el constructivismo como una posición cognitiva conduce a adoptar el constructivismo metodológico

CAPITULO III

TEORIA DEL PLOBLEMA

Teoría y evaluación de la alternativa

Una concepción que ha predominado por mucho tiempo en las prácticas escolares entorno a la enseñanza de la lectura es la que considera que el lector asume una posición pasiva desde la cual capta el significado transmitido por el texto. Desde este punto de vista, la extracción del significado del texto depende del desarrollo de una serie de habilidades ordenadas jerárquicamente por lector.

El esquema clásico, alrededor de los años cuarenta, proponía el reconocimiento de las palabras como primer nivel de lectura, siguiendo la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como ultimo nivel; esta concepción se oriento exclusivamente a la soluciona de problemas prácticos referidos a la enseñanza de la lectura, dejando de lado el análisis teórico y la explicación que todo maestro requiere con objeto de captar el proceso que siguen los niños para comprender un texto, y con esa base reorientar su intervención pedagógica.

Actualmente, apoyadas en investigaciones y en las aportaciones de diferentes autores, así como la experiencia recopilada de maestros en el trabajo cotidiano del aula escolar, se considera necesario replantear la perspectiva desde la cual se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, Así como la forma de analizar los procesos de interacción social que le dan sentido y significado a las practicas escolares, partimos de la base de que la función primordial de sistema de escritura, como objeto cultural, es la comunicación. En sus relaciones los niños interactúan y se comunican mediante el lenguaje, esta comunicación les permite percatarse, de acuerdo con un proceso particular de adquisición, de las diferentes formas que usan para decir algo a diferentes personas, para referirse a algo en especial y hasta para suponer algunas cosas a partir de lo dicho, sin que estas sean explicadas en el habla, son capaces de reconocer, también de manera progresiva, estas formas y sus variaciones a leer y de plasmarlas al escribir, en la medida en que los textos escritos adquieren sentido para el niño, el sistema de escritura cobra existencia social como objeto cultural.

TEORÍAS DE LAS ETAPAS COGNOSCITIVAS DE PIAGET.

Jean Piaget (1896-1980) fue el exponente más prominente del punto de vista organísmico del mundo. La mayoría de de lo que conocemos acerca de la forma como los niños piensan se debe a su investigación creativa.

Cuando era niño, su gran curiosidad lo llevó a observar y escribir sobre temas tan diversos como la mecánica, los moluscos y sobre un gorrión albino al que vio en un parque. De adulto dedico su amplio conocimiento de biología, filosofía y psicología a las observaciones cuidadosa de los niños. De acuerdo con su antiguo interés de la organización como la estructura y la lógica física, construyo teorías complejas sobre el desarrollo cognoscitivo: los cambios en los procesos de pensamiento de los niños, que

dieron como resultado una creciente habilidad y el uso del conocimiento sobre su mundo.

Para la época de su muerte en 1980, Piaget había escrito más de 40 libros y más de 100 artículos sobre psicología infantil, así como trabajos sobre filosofía y educación, la mayor parte de este material producido con sus colaboradores de mucho tiempo, Berbel Inhelder. La teoría de Piaget influyó en otros organicistas como Lawrence Kohlberg en la teoría del desarrollo moral.

Veamos algunos de los rasgos principales de la teoría de Piaget

Estructuras cognoscitivas: Piaget creía que la gente tenía una tendencia innata de adaptarse a las exigencias de su medio ambiente, tendencia que vio como esencia de la conducta inteligente. Basados en los fundamentos de sus capacidades sensoriales motrices y reflejadas, los niños construyen activamente sus conocimientos del mundo las estructuras mentales llegan a ser más complejas a medida que los niños adquieren experiencias y progresan a través de una serie de etapas de desarrollo cognoscitivo (cuadro 1-1).

ETAPAS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVAS DE PIAGET

(CUADRO 1-1)

SENSORIO MOTRIZ DEL NACIMIENTO A LOS 2 AÑOS.	PREOPERACIONAL DE LOS 2 A LOS 7 AÑOS.	OPERACIONES CONCRETAS DE LO 7 A LOS 12 AÑOS.	OPERACIONES FORMALES DE LOS 12 AÑOS A LA EDAD ADULTA.
El infante cambia de un ser que responde básicamente a través de reflejos a uno que puede organizar las actividades en relación con el medio ambiente. El infante aprende a través de los sentidos y de las actividades motrices.	El niño desarrolla un sistema representativo y usa símbolos tales como las palabras para representar a las personas, los lugares y los hechos	El niño puede resolver problemas lógicamente si se enfoca en el aquí y el ahora.	Las personas pueden pensar en términos abstractos y enfrentar situaciones hipotéticas.

Nota: todas las edades son aproximadas

Las estructuras cognoscitivas de los infantes se llaman esquemas: un esquema es un patrón organizado de conducta que un bebé utiliza para interactuar con el medio ambiente de una manera determinada. Por ejemplo, un infante tiene un esquema para chupar, un esquema para ver y uno para agarrar. Gradualmente, los esquemas llegan a diferenciarse: por ejemplo, los bebés desarrollan diferentes formas de mamar el seno, el biberón o el chupón de entrenamiento. Los esquemas también llegan a ser coordinados: como cuando los infantes pueden agarrar lo que ven. A medida que desarrollan la habilidad de pensar, sus esquemas se convierten en patrones de pensamiento que corresponden a conductas particulares.

Las estructuras cognoscitivas de los niños mayores los capacitan para ejecutar diferentes tipos de patrones mentales – primero en situaciones concretas que involucran cosas que pueden ver, oír, oler, degustar o sentir y, más tarde, a través del pensamiento abstracto-. Principios del desarrollo cognoscitivo. (piaget, desarrollo humano , 1985)

¿Cómo avanzan las estructuras cognoscitivas de la gente desde los simples esquemas de conducta hasta la lógica formal?

La respuesta de Piaget reposa en tres principios de desarrollo interrelacionados, que él cree que son tendencias innatas o heredadas y que se llaman invariables funcionales, debido a que operan en todas las etapas del crecimiento cognoscitivo. Estos tres principios son la organización, la adaptación y el equilibrio. (piaget, pensamiento , aprendizaje y enseñanza, 1998) (cuadro 2-1).

Organización cognoscitiva es la tendencia a crear sistemas que reúnen todo el conocimiento que una persona tiene sobre el medio ambiente. En todas las etapas del desarrollo, la gente trata de darle sentido a su mundo, mediante la organización sistemática de su conocimiento, en cualquier nivel de complejidad para que tenga capacidad. El desarrollo progresa de simples estructuras de organización o otras más complejas; por ejemplo, al principio los esquemas de mirar y agarrar de los infantes operan independientemente; más tarde, integran estos esquemas separados en uno solo de orden superior que les permite mirar los objetos sin agarrarlos –para la coordinación óculo-manual- y así entender mejor una parte determinada del medio ambiente.

La organización más compleja va de la mano con la adquisición de más información.

La adaptación o interacción afectiva con el medio ambiente (la segunda invariable funcional) ocurre a través de los procesos duales de asimilación de esta nueva información y la acomodación de ella.

Asimilación es la tendencia a ubicar nueva información dentro de las estructuras cognoscitivas existente. Cuando los bebés a quienes los amamanta la madre empiezan a chupar el pezón de caucho, están manifestando asimilación; es decir, que están

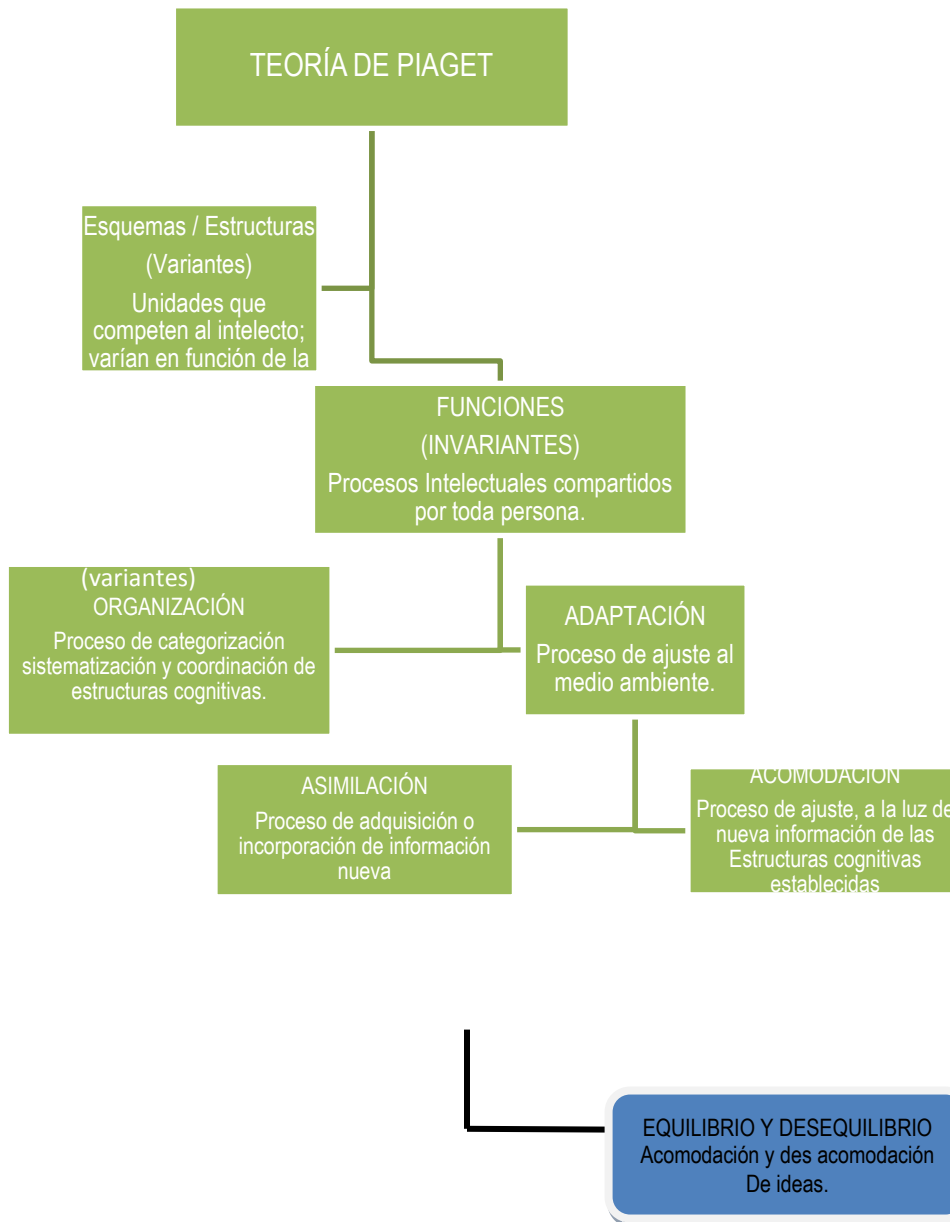
usando un esquema viejo para enfrentarse a un objeto o a una estructura cognoscitiva existente para enfrentarse a nueva información.

