



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 25 B

Subsede Concordia

DESARROLLO DE LA LECTURA Y COMPRENSIÓN DE
TEXTOS EN EL TERCER GRADO



TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Ana Marta Osuna Díaz

Maria Antonia Brito Canizales

Marta de Jesús García Ulloa

Norma Alicia Garrón Salazar

Sebastián Lamudio López

MAZATLÁN, SINALOA, MÉXICO.

JULIO DE 1996

Espera 25



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mazatlán, Sinaloa, 11 de JULIO de 19 96.

C. PROFR (A): ANA MARIA OSUNA DIAZ
MARIA ANTONIA BRITO CANIZALES
MARIA DE JESUS GARCIA ULLOA
NORMA ALICIA GARZON SALAZAR
SEBASTIAN ZAMUDIO LOPEZ

Presente.-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado: "DESARROLLO DE LA LECTURA Y COMPRESION DE TEXTOS EN EL TERCER GRADO".

Opción: TESIS, Asesorado por el C.

Profr (a): ROSA MARIA ARAGON SALAZAR

,A propuesta del asesor Pedagógico, C. Profr (a): YOLANDA ARAMBURO LIZARRAGA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentarlo ante el H. jurado que se le asignará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Handwritten signature of Lic. Jose Manuel Leon Cristerna

LIC. JOSE MANUEL LEON CRISTERNA
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UPN 25-B



S. E. U.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 252
MAZATLAN

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
I. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS EN LA	
ENSEÑANZA DE LA LECTURA.....	12
1.1. Definición e importancia del método pedagógico.....	12
1.2. El método y el rol del maestro.....	13
1.3. Relación entre el método y el aprendizaje.....	14
1.4. Metodología para la enseñanza de la lecto-escritura.....	15
1.5. Clasificación de los métodos.....	17
1.6. El proceso lógico de los métodos para la lecto- escritura.....	20
1.6.1. Método sintético.....	21
1.6.2. Métodos analíticos.....	22
1.6.3. Sincretismo.....	23
1.6.4. Las unidades lingüísticas.....	25
1.6.5. Los agrupamientos naturales.....	27
II. CONSIDERACIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL	
PROCESO DE LECTURA.....	30
2.1. Lenguaje oral y lenguaje escrito.....	31
2.2. El proceso de la lectura.....	33
2.3. Características del texto.....	34
2.4. Clasificación de textos.....	44

2.5. Estrategias para la comprensión de la lectura.....	48
2.6. El desarrollo de la lectura.....	51
2.6.1. El interés por la lectura.....	52
2.6.2. Los desaciertos en el proceso de la lectura.....	61
III. LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	67
3.1. Análisis actual sobre la comprensión.....	67
3.1.1. Elementos teóricos para entender la comprensión.....	71
3.1.2. Clases de textos y la comprensión.....	73
3.2. Las habilidades para la comprensión.....	74
3.2.1. Lo que se debe enseñar en comprensión.....	80
3.2.2. Factores condicionantes de la comprensión.....	86
3.3. Fundamentos reglamentan el desarrollo de la comprensión lectora.....	89
3.3.1. Estrategias para el control de la comprensión.....	91
3.4. La evaluación de la comprensión.....	92
3.4.1. Cómo evaluar al niño.....	96
3.4.2. Evaluación de la lectura.....	97
3.5. La labor del niño como lector.....	100
3.5.1. Las estrategias de las respuestas.....	100
3.5.2. Dificultades con la lectura.....	106
3.5.3. Análisis del contenido general.....	107
3.5.4. La inferencia en los textos.....	109
IV. LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN EL TERCER GRADO.....	114

4.1. La lectura en el salón de clases.....	114
4.2. Cómo trabajar la lectura.....	118
4.3. Redacción como producto de la lectura de textos.....	122
4.4. Actividades de lectura con el libro de texto.....	124
4.5. Dificultades específicas con la comprensión.....	135
4.5.1. El proceso interactivo de la lectura.....	136
4.5.2. Las diferencias individuales en la comprensión.....	138
4.6. El juicio crítico en la comprensión.....	141
4.7. Relación entre lenguaje oral y texto escrito.....	143
4.8. Cómo abordar la comprensión de textos.....	145
METODOLOGÍA.....	153
CONCLUSIONES.....	168
BIBLIOGRAFÍA.....	171
ANEXOS.....	174

INTRODUCCIÓN

Considerando en la educación básica, la alfabetización como un proceso permanente que promueve en los individuos el desarrollo de sus capacidades para pensar, hablar, escuchar, leer y escribir es indispensable que el alumno comprenda lo que lee.

La importancia de favorecer este proceso radica en que, desde la infancia, la expresión por medio del lenguaje funciona como uno de los elementos más relevantes para estructurar el pensamiento, la concepción de uno mismo y del mundo. Esto permite a la vez, interactuar socialmente de manera sana y creativa.

Constituyendo la tarea alfabetizadora como una de las responsabilidades centrales de la escuela, habrá que cumplirla permitiendo y propiciando que los alumnos produzcan y comprendan las más diversas expresiones lingüísticas, orales y escritas.

Contrariamente a los métodos tradicionales, el presente trabajo promueve la toma de conciencia del niño sobre las características de la escritura. El educando descubrirá, a partir de la lectura del maestro, o de otros lectores, que la escritura es portadora de significados.

Que el pequeño comprenda que la oralización de un texto escrito surge de las letras. De esta manera, ellos perciben la diferencia entre las formas de organización el lenguaje en el habla y en la escritura.

Desde ese conocimiento inicial, el niño se interesará por saber que dicen los escritos y comenzará a descubrir el contenido de los textos con la ayuda del maestro y de sus compañeros.

El presentar la escritura de manera fraccionada y descontextualizada del uso social, ha sido una práctica que ha predominado con respecto a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura.

Al limitar la comprensión de la funcionalidad de la lectura cuando un escrito no responde a los propósitos, necesidades e intereses concretos de los educandos esto puede resultar complejo.

En consecuencia, el aprendizaje requerirá mucho esfuerzo para los alumnos, quienes terminarán sin comprender por qué y para qué deben aprender a leer, y lo que es más grave, sin saber hacerlo.

Las formas de enseñar y aprender deben tener como punto

de partida, que todas éstas, los lleven a reconocer la utilidad de la lectura, a buscar repuestas a sus propósitos, deseos y necesidades de instruirse.

Con este trabajo deseamos plantear así la tarea educativa; concebir la leída como un proceso interactivo entre el lector y el texto, y la comprensión lectora como la construcción del significado del contenido. Utilizando las formas más efectivas para promover el aprendizaje y la comprensión de la lectura, los alumnos aprenderán de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Esta investigación ha sido distribuida de la siguiente manera:

La formulación del problema; el por qué se da éste, cuál es el contexto social donde se presenta, cómo se justifica esta investigación, el planteamiento de una hipótesis, con sus variables, el propósito de alcanzar los objetivos propuestos y buscar posibles soluciones al problema planteado.

En el capítulo primero, describimos de qué manera han evolucionado los métodos, la importancia de éstos en relación con el aprendizaje y los métodos en la enseñanza de la lecto-escritura.

En el capítulo segundo, se habla del proceso de la lecto-

escritura a través de su desarrollo, qué estrategias utilizar en la lectura, las características del texto y lo más importante, por qué a los niños les fastidia leer, lo cual nos lleva a tener desaciertos en el proceso de la lectura, como organizar al grupo para trabajar la lectura en el aula.

En el capítulo tercero, se explica sobre la comprensión lectora y un nuevo enfoque, los principios que rigen el desarrollo de la misma, la noción de esquema, información previa y comprensión, los factores condicionantes de la comprensión además del tipo de texto; la evaluación de la comprensión lectora, siendo esto de suma importancia, ya que no sabemos algunas veces, dar el justo valor al esfuerzo que el alumno realiza. Y por último hablamos de qué manera el niño podrá hacer recuperaciones globales en relación a la inferencia.

En el capítulo cuarto, se expone cómo trabajar la comprensión de textos y alternativas que se pueden llevar a cabo, dando como resultado una gran variedad de estrategias, que sugieren al maestro como realizar sus clases menos rutinarias y tradicionalistas, convirtiéndolas en activas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura.

La metodología, la cual consideramos como una de las estructuras más importantes que conforman este trabajo, ya que en él se plantea en que forma se llevó a cabo la investigación,

en la cual se hizo uso del método experimental, y las técnicas de la encuesta, la observación y el experimento, con las cuales nos auxiliamos para comprobar la hipótesis anteriormente señalada, pudimos observar y trabajar en distintos contextos, y comparar entre lo tradicional y la escuela nueva, y hacia donde queremos llevar a nuestro educandos.

Para llevar a buen término este trabajo, elaboramos conclusiones considerando, que si algunas cuantas por lo menos son puestas en práctica, lograremos un avance en la comprensión lectora, y al menos veremos que este trabajo no fue en vano. Al finalizar incluimos la bibliografía correspondiente y un apartado para los anexos.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La posesión del lenguaje es uno de los rasgos característicos de la humanidad y su origen se remonta a la aparición del hombre. Pero la posibilidad de expresarse por medio de la escritura fue lograda gracias a un largo proceso que duró cientos de miles de años. Desde los tiempos primitivos el hombre sintió necesidad de expresar de manera perdurable sus sentimientos y creencias, realizó dibujos y pinturas y esa forma de expresión le resultó suficiente mientras su vida era nómada y se desenvolvía en pequeños grupos que vivían del producto de la caza.

La aparición de la agricultura y la formación ulterior de las ciudades introdujo un gran cambio económico y cultura, la vida se organizó de una manera muy distinta y en forma mucho más compleja.

Las necesidades crecientes de la vida en la ciudad impulsaron a los hombres a inventar algunas formas de marcar, por ejemplo, a quien pertenecía el ganado, etc. Pero también fue necesario establecer leyes y registrar hechos históricos para que las generaciones futuras los conocieran. Resulta evidente que la pintura y el dibujo ya no podían cumplir estos objetivos.

La escritura surge por necesidad de los pueblos y tanto sus

características como las funciones y la difusión que ella tiene en la humanidad, atraviesan un largo proceso evolutivo.

La historia de la escritura demuestra que, antes de plantearse el problema de cómo escribir, la humanidad tuvo que sentir la necesidad de que sus ideas quedaran establecidas en forma permanente.

Al comprender que la pintura y el dibujo no eran suficientes, ideó otras formas de expresión que la condujeron a la creación de los diferentes sistemas de escritura.

El hombre necesitó escribir para marcar objetos que le pertenecían, para comunicarse a distancia, para recordar hechos, para expresar sus sentimientos, necesidades o creencias, para transmitir a los demás el fruto de su creación científica o artística.

Lectura y escritura están íntimamente ligadas, siempre leemos lo que nosotros mismos u otros hombres produjeron. Todo maestro cuyo objetivo sea conducir a sus alumnos hacia la adquisición del lenguaje escrito, debe pensar cuales fueron las causas que llevaron a la humanidad a realizar tan notable invento y tratar que los niños, a través de su trabajo cotidiano y en forma activa, vayan descubriendo las características y funciones del sistema de escritura.

Por eso llegamos a la conclusión de que la función primordial del sistema de escritura, como objeto cultural es la comunicación; la lectura como parte de él, se define como la relación de significado que se establece entre el lector y el texto que implica la interacción entre lo que aporta el texto y lo que aporta el lector, constituyéndose así un nuevo significado que este último construye como adquisición cognoscitiva.

Una de las exigencias de la sociedad hacia la escuela primaria es que los niños aprendan a leer y a escribir. Tarea nada fácil de lograr, debido a que en el aprendizaje de la lengua implica un proceso creativo, donde el sujeto en base a formulaciones hipotéticas crea el conocimiento del mundo y de la lengua. Debe tenerse en cuenta que en el aprendizaje de la lengua escrita lo importante no es que el niño sepa simplemente descifrar sino que logre comprender el significado de un texto (comprensión de la lectura).

La comprensión de la lectura es uno de los problemas educativos más comunes a los que se enfrenta un maestro.

Se entiende por comprensión de la lectura la captación del sentido del texto o mejor dicho es el entendimiento del significado del mismo.

Existe un gran porcentaje de alumno que se encuentran en

la escuela primaria que tienen dificultad para entender el contenido de un texto.

Los niños no saben leer; es la queja que con frecuencia hacen los mentores. Si bien es cierto que el chico hace la debida correspondencia entre el sonido y la grafía, descifra perfectamente, sin embargo tiene dificultad para entender el contenido lo "leen" y "releen" varias veces y no logra captar su significado. Inclusive hay discípulos que llegan a retener y a repetir enunciados integros y ni así logran captar su sentido.

Para que el educando se apropie del proceso de lectura es necesario que los maestros conozcan su cultura, su realidad socioeconómica, su desarrollo cognoscitivo, sus intereses y considerando estas características crear situaciones de aprendizaje que permitan a los infantes reconocerse como sujetos con capacidad de construir su propio conocimiento. Es por eso que decidimos investigar el problema de la comprensión de la lectura en el segundo ciclo y proponer alternativas para minimizar el mismo.

Esta investigación se realizará en la zona 004, del sector X.

La zona 004 cuenta con 8 escuelas, 1 está ubicada en un medio semiurbano y 7 en un medio rural del municipio de Con-

cordia.

Esta investigación surgió de la imperiosa necesidad que tenemos los maestros por coadyuvar a minimizar las causas que provocan la falta de comprensión de la lectura en la escuela primaria. Fue decisivo observar que haber surgido nuevos planteamientos metodológicos para la enseñanza de la lecto-escritura se siguen utilizando los procedimientos de antaño.

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

Todas estas consideraciones nos llevaron a plantearnos la siguiente hipótesis:

"Las estrategias utilizadas en la lectura influyen en su comprensión".

Para probar esta hipótesis nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos:

- 1.- Precisar la opinión de algunos teóricos sobre la comprensión lectora.

2.- Identificar las estrategias didácticas empleadas por los maestros para el desarrollo de la lectura.

3.- Proponer estrategias que permitan abordar la problemática sobre la comprensión de textos.

CAPÍTULO I

LOS MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Por mucho tiempo, en el terreno educativo, la reflexión pedagógica ha dedicado sus esfuerzos por encontrar o diseñar la mejor manera de enseñar.

Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje se ha planteado como una cuestión de métodos.

1.1. Definición e importancia del método pedagógico

Atendiendo a su significado etimológico método es el camino más breve para llegar a la verdad.

En la enseñanza la cuestión es más complicada. Aquí el método mejor no siempre es el más corto, porque éste a veces no interesa al educando o no es el más fácil, por lo que es preciso dar rodeos, despertar el interés y estimular al educando para que -guiado por el maestro- los descubra o sienta el interés necesario para aprender el sendero que se le muestre ante su vista, a fin de que se esfuerce por recorrerlo por sí solo.

1.2. *El método y el rol del maestro*

El método debe ser una fórmula flexible y un consejero amistoso y útil del maestro, no puede ser ni una receta, ni un déspota. El educador no puede, ni debe apegarse rígidamente a lo que tal autor dijo o lo que tal otro censuró o recomendó. Es importante que lo conozca, pero debe interpretarlas y elaborarlas formando su criterio propio; y cuando sea necesario debe tener la vista hacia nuevos caminos.

Puede y debe llegar a ser un creador teniendo en cuenta una limitante: la personalidad del niño es sagrada y los daños que se le causen en su educación resultan siempre funesta o irreparables. Por ende, no se puede experimentar a costa de él.

El método y el rol del maestro son necesarios y se complementan. Ninguno separado vale más que el otro.

Se entiende por rol del educador al modo general de operar o sea, el modo que lleva a cabo el educador su práctica docente.

El profesor tiene en sus manos el material humano que es el pequeño, irremplazable y apreciado, por lo que, en la educación no se puede hacer tanteos y hay que proceder de acuerdo con los principios de la pedagogía.

Para llevarse a cabo la labor docente es menester el conocimiento del método y la materia. Ninguno por sí mismo es suficiente. Pero además debe complementarse con la rol del maestro.

1.3. Relación entre método y aprendizaje

El método y el proceso de aprendizaje está íntimamente relacionados, debido a que ambos se refieren a educar al alumno.

En la escuela tradicional se creía que aprender era repetir de memoria las palabras. Más tarde, se creyó necesario comprender su contenido, pero como el educando y sus intereses no se tomaban en cuenta para nada solo resultó un intelectualismo infecundo. El papel del educador era transmitir conocimientos que el niño oía o parecía oír, porque a veces su pensamiento se hallaba muy distante del aula.

Actualmente la concepción que se tiene de aprendizaje es muy diferente. Hoy el aprendizaje es un proceso mental, mediante el cual, el sujeto descubre y construye el conocimiento a través de las reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despiertan su interés.

"El aprender desde este punto de vista, depende más del niño que del maestro, por ende, en el concepto tradicional del aprendizaje, desempeña el papel principal y transmitía los conocimientos ya hechos a los alumnos, no había tal entendimiento todo lo más sería memorización". (1)

Para aprender es menester que el educando investigue y adquiera el conocimiento por sí mismo y para ello es preciso que el alumno sea el agente de su propio conocimiento.

Antes cuando se le enseñaba, se creía que aprendía y no era cierto. Actualmente, cuando él aprende es porque se le ha sabido enseñar encauzando y dirigiendo el proceso de su aprendizaje. No interesa en conocer, sino en cómo conocer; no tanto el contenido como en la habilidad de usar ese contenido; no tanto en que sea un pozo de conocimientos, como en que pueda y sepa poner al servicio de su propia vida y de la de su comunidad. Cuando el niño sabe cómo aprender, ya tiene aprendido mucho, porque sabrá cómo utilizarlo.

1.4. *Metodología para la enseñanza de la lecto-escritura*

La enseñanza de la lecto-escritura es tradicionalmente un

(1) GONZÁLEZ, Diego. Didáctica o dirección del aprendizaje. p. 49.

tarea exclusiva de las escuelas. Uno de los mayores problemas que tienen los niños en ella, es la dificultad para aprender a leer y a escribir.

Los métodos que utilizan los maestros en la enseñanza de aquella siempre han merecido primordial atención, al grado de que puede estimarse que constituyen un índice revelador de los progresos alcanzados en las técnicas generales de la enseñanza, y que son las formas de trabajo que mejor reflejan la lucha que impera entre quienes se aferran a las formas tradicionales y los que propugnan su substitución.

"La lectura es un proceso mental mediante el cual se interpreta el significado de los símbolos impresos sobre un material cualquiera.

En dicho proceso se distinguen las siguientes etapas:" (2)

1.- Acomodación del ojo y movimientos de éste para obtener la adecuada visión de signos.

Investigaciones hechas acerca de la forma en que se opera

(2) MINJAREZ Hernández, Julio. La enseñanza de la lectura de los métodos globales. p. 19.

dicha visión, han demostrado que al leer, la vista se desliza sobre el escrito en la dirección del renglón, pero no con un movimiento uniforme, sino registrando una serie de saltos, cuya rapidez, amplitud y ritmo, varían de conformidad con diversos factores, entre los que se cuentan la habilidad del individuo, la dificultad del contenido, el interés que por el texto tenga el lector, y aún las particulares condiciones en que éste se encuentre.

2.- Transmisión de las sensaciones a los centros del cerebro para asociar las percepciones visuales con su significado como palabras.

3.- Paso del influjo nervioso de los centros visuales a los motores del lenguaje hablado, para producir los sonidos.

Variados son los métodos y materiales que se utilizan para enseñar la lectura y la escritura, los que difieren a veces, en asuntos de fondo y en ocasiones solo en la manera de desarrollar unos mismo principios.

1.5. Clasificación de los métodos

1º.- Atendiendo a los procesos lógicos dominantes en la iniciación del aprendizaje, o la marcha, pedagógicamente ha-

blando los métodos se clasifican en:

A.- Analíticos: que parten de conjuntos palabras como mínimo, para descomponerlos en sus elementos, gráficos y fonéticos.

B.- Sintéticos: que se toman como base los elementos más simples, como son los sonidos, y van reuniéndose para integrar conjuntos: sílabas, palabras, frases y oraciones o composiciones.

2°.- Tomando como base los sentidos a que se acude preferentemente en la enseñanza del mecanismo los métodos pueden ser:

A.- Visuales: son aquellos en que predomina la actividad a base de signos gráficos.

B.- Analíticos o fonéticos: acuden principalmente al oído para lograr el aprendizaje. Manejando los sonidos o los nombres de las letras al conducir la enseñanza.

3°.- Los que consideran las unidades del lenguaje que se usan en la iniciación de la enseñanza, tenemos los métodos por:

A.- Letras: son los que manejan inicialmente estos elemen-

tos, lógicamente simples, para integrar palabras y, posteriormente oraciones.

Estos comprenden dos procedimientos:

- a) Los de deletreo, que son aquellos en que llaman las letras por sus nombres: eme, ene, equis, etc.
- b) Los fonéticos, en los cuales las letras se designan por sus sonidos.

B.- Silábicos: se basan en el manejo de las combinaciones silábicas considerándolas como partes fundamentales de las palabras y susceptibles de manejarse como elementos separados.

C.- Sincréticos: toman como punto de partida conjuntos lingüísticos significativos, considerando desde la palabra hasta la composición.

4°.- Según el orden en que abordan la enseñanza de la escritura y de la lectura:

A.- Simultáneos: enseñan a leer y a escribir al mismo tiempo considerando estas actividades similares o complementarias.

- B.- Sucesivos: abordan primero la enseñanza de la lectura y después la de la escritura, por estimar que dichas actividades reclaman habilidades diferentes por parte de quien estudia.
- C.- De escritura-lectura o de escritura pura: enseñan primero la letra cursiva y después los caracteres impresos, ello con el propósito de no presentar dos dificultades al mismo tiempo.
- D.- De lectura-escritura o de lectura pura: inician la enseñanza presentando solo un tipo de caracteres, los impresos.
- E.- Mixtos: presentan al mismo tiempo los caracteres cursivos y los impresos. Éstos enseñan comúnmente, desde le principio tanto las letras minúsculas como las mayúsculas.

1.6. El proceso lógico de los métodos para lecto-escritura

En lógica se consideran dos métodos: el analítico y el sintético según partan de conjuntos para llegar a sus elementos constitutivos, o de éstos para integrarlos en unidades mayores.

Aplicando este concepto a la enseñanza de la lectura, tenemos el análisis y la síntesis, como procedimientos metodológicos, (o métodos como se les dice comúnmente), según partan de letras o de sílabas para reunir las en palabras y oraciones, o por lo contrario, de estas últimas para dividir las en sus elementos hasta llegar a identificar las letras.