Por ejemplo, cuando los bebés descubren que chupar de una botella requiere de cierta forma de movimientos distintos de lengua y boca de los que se utilizan para chupar del seno, modifican el esquema antiguo.

Así, los procesos complementarios de asimilación y acomodación trabajan juntos para producir un crecimiento cognoscitivo – avances en la forma como un niño entiende y actúa sobre el medio ambiente -. Equilibrio, la tercera invariable funcional, se refiere a la tendencia de luchar por un estado de armonía (equilibrio) entre el organismo y el mundo exterior y ente los elementos cognoscitivos dentro del organismo.

Por ejemplo, el equilibrio lleva a los niños a cambiar de asimilación a acomodación. Cuando las estructuras existentes de los niños no pueden manipular las experiencias nuevas, buscan un nuevo estado de equilibrio mediante la organización de nuevos patrones que puedan llenar las demandas ambientales.

CONCEPTOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DEL DESARROLLO COGNITIVO DE PIAGET
(CUADRO 2-1)



La decisión de tomar como marco referencial la teoría de Piaget es porque se considera lo más acertado para el desarrollo de este proyecto. En el análisis de la teoría de Piaget se puede determinar que los niños objeto de estudio en este trabajo se encuentran en la etapa de operaciones concretas, detectado en la evaluación inicial diagnóstica.

Con ello se brinda al lector un amplio panorama de posibilidades de entender características propias de los educandos según edad y por ende una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que se demuestra la naturaleza del desarrollo intelectual, así como una concepción del docente sobre el niño y su adaptación al medio que lo rodea.

ENFOQUE PEDAGÓGICO

Dentro de la multiplicidad de corrientes pedagógicas analizadas se determina que la más acertada y apropiada para solucionar la problemática de la adquisición de la lectura en educación básica es el constructivismo; significándolo así, que es un conjunto de acciones y técnicas para construir un conocimiento significativo. Filosóficamente este movimiento nace desde ideas empíricas, buscando vínculos para reestructurar y construir el conocimiento real.

En el constructivismo el niño construye su propia forma de pensar, de una forma activa, explorando condiciones innatas en comparación con la exploración del medio que lo rodea codificando y comparando la información que recibe.

El termino constructivista a sido utilizado para la importancia de la creatividad mental constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes escolares, siendo así, que el conocimiento constructivista asido el sistema educativo convencional, dando como resultado que el maestro y el alumno compartan conocimientos, mejorando las relaciones del desarrollo personal y un proceso socializador.

Para Cesar Coll se debe de enseñar a construir, correspondiendo al docente la observación de actividades personales y de los alumnos, articulando datos necesarios, tomando en cuenta los momentos en que se producen y a su vez corregir actividades que se realizan, ya que al momento en que el docente pone énfasis en la observación se da cuenta del desarrollo que tienen los alumnos, tanto intelectual como físicamente para el proceso del aprendizaje y de esta forma puede ayudar a los educandos a construir el conocimiento.

Para Piaget “el niño primero percibe” (piaget, desarrollo humano , 1985) situación que nos hace pensar que el docente estructura diferentes actividades de la vida cotidiana, con el fin de dar a conocer a los alumnos la importancia de abordar la lectura, interesándolos y con ello resignificar conocimientos nuevos, donde el adaptar y transferir conocimientos los ayuda a resolver nuevos problemas, llegando a un equilibrio organizado y estructurado para un aprendizaje asimilativo, constructivo y significativo, en el cual el docente reestructura conocimientos y plantea una nueva enseñanza.

CAPITULO IV

DEFINICIÓN DE LA ALTERNATIVA

Implicaciones para la enseñanza de la lectura.

Hablar del proceso enseñanza-aprendizaje implica hacer referencia a una relación entre maestro alumno, determinada por el contenido; dicha relación, maestro-contenido-alumno, está centrada en el enseñar y el aprender, en este sentido, en el proceso enseñanza-aprendizaje ambos actores (maestro y alumno) despliegan determinadas actividades en torno al contenido, en términos de apropiación conceptual.

Por su parte el maestro ha desarrollado una apropiación mayor y más completa del contenido, en tanto que ha sido su objeto de estudio. En este caso concibe al sistema de escritura como sistema de representación del sistema de lengua, a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, una relación significado y a la comprensión lectora como la construcción del significado particular que realiza el lector como una nueva adquisición cognitiva. Esta adquisición consiste en el proceso global y cíclico de la lectura, las estrategias que desarrolla el lector, las relaciones que establece entre la información textual y su conocimiento previo, así como la elaboración de determinadas inferencias con base en las características particulares de los textos.

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

Dicha actividad estará determinada además, en lo que se refiere a contenidos, por el conocimiento que posee respecto al desarrollo lector que siguen los alumnos para comprender los textos.

En relación con la actividad del alumno, consideramos que ésta implica un complejo proceso durante el cual el sujeto que aprende se apropia de un determinado objeto de conocimiento, apropiación que implica necesariamente comprenderlo en sus elementos, su estructura y las reglas que lo rigen. Tal aproximación exige un esfuerzo intelectual para comprender dichos elementos y las relaciones que explica e implícitamente presentan los textos, en diferentes situaciones de comunicación.

Desde esta perspectiva se considera que el alumno, en el contexto escolar construye su propio conocimiento a través de la actividad autoestructurante. Consecuentemente, respetar favorece al máximo dicha actividad en el proceso enseñanza-aprendizaje, en términos de propiciar en los alumnos la autonomía para organizar sus actuaciones, se convierte en factor de la intervención pedagógica.

Así, en el proceso enseñanza-aprendizaje las potencialidades cognoscitivas del alumno son los instrumentos para indagar y actuar sobre la realidad, realidad que el

maestro le proporciona en términos de contenidos, transformándola y de hecho transformándose a sí mismo.

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

El contexto escolar resulta un espacio donde el sujeto que aprende puede tener la posibilidad de construir y utilizar esquemas de conocimiento, para comprender los contenidos escolares que ahí se le proporciona.

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

Este trabajo metodológico promueve que la práctica pedagógica del maestro se caracteriza por el diseño y la organización de situaciones didácticas. Cada situación didáctica adquiere la especificidad que maestro, alumno, institución y contexto social le imprimen en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde dichas situaciones han de convertirse para los alumnos en situaciones de aprendizaje.

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

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

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

Reconocemos distintos niveles de concreción de dichas decisiones, que son determinados por los tipos de actividad que realiza el maestro y se identifican como momentos de planeación, de desarrollo y de evaluación.

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

Con lo anterior se quiere decir que, al reconocer la zona de desarrollo real y la zona potencial de los alumnos, el maestro podrá planea su trabajo de andamiaje, llevándolos a la zona de desarrollo próximo –zona de estructuración- en la que el alumno logra realizar la tarea intelectual que una situación problema le exige, y cuya solución solo podrá darse con ayuda del maestro.

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

Para que el maestro incorpore este proceso metodológico, es indispensable el estudio de su fundamentación teórica, que le permitirá conocer y comprender el concepto de aprendizaje y de enseñanza que proponemos, y entender así porque sugerimos determinada organización de los alumnos, un desempeño del maestro distinto al tradicional y, en general, un nuevo planteamiento didáctico. De igual manera es indispensable que el maestro conozca el fundamento teórico, los textos y los cuestionarios para la evaluación de la comprensión lectora, ya que estos corresponden a una reconceptualización de la comprensión lectora y de la función de su evaluación en el proceso educativo.

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

La lectura analítica de los textos que se van a utilizar, tanto en situaciones didácticas como en situaciones de evaluación, durante el año escolar, también permitirá al maestro –en el contexto de la interacción grupal- considerar: a) la finalidad educativa; b) la identificación del saber específico alrededor del cual se organiza la actividad

(conceptos, relaciones y características del objeto de conocimiento); c) la plantación y organización de las situaciones didácticas mediante las cuales propondrá la tarea que van a realizar los alumnos; d) la labor de andamiaje que desarrollara durante las sesiones de trabajo.

De esto se deriva que la secuencia a seguir para evaluar la comprensión lectora no necesariamente deba corresponder con el orden en que aquí se presentan los materiales destinados a este fin, si no que será producto de análisis del contenido y su relación con las posibilidades cognoscitivas de los alumnos.