Ni el analítico ni el sintético se reducen a separar o a juntar los elementos de las palabras sino que, una vez aislados, los unen de nuevo y viceversa, por lo que propiamente son analítico-sintético o sintético-analítico, según la unidad de que parten.

1.6.1. *Métodos sintéticos*

Estos parten de las letras considerándolas como los elementos lógicamente simples que se unen para formar sílabas, palabras y oraciones.

Caso típico es el del maestro Torres Quintero en el que, mediante un artificio pedagógico se presentan las letras como verdaderos vocablos.

La asociación se establece entre la letra y un sonido de la naturaleza (de donde el método toma su nombre de onomatopé-

yico); así son conocidas la *i* de la ratita; la *u* del tren; la *o* del arriero; la *e* del sordo; la *a* de la admiración; la *m* del mugido de la vaca; la *s* de la subida del cohete; la *n* del tañido de la campana; etc.

Con dichos elementos fonéticos se integran las sílabas: ma, me, mi, mo, mu; sa, se, si, so, su; con las cuales, a continuación se estructuran palabras como: *mamá*, *mesa*, *mono*, *mano*, con las que paulatinamente, van formándose frases y oraciones.

1.6.2. *Los métodos analíticos*

Al contrario de los sintéticos, los métodos analíticos parten de los conjuntos, para llegar a la diferenciación de sus elementos.

En este grupo, existen variantes que difieren principalmente, por el grado e instante en que abordan el análisis; algunos lo hacen desde el principio, en tanto que otros lo postergan haciendo que los niños manejen los conjuntos durante algún tiempo como lo hacen los métodos globales.

Un ejemplo del método analítico es el de palabras normales del maestro Rébsamen.

yico); así son conocidas la *i* de la ratita; la *u* del tren; la *o* del arriero; la *e* del sordo; la *a* de la admiración; la *m* del mugido de la vaca; la *s* de la subida del cohete; la *n* del tañido de la campana; etc.

Con dichos elementos fonéticos se integran las sílabas: ma, me, mi, mo, mu; sa, se, si, so, su; con las cuales, a continuación se estructuran palabras como: *mamá*, *mesa*, *mono*, *mano*, con las que paulatinamente, van formándose frases y oraciones.

1.6.2. *Los métodos analíticos*

Al contrario de los sintéticos, los métodos analíticos parten de los conjuntos, para llegar a la diferenciación de sus elementos.

En este grupo, existen variantes que difieren principalmente, por el grado e instante en que abordan el análisis; algunos lo hacen desde el principio, en tanto que otros lo postergan haciendo que los niños manejen los conjuntos durante algún tiempo como lo hacen los métodos globales.

Un ejemplo del método analítico es el de palabras normales del maestro Rébsamen.

Éste parte de una palabra determinada que se refiere a un asunto familiar para los pequeños y, mediante ilustraciones y ejercicios fonéticos como dividir la palabra por golpecitos, la descompone en sus sílabas y sus letras, para reintegrarlas inmediatamente a su forma inicial. Selecciona un grupo de palabras normales, con las que va presentando cada una de las letras del alfabeto, por ejemplo: *nene*, para la *n*, *nido*, para la *d*, etc. La primera palabra que enseña es *mamá*, con la que presenta la consonante *m*.

Trabajando el vocablo de conformidad con la técnica que se apunta se observa el siguiente esquema:

mamá

MA-MA

M-A-M-A

MA-MA

MAMÁ

1.6.3. *Sincretismo*

El sincretismo característico del pensamiento infantil se respeta en la enseñanza de la lectura partiendo de la presenta-

ción de conjuntos gráficos (oraciones, frases o palabras) que se manejan como unidades durante un tiempo para que el niño mismo, por efecto de la maduración que va adquiriendo, se percate de cómo las palabras están constituidas por sílabas y letras.

Para que el alumno llegue a esta conclusión se reclama tiempo y esfuerzo, pues ella constituye la consecuencia de un análisis difícil de realizar para una mentalidad, que como la suya, se caracteriza por captar los fenómenos de manera global.

Por esto, aunque los métodos analíticos ordinarios y los sincréticos coinciden en que parten de los conjuntos para llegar a sus elementos, tienen marcadas diferencias, pues los primeros toman las palabras como meros materiales auxiliares para proceder al análisis en forma inmediata, en tanto que los segundos las manejan como conjunto y como verdadero material de lectura hasta que, como efecto del análisis orientado por el maestro, los educandos se dan cuenta de la forma en que están compuestos los vocablos.

De este modo se puede desprender que la preferencia y utilización de uno o de otro no es asunto de simple preferencia, sino que implica una tesis de carácter psicológico, pues mientras los analíticos tradicionales dan por hecho que los alumnos están aptos para abordar la descomposición desde que

inician sus estudios, los sincréticos postulan que es menester que los niños adquieran cierto grado de madurez mental para que puedan comprender la estructura de los vocablos.

La diferencia es mas palpable cuando se comparan los métodos globales con los sintéticos pues éstos consideran que lo significativo o por lo menos, lo simple para el niño, son las letras y no los conjuntos.

Los métodos de Torres Quintero y de Rébsamen, coinciden en que son fonéticos, simultáneos y de escritura-lectura, pero presentan una fundamental diferencia, pues el primero adopta la forma sintética mientras el segundo sigue la analítica, la cual está más acorde con la manera en que piensan los pequeños que inician sus estudios primarios.

1.6.4. *Las unidades lingüísticas*

A.- *Las letras*

Las letras se pueden designar de dos maneras: por sus nombres y por sus sonidos. Éstos se entresacaron de la manera en que suenan en las palabras, en tanto que los primeros, se formaron agregando a ese fonema una o varias letras, que facilitan su denominación al citarlas aisladamente, como cuando decimos: *eme, ge, zeta*, etc.

De lo anterior se derivan dos procedimientos de carácter sintético para la enseñanza de la lectura: el deletreo y el fonetismo (éste en su forma sintética). Ambos parten de las letras, pero en el primero, las palabras se forman uniendo las letras utilizando su nombre y en el segundo, reuniendo simplemente sus sonidos. Así con apego al deletreo, la palabra mamá, suena: *eme-a, ma, eme-a, ma: mamá*; en tanto, que aplicando el fonetismo, tenemos simplemente: *m-a, ma; m-a, ma: mamá*. Esto es más comprensible para los alumnos, razón por la cual los procedimientos del segundo tipo han venido desplazando a los del deletreo, al grado que, en la actualidad la utilización de éstos se considera anticuada.

B. Las sílabas

Una de las características de nuestro sistema de escritura es que está formado por un número relativamente reducido de sílabas que pueden identificarse fácilmente. Esto permitió la producción de un método para la enseñanza de la lectura, consistente en dar a conocer las combinaciones silábicas y enseñar a unirlos para formar las palabras y pasar después a la lectura de oraciones y de textos en general.

"Aprovechando la sencillez de la estructura de nuestro idioma, durante el siglo pasado se utilizaron mucho en México, los métodos basados en sílabas. Como representativos de textos

ajustados a esta corriente, podemos mencionar: *el silabario de San Miguel, y el libro de Mantilla*" (3)

Éstos generalmente, comienzan por enseñar las cinco vocales y después van incorporando las consonantes con las cuales forman las sílabas correspondientes. Gradúan esta dificultad, tomando primero las directas simples para concluir con las combinaciones más complicadas.

Los procedimientos a que se acude para presentar las sílabas son muy diversos: algunos como el silabario de San Miguel, únicamente consignan las series impresas, en tanto que otros las incorporan asociándolas a alguna palabra que la posee al principio, apoyando la conexión en las ilustraciones correspondientes. Se puede ejemplificar el caso tomando las sílabas *lu*, del vocablo luna; y de *pe*, de perro; para formar la palabra Lupe.

1.6.5. *Los agrupamientos naturales*

Los métodos globales postulan que no son las letras ni las sílabas las que expresan ideas completas, por lo que recomiendan el empleo de conjuntos naturales para la enseñanza de la

(3) Ibid. p. 40.

lectura. "Dentro de esta corriente se presentan graduaciones en cuanto a la extensión de las unidades de que ha de partirse algunos proclaman que se partan de la palabras simples, en tanto que otros prefieren que se empleen frases, oraciones o composiciones". (4)

1.- Métodos por palabras: para partir de los intereses del niño, con frecuencia se recomiendan los juegos de la lotería y de la tienda en que las palabras sueltas se presentan asociadas a los objetos que designan sus representaciones.

2.- Métodos por frases y oraciones: presentan las palabras formando parte de conjuntos más extensos. Para hacerlo se manejan unas veces carteles que contienen órdenes que los alumnos han de ejecutar; otras presentan algún concepto relacionado con determinada actividad que se realizó en la clase, o con cualquier tópico que haya llamado la atención del grupo, por ejemplo: siéntate, levántate, borra el pizarrón, etc.

Algunos maestros dejan al azar las oraciones que habrán de tratarse en clase y toman las que espontáneamente formulan los niños en tanto otros ponen cuidado en la selección de dichas leyendas, pues se sujetan a un plan para ir presentando las letras

(4) Ibid. p. 41.

o para graduar las dificultades y así, las llevan hechas, los encauzan para que las formulen, o definitivamente se apegan a algún libro de texto.

En lo relativo a la amplitud de las oraciones o frases de que se parte en esta enseñanza, se puede decir, que se considera a las palabras como elementos principales debido a que al final se les aísla al dividir las oraciones; se utilizan en diversas combinaciones y se manejan para que los alumnos diferencien las palabras que las forman, por ende las combinaciones en que se muestran solo sirven como medio para dar mayor sentido a tales elementos.

3.- Métodos de cuentos.

Los cuentos se toman como medios para manejar oraciones con cierta conexión entre sí. Básicamente se utiliza un cuento que se fragmenta en partes que se expone en dibujos que presentan los sucesos más importantes de la narración, y que se calan con textos cortos, cuya secuencia integra la historia. En tales oraciones se distribuyen las letras y las dificultades generales de la lectura.

Entre los cuentos más usados se pueden mencionar: caperucita roja, los tres osos, la hormiguita.

CAPÍTULO II

CONSIDERACIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL PROCESO DE LECTURA

En una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje: oral y escrita que son paralelas entre sí cuyo objetivo es lograr la comunicación. Ambas formas tienen la misma gramática subyacente y utilizan las mismas reglas para relacionar su estructura con la repetición superficial oral o escrita. Lo que diferencia una de la otra, son principalmente las circunstancias del uso. Utilizamos la primera sobre todo para la comunicación inmediata cara a cara, y la segunda para comunicarnos a través del tiempo y del espacio.

Cada forma tiene un proceso productivo y uno receptivo. Hablar y escribir son productivos o expresivos. Leer y escuchar son receptivos. Pero ambos son procesos en los cuales se intercambia activamente significados. Al utilizar el lenguaje productivamente o receptivamente tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje. Hablar, escribir, escuchar y leer, son procesos psicolingüísticos.

Los procesos lingüísticos son tanto personales como sociales. Son personales porque se utilizan para satisfacer necesidades propias, y sociales porque son usados para la comunica-

ción entre gentes.

En la medida en que los lenguaje son sociales, todos están limitados por la misma necesidad de ser comprensibles para otros.