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

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

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

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

De acuerdo con las características conceptuales del grupo, el maestro puede formar subgrupos con alumnos que comparten características similares en su desarrollo lector, incluyendo a uno o dos de aquellos con desarrollo más avanzado, pero próximos a los subgrupos, para propiciar así la confrontación de hipótesis.

Con otros textos, el maestro puede organizar el desarrollo de la actividad de manera grupal o individual, según lo considere conveniente. Cabe señalar que, en cualquiera de los tres tipos de organización (por subgrupos, grupal o individual), lo que interesa es que se propicie el intercambio de información, la confrontación de hipótesis y la colaboración de todos para acceder a un mayor desarrollo lector y a un nivel más amplio de comprensión. Esto quiere decir que es en el contexto de la interacción grupal, y en ese sentido social, donde se promueve y favorece el avance significativo en el conocimiento dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Es así como se da el paso de una situación didáctica, diseñada y desarrollada por el maestro, a una situación de aprendizaje para el alumno.

Asimismo, en este contexto ubicamos el proceso de andamiaje, cuando el maestro propone y proporciona ciertos apoyos al alumno para que éste, a partir de sus

propias consideraciones, opere sobre los textos, transformándolos, y constituya el significado, para obtener aprendizajes significativos que le permitan actuar sobre nuevas realidades y, en ese sentido, avanzar en su conocimiento en general, en el de la lectura en particular y en su calidad de lector.

Hasta aquí se ha precisado, en términos de principios metodológicos, la actividad del maestro y la de los alumnos en torno a la lectura y la comprensión de textos escritos, en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje. A partir de este planteamiento reconocemos que la práctica pedagógica que se desarrolla con base en las prescripciones de un método de enseñanza, entendiendo este como el buen hacer, por encima del sujeto que lo sostenga (maestro) y del objeto al que se dirige, se convierte en una práctica mecanizada y rutinaria que niega los procesos de aportación que se ponen en juego cuando maestro y alumno interactúen con un objeto de estudio, en este caso la lectura.

El método aparece como instrumento que ofrece al maestro pasos seguros para hacer eficaz su procedimiento, sin importar las concepciones en que se base. Esto impide al maestro la reflexión y la toma de conciencia sobre su propia práctica y sobre la fundamentación teórica desde la cual es posible explicarla, así como la reorientación de su trabajo con base en dicha fundamentación.

PLANEACIONES ESCUELA PRIMARIA "ENRIQUE PESTALOZZI"
30DPR06275
LOS PESCADOS, PEROTE, VER.

TEMA:	ASIGNATURA:	ESPAÑOL	COMPONENTE:
PROPÓSITO: Que el alumno desarrolle la capacidad de la lectura.			
TIEMPO: 1 hora		GRADO: 4° "A"	
CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
Lectura individual	<ul style="list-style-type: none"> - Se les explica a los niños que se realizara un pequeño examen de lectura, aplicando el juego de canasta de frutas. - Los niños emplean con la lectura de acuerdo al turno que les corresponda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Libro del rincón. - copias 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de lectura - Participación - Actitud

ESCUELA PRIMARIA "ENRIQUE PESTALOZZI"
PESCADOS, PEROTE, VER.

30DPR06275 LOS

TEMA:	El cuento	ASIGNATURA :	ESPAÑOL	COMPONENTE:	Reflexión sobre la lengua.
PROPÓSITO: Que el alumno mejore su capacidad de lectura.					
TIEMPO: 1 hora			GRADO: 4° "A"		
CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura de un cuento. ✓ Lectura de un libro misterioso del libro de Español lecturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leer un cuento en voz alta. - Realizar la actividad del libro de español actividades pág. # 7 en donde se realizara un diario identificando los tipos de texto que se pueden realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Libro del rincón. - Libros de español. - Pizarrón - Gis 	<ul style="list-style-type: none"> - Volumen de voz. - Participación - Comprensión - Interpretación 		

TEMA:	Historieta	ASIGNATUR A:	ESPAÑOL	COMPONENTE:	
PROPÓSITO: Que el alumno desarrolle la capacidad de la lectura.					
TIEMPO: 1 hora			GRADO: 4° "A"		
CONTENID O	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN		
Lectura en equipo e individual.	<ul style="list-style-type: none"> - Dar una explicación de lo que es una historieta. - Redactar una historieta y se representa mediante del juego de jugamos en el bosque. - Para finalizar los alumnos se evaluaran. 	<ul style="list-style-type: none"> - Libro. - Cuaderno - Pizarrón - Gis - Parcela de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión - Participación - Interpretación - Creatividad 		

TEMA:	Narración	ASIGNATURA:	ESPAÑOL	COMPONENTE:	
PROPÓSITO: Que el alumno desarrolle la capacidad de narrar.					
TIEMPO: 1 hora			GRADO: 4° "A"		
CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN		
Narración y lectura de un acontecimiento personal.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos previos de los alumnos. - Dar una breve explicación de lo que es una narración. - Realizar el juego de la papa caliente para designar el turno de dar lectura a su narración. - Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuaderno - Lápiz - Pelota - Cancha deportiva - Guía de aprendizaje - Libro del maestro 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Interpretación - Redacción - Lectura 		

ESCUELA PRIMARIA "ENRIQUE PESTALOZZI"
LOS PESCADOS, PEROTE, VER.

30DPR06275

TEMA :	Textos informativos	ASIGNATURA :	ESPAÑOL	COMPONENTE:	
PROPOSITO: Que el alumno reconozca los diferentes medios de comunicación que existen.					
TIEMPO: 1 hora			GRADO: 4° "A"		
CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN		
Elaboración de varios textos informativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer equipos para realizar un juego donde se den a conocer varios textos informativos en diferentes medios de comunicación. - Dar a conocer los textos. - Realizar la evaluación por los propios alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Periódico - Revistas - Salón de clases - Papel - Pinturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Creatividad - Actitud - Interpretación - Comprensión del tema. 		

ESCUELA PRIMARIA "ENRIQUE PESTALOZZI"
LOS PESCADOS, PEROTE, VER.

30DPR06275

TEMA:	Exposición	ASIGNATURA:	ESPAÑOL	COMPONENTE:	Reflexión sobre la lengua
PROPÓSITO: Que el alumno desarrolle la capacidad expresión ante el público.					
TIEMPO: 1 hora			GRADO: 4° "A"		
CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN		
Realizar una conferencia con diferentes temas.	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar pájaros y nidos para formar equipos. - Dar temas para la exposición. - Realizar la conferencia. - Evaluación de la conferencia por alumnos y profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Periódicos - Revistas - Libros del rincón. - Papel bond - Auditorio de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Actitud - Volumen de voz - Compromiso 		

TEMA:	La carta	ASIGNATURA :	ESPAÑOL	COMPONENTE:	Reflexión sobre la lengua
PROPÓSITO:		Que el alumno logre conocer los diferentes tipos de cartas.			
TIEMPO: 1 hora			GRADO: 4° "A"		
CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN		
Lectura en voz alta e individual.	<ul style="list-style-type: none"> - Leer la lección 12 "El papalote", comentar la lectura. - Dar una breve explicación de lo que es la carta. - Realizar varios tipos de cartas. - Leer las cartas ante el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Libros de español. - Hojas blancas y de colores. - Lápiz - Buzón 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Actitud - Esfuerzo - Creatividad 		

EVALUACIÓN DE SESIÓN DE ALUMNO, MAESTRO Y GRUPO

Metodología para la evaluación de la comprensión lectora.

La evaluación forma parte prominente en el desarrollo de este proyecto, el interés que se muestra en la evaluación, en este caso en el proceso enseñanza-aprendizaje, deja a la vista el rendimiento de los alumnos. La evaluación forma parte, permanente, de una observación de la práctica docente, siendo una investigación que sirve para la recolección de información de lo que los alumnos han aprendido. Intencionalmente en este caso se buscan formas para orientar y guiar actividades futuras.

“La evaluación es un proceso continuo, critico y diacrónico, mediante el cual se determina el aprendizaje...” (Rodríguez, 1994) ello es que la evaluación debe ser inicial, procesual y final.

Evaluación inicial: parte de la información que se recabe de grados anteriores, con el fin de obtener una visión global, y a su vez determina el cómo actuar de acciones futuras.

Evaluación procesual: es en la cual se realiza una observación general sobre la realidad escolar, desde la perspectiva diacrónica. Siendo una forma de ver cumplidos los objetivos.

Una vez obtenida la información inicial y la evaluación procesual nos queda la evaluación final: en ella se pretende resumir e interpretar los logros educativos planteados, siendo los resultados los determinantes negativos o positivos del aprendizaje de los alumnos y a su vez determina la enseñanza que dio el docente en el tiempo planteado para el proyecto.

En definitiva nos da un parámetro para analizar, tanto la actividad docente como la actividad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto la evaluación posibilita y evidencia en forma objetiva los logros educativos.

La evaluación, siendo continua y permanente, -individual o grupal- tiende a identificar errores y a sus ves cambiar actividades docentes; con ello se intenta descubrir la forma por la cual los alumnos logran captar la información deseada, profesionalizando la enseñanza.

Los criterios de evaluación deben de ser de acuerdo a las actividades planteadas, tomando en cuenta el interés, participación y cumplimiento de las mismas, llevando con ello a dar resultados reales; en otras palabras, se considera a la evaluación permanente, ayuda al docente y al alumno a detectar problemáticas secundarias en el desarrollo de un proyecto, localizando dificultades continuas, con la intencionalidad de favorecer al proceso enseñanza-aprendizaje.