2.1. Lenguaje oral y lenguaje escrito

Tanto el lenguaje escrito como el oral es una invención social. Ambos surgieron de una misma necesidad: la de comunicar.

Cuando una sociedad alcanza cierto grado de complejidad y tamaño surge en ella la necesidad de transmitir y recordar a través del tiempo y del espacio su herencia de ideas y de conocimientos y entonces crea el lenguaje escrito.

A pesar de que las formas escritas de los lenguajes pueden relacionarse con la forma verbal del mismo lenguaje de modo diferentes, todos deben plenamente representar el significado de alguna manera comprensible que no dependa de la posibilidad de convertirlo en su contrapartida hablada. El escrito no es ni puede ser una representación del oral; sino que es una forma alternativa y paralela del mismo en tanto modos de representar significados. Si solamente pudiera ser comprendida por conver-

sión al lenguaje oral, entonces no cumpliría propósitos especiales para los que fue creado: la comunicación a través del tiempo y del espacio.

Una diferencia importante entre estos dos sistemas es que en el último, las dos personas en comunicación raramente están en presencia uno de otro. De tal modo, los lectores deben construir significados a partir del texto en ausencia del escritor. Se trata de una transacción a larga distancia entre el que lee y el que escribe. El que interpreta depende únicamente del escrito, para construir significado.

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través ella, depende fuertemente de lo que él conoce y cree antes de leer. Diferentes personas leyendo el mismo texto diferirán en lo que comprendan de él, según sean sus aportaciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen.

Todos utilizamos de varias maneras el lenguaje, dependiendo del contexto. Las formas del lenguaje que el que lee utiliza afectarán fuertemente su lectura.

La manera en que el texto representa al escritor, afectará también al que lee y escribe puedan transaccionar significado a través de él. La sensibilidad del que escribe hacia sus lectores y

la manera en que ha logrado representar significado para ellos influirá la comprensibilidad.

El éxito de la lectura dependerá también del modo en que el que aprende y el escritor acuerden en las maneras de utilizar el lenguaje, en sus esquemas conceptuales, y en sus experiencias vitales.

2.2. El proceso de la lectura

El proceso de lectura posee características esenciales que no pueden variar: debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; éste debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe de terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura y los que leen no pueden lograr significado sin utilizar el proceso. Éste puede ser utilizado por la persona de dos maneras: eficientemente o deficientemente. Cuando es utilizado eficazmente crea buenos lectores; cuando es usado en forma incorrecta provoca malos lectores. La diferencia entre el lector capaz y uno que no lo es, o un principiante, no reside en la manera por la cual obtienen significado a partir del escrito, sino en lo bien que cada sujeto utiliza este procedimiento.

Para comprender el proceso de lectura, se debe compren-

der de qué manera el que lee, el que escribe y el escrito contribuyen a él ya que, lo leído implica una transacción entre el lector y el libro, las características del primero son tan importantes para la lectura como las características del segundo.

La relativa capacidad de un lector en particular es obviamente importante para el uso exitoso de la técnica. Pero también lo es su propósito, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales.

2.3. Las características del texto

Partimos del reconocimiento de que en el proceso de lectura, se establece una relación de significados entre el lector y el texto y este último visto como el otro polo de la relación de significado puede definirse como una unidad lingüística pragmática que puede ser interpretada al leerla (o al escucharla) que se constituye por un conjunto de oraciones que al agruparse conforman párrafos, capítulos u obras.

Los escritos con los cuales los lectores están transactuando tienen las siguientes características:

Tienen una forma gráfica, dispersa a través de páginas de

papel. Además poseen dimensiones espaciales tales como tamaño y direccionalidad se escriben de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo.

La obra escrita tiene una estructura sintáctica debe de representar la sintaxis del lenguaje para que pueda ser comprendida la puntuación, el orden de las oraciones, los sufijos gramaticales, son todos índices que utilizan los lectores para llegar a la comprensión.

El lenguaje escrito posee estructuras sintácticas más formales, ocasionado seguramente por la situación de que se conserva después de haber sido producido, pero la estructura de la oración de éste es menos compleja que el oral, porque la puntuación es un sistema menos completo que la entonación que permite evitar la ambigüedad.

"Los textos también tienen estructuras semánticas. Aunque las historias varíen considerablemente, hay un solo número limitado de estructuras que pueden tener". (5)

Las estructuras semánticas hacen que las estructuras sean

(5) GOODMAN, Kenneth. Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura. p. 20.

predecibles a los lectores. Una estructura de historia común tiene una serie de eventos que constituyen un problema es decir, un evento central y luego la resolución de problema.

Además de las estructuras semánticas los textos poseen recursos cohesivos cuya función es ligarlo y proveerlo de unidad.

Todas estas características del contenido son utilizadas por el lector al hacer predicciones en inferencias en la construcción de significado.

En la elaboración de un escrito es el escritor el responsable de que el mensaje no se distorsione, sea claro para que sea entendible para el que lee.

De acuerdo con Van Dijk los diversos tipos de texto, se caracterizan por tener una organización propia de sus contenidos, organización que obedece a "un esquema abstracto compuesto de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales". (6)

(6) DIJK Van. "Coherencia y estructura del texto escrito: elementos para su enseñanza". En U.P.N. Desarrollo lingüístico y currículum escolar. Pág. 187.

Es decir, un escrito se estructura a partir de esquemas que organizan sus diferentes partes, determinando el orden en que éstos deben aparecer. Tales esquemas se denominan "superestructuras" Dicho de otra manera, la superestructura puede considerarse como la armazón del texto.

Así la superestructura del narrativo (cuento, novela, fábula, etc.) se caracteriza por tener una secuencia de acciones que constituyen el suceso (complicación). Dicho acontecimiento se da en un lugar, en un tiempo y en ciertas circunstancias, estos tres aspectos constituyen el marco de la narración.

Marco y suceso constituyen un episodio y el conjunto de episodios constituyen la trama de la narración.

La evaluación consiste en dar una opinión o emitir un juicio sobre los hechos, pero en sí misma no corresponde a la trama ya que es "una reacción del narrador frente a ésta". El marco, la valoración (del suceso y/o historia) y la moraleja pueden o no aparecer en forma explícita en la obra.

La trama y la estimación de la historia constituyen lo que sería la verdadera historia.

La característica principal de la narración consiste en que se refiere a acciones de personas (o de animales y cosas que

actúan como personas) de tal manera que los demás elementos de la narración se subordinan a dichas acciones.

Es importante destacar que es factible localizar escritos con una determinada superestructura que incluya partes o características de otras superestructuras. El texto narrativo da cabida a bloques enteros de otros tipos de texto, argumentativos o descriptivos por lo que a veces suele ser considerado como muy "hospitalario".

Los argumentativos (ensayo, reporte experimental, análisis financiero, etc.) se constituyen en base de premisas, justificaciones y conclusiones.

La organización que se dé a las partes de un texto depende de un procedimiento parecido a la sintaxis en el nivel de la oración. En el plano sintáctico él contiene oraciones relacionadas entre sí y en el plano del contenido -entendido éste como los significados particular y global del texto- debe existir una relación lógica entre las proposiciones, entre el significado que subyace a las oraciones y las partes del mismo que dichas proposiciones conforman: párrafos, capítulos, etc., garantizando que él se constituya en forma cohesiva y coherente.

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 la cohesión es la endófora, la cual se define como la relación que permite que un elemento del escrito pueda ser interpretado por la referencia que hace a otro elemento que también forma parte de él evitando repeticiones innecesarias que solo dificultarían la lectura o la harían más tediosa.

Los elementos de la lenguaje que tienen función endofórica son: los pronombres y los verbos.

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

Son anafóricas: las que se utilizan para poder interpretar una parte o un elemento del libro, es necesario remitirse a otro elemento que le antecede en el mismo.

Son catafóricas: las que para poder interpretar una parte del argumento es necesario remitirse a otra que aparece más adelante en el mismo.

Otros recursos de cohesión pueden ser:

Relaciones de sinonimia entre palabras y/o frases: una palabra o frase se relaciona con otra de la obra porque se refieren a un mismo elemento o personaje.

Enlaces o conectores: este es un recurso eminentemente sintáctico que permite coordinar o subordinar las oraciones que constituyen el escrito.

Puntuación: de acuerdo con la forma en que se utilicen los signos de puntuación pueden variar las relaciones entre proposiciones.

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

Coherencia y cohesión tienen un carácter independiente; solo cuando ambas se dan en forma adecuada puede considerarse que el relato está construido correctamente y que esto repercutirá positivamente en el lector.

Otros aspectos a considerar como elementos constitutivos del texto son: eficiencia, eficacia y propiedad.

La eficiencia resulta de su uso en la comunicación con el

mayor retorno y el menor esfuerzo, es decir que el discurso escrito será eficiente en la medida, que posibilite que la intención del autor pueda fácilmente ser detectada por el lector.

La eficacia depende de la intensidad de su impacto con el lector.

La propiedad atañe al cumplimiento de las demandas de la situación comunicativa.

En la lengua escrita el conocimiento de los géneros y de las intenciones comunicativas forman un marco importante para producir o predecir una obra. En cualquier acto comunicativo ya sea de carácter oral o escrito "el conocimiento previo que los participantes poseen acerca de la lengua o del tema, influirá fuertemente en su interpretación del discurso y por lo tanto en las correcciones que ellos perciben o imponen a un fragmento de texto". (7)

Los conocimientos previos son la base para la construcción de la coherencia global de la obra.

(7) COLLIANS y Michaels. "Coherencia y estructura del texto escrito: elementos para su enseñanza". En U.P.N. Desarrollo lingüísticos y currículum escolar. Pág. 188.

En la estructura de los escritos los podemos encontrar divididos en párrafos. Un párrafo es "una unidad de discurso, una secuencia ordenada de pensamiento". (8)

Para Francis Christensen el párrafo es una estructura multinivel o una secuencia de oraciones relacionada estructuralmente y que para poder analizar un párrafo se tiene que basar en los tres patrones o estructuras elementales del mismo como son la secuencia coordinada, la secuencia subordinada y la secuencia mixta.

La clase más simple de párrafos según Christensen es cuando se organiza la oración típico al inicio, es decir, primero va la idea principal y después las secundarias, en las cuales se pueden intercambiar sin que el párrafo se vea afectado.

Otra estructura básica de Christensen es la secuencia subordinada aquí cada oración depende o está directamente subordinada a la oración que le precede de manera inmediata.

La tercera estructura es la de secuencia mixta es la de mayor vigencia y no es más que la combinación de los dos tipos

(8) GRAY y Bensán. "Coherencia y estructura del texto escrito: elementos para su enseñanza". En U.P.N. Desarrollo lingüísticos y currículum escolar. Pág. 192

descritos anteriormente.

Para que el niño pueda redactar correctamente un texto es necesario que siga los siguientes pasos:

1.- Elegir un tema, puesto que antes de redactar es necesario saber sobre qué quiere comunicar.

2.- Jerarquizar sus ideas, es decir, debe elaborar una lista de ideas que va a contener el escrito, primero las ideas que introducen, luego las que se van a desarrollar y por último las que concluyen.

Después de revisar la lista de juicios para hacer correcciones y asegurar la secuencia lógica del tema destacándose las conjeturas principales.