En los párrafos anteriores se ha planteado, desde el punto de vista teórico, las concepciones sobre la lectura, comprensión lectora, lector y texto; se cree que es necesario plantear algunas pautas que, desde lo metodológico, en términos de 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 (Díaz Barriga, 1982), 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 constituye una actividad sistemática y permanente para conocer el proceso de aprendizaje y los avances y la estabilidad de las adquisiciones que un sujeto manifiestan al interactuar con un determinado objeto de conocimiento de una situación educativa.

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 grupo, evaluación diagnóstica o inicial, permite conocer, con respecto al desarrollo lector, cuáles son las características de la lectura que realiza de determinado texto y cuáles son las dificultades a las que se enfrenta 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 ser dinámica de una situación didáctica, proporciona las bases para tomar decisiones pedagógicas actualizadas; 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 mejora, ya que son capaces de orientar sus actividades con base en tales objetivos. Los niños pueden comprobar su propia comprensión (meta comprensión) y avanzar por sí mismos en su desarrollo lector.

En el diseño de evaluación el maestro considerará: las características de los alumnos, de los textos, de las preguntas, así como el tiempo y la prioridad con los que se realiza la evaluación.

En relación con las características del texto, el maestro seleccionará de entre una amplia variedad de textos –narrativos, informativos, periódicos, recados, convocatorias, recetas, invitaciones, entre otros- aquellos que, de acuerdo con la

lectura que se realice, le parezcan más apropiadas para sus alumnos, considerando en su análisis: el tema y la profundidad con que se aborda, la extensión y complejidad sintáctica, el tipo y cantidad de inferencias que deben de realizarse, las señales textuales en general y la estructuración del texto.

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

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

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

Otro elemento a destacar, 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, aquellas 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 documento le servirá solo como control al maestro, ya que los alumnos seguramente presentaran diferentes capacidades para su elaboración. La determinación de la secuencia de texto 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 inferencia que les vayan resultando más complejas.

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 claves, que pueden utilizarse para transformar el significado de todo un párrafo, o aquellas que, si se desconoce su significado, obstaculizan la comprensión. Por tanto, cabe señalar que debe considerarse la complejidad léxica, ya que el desconocimiento del significado de algunas palabras pueden afectar la comprensión lectora de los alumnos. La identificación de estas palabras le permitirá al maestro, durante el dialogo previo de 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 cuantas y de qué tipo se presentan en el texto, así como su pertenencia. También es importante analizar si el uso de la ortografía y la puntuación, como recursos de la escritura para la construcción semántica del texto, facilitan o dificultan 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 sin presentar fallas en este aspecto.

El análisis de la forma en que el texto está estructurado puede enfocarse en 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 del 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: saber qué tipo de trabajo está planteando a los alumnos por medio de los textos, con sus características; conocer la forma en que los alumnos están desarrollando su proceso lector ante esos textos, seleccionar o establecer las preguntas adecuadas; que le indique lo que pretende saber de la comprensión lectora de sus alumnos y, finalmente, orientar reorientar su práctica docente entorno a la lectura.

En relación con las preguntas es necesario destacar que aquellas que elabore deberán proporcionar la reflexión del lector en torno al contenido del texto, y activar sus esquemas de conocimiento previo y su relación con la información literaria, para elaborar las inferencias necesarias en la construcción del significado. En este sentido, el planteamiento de las preguntas responde a las necesidades 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.

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

El maestro puede elaborar preguntas de tres tipos: abiertas, de opción múltiple y de opinión; así mismo es importante señalar que se pueden elaborar preguntas de tipo cloze (de llenar huecos). Esta 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 e evaluación.

Se recomienda elaborar cuestiones con todo tipo de preguntas, no solo con intención de introducir variedad, sino porque cada una de ellas, al proporcionar 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, por que motivan la realización de la tarea intelectual que permite al niño activar su conocimiento previo para comprender el texto.

Cabe señalar 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 de los niños. Estas preguntas promueven en los alumnos el análisis de sus propias repuestas, 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:

- a) indagación del contenido previo de los alumnos.
- b) Lectura de los textos realizados por los alumnos.
- c) Respuestas a las preguntas.
- d) Análisis e interpretaciones de las repuestas.

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 esta asignando, de acuerdo con las consideraciones que haga respecto a las necesidades y posibilidades cognitivas de los alumnos, las características textuales y las aplicaciones que las preguntas contienen.

Los momentos de la situación de evaluación son:

Primer momento. Indagación del conocimiento previo de los alumnos.

Actividad grupal.

Una vez seleccionado los textos, el maestro los leerá con el fin de diseñar las situaciones didácticas que utilizara para explorar, mediante un dialogo con los alumnos, el conocimiento previo que estos 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 del cual los alumnos intercambian la información que poseen sobre el tema, confronten sus

opiniones y constituyan nociones y conceptos que amplíen el esquema conceptual desde el cual orientaran 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.

En 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 se realice dicha lectura: conocer la manera en que están comprendiendo lo que leen. Les indicará que lean detenidamente para que después respondan el cuestionario que se les va a entregar, o bien a las preguntas que formulara 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 los alumnos, solicitándoles que realicen la lectura en voz alta o en silencio, como cada niño prefiera; el maestro tiene la posibilidad de conocer de manera directa algunas de las estrategias que los niños emplean para realizar la lectura partir de la observación del movimiento ocular, es posible identificar estrategias de confirmación y auto corrección, o bien de anticipación y predicción, el caso de la lectura en voz alta. Se recomienda, además, registrar los desaciertos que cometan, tales como: cambio de palabras, omisión de palabras o de signos de puntuación, etc., que pueden ser indicadores de obstáculos para la comprensión lectora; aunque existan 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. Cuando el maestro observe que el niño no responde a alguna pregunta, debe indagar las causas y si lo cree necesario, le sugerirá leer nuevamente el texto que más adelante concluya 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.

En ambos casos, esta invitación a la lectura responde a intención de reconocer a interacción del lector con el texto para promover su desarrollo lector, y no restringir tal actividad limitándola a una oportunidad de lectura, como correspondería a una medición tradicional.

Actividad en equipo: primera opción.

De acuerdo a la observación realizada por el maestro durante la indagación del conocimiento previo, puede seguir su interés por conocer las dificultades o avances en el desarrollo lector de algunos niños en particular. En este caso se podrá formar pequeños equipos, aproximadamente de cinco niños, para realizar la evaluación. Esta dicha situación el cuestionario se aplicara de manera oral, permitiendo que los alumnos 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 podrá verificar en la información textual si ya tienen todos los elementos necesarios o requieren encontrar más información para responder.

El maestro propiciará que los alumnos regresen al texto para identificar en qué parte del mismo pueden encontrar la información necesaria, o bien lo ayudará a identificar el pasaje en el que es posible encontrar dicha información.

Este tipo de información puede promover en los niños un monitoreo de su propia comprensión (metacompreensión) y en este sentido un avance en el desarrollo lector, una ampliación de esquemas para 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 había 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 conformara 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 integrara su conocimiento previo sobre la temática del texto.

Esto implica la selección de tantos textos como equipos haya formado. La lectura y solución del cuestionario se realizara de acuerdo con lo señalado en la actividad 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.

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, etc., que determina en gran medida la labor del maestro y las posibilidades de conocer con mayor posición y sistematicidad el aprendizaje de los alumnos.

Los tres momentos ahora señalados para el desarrollo de las situaciones de evaluación se puede 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 de 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 este se realice 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 tendrá que caracterizarse por proporcionar las condiciones óptimas para el trabajo que el niño llevara a cabo.

Las observaciones que el maestro en el registro evolutivo o portafolios respecto del desempeño de cada uno de los 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 de las respuestas.

Actividad del maestro.

El análisis y la interpretación de las respuestas que dieron los niños en cada evaluación se realizara sobre la base de los aspectos implicados en ellas y servirá de parámetro para el diseño de las situaciones didácticas que, en forma específica, propicien el desarrollo lector de los alumnos.

En el caso de que los niños hayan respondido por escrito al cuestionario, el maestro analizara cada respuesta para identificar los elementos que indiquen la elaboración de inferencias, el establecimiento de las relaciones entre su conocimiento previo y la información literal, y la comprensión de texto en conjunto.

De acuerdo a los indicadores el maestro determinara si las respuestas son: adecuadas, cuando el lector haya realizado la tarea intelectual implicada, principalmente adecuadas, cuando alguna respuesta evidencie la consideración de un solo aspecto, por ejemplo, en la inferencia de causas físicas el alumno solo da cuenta de la causa y no del efecto que esta propicia, ya que la falta de consideración de un elemento pudo deberse a que no hubo relación de información literal con su conocimiento previo, o a una relación inadecuada entre las condiciones del texto, inadecuadas, cuando la respuesta evidencie que no se elaboro 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 solo 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 inadecuadas, el maestro sabrá que estos pueden acceder a textos más complejos, para poner a prueba los esquemas de conocimiento que hasta entonces has construido, y favorecer su aplicación 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 la ayuda de otros compañeros o del maestro, los desaciertos presentados, los elementos no considerados y la solución y/o modificaciones de las respuestas inadecuadas o de las parcialmente adecuadas.

En ambos casos, el maestro tomara decisiones pedagógicas para incidir favorablemente, desde lo metodológico, en el desarrollo lector de los alumnos.

En cada cuestionario, el maestro anotara el tipo de respuesta según corresponda: adecuada, parcialmente adecuada o inadecuada; el tipo de inferencias que no elaboro 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 los alumnos, individual o en equipo, para favorecer su desarrollo lector.

En el caso de que un alumno no respondiera a alguna respuesta del cuestionario, aun 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 observara el desempeño, registrando los aspectos significativos: señalamiento del texto por parte del alumno como un apoyo para su lectura, detención momentánea, 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 desacuerdo, con el fin de que el alumno se percate del error y confirme o auto corrija su lectura.

Posteriormente, el maestro entregará el cuestionario que empleo en la primera ocasión. Nos referimos al cuestionario cuya resolución fue inconclusa: en caso de que algún alumno no haya respondido ninguna de las respuestas se tratara más adelante.

Las preguntas sin respuesta serán leídas por el niño. Una vez que esto se haya realizado, el maestro le preguntara si entendió la pregunta. En caso que conteste afirmativamente, le pedirá que la responda. Si contesta de manera negativa, el maestro podrá formularla en otros términos, sin inducir a 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:

1.- Plantear la actividad en el contexto del trabajo de 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.

2.- 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.

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, interrogara 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 como lee y que entiende de la lectura. Cabe señalar que muchos alumnos piensan que se trata de un examen, lo que en ocasiones por las prácticas escolares que conciben a la evaluación como una forma de medir lo que no saben los alumnos. Frente a estos casos, ellos piensan que recibirán una mala calificación. Si las razones que da el alumno aluden a su conocimiento, 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 estimulara y animara al alumno para que responda como él quiera y pueda, sin preocuparse por sus respuestas. De acuerdo con ello, el maestro realizara el análisis del cuestionario como se señalo anterior mente. Considerara a los casos similares a este como prioridades en el trabajo cotidiano del aula.

En lo que se refiere a las respuestas que los alumnos dieron a partir del cuestionario oral o escrito que el maestro aplico y con base en las anotaciones que realizó, identificara a los alumnos que presentaron mayor dificultades para elaborar las inferencias correspondientes, o para establecer la relación entre su conocimiento previo y la información literal y detectara en que 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 entregara el cuestionario para que lo respondan en forma escrita, posteriormente en equipo se proporcionara el intercambio y confrontación de opiniones, con el fin de reflexionar sobre sus respuestas. En los casos en que sea necesario complementarlas o modificarlas se pedirá que lo hagan por escrito 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 orientar su intervención pedagógica en función del desarrollo lector de los alumnos.

Después del análisis presentado en el proyecto de innovación, se esta en condiciones de reafirmar la parte medular del proyecto: la idea innovadora, sobre la lectura.

En este sentido la forma por la cual los niños aprenden la lectura en educación básica es variada, es por ello que se ha agudizado en reafirmar los procesos cognitivos de los niños y a su vez los conocimientos previos, los planteamientos o la observación se realiza en los alumnos de cuarto grado, iniciando por reconocer la lectura como parte preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La combinación de metodologías en este proceso es eminente, iniciando con una lectura grupal, mediante un proceso sencillo, tomando turno según un número impar de la lista, buscando en ello reconocer la dicción para saber controlar la lectura. La lectura individual demuestra en que rango de conocimiento se encuentran los niños, tomando notas de las dificultades que presenten.

La lectura comentada da el inicio para una lectura de comprensión, en ella los niños expresan lo entendido y a sus ves conceptualizan ideas.

El subrayar palabras desconocidas incrementa el interés del niño por la lectura, buscando significados para un entendimiento pleno.

Tomando como punto de partida el proceso antes mencionado los alumnos identifican palabras claves que se repiten; subrayar la idea principal y a su vez la idea secundaria, logrando así esclarecer las ideas vagas que se tiene referente al texto.

Como conclusión de la lectura los alumnos realizan un resumen, reafirmando las ideas principales, y a su vez se realiza un cuadro sinóptico o mapa conceptual.

A grandes rasgos lo antes expuesto es la forma por la cual se plantea el proceso de la lectura en los niños, todo ello relacionado íntimamente con la estrategia pedagógica seleccionada por el maestro, sugiriendo el juego como punto de partida para una interrelación maestro-alumno-conocimiento.

Para lograr el propósito educativo que se pretende con mayor éxito en esta sesión de lectura es elemental contar con juegos modificados, ello es actividades centradas en la participación, la cooperación y el desarrollo de posibilidades; por ejemplo el juego de ganarle a la pelota, la intención es desarrollar la percepción espacio temporal de la lectura, favoreciendo la idea del grupo. Juegos con reglas: en el interviene la dirección y orientación del maestro, con el fin de promover la participación activa de los niños en la lectura, buscando como propósito la interrelación lectura-tiempo-espacio; por ejemplo el juego de la oca gigante, en el, cada casilla está sujeta a

una acción, por ejemplo: la representación de un personaje de la lectura, la imitación de algún animal, modificar los nombres de los personajes, etc.

Cabe mencionar que los juegos a utilizar en este proceso se modifican y algunos se inventan en el momento preciso en el que se requiere.

Se ha propuesto en este proyecto la utilización del juego como alternativa pedagógica para la solución del problema de lectura, siendo así que el juego es una forma viable para el desarrollo de actividades. Postura que brinda al alumno intereses y confianza para mantener la participación activa de los mismos.

Siendo consciente del riesgo que implica la utilización el juego como alternativa, ya que frecuentemente se obtienen otros fines, es necesario conocer y reconocer al juego desde diferentes posturas teóricas.

Para Bruner “el juego permite al individuo reducir errores, asegura socializar y lo prepara para el desenvolvimiento en sociedad, en donde vive, para asumir los papeles que les corresponderá en cada momento de su vida, por que el juego al ser relevante para la vida futura constituye un medio para mejorar si inteligencia”. (Bruner, 1986)

El juego aplicado en el aula, con el fin determinado, ayuda a resolver diferentes actividades de cualquier asignatura, permitiendo diversas respuestas mediante la cooperación de los alumnos, cuidando que el juego a realizar corresponda a la edad cronológica y situaciones propias de los niños.

Para la psicología genética el juego es un medio, permanente, donde se ejercita y desarrolla la inteligencia, siendo una función de estímulos y formación del desarrollo infantil, que le permite ejercitar sus capacidades físicas e intelectuales.

El juego, en la mayoría de las veces se manifiesta de manera natural y espontánea, como una actividad de interés para el niño, teniendo un papel importante en el desarrollo del infante, en el cual conoce poco a poco el mundo que lo rodea e interactuando con otros niños y objetos, involucrando con ello otras áreas de su persona, su cuerpo, su inteligencia y su afecto. Bajo este esquema el juego es un elemento fundamental en el aprendizaje no solo de la lectura sino de las demás áreas de conocimiento.

Los estudios realizados sobre el juego en otras disciplinas como la psicología, pedagogía, antropología, coinciden que el juego, como tal, es una parte significativa en el desenvolvimiento y formación del ser humano, considerando al juego como placentero, espontáneo y voluntario, exigente de una participación activa de quien lo juega, relacionándolo con otras actividades que no son propias del juego.

El juego adopta diferentes modalidades, J. Piaget ha definido tres clasificaciones sobre el juego de acuerdo a los diferentes periodos de edad del niño*: El sensorio-motor, el simbólico y el juego de reglas. (UV)

Juego sensorio-motor: este se realiza dentro de los cuatro meses y dos años de edad, caracterizándolo por que el niño es capaz de tocar objetos, repitiendo movimientos y aprendiendo de otros nuevos. El niño en esta etapa explora y manipula los objetos, involucrando los sentidos (vista, oído, tacto, olfato y gusto), siendo así que el tacto o manipulaciones de objetos se concretan a no cometer errores y lograr un dominio del objeto.

Juego simbólico: se representa entre los dos y seis años, siendo su función el asimile lo real y el yo del niño, teniendo la capacidad de representar a través de símbolos, atrayendo al presente lo que ha explorado. En esta edad el niño vive nuevas situaciones sociales, teniendo contacto directo con los adultos y otros niños, significando los aprendizajes a través del juego. En el juego simbólico la imitación permite al niño reproducir acciones y relaciones con los adultos, medio por el cual el niño expresa emociones y afectos.

Juego de reglas: los niños se encuentran entre los 5 y 6 años de edad, en esta etapa el niño combina lo espontáneo del juego por un juego más complejo y con el cumplimiento de una serie de reglas establecidas, teniendo en mente un esquema socializador, soliendo ser juegos organizados en equipos, definiendo así una competitividad entre los mismos.

Abundando en el juego de reglas es eminente la existencia de una complejidad, situaciones que se determina en el análisis de roles que asumen los niños, enfocado a una relación y asimilación de diferentes tipos de relaciones humanas, en cuestión, en el juego de reglas el niño será capaz de esperar turno, aceptar perder o ganar, respetar condicionantes; todo ello logrado a través de la comunicación y asegurando una individualidad en el niño.

De esta forma se determina que el juego es un auxiliar didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje en el niño, permitiendo la resolución de problemas, en cooperación del maestro.

Se ha considerado en este proyecto la aplicación del juego de reglas como alternativa pedagógica; atizando un reglamento interno, en el cual los alumnos respeten por medio del dialogo la interacción y la confrontación de puntos de vista adversos, permitiendo que los alumnos evalúen sus conocimientos sobre la lectura, brindando confianza y seguridad de su propio razonamiento.

Todo ello con la finalidad de verificar los conocimientos que adquieren los niños, pretendiendo la innovación en la lectura y el gusto por la misma.

Las actividades agradables y satisfactorias en el niño brindan un parámetro de factibilidad en este caso, enfocado directamente a la lectura de comprensión.

En sí el juego se utiliza no solo para comprender la lectura, si no como propósito de la formación de valores, hábitos, actitudes y conocimientos relacionados a la cotidianidad del niño y como una forma de entretenimiento.