3.- Formar párrafos, "el párrafo es un trozo o una parte de un texto, en la escritura está señalada con letra mayúscula al inicio del renglón y con punto y aparte al final del trozo escrito". (9)

(9) HERNÁNDEZ, Alvidrez Elizabeth. "Cómo elaborar textos, cómo elaborar resúmenes". En U.P.N. Técnicas y recursos de investigación II. Pág. 306.

Para hacer fragmentos se debe de basar en las ideas principales de la lista anterior, la cual las va a ampliar con las ideas secundarias.

4.- Ordenar los trozos y elaborar un borrador. Aquí es necesario revisar lo redactado para establecer el orden de lo fraccionado dentro de un escrito de acuerdo con el papel que desempeñará dentro del escrito completo, debe de haber partes que introduzcan, donde se presente el tema, otros que lo desarrollen así como otros que lo concluyan.

Es así, como se obtiene el borrador del texto, donde se harán las correcciones necesarias, se revisará la coherencia y los aspectos formales del mismo.

5.- Por último se realiza la redacción final, ésta se concretiza después de haber hecho todas las correcciones pertinentes.

2.4. Clasificación de textos

Los diversos tipos de escritos que existen se diferencian entre sí por sus formas de construcción (superestructura o armazón) y su función comunicativa y social.

Según su contenido se clasifican en: literarios, científicos e informativos.

A. Los literarios: son aquellos en los que se refleja la emotividad del autor, su ideología y se utiliza un lenguaje metafórico, entre éstos tenemos los narrativos, dramáticos e líricos.

Los narrativos son producciones que se encuentran escritas en prosa, los cuales contienen un relato un acontecimiento real o imaginario, entre los narrativos se encuentran: la novela, el cuento, la leyenda, etc. Los dramáticos se desenvuelven bajo un ambiente de conflicto entre dos o más personajes y los líricos se caracterizan por estar impregnados de los sentimientos y emociones del autor o de un personaje son tristes y melancólicos entre éstos tenemos a las odas, los himnos, las canciones, etc.

B. Los científicos: son los que están impregnados de tecnicismos son producidos por especialistas en la materia. Entre éstos se encuentran los tecnológicos, didácticos, de consulta y de divulgación.

Los tecnológicos son los que explican de una forma práctica los descubrimientos de los científicos.

Los didácticos son los que exponen de una forma gradual los conocimientos científicos para que puedan ser entendidos.

Los de consulta: en éstos se encuentran todos los conocimientos del ser humano, de una manera ordenada y especializada.

Los de divulgación: éstos contienen textos científicos en un lenguaje cotidiano, ligero para que los lectores comprendan su contenido.

C. Los informativos: son los que dan información de manera oportuna y periódica y de los hechos y acontecimientos de interés general, entre éstos encontramos los informativos, de comentario o valorativos.

La noticia y el reportaje son ejemplos de escritos informativos, su objetivo primordial es comunicar sucesos o acontecimientos de la vida diaria sin comentarios.

La noticia es una narración de un suceso actual interesante que debe comunicarse.

El reportaje es un relato periodístico, esencialmente informativo, de tema libre, objetivo y redactado en estilo directo es decir, es un relato amplio sobre un tema pero sin comentarios.

La crónica y el artículo son ejemplos de textos de comentario o valorativos.

La crónica es una información interpretativa y valorativa de hechos noticiosos y actuales donde se enjuicia lo narrado.

Se clasifica en crónica, cróniquilla y columna, la primera es la que relata el gran suceso o la magnífica noticia, mientras que la segunda solo hace mención de lo cotidiano, y la tercera a diferencia de las anteriores, es interpretativa y valorativa de sucesos noticiosos, sus elementos son: la periodicidad, lugar y espacio fijos, texto enmarcado y título.

Según su tema la narración puede ser de: espectáculos, literarias, artísticas, deportivas, etc.

El artículo es una información donde el articulista interpreta un hecho actual según su propia convicción o creencia.

El artículo se puede clasificar en:

Artículo de colaboración: se basa en tomar la opinión de importantes personajes del ramo político o ideológico para que externen su opinión sobre un tema. Y el *artículo editorial* que da el punto de vista según la ideología o la política interior de la

empresa editora.

2.5. Estrategias para la comprensión de la lectura

En el proceso de lectura se emplean una serie de estrategias. Éstas son amplios esquemas que se utilizan para obtener, evaluar y utilizar información. La lectura como cualquier actividad humana, es una conducta inteligente en donde los sujetos que leen desarrollan técnicas para tratar con el texto de tal manera que puedan construir el significado, es decir, comprenderlo. En el acto de lectura no solo se utilizan estrategias, también éstas se desarrollan y se modifican durante la misma. Una de las cuales los lectores desarrollan son las de muestreo, ya que el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles, el lector selecciona de estos índices aquellos que le son más útiles. Si él no selecciona el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil e irrelevante. El que lee elige solamente los índices más productivos a causa de las habilidades basadas en esquemas que él desarrolla para las características del escritor y el significado.

Debido a que los textos poseen pautas recurrentes y estructuras y debido a que los lectores construyen esquemas en la medida en que tratan de comprender el orden de las cosas que experimentan, los que leen son capaces de anticipar el texto.

Pueden utilizar estrategias.

La predicción: para predecir el final de la historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Las personas que leen emplean todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cual será su final.

La velocidad de la lectura silenciosa habitual demuestra que los sujetos están produciendo y maestreando mientras leen.

La inferencia: "es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual lingüístico y los esquemas que ya poseen". (10)

Los lectores emplean las inferencias para lo que no está explícito en el texto, para inferir cosas que se harán explícitas más adelante, para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas.

Las estrategias básicas de la lectura son el muestreo, las

(10) Ibid. p. 21

predicción y las inferencias; éstas permiten que el lector constantemente esté controlando su propio estudio asegurándose así que éste tenga sentido.

En el uso de estrategias de predicciones e inferencias, existen riesgos que son importantes destacar. A veces la persona hace prometedoras predicciones que luego resultan falsas o bien, hace conjeturas sin fundamento. Para contrarrestar esos riesgos el lector cuenta con estrategias para confirmar o rechazar esas predicciones previas. Situación que permite lograr la comprensión mediante un proceso de autocontrol que es utilizado por el que lee para poner a prueba y modificar sus tácticas. Los lectores aprenden a leer a través del autocontrol de su propia lectura.

Este proceso es muy eficiente. Los mismo índices utilizados para hacer nuevas predicciones e inferencias son usadas para confirmar las previas. La lectura efectiva da sentido a los textos escritos. Pero, la eficiente utiliza el menor tiempo, esfuerzo y energía que sea posible para que sea eficaz. Emplea solamente la información que se necesita del texto para obtener significado y no más.

Si los que leen tienen éxito y confianza en sí mismos aumentan su eficiencia. Si encuentran que el escrito es difícil de comprender actúan con más cautela pero con menos eficiencia.

La autocorrección: además de las anteriores estrategias los lectores deben utilizar las de autocorrección para reconsiderar la información que tienen y obtener más cuando no pueden confirmar sus expectativas. Esto implica a veces repensar y volver con una hipótesis alternativa. Pero a veces requiere una regresión hacia partes anteriores del texto buscando índices útiles adicionales. La autocorrección es también una forma de aprendizaje, ya que es una respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de lectura.

2.6. El desarrollo de la lectura

Tradicionalmente las escuelas han operado bajo el principio de que es en ellas donde se debe de enseñar la lectura y la escritura. La instrucción tradicional de la lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de las letras, relaciones letra-sonido y así sucesivamente. Está basada principalmente en que el niño aprenda a identificar letras, sílabas y palabras.

Tales tradicionales no están fincadas en una comprensión de cómo opera el proceso de lectura, el papel que juega el que aprende, el cómo y el por qué éste se apropia de la lengua y sobre todo, no ponen el aprendizaje de la lectura en el contexto de un control creciente sobre el proceso.

Aprender a leer implica por parte del lector el desarrollo de estrategias para obtener el sentido del texto. Implica además que aquél desarrolle esquemas acerca de la información que está representada en los mismos. Esto solamente se puede lograr si los lectores principiantes responden a textos significativos que le resulten interesantes y con sentido.

En este aspecto el desarrollo del lenguaje oral y escrito dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional.

El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura debe basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita y apartarse de las tradiciones de tratarla como un tema escolar que debe ser dominado.

2.6.1. Por qué a los niños les fastidia leer

La mayoría de los niños aprenden a leer antes o después, más o menos bien. Sin embargo, solo una minoría se deleita leyendo y se beneficia considerablemente de ello durante toda su vida. Para la inmensa mayoría es una experiencia que prefieren evitar.

Con frecuencia se trata de personas cuyas experiencias iniciales y posteriores con la lectura no eran de aquellas que les permitieran intervenir en ellas personalmente. Al contrario, la experimentaron como un procedimiento esencialmente pasivo que consistía en el simple reconocimiento de letras, palabras y oraciones carentes de significado.

Puede que los pequeños se resistan a leer debido a alguna inquietud relacionada con ello, o porque la consideran como algo aburrido, ajeno a sus intereses, una tarea impuesta por el profesor que no les proporciona gozo, ni ninguna otra satisfacción valiosa.

La mayoría de las personas leen cuando algo realmente les interesa, o bien cuando sienten la necesidad de lo que todos los esfuerzos, desde el principio mismo de la enseñanza de la lectura, deberían ir dirigidos esos objetivos. Por desgracia, lo más frecuente es encontrar que, al contrario, la lectura se presente como la habilidad de descifrar, y descifrar es esencialmente una actividad sin sentido, un proceso de mero reconocimiento que se lleva a cabo por alguna razón exterior: porque el maestro lo ordena.

La concentración de los maestros en el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje se opone a la comprensión por parte del infante de la función de los símbolos, ya que se presea

demasiada atención a descifrar letras que en y por sí mismas, no tienen ningún significado intrínseco. Es decir, la enseñanza de la lectura se debería de basar más en la búsqueda del significado y no en el descifrado de las letras, para que el niño entienda que el interpretar letras no tiene importancia sino que lo esencial es el significado.

Un elemento importante para dar sentido a la lectura es la resonancia que las palabras evocan en el inconsciente. Toda obra escrita contiene mensajes manifiestos y encubiertos. La persona que la está leyendo responde a ambos tipos de mensajes con reacciones tanto conscientes como inconscientes. Por lo tanto dice Bettelheim y Karen Zelan: "los mensajes pensados por el autor y los que el lector saca de lo que el autor ha escrito en modo alguno son idénticos". (11)

En la lectura de un texto se puede presentar una disparidad entre los mensajes pensados por el autor y los que recibe el lector. Cuando se produce esta disparidad, o puede que se lea el texto de manera distinta a como está impreso, en realidad o puede que se ponga por parte del lector resistencia y que, en los casos extremos resulte imposible leerlo siquiera.

(11) BETTELEIM y Zelan Karen. "Aprender a leer". Consejo Vocacional para la cultura y las artes". p. 26.

Cuanto mayor sea la juventud y la inmadurez intelectual del lector, con más fuerza afectarán sus emociones a todos lo que haga. Por lo tanto, el lector no será muy capaz de experimentar las cosas con independencia de sus inquietudes, objetivamente, ni podrá impedir que su inconsciente se entremeta, deformando lo que conscientemente trata de comprender. Si bien es cierto que estos fenómenos son muy bien conocidos, se olvidan cuando se trata de enseñar a leer a principiantes.