INSTRUMENTOS DE EVALUACION

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

	NOMBRE	SABE LEER	COMENTA SOBRE LA LECTURA	PARTICIPACIÓN	VOLUMEN DE VOZ
1	Cruz Salazar Gerardo				
2	Chávez Hernández Martha Patricia				
3	Chávez Monfil Alexis				
4	Duran Hernández Nancy Ivonne				
5	Duran Hernández Néstor				
6	Duran Hernández Juan Diego				
7	Duran Herrera Victoria				
8	Fuentes Parada Miriam Yesenia				
9	García Duran Ma. Isabel				
10	Hernández Huerta Iván				
11	Huerta Bonilla Sebastián				
12	Huerta Monfil Dania				
13	Huerta Chávez Carlos Arturo				
14	Martínez Bonilla José de Jesús				
15	Monfil huerta Ma. Guadalupe				
16	Monfil Landaverde Yamileth				
17	Monfil López Javier				
18	Rangel Salazar Rufino				
19	Salazar Hernández Luis Fernando				
Clave:		MB (Muy bien)	B (Bien)	R (Regular)	

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

	NOMBRE	EXPRESIÓN	PARTICIPACIÓN	CREATIVIDAD	COMPRENSIÓN
1	Cruz Salazar Gerardo				
2	Chávez Hernández Martha Patricia				
3	Chávez Monfil Alexis				
4	Duran Hernández Nancy Ivonne				
5	Duran Hernández Néstor				
6	Duran Hernández Juan Diego				
7	Duran Herrera Victoria				
8	Fuentes Parada Miriam Yesenia				
9	García Duran Ma. Isabel				
10	Hernández Huerta Iván				
11	Huerta Bonilla Sebastián				
12	Huerta Monfil Dania				
13	Huerta Chávez Carlos Arturo				
14	Martínez Bonilla José de Jesús				
15	Monfil huerta Ma. Guadalupe				
16	Monfil Landaverde Yamileth				
17	Monfil López Javier				
18	Rangel Salazar Rufino				
19	Salazar Hernández Luis Fernando				
Clave:		MB (Muy bien)	B (Bien)	R (Regular)	

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

	NOMBRE	COMPRENSIÓN	INTERPRETACIÓN	PARTICIPACIÓN	ACTITUD
1	Cruz Salazar Gerardo				
2	Chávez Hernández Martha Patricia				
3	Chávez Monfil Alexis				
4	Duran Hernández Nancy Ivonne				
5	Duran Hernández Néstor				
6	Duran Hernández Juan Diego				
7	Duran Herrera Victoria				
8	Fuentes Parada Miriam Yesenia				
9	García Duran Ma. Isabel				
10	Hernández Huerta Iván				
11	Huerta Bonilla Sebastián				
12	Huerta Monfil Dania				
13	Huerta Chávez Carlos Arturo				
14	Martínez Bonilla José de Jesús				
15	Monfil huerta Ma. Guadalupe				
16	Monfil Landaverde Yamileth				
17	Monfil López Javier				
18	Rangel Salazar Rufino				
19	Salazar Hernández Luis Fernando				
Clave:		MB (Muy bien)	B (Bien)	R (Regular)	

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

	NOMBRE	COMPROMISO	VOLUMEN DE VOZ	EXPRESIÓN	ACTITUD
1	Cruz Salazar Gerardo				
2	Chávez Hernández Martha Patricia				
3	Chávez Monfil Alexis				
4	Duran Hernández Nancy Ivonne				
5	Duran Hernández Néstor				
6	Duran Hernández Juan Diego				
7	Duran Herrera Victoria				
8	Fuentes Parada Miriam Yesenia				
9	García Duran Ma. Isabel				
10	Hernández Huerta Iván				
11	Huerta Bonilla Sebastián				
12	Huerta Monfil Dania				
13	Huerta Chávez Carlos Arturo				
14	Martínez Bonilla José de Jesús				
15	Monfil huerta Ma. Guadalupe				
16	Monfil Landaverde Yamileth				
17	Monfil López Javier				
18	Rangel Salazar Rufino				
19	Salazar Hernández Luis Fernando				
Clave: MB (Muy bien) B (Bien) R (Regular)					

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

	NOMBRE	ESFUERZO	CREATIVIDAD	PARTICIPACIÓN	ACTITUD
1	Cruz Salazar Gerardo				
2	Chávez Hernández Martha Patricia				
3	Chávez Monfil Alexis				
4	Duran Hernández Nancy Ivonne				
5	Duran Hernández Néstor				
6	Duran Hernández Juan Diego				
7	Duran Herrera Victoria				
8	Fuentes Parada Miriam Yesenia				
9	García Duran Ma. Isabel				
10	Hernández Huerta Iván				
11	Huerta Bonilla Sebastián				
12	Huerta Monfil Dania				
13	Huerta Chávez Carlos Arturo				
14	Martínez Bonilla José de Jesús				
15	Monfil huerta Ma. Guadalupe				
16	Monfil Landaverde Yamileth				
17	Monfil López Javier				
18	Rangel Salazar Rufino				
19	Salazar Hernández Luis Fernando				
Clave:		MB (Muy bien)	B (Bien)	R (Regular)	

BIBLIOGRAFIA

Casanova Rodríguez “evaluación y seguimiento en la escuela” upn 1994 pp.88

Jerome Bruner “juego pensamiento y lenguaje” en acción pensamiento y lenguaje Mexico alianza 1986 pp.211-219

Labiono cit. Wict ed. Int. A Piaget Pensamiento aprendizaje y enseñanza Mexico 1998 pp.36

Op.cit, piaget pp.97

Piaget 1985 “desarrollo humano” Papalia ed. Granhilil “Lo consiente al desarrollo humano” Piaget Mexico 1985 pp.23

Uv.corrientes psicológicas (antología básica) edades aproximadas pp.78

ANEXOS

El Nuevo Amigo



Erase un crudo día de invierno. Caía la nieve, soplaban el viento y Belinda jugaba con unos enanitos en el bosque. De pronto se escuchó un largo aullido. ¿Que es eso? Preguntó la niña. Es el lobo hambriento.

No debes salir porque te devoraría le explicó el enano sabio. Al día siguiente volvió a escucharse el aullido del lobo y Belinda, apenada, pensó que todos eran injustos con la fiera. En un descuido de los enanos, salió, de la casita y dejó sobre la nieve un cesto de comida. Al día siguiente cesó de nevar y se calmó el viento. Salió la muchacha a dar un paseo y vio acercarse a un cordero blanco, precioso. ¡Hola, hola! Dijo la niña. ¿Quieres venir conmigo? Entonces el cordero saltó sobre Belinda y el lobo, oculto se lanzó sobre él, alcanzándole una dentellada. La astuta y maligna madrastra, perdió la piel del animal con que se había disfrazado y escapó lanzando espantosos gritos de dolor y miedo.

Solo entonces el lobo se volvió al monte y Belinda sintió su corazón estremecido, de gozo, mas que por haberse salvado, por haber ganado un amigo.

Fin.

CUENTOS DEL ABUELO

Pedrito es un niño de diez años, muy travieso para su corta edad. Vive en un pequeño pueblo, en la montaña.

Un día, sin permiso de sus padres, decide conocer el bosque y sin que nadie lo vea corre hacia él. Todo lo sorprende: el vuelo de las palomas; los pájaros carpinteros; las ardillas; los conejos; los venados; un águila real.

Maravillado escucha el ruido del agua que cae en una pequeña cascada y el rumor del viento que se cuele entre los árboles.

Es mediodía, el niño siente hambre y como puede se sube a un manzano, corta un fruto y se lo come desesperado. Apaga su sed en la caída del agua. La noche lo envuelve, sorprendido ve como la luna camina entre los árboles. Escucha inquieto el croar de las ranas y el canto de los búhos. Cansado se duerme -en un claro del bosque- al pie de un encino.

El niño sobrevive tres días y dos noches.

En el pueblo, sus padres y hermanos se encuentran muy angustiados, lo han buscado por todas partes, sin éxito.

Los hombres del caserío han formado brigadas y se han internado en el bosque tratando de localizar al niño.

Pasan setenta y dos horas y sus esfuerzos son inútiles. Consideran que el niño no pudo sobrevivir. Abandonan la búsqueda.

Su familia no pierde la esperanza de encontrarlo.

Al anochecer del tercer día. Pedrito comienza a desesperarse y grita angustiado:

- ¡Mamá, papá, vengan por mí, ayúdenme por favor, quiero regresar a casa!

Pasan unos instantes y una voz joven le dice:

-¡No llores, no te asustes, yo te llevaré a tu casa, pronto estarás con tu familia!

El personaje se acerca a Pedrito y sonriendo toma su mano, le comienza a platicar y el niño se va calmando.

Después emprenden la marcha y pronto llegan a los linderos del bosque.

- Pedrito, hasta aquí te acompaño, enfrente está tu casa, siempre seremos amigos, me dio mucho gusto conocerte y ayudarte. ¡Adiós!

- ¿Como te llamas? pregunta el niño.

- ¡Ahora me llamo Ángel!

Pedrito regresa a su familia. Sus padres lo reciben con sorpresa y enorme alegría. Esa noche toda duermen tranquilos.

El domingo siguiente, la familia visita la iglesia.

El niño sorprendido le dice a su padre:

- Ese Ángel de Piedra, que está sonriendo - entre las gárgolas - y con los brazos abiertos, se parece mucho a la persona que me salvó. ¿Dónde podemos encontrarla? ¡Somos amigos y quiero que la conozcan!

- ¡No lo sé, hijo! Vamos a buscarla.

Los esfuerzos son inútiles nadie la conoce.

II.- EL ANGEL DE PIEDRA

Pasan los días y los meses, Pedrito no encuentra a la persona que le salvó la vida.

Visita seguido al Ángel de Piedra que está en la iglesia de su pueblo y le platica:

- ¿Dime dónde puedo encontrarla? ¿Qué debo hacer?

No obtiene respuesta.

Una tarde el niño escucha:

- " ¡Gracias Pedro por venir a visitarme, quiero decirte que yo soy la criatura que buscas!

- "¡Por fin te encuentro, dime quién eres! ¡Te estoy muy agradecido!

"Cuando tu pedías auxilio, yo era una gárgola que estaba en el frente de la iglesia. Por misterio del Cielo, solamente yo te oí. Sentí mucha angustia de no poder ayudarte y pedí por ti. "

En segundos un milagro ocurrió:

-¡Se oyó la voz del Señor que dijo!:

- "¡Gárgola baja de tu muro de piedra!"

Una luz intensa me envolvió de inmediato y me fue bajando del muro hasta tocar el piso.

¡Se volvió a escuchar la voz del Señor!:

- " ¡Gárgola tu caridad te ha transformado para siempre. Conviértete en Ángel, ve al bosque y salva a Pedrito !."

- Cumplí mi cometido y te entregué a tus padres.

Poco después, por mandato divino, regresé al muro de la iglesia, como un Ángel de Piedra entre las gárgolas.

La voz del Ángel deja de escucharse.

El niño regresa contento a su casa y comenta con sus padres, lo sucedido.

En el pueblo se corre la voz.

¡ Nadie le encuentra explicación !

III.- EL ANGEL GUARDIAN

Pedrito iba todas las tardes a la iglesia de su pueblo. Se sentaba en una banca enfrente del Ángel de Piedra y platicaba.

Una tarde, su sorpresa fue mayúscula, el Ángel de Piedra, ya no estaba en el muro. Muy triste se sentó en su banca.

- ¡Dónde estás! ¿Porqué te fuiste? ¿Porqué no me lo dijiste?

Nadie contestó.

Lloroso regresó a su casa y les contó a sus padres lo acontecido. Ellos no supieron que decirle. Solo pretendieron consolarlo. No fue posible. El niño comenzó a enfermar y se temió por su vida.

Una noche de diciembre, - antes de Navidad - otro milagro ocurrió: El Ángel de Piedra se le apareció a Pedrito, en su recámara. Su imagen era resplandeciente. Se acercó a la cama del niño, le tomó una mano y le dijo:

-¡ El Señor me ordenó que viniera a visitarte, se que estás muy enfermo!.

Escucha con atención, voy a contarte el milagro que en mí, hizo el Señor:

Tu sabes que en el muro de piedra veía, sentía y oía al mundo que me rodeaba. Conocí a todos los habitantes del pueblo. Supe de sus necesidades, de sus lamentos y ruegos y oré por ellos.

Al anochecer de la última tarde que estuviste conmigo, ocurrió otro milagro.

¡ Se volvió a oír la voz del Señor que dijo!:

"- ¡ Ángel de Piedra, baja de tu muro!"

"Tu piedad y amor han transformado la piedra de tu origen, en esencia virtual del cielo. Tendrás la tarea de socorrer a las almas necesitadas. El mundo será pequeño para ti. Te llamarás ANGEL GUARDIAN. ¡ Ve y cumple tu cometido!"

- Pedrito, tu eres el primer niño en saber que ahora soy un Ángel de verdad. Siempre estaré contigo en tu vida, protegiéndote y ayudándote. Soy tu amigo, llámame cuando quieras. No me olvides.

El Ángel se inclina sobre la cama del niño y toca su frente. Pedrito se queda dormido.

A la mañana siguiente, sus padres muy sorprendidos ven que el niño ya no tiene fiebre. Está muy sonriente y ya no delira.

- "¡ Papá, Mamá, vengan ! Quiero contarles que soñé con un Ángel y me hice su amigo."

Los papás sonrían ante la algarabía de Pedrito.

La mamá abre la ventana de la habitación y sorprendida, ve tres plumas blancas, increíblemente luminosas, que vuelan al Cielo con la brisa.

LA ROSA MAS BELLA



Érase una reina muy poderosa, en cuyo jardín lucían las flores más hermosas de cada estación del año. Ella prefería las rosas por encima de todas; por eso las tenía de todas las variedades, desde el escaramujo de hojas verdes y olor de manzana hasta la más magnífica rosa de Provenza. Crecían pegadas al muro del palacio, se enroscaban en las columnas y los marcos de las ventanas y, penetrando en las galerías, se extendían por los techos de los salones, con gran variedad de colores, formas y perfumes.

Pero en el palacio moraban la tristeza y la aflicción. La Reina yacía enferma en su lecho, y los médicos decían que iba a morir.

-Hay un medio de salvarla, sin embargo -afirmó el más sabio de ellos-. Traiganle la rosa más espléndida del mundo, la que sea expresión del amor puro y más sublime. Si puede verla antes de que sus ojos se cierren, no morirá.

Y ya tienen a viejos y jóvenes acudiendo, de cerca y de lejos, con rosas, las más bellas que crecían en todos los jardines; pero ninguna era la requerida. La flor milagrosa tenía que proceder del jardín del amor; pero incluso en él, ¿qué rosa era expresión del amor más puro y sublime?

Los poetas cantaron las rosas más hermosas del mundo, y cada uno celebraba la suya. Y el mensaje corrió por todo el país, a cada corazón en que el amor palpitaba; corrió el mensaje y llegó a gentes de todas las edades y clases sociales.

-Nadie ha mencionado aún la flor -afirmaba el sabio.

Nadie ha designado el lugar donde florece en toda su magnificencia. No son las rosas de la tumba de Romeo y Julieta o de la Walburg, a pesar de que su aroma se exhalará siempre en leyendas y canciones; ni son las rosas que brotaron de las lanzas ensangrentadas de Winkelried, de la sangre sagrada que mana del pecho del héroe que muere por la patria, aunque no hay muerte más dulce ni rosa más roja que aquella sangre. Ni es tampoco aquella flor maravillosa para cuidar la cual el hombre sacrifica su vida velando de día y de noche en la sencilla habitación: la rosa mágica de la Ciencia.

-Yo sé dónde florece -dijo una madre feliz, que se presentó con su hijito a la cabecera de la Reina-. Sé dónde se encuentra la rosa más preciosa del mundo, la que es expresión del amor más puro y sublime. Florece en las rojas mejillas de mi dulce hijito cuando, restaurado por el sueño, abre los ojos y me sonrío con todo su amor.

Bella es esa rosa -contestó el sabio- pero hay otra más bella todavía.

-¡Sí, otra mucho más bella! -dijo una de las mujeres-. La he visto; no existe ninguna que sea más noble y más santa. Pero era pálida como los pétalos de la rosa de té. En las mejillas de la Reina la vi. La Reina se había quitado la real corona, y en las largas y dolorosas noches sostenía a su hijo enfermo, llorando, besándolo y rogando a Dios por él, como sólo una madre ruega a la hora de la angustia.

-Santa y maravillosa es la rosa blanca de la tristeza en su poder, pero tampoco es la requerida.

-No; la rosa más incomparable la vi ante el altar del Señor -afirmó el anciano y piadoso obispo-. La vi brillar como si reflejara el rostro de un ángel. Las doncellas se acercaban a la sagrada mesa, renovaban el pacto de alianza de su bautismo, y en sus rostros lozanos se encendían unas rosas y palidecían otras. Había entre ellas una muchachita que, henchida de amor y pureza, elevaba su alma a Dios: era la expresión del amor más puro y más sublime.

-¡Bendita sea! -exclamó el sabio-, mas ninguno ha nombrado aún la rosa más bella del mundo.

En esto entró en la habitación un niño, el hijito de la Reina; había lágrimas en sus ojos y en sus mejillas, y traía un gran libro abierto, encuadernado en terciopelo, con grandes broches de plata.

-¡Madre! -dijo el niño-. ¡Oye lo que acabo de leer!-. Y, sentándose junto a la cama, se puso a leer acerca de Aquél que se había sacrificado en la cruz para salvar a los hombres y a las generaciones que no habían nacido.

-¡Amor más sublime no existe!

Se encendió un brillo rosado en las mejillas de la Reina, sus ojos se agrandaron y resplandecieron, pues vio que de las hojas de aquel libro salía la rosa más espléndida del mundo, la imagen de la rosa que, de la sangre de Cristo, brotó del árbol de la Cruz.

-¡Ya la veo! -exclamó-. Jamás morirá quien contemple esta rosa, la más bella del mundo.

FIN

LA RATITA PRESUMIDA

Érase una vez, una ratita que era muy presumida. Un día la ratita estaba barriendo su casita, cuando de repente en el suelo ve algo que brilla... una moneda de oro. La ratita la recogió del suelo y se puso a pensar qué se compraría con la moneda.

“Ya sé me compraré caramelos... uy no que me dolerán los dientes. Pues me comprare pasteles... uy no que me dolerá la barriguita. Ya lo sé me compraré un lacito de color rojo para mi rabito.”

La ratita se guardó su moneda en el bolsillo y se fue al mercado. Una vez en el mercado le pidió al tendero un trozo de su mejor cinta roja. La compró y volvió a su casita. Al día siguiente cuando la ratita presumida se levantó se puso su lacito en la colita y salió al balcón de su casa. En eso que aparece un gallo y le dice:



“Ratita, ratita tú que eres tan bonita, ¿te quieres casar conmigo?”

Y la ratita le respondió: “No sé, no sé, ¿tú por las noches qué ruido haces?”

Y el gallo le dice: “quiquiriqui”. “Ay no, contigo no me casaré que no me gusta el ruido que haces”.