El infante que cambia el texto que está leyendo se comporta de acuerdo con la tendencia propia de su edad manipular activamente las cosas. Sin saber conscientemente lo que hace, él al modificar lo que está leyendo, domina activamente, de manera personal, aquello que de otro modo solo absorbería pasivamente. Esta manipulación activa da a la lectura un sabor personal y la hace más importante.

Se enseña a leer a los pupilos con la esperanza de que lo que lean en el futuro tenga un significado para ellos. Es muy poco probable que una habilidad que no tenía un significado intrínseco cuando la aprendimos por primera vez se vuelva profundamente significativa más adelante.

La juventud es la edad en que las tendencias activo-manipuladoras del hombre alcanzan su punto más alto y en la

que el niño más desea hacer algo que sea suyo, dándole su toque personal. Así, el hecho de que él adquiriera o no un compromiso profundo y duradero con la lectura dependerá de que la vea como algo que se le impone desde fuera o como algo en cuya creación él participa realmente.

Cuando el maestro enseña a leer se olvida de la manipulación activa que el educando hace de la lectura, que podría convertirla en una experiencia personal y significativa para ellos.

Hace que en el proceso de aprender a leer intervenga exclusivamente su intelecto y no se deja que participe en él su vida inconsciente. Si se quiere que el alumno adquiriera un compromiso con la lectura, es necesario que se hiciera que en el proceso de leer interviniese toda su personalidad.

Algunas dificultades con la lectura son ocasionadas por trastornos neurológicos. Los infantes que padecen tales trastornos necesitan ayuda especial. En los casos más graves el maestro de escuela no puede ofrecer ayuda especializada. Pero incluso en estos pequeños las cosas cambian mucho según si el maestro recibe o no con comprensión sus fallos al leer, haciéndose cargo de lo que revelan y mostrando apoyo y respeto hacia sus esfuerzos.

Si el maestro actúa así, éstos adoptarán una actitud positiva ante la lectura y sentirán deseos de instruirse.

Otros problemas con la lectura son provocados por la influencia de la familia. El historial familiar de un alumno ejerce una influencia significativa sobre su actitud ante la lectura y con ella sobre su capacidad o incapacidad de aprender a leer como es debido. Con frecuencia, la actitud negativa de un niño ante la lectura es consecuencia de la falta de interés de sus padres por cuestiones intelectuales, incluso una aversión subconsciente a ellas, a lo cual él responde sin saberlo.

La negativa a instruirse también puede deberse a causas totalmente opuestas a ésta el exceso de presión ejercida por los padres sobre él para que éste logre triunfos académicos puede inducirlos a una negativa a aprender.

El modo en que el profesor haga frente a estas actitudes negativas nacidas de las influencias del hogar serán determinantes para acabar con ellas. Si el infante ve que sus fracasos son recibidos con una actitud crítica, o que a él le parece crítica su aversión a la lectura será mayor.

Algunas veces los maestros consideran que los errores de la lectura se deben a la incapacidad de descifrar -lo cual puede ser cierto- también es probable que esto incremente la actitud

negativa del pupilo ante la lectura. Pero si por el contrario, el docente interpreta los errores como fruto del pensamiento y sentimiento subyacente importante para el pequeño, entonces su actitud será agradable incluso para el niño cuya reacción a la lectura sea básicamente negativa.

El hecho de que un alumno lea bien en voz alta, sin cometer errores, no prueba que no tenga dificultades con la lectura, ya que éste podrá haber dominado la técnica del descifrado y, pese a ello, la acción de leer le parecerá una experiencia tan vacía que la evitará siempre que pueda. Adquirió una habilidad que no le sirve para nada.

La lectura sin errores también puede deberse a que el educando se somete pasivamente a la dominación del estímulo externo de la palabra impresa y a la exigencia de que ésta sea leída. El pequeño lee correctamente porque el docente se lo exige, pero no tiene lugar ninguna asimilación debido a que no obtiene ningún significado del texto ya que éste no le dice nada. Entonces la lectura es un gesto vacío, no tiene ningún propósito. El pupilo siente que la lectura no tiene ninguna importancia personal para él para sus inquietudes y que no le beneficia de ninguna manera.

Con el paso de los años, puede ocurrir que un niño, así no acuda a los libros en busca de ideas, toda vez que desde un

principio los libros no le comunicaron ninguna idea y lo único que le interesaba a su profesor era que no incurriera en errores al descifrar. Ya adulto, y como la lectura no le ofrece ninguna dificultad técnica, podrá leer los titulares de los periódicos, las páginas deportivas, los informes bursátiles; es decir, leerá en busca de información, pero no para disfrutar o para enriquecer su vida. Este tipo de indiferencia total o actitud pasiva ante la lectura es típico de la mayoría de la población. Cuando de pequeño se les pedía que aceptasen lo que decía el texto, se les advertía que no debían equivocarse al someterse pasivamente a la dominación de la palabra impresa lo que convirtió a la lectura en una experiencia ajena algo que les era indiferente. Pero saber leer realmente, -disfrutar de la lectura y del significado que se obtiene de ella como elemento enriquecedor de la vida- exige que la lectura sea una experiencia en la que toda la personalidad entre plenamente en los mensajes transmitidos por el texto.

Solo teniendo en cuenta de que modo el inconsciente del niño participa en la lectura (o a menudo en su negativa a aprender a leer) se puede inducir a los que no leen a aprender a leer y, convirtiendo la lectura en algo fascinante para ellos se puede lograr que éstos se interesen por ella, consiguiendo que se conviertan en ávidos lectores.

Muchas veces los chiquillos no leen porque cuando se animan a hacerlo, la forma en que personalizan lo que leen

resulta completamente inaceptable desde el punto de vista de sus maestros. Esto convierte su aprendizaje de la lectura en una tarea impuesta ajena a sus intereses. Debido a que se les obliga a leer de una manera que es contraria a las necesidades que ellos tratan de expresar por medio de los errores de la lectura, por lo que ésta se convierte en algo opuesto a sus intereses vitales, algo que no solo hay que evitar sino combatir activamente.

Sólo cuando se le permita al alumno personalizar la lectura y se le ayude a reconocer que por medio de ella adquirirá una comprensión mejor de si mismo entonces tendrá el deseo de aprender a leer.

2.6.2. Los desaciertos en el proceso de la lectura

Aunque las concepciones sobre la naturaleza de los desaciertos cometidos en la lectura se hayan modificados sustancialmente como consecuencia de una nueva concepción sobre el proceso de lectura; una de las equivocaciones más frecuentes en los que incurre un maestro es considerar los errores en la lectura, como indicadores ya sea de daño o disfunción cerebral o de alteraciones perceptuales que requieren tratamientos especiales fuera del aula.

Sin embargo, las investigaciones recientes hechas por Kenneth y Yeta Goodman, han demostrado que esas clases de errores no son originados por patología alguna, incluso "han preferido modificar el término "error", por desacierto por considerar que este último ha tenido siempre un significado negativo en la historia de la educación". (12)

Generalmente los profesores piensan que las sustituciones y modificaciones que hace el niño, son una lectura inventiva, en la cual éste dice palabras diferentes a las del texto porque no reconoce las marcas gráficas y entonces "inventa". Este tipo de errores son comúnmente corregidos por el docente, quien dirá al niño que su lectura no es buena porque inventó palabras o porque no leyó lo suficientemente rápido. Estas correcciones no le sirven de nada al niño pues él no entiende en que se equivocó y por qué.

K. Goodman y Y. Goodman cuestionan la práctica docente orientada a evitar errores y consideran que la meta en la instrucción de la lectura no es acabar con los desaciertos, sino que se debe ayudar al alumno a que produzca la clase de errores que los conviertan en lectores eficientes; puesto que, todo lector fluido, centrado en obtener significado comete muchos desa-

(12) Ibid. p. 31.

ciertos que lejos de ser indicadores de patología, muestran su pericia para desligarse de la atención detallada de los impresos y extraer significado.

Estos lectores se regresan, sustituyen, introducen, omiten, reclasifican, parafrasean y transforman cualquier parte del texto y lo más importante obtienen significado. Estos desaciertos no son más que predicciones, anticipaciones o inferencias que el lector hace a partir de sus conceptos, vocabulario y experiencias previas, que no interfieren en la obtención del significado, ya que en su gran mayoría son anticipaciones que aunque no corresponden a la palabra exacta que aparece en lo impreso, tiene aceptabilidad semántica en el texto, es decir, que las palabras que resultan de las anticipaciones pueden ser aceptables en el texto por su pertenencia semántica y/o sintáctica, con el contexto antecedente, subsecuente o con ambos.

Cuando el sujeto está concentrado en la obtención de significado cuenta con más recursos tanto para hacer buenas anticipaciones como para percibir que una anticipación no es adecuada y detenerse a corregirla, es por lo que mientras más eficiente es un lector, mayor es la proporción de desaciertos que resultan semántica y sintácticamente aceptables.

"Según Constance Weaver de acuerdo a la efectividad de la lectura en función del bueno o mal uso de la información

sintáctica o semántica del contexto los lectores se pueden clasificar en:" (13)

Lectores efectivos: son aquellos que utilizan el contexto sintáctico y semántico antecedente, para predecir lo que viene a continuación y además usan el contexto sintáctico subsecuente para confirmar su anticipación o para corregirla si ésta no encaja en él.

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

Cuando la mayor parte de los desaciertos que se cometen son producto de este tipo de conductas, se deduce que el que lee está centrado en la extracción de significado.

Lectores poco efectivos: son los que utilizan el contexto sintáctico antecedente y como no tienen éxito para usar el semántico, anticipan palabras que no se adecúan al significado del texto. Éstos casi no utilizan el contexto subsecuente para

(13) GÓMEZ PALACIO, Margarita. Indicadores de la comprensión lectora. p. 32.

confirmar o corregir su anticipación.

Lectores inefectivos: son aquellos que no emplean, o usan muy poco el contexto antecedente y el subsecuente. Tienden a lidiar con cada palabra como si se presentara aislada.

De estos últimos abundan en todos los grados de la escuelas, es común encontrarnos con lectores que hacen a un lado la extracción del significado, que sólo se centran exclusivamente en la información visual, haciendo de la lectura una tarea mecánica y tediosa, reduciéndola solamente a un penoso descifrado.

Es importante mencionar que el tipo de desaciertos de buena calidad en que incurren los lectores eficientes no son exclusivos de ellos, sino que también se observan, aunque en menor escala en los principiantes, pero desgraciadamente los maestros no los entienden y tergiversan el proceso natural del niño al tratar de corregirlos; por considerarlos patológicos y no como necesarios dentro del proceso de adquisición de conocimientos. Cabe aclarar que el aprendizaje no se puede dar sin cometer errores y solo si se manifiestan éstos se podrá obtener la información necesaria para dejar de cometerlos. si no se permite que el niño cometa errores se bloquea el principal camino para que aprenda verdaderamente a leer, ya que los desaciertos son parte del proceso constructivo realizado por el

niño.

Si queremos considerar y enseñar la lectura como herramienta para la adquisición de contenidos y significados útiles e interesantes debemos desterrar de las aulas, la evaluación de la lectura enfocada a la correcta pronunciación, a la velocidad, al ritmo, al no cometer errores, pues eso solo trae como consecuencia que el alumno se concentre más en lo impreso que en la obtención del significado. Ya que, la comprensión de los textos es fundamental para que el niño aprenda y por lo tanto eleve su nivel cultural.

"El objetivo primordial de la lectura es la comprensión y su importancia es incuestionable en el proceso enseñanza-aprendizaje. Kenneth y Yeta Goodman nos dan algunas recomendaciones para llevar a cabo con acierto la enseñanza de la lectura". (14)

- Los maestros deben de conocer y comprender a fondo el proceso de lectura para entender lo que el alumno trata de realizar.

(14) SEP-OEA. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. p. 24.

- Concientizar a los pequeños sobre la importancia que tiene el acto de lectura.
- Apoyar las estrategias de utilizar índice conocidos para anticipar significados y no fomentar por ningún motivo la técnica del descifrado como única alternativa de lectura.
- Favorecer el desarrollo de las estrategias de muestreo, predicción, anticipación y autocorrección, estimulando al infante para que lea todo lo que le interesa permitiéndole cometer errores, sin sancionarlos o corregirlos.
- Reconocer los conceptos, vocabulario, experiencias, terminología y lenguaje que trae el niño para favorecer la utilización de toda esa información para abordar un texto.

CAPÍTULO III

LA COMPRENSIÓN LECTORA

3.1. *Análisis actual sobre la comprensión*

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde siempre educadores y psicólogos han considerado su importancia para la lectura, llegando a la conclusión de que el proceso de ésta en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Roser: "cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea, lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto es exactamente lo mismo". (15)

Lo que ha cambiado es la concepción de cómo se da el mismo.

En los años 60 y 70, los especialistas en la lectura consideraron que ésta era el resultado directo de la decodificación, aseveraban que si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la interpretación tendría lugar de manera automática.

(15) COOPER, J. David. "Cómo mejorar la comprensión lectora". p. 34.

Con ese respaldo teórico los profesores desplazaron el eje de su actividad a la decodificación, y comprobaron que muchos de sus alumnos siguieron sin entender el texto; y ella no tenía lugar de manera automática.

En ese momento los pedagogos centraron su interés al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían preguntas literales los alumnos no se enfrentaban al desafío de emplear sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto. El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variadas según alguna taxonomía al uso. Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que la práctica de hacer preguntas era fundamentalmente un medio de evaluarlo y que no añadía ninguna enseñanza.

En la década de los 70 y 80 y fundamentada en nuevas investigaciones los especialistas han configurado un nuevo enfoque de ella. Actualmente a ésta se le concibe como el proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. El entendimiento a que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego y se ven utilizadas a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la

comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión. Es decir, aún cuando el autor de un texto se proponga transmitir un significado determinado, el significado preciso que el lector elabora en su interior está relacionado con el conocimiento, con la información, los sentimientos y actitudes hacia el tema que él tenga. El lector elabora su propio significado a partir de sus experiencias pasadas. En dicha interacción entre él y el texto lo que configura el proceso de la comprensión. Decir que un lector ha comprendido un texto equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, "un hogar" para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.

Para comprender la palabra escrita, la persona ha de estar capacitado para:

- 1.- Entender como el autor ha estructurado y organizado las ideas e información que el texto ofrece; y
- 2.- Relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente.

Por esas dos vías, el lector interactúa con el texto para elaborar un significado.

Esta nueva forma de entender la comprensión viene a refutar la vieja creencia de que ésta consiste únicamente en deducir un significado a partir de la página escrita. El significado que el lector elabora no proviene de la página escrita; proviene a la vez de sus experiencias, que son actividades por las ideas que presenta el autor. El que lee elabora el significado combinando la nueva información de la que le provee el autor con la ya almacenada en su mente.

Se suele presentar al lector más material de lectura una única frase. A medida que él avanza a través del texto, va obteniendo información adicional, con la cual, activa otras ideas contenidas en su memoria y le ayuda a elaborar significados adicionales.

Cuando uno lee y comprende cualquier material y a medida que se obtiene más información adicional del texto, puede relacionar esta misma con la que está almacenada en la memoria y, de ese modo, elaborar el significado.

La comprensión es el proceso de producir el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen: es a través de éste que el lector

interactúa con el texto. Sin importar la extensión del párrafo, el desarrollo se da de la misma forma. Mediante la identificación de las relaciones y la concepción que el autor presenta. Se entiende que al estar leyendo, se relacionan las nuevas ideas con las almacenadas en su memoria.

3.1.1. *Elementos teóricos para entender la comprensión*

Uno de los elementos teóricos que han contribuido a perfilar esta novedosa forma de entender la comprensión lectora es la noción y teoría de esquemas.

Ésta es una estructura representativa de los conceptos genéricos acumulados en la memoria individual. Su teoría explica como se forman tales estructuras y como se relacionan entre sí, a medida que un individuo adquiera conocimientos.

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna, (o ha tenido una experiencia limitada) en un tema determinado, no tendrá ideas (o solo contará con ellas en forma insuficiente) para evocar un contenido determinado, y el entendimiento será muy difícil, si no imposible. Los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión. La información previa del lector pare-

ce incidir más sobre la penetración de la información implícita en el texto, que la revelada de manera explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita solo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas.

El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo (cabe aclarar que éstos nunca están acabados; las experiencias vitales se amplían constantemente y van modificando los propios esquemas).

Cuanto más se aproximan los esquemas del sujeto a los se propone el autor, más fácil le resultará a él comprender el texto.

Quienes comprenden verdaderamente lo que leen, recurren a un proceso interactivo basado al mismo tiempo en sus esquemas y en la información proveniente del. Aún cuando ambos procesos ocurren de manera simultánea, son los esquemas del lector lo que proporciona la estructura requerida para asociar el significado con la lectura.

En síntesis, los esquemas son categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del que lee, a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, él aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos: con

sus esquemas.

Si el sujeto no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular, puede formarse uno nuevo acerca de ese tema si se le brinda información suficiente para ello. Cuando el lector elabora nuevos conocimientos relacionando la información novedosa con la que ya ha almacenado, sus conocimientos se amplían constantemente.

3.1.2. *Tipos de texto*

La comprensión de la lectura es un proceso por medio del cual el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el que lee entienda como el autor ha organizado sus ideas. La organización de ideas en un trozo escrito, se conoce como estructura del texto.

Hay dos tipos fundamentales de texto: los narrativos y los expositivos. Los primeros cuentan una historia y son materiales de tipo literario. Los segundos proporcionan información, refieren hechos, son materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales.

La forma en que los alumnos abordan los diversos tipos de escritos, es diferente. Es decir, los niños acceden al material

científico de manera distinta a como abordan lo literario.

Estos textos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de asimilación diferentes cuando leen los diversos tipos de texto.

Un elemento importante para lograr el entendimiento consiste en enseñar al sujeto como leer distintos tipos de texto. Es decir, es necesario mostrarles como comprender los materiales narrativos y los expositivos.

3.2. Habilidades para la comprensión

Si la comprensión es un proceso interactivo ente el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Una habilidad se define como una aptitud para llevar a cabo una tarea con efectividad. La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la asimilación basada en ellas es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar. Se supone que el rendimiento del alumno mejora tras someterse al entrenamiento de una destreza determinada y practicarla.

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las capacidades de la comprensión lectora, pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas. La única de ellas que apareció en tres de las cuatro indagaciones mencionadas fue la identificación del significado de las palabras; las demás no aparecieron nunca en más de dos de las cuatro investigaciones.

En una reseña sobre la documentación referente a las habilidades, Rosenshine extrajo las siguientes conclusiones:

- 1.- Es difícil establecer un listado de destrezas de comprensión perfectamente definidas.
- 2.- No es posible enseñarlas lisa y llanamente, dentro de un esquema jerarquizado.
- 3.- No está claro cuáles ejercicios programados para entrenarlos son esenciales o necesarios, si es que alguno lo es.

La investigación no permite identificar claramente ningún listado de ellas; tampoco hay evidencia alguna que apoye la conclusión de que enseñar a los alumnos a detectar la idea central, las secuencias, las relaciones causa-efecto u otros saberes, tal y como suele enseñárseles, les favorezca en su compren-

sión del texto. Dicha conclusión, junto a la evidencia presentada viene a refutar la arraigada creencia de que la comprensión consiste en un conjunto de habilidades bien diferenciadas. Es decir, éstas no es un conjunto de tales destrezas, sino un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos.

A través de los años, los especialistas en la lectura e investigadores del tema que el todo resultante es igual a la suma de las partes que configuran el fenómeno de la comprensión. Las habilidades enseñadas se han centrado típicamente en ayudar al alumno a que las adquiera por el mero hecho de adquirirla, y no en ayudarlo a que la ponga en juego. Muchos de los problemas relacionados con su enseñanza se relacionan directamente con la forma como se enseñan y no con el hecho puro y simple de que se le enseñara.

Dado que "la comprensión es un proceso y consiste en elaborar el significado relacionando la información del texto con las propias experiencias, es conveniente enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone". (16)

(16) Ibid. p. 41.

Un problema fundamental de la enseñanza tradicional de las habilidades de comprensión estriba en que se ha enseñado sin considerar para nada el tipo de texto involucrado.

Otro problema de la enseñanza tradicional de las habilidades de comprensión estriba en que hasta ahora este tipo de enseñanza no ha incorporado ningún procedimiento para ayudar al lector a que relacione la información obtenida a partir del texto con sus experiencias pasadas. Es preciso, evidentemente, introducir algunos cambios en la enseñanza de la comprensión.

Las lecciones relativas a la enseñanza de las habilidades de la comprensión debieran impartirse de un modo distinto a como se han hecho actualmente. Es decir, debieran centrarse en las destrezas y procesos que habrán de ayudar al lector a extraer las claves necesarias del texto y relacionar esas claves con su experiencia previa; y hacer hincapié en el proceso de ponerlas en juego en lugar de inculcarlas por el mero hecho de inculcarlas.

Es necesario evaluar las pericias de comprensión que se enseñan actualmente, en función de su utilidad para que el sujeto entienda como está estructurado un texto y si ayudan a que el lector lo comprenda. Buena parte de las habilidades de comprensión tradicionales apuntan a que el lector se centre en unas claves del texto y no en otras y su enseñanza ha sido muy

inadecuada. "Se deberían conservar tan solo aquellas que ayudan al lector a relacionar las claves del escrito con sus experiencia previa. Estas dos conclusiones se basan en las siguientes consideraciones:" (17)

- Los datos aportados por investigaciones recientes indican que los alumnos tienen más éxito en los casos de comprensión literal, pero su rendimiento decae cuando se trata de mejorar la comprensión inferencial o crítica. Este último tipo de comprensión depende en mayor grado de la práctica de enseñar a los educandos los aspectos proceduales de la asimilación, por lo que es preciso agregar esas capacidades a los programas de enseñanza existentes o fortalecer su entrenamiento dentro de ellos.

- Aquello que suele llamarse facilidades de comprensión no es otra cosa que las diversas tareas o formas de comprender en lo que ha de concentrarse el que lee enfrentado a un relato. Aun cuando el texto ha de aprender a resolver algunas tareas para determinar como ha organizado el autor sus ideas, el aprendizaje de cualquier tarea por separado no es esencial para mejorar su destrezas de comprensión.

(17) Ibid. p. 42

- Teniendo en cuenta la naturaleza del proceso de comprensión y su relación con la información previa del lector, ella consiste en algo más que la enseñanza de saberes aislados. El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar capacidades separadas, pues supone enseñar a los lectores el proceso de comprender y como implementarlo.