Se fue el gallo y apareció un perro. “Ratita, ratita tú que eres tan bonita, ¿te quieres casar conmigo?”. Y la ratita le dijo:

“No sé, no sé, ¿tú por las noches qué ruido haces?”. “Guau, guau”. “Ay no, contigo no me casaré que ese ruido me asusta”.

Se fue el perro y apareció un cerdo. “Ratita, ratita tú que eres tan bonita, ¿te quieres casar conmigo?”.

Y la ratita le dijo: “No sé, no sé, ¿y tú por las noches qué ruido haces?”. “Oink, oink”. “Ay no, contigo no me casaré que ese ruido es muy ordinario”.

El cerdo desaparece por donde vino y llega un gato blanco, y le dice a la ratita: “Ratita, ratita tú que eres tan bonita ¿te quieres casar conmigo?”. Y la ratita le dijo:

“No sé, no sé, ¿y tú qué ruido haces por las noches?”. Y el gatito con voz suave y dulce le dice: “Miau, miau”. “Ay sí contigo me casaré que tu voz es muy dulce.”

Y así se casaron la ratita presumida y el gato blanco de dulce voz. Los dos juntos fueron felices y comieron perdices y colorín colorado este cuento se ha acabado.

FIN

El viejo, el niño y el burro.

Fábulas infantiles de Miguel Agustín Príncipe. Fábulas con imágenes. Fábulas

cortas. Niños.



Iban un viejo y un chico
Por esos mundos de Dios,
Y acompañando a los dos
Iba también un borrico.

El vejete ya encorvado,
Iba a pie con mucha paz,
Y mientras tanto el rapaz
Iba en el burro montado.

Vieron esto ciertas gentes
De no sé qué población,
Y con acento burlón
Exclamaron impacientes:

-¡Mire usted el rapazuelo
Y qué bien montado va,
Mientras de viejo que está
Andar no puede el abuelo!

¿No era mejor que el chiquillo
Siguiera a pie de reata,
Y que el viejo que va a pata
Montara en el borriquillo?

El anciano que esto oyó,
Dijo al muchacho: -Discurro
Que hablan bien: baja del burro,
Que vaya montarlo yo.

El niño, sin impugnarlo,

Bajó del asno al instante,
Y echó a andar, mientras boyante
Iba el abuelo a caballo.

-¡Vaya un cuadro singular
Y un chistoso vice-versa!
(Dijo otra gente diversa,
Que así los vió caminar):

¡Mire usted el viejarrón
Y cómo va cabalgando,
Mientras el chico va dando
Tropezón tras tropezón!

¿No era mejor que el vejete
¡Maldito sea su nombre!
Fuese a pie, que al fin es hombre,
Y no el pobre mozalbete?

-¡Alabado sea Dios!
Dijo el viejo para sí:
¿Tampoco les gusta así?
¡Pues nada! a montar los dos.

Esto dicho, de la chupa
Tiró al muchacho, y subióle
De un brinco arriba, y montóle
Muy sí señor en la grupa.

-¡Perfectamente! exclamaron,
Soltando la taravilla,
Los de otro lugar o villa
Con los cuales se encontraron:

¿Habrá cosa más bestial,
Aunque sea pasatiempo,
Que montar los dos a un tiempo
En ese pobre animal?

¿No era mejor, voto a bríos,
Que alternasen en subir,
Y no que el burro ha de ir
Cargado así con los dos?

-Cosa es que ya me encocora
Exclamó el viejo bufando:
Bajemos los dos ... ¡y andando!
A ver qué dicen ahora.

Y uno y otro descendieron.
Y a pie empezaron a andar,
Y... -¡Bien! ¡muy bien! ¡vaya un par!,
Otras gentes les dijeron:

¿Es posible que se dé
Quien así busque molestias?
¡Qué majaderos! ¡qué bestias!
Tienen burro, y van a pie.

Cargado entonces del todo,
Dijo el viejo: -¡Voto va!
¿Con que no podemos ya
Acertar de ningún modo?

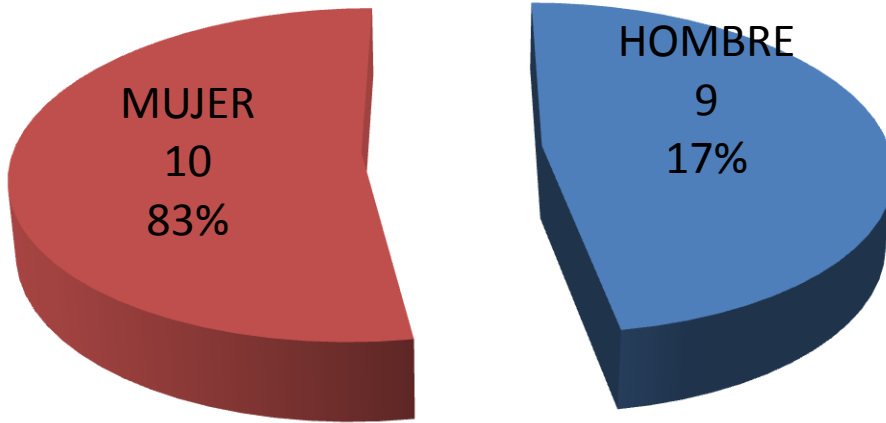
Hagamos lo que nos cuadre,
Sin hacer caso el menor
De ese mundo charlador,
Llore o ría, grite o ladre.

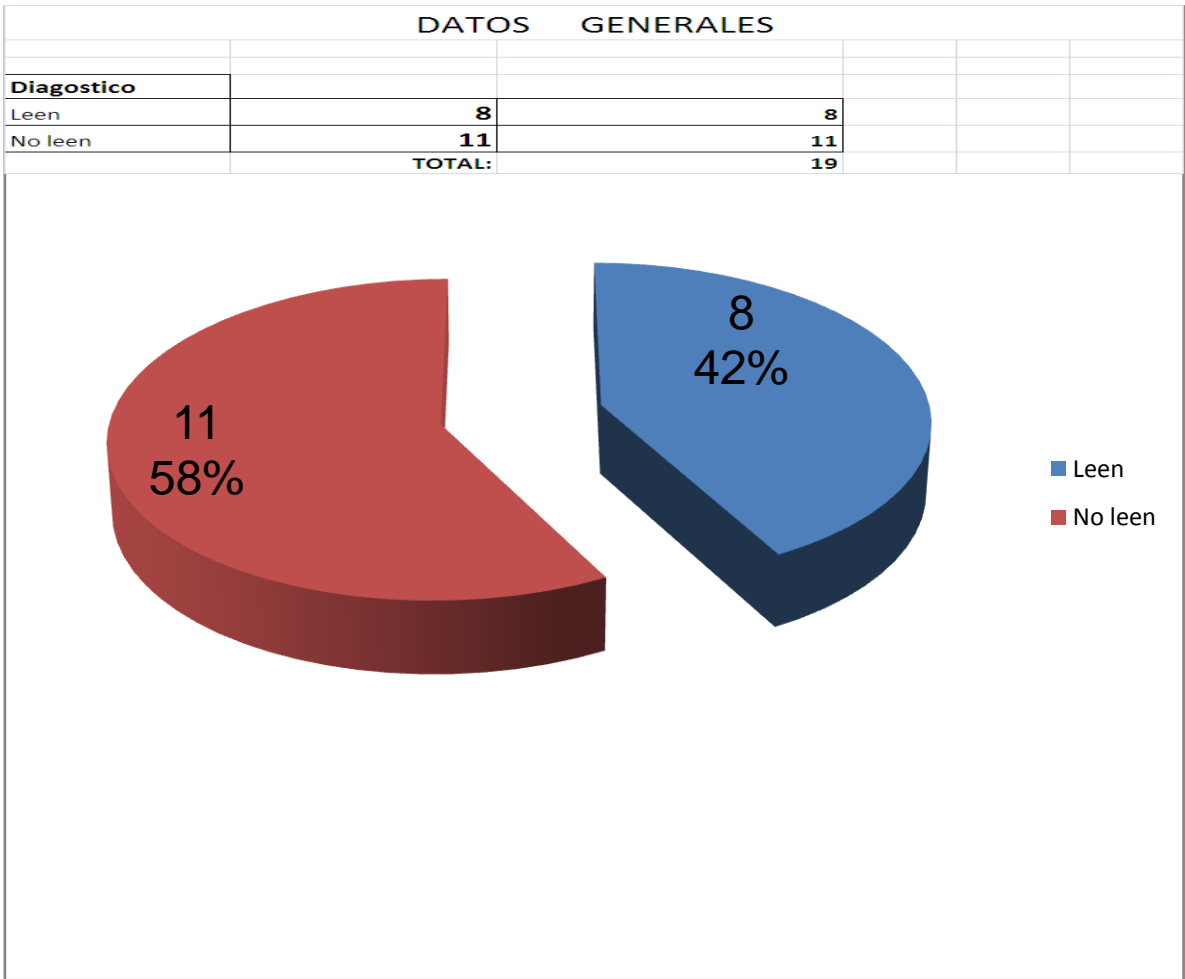
Esté limpia la conciencia,
Que es el deber principal,
Y en lo demás cada cual
Consulte su conveniencia.

Por nada, pues, ya me aburro
En un mundo tan ruin:
Conque... arriba, chiquitín,
Que es lo mejor.-¡Arre, burro!

APENDICES

DATOS GENERALES			
SEXO			
HOMBRE	9		9
MUJER	10		10
	TOTAL:		19





DATOS GENERALES					
Resultados del diagnostico					
Leen		15	15		
No leen		4	4		
		TOTAL:	19		