- El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las pericias y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

- Es preciso revisar a la vez la forma de enseñar las habilidades de comprensión. Éstas están desgajadas de las líneas fundamentales que sigue hoy el proceso de la lectura. Es necesario de que la enseñanza de cualquier habilidad o proceso referido a la comprensión de la lectura esté directamente relacionado con los textos. Puede que la clave en la enseñanza de la comprensión estriba no tanto en lo que se enseña sino en como. Sheridan ha señalado que uno de los efectos posibles en el tema de la comprensión puede consistir en que los profesores dejen de enseñar las destrezas en forma separada. La investigación relativa a la instrucción sugiere la necesidad de asegurarse

de que las pericias involucradas sean efectivamente enseñadas y aplicadas en la lectura real de determinados escritos.

En suma, los maestros deben de revisar las técnicas de entendimiento que suelen explicar a sus alumnos y seleccionar las más relevantes para incorporarlas a su práctica. Así como, deben de reestructurar sus procedimientos de enseñanza para que sus alumnos aprendan a utilizarlas. Es decir, que la enseñanza debe incluir demostraciones prácticas que permitan a sus alumnos apreciar como se aplican o utilizan en el estudio de algunos libros concretos. Además, los profesores han de enseñar tales pericias desde una perspectiva procedural, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí. Por ende, la pregunta que enseñar en el área de la comprensión ha de estar claramente delimitada en sus fines.

3.2.1. Lo que se debe enseñar en comprensión

Si la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. Dicho proceso depende de que él sea capaz de:

- 1.- Entender como ha hecho un autor para estructurar sus

ideas y la información en el escrito.

- 2.- Relacionar las ideas y la información extraídas de éste con las que el que lee ha almacenado ya en su mente.

De acuerdo a esta concepción el entendimiento de lo leído en los programas se deben enseñar lo siguiente:

- 1.- Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el contenido.

A) Habilidades de vocabulario: para enseñar a los alumnos aquellas aptitudes que les permitirán determinar por cuenta propia con mayor independencia el significado de las palabras. Éstas incluyen:

- 1.- Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce en una frase o párrafo para determinar el significado de alguna desconocida.
- 2.- Análisis estructural: el que lee se vale de los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras de base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.

3.- Habilidades de uso de diccionario: el sujeto acude al diccionario para determinar el significado de las palabras.

B) Identificación de la información relevante en el texto: son las capacidades que permiten identificar en él la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales destrezas incluyen:

1.- Identificación de los detalles narrativos relevantes: el que lee recurre a su conocimiento de la estructuras posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.

2.- Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato (no necesariamente por su nombre), la persona determina como se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello el alumno ha de distinguir los siguientes procesos:

a) Causa y efecto: un hecho provoca a otros.

b) Secuencia: los hechos están ocasionalmente relacionados porque suceden en una secuencia determinada.

- 3.- Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos: el ser identifica ciertos detalles relevantes o importantes para los objetivos que persigue al leer materiales expositivos.
- 4.- Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo: el sujeto determina la idea central en un contenido expositivo e identifica aquellos detalles que la sustentan. Se debe enseñar a los lectores como determinar la idea fundamental del autor utilizando los detalles que la respaldan.
- 5.- Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo: el que lee aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas. A través de la lectura puede apreciar las relaciones existentes entre las ideas contenidas en el material expositivo, de ese modo, comprender ese material. Esto se logra mediante la:
 - a) Descripción: el autor presenta información acerca del tema o brinda lagunas características del mismo.
 - b) Agrupación: el autor presenta ideas relacionadas y agrupadas; ello permite apreciar una secuencia apa-

rente.

- c) Causa y efecto: el escritor relaciona opiniones de modo que todo ello permite inferir una relación causa efecto o dicha relación queda implícita.
- d) Aclaración: el literato plantea un problema, una interrogante o una acotación que van seguidas de una solución, una respuesta y una réplica.
- e) Comparación: el redactor sugiere al lector que advierta las semejanzas o diferencias entre dos o más objetos o nociones.

II.- Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas:

A) Inferencias: se enseña al sujeto a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.

B) Lectura y crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Esto le exige apoyarse en su experiencia previa.

- 1.- Hechos y opiniones; se le guía al que lee a reconocer que los hechos son reales, objetivos y pueden ser demostrados y que las opiniones reflejan el sentir o las creencias de una persona y no son necesariamente reales.
- 2.- Prejuicios: se explica al individuo reconocer el prejuicio. Un autor evidencia los propios, cuando demuestras sus sentimientos a favor o en contra de algo.
- 3.- Suposiciones: se alecciona al ente a reconocer las suposiciones es decir, las afirmaciones que se dan por sentadas, cuya verosimilitud no es cuestionada.
- 4.- Propaganda: se instruye al interfecto a reconocer la propaganda, el material escrito para convencer a alguien de que adopte una postura a favor o en contra de algo.

Se debe exponer a los educandos, procesos que le permitan integrar los elementos derivados de una lectura crítica del escrito, tales como:

- 1.- Que lean intentando captar la idea principal que sugiere el escrito y aquello de lo que intenta persuadir a sus lectores.

- 2.- Que recurra a técnicas que le permitan formularse interrogantes acerca de lo que el autor plantea.
- 3.- Que compare la información que está leyendo, con lo que ya sabe o busque información adicional en otra fuente.
- 4.- Que evalúe lo que lee.

C) Regulación: se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que haya asimilado tales técnicas, serán capaces de clarificar lo contenido a medida que leen cuando ello sea necesario.

3.2.2. *Factores condicionantes de la comprensión*

La comprensión de cada lector está condicionada por una serie de factores que han de tomarse en cuenta al trabajar la inteligencia. Estos factores son: el lenguaje oral, las actitudes, el propósito de la lectura y el estado físico y afectivo en general.

La habilidad oral del alumno es un factor muy importante que los docentes deben considerar al entrenar la comprensión ya que existe una relación significativa entre el lenguaje oral de un niño y su capacidad lectora. La capacidad oral de un pequeño

está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

El infante con un lenguaje oral limitado o una base lingüística diversa a la del idioma que se emplea en la escuela, no podrá entender los patrones y conceptos básicos de esa lengua. Por lo tanto, no dispondrá de una base sólida para implementar la lectura y la comprensión.

El lenguaje y el vocabulario oral constituyen los cimientos sobre los cuales se va construyendo el léxico lector, que es un factor relevante para la comprensión. En las primeras etapas del aprendizaje de la lectura el vocabulario con sentido del que lee se desarrolla casi exclusivamente a partir de su vocabulario oral. Por lo tanto, el educando que carece de éste, estará limitado para desarrollar un glosario con sentido lo suficientemente amplio que le permita la comprensión de textos. Esta situación se da con frecuencia en niños provenientes de hogares con pocas oportunidades para el desarrollo del lenguaje oral y de hogares en los que se habla un idioma diverso al que se utiliza en la escuela. Antes de que esos alumnos puedan aprender a leer y comprender un texto, es necesario que desarrollen cierta destreza mínima con el habla verbal.

La importancia de ésta no es exclusiva de las primeras etapas del proceso de comprensión; es importante en todo el

curso y en especial en el desarrollo de un vocabulario significativo. Cuya promoción se puede lograr haciendo el maestro continuas lecturas en voz alta a sus pupilos y ofreciéndoles la posibilidad de analizar y discutir lo que se lee.

Otro factor que puede influir en la asimilación de escrito es la actitud de un educando hacia la lectura.

Los escolares que muestran una actitud negativa hacia lo que estudia no comprenderán lo leído con la misma eficacia que uno con una actitud positiva. Un infante que demuestra apatía hacia la lectura -cualquiera que sea su causa- no llevará a cabo las tareas que la leída necesita, de manera tan eficaz como un pequeño cuya conducta sea positiva. Uno en una actitud negativa puede tener las habilidades necesarias para comprender con éxito el texto, pero su actitud habrá de interferir con el uso que haga de tales capacidades.

Las posturas y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a su forma de comprenderlos. Esta es otra forma en que las actitudes del lector influyen sobre la comprensión sobre todo cuando se trata de lecturas en las que es necesario que los alumnos juzguen y evalúen determinados contenidos (lectura crítica). Los juicios y evaluaciones que hace el que lee en muchas ocasiones se basarán en sus conductas y valores.

El propósito de la lectura es otro factor que no se puede dejar de lado en el entrenamiento de la misma, puesto que, el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender. Es lo que se denomina atención selectiva. Ésta influye en la forma como los educandos habrán de razonar cualquier texto que lean.

Un último factor que puede influir en el entendimiento de escritos es el estado físico y afectiva general del sujeto que aprende.

Es innegable que los educandos con buena salud, buena visión y bien nutridos antes de acudir a la escuela, y que no experimenten ningún trastorno afectivo, aprenderán mejor lo referente a la comprensión y comprenderán con mayor efectividad.

El profesor debe de tener presente todos estos factores y tomarlos en cuenta al momento de trabajar con ésta.

3.3. Fundamentos que reglamentan el desarrollo de la comprensión lectora

El fin último de la enseñanza de la lectura es que los lectores comprendan el texto.

"Dentro del marco teórico desarrollado destacan cinco principios básicos que pueden servir de guía a la enseñanza y el desarrollo de la comprensión lectora:" (18)

1.- La experiencia previa del lector es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad general para comprender un texto. Es decir, la experiencia influye sobre la capacidad de comprensión por lo que, en los programas de entrenamiento de la comprensión se deben incorporar ciertos procedimientos educativos que ayuden a los lectores a activar o desarrollar la información previa relacionada con un tema en particular y a relacionar ese conocimiento previo con el escrito.

2.- La comprensión es un proceso de elaborar significados en la interacción con el libro. El hecho de ayudar al que lee a que comprenda mejor un ejemplar implica enseñarle a captar los rasgos esenciales de éste y a que los relacione con sus experiencias. Esto incluye enseñar a los alumnos a leer distintos tipos de obras.

3.- Hay diversas tareas o formas de conocer, pero ellas no equivalen a capacidades independientes dentro del proceso global de conocimiento. Es por lo que, se debe guiar a los educan-

(18) Ibid. p. 52.

dos a aplicar las habilidades de comprensión, centrándose en el proceso subyacente a éstas y no en la propiamente dicha. Las destrezas que se enseñen al entrafñar la comprensión deben considerarse como las claves que capacitan al lector para interpretar el lenguaje escrito.

4.- La forma en que cada sujeto lleva a cabo las actividades de capacidades depende de su experiencia previa. Debido a que ésta es diferente en cada lector, todos ellos responden a las preguntas que se plantean y ejecutan las actividades de comprensión de un modo diverso. Los maestros deben de estar preparados para aceptar la gran variedad de respuestas por parte de sus alumnos, siempre y cuando éstas sena razonables y justificadas.

5.- La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debiera entrenársele como parte integral de las técnicas del lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura. El lenguaje oral constituye los cimientos de la comprensión lectora y las actividades pedagógicas incluidas en los programas de comprensión deben de contribuir a forjar y ampliar el vocabulario de los lectores.

3.3.1. *Estrategias para el control de la comprensión*

"En la lectura de una obra se puede fallar al compren-

der una palabra, una frase o varias frases, también es posible errar en la comprensión del discurso y no entender el tema o no entender algún fragmento con relación a otro. Cuando acontece esto es posible controlar la comprensión mediante una serie de estrategias. Algunas de ellas que sirven para solucionar el fallo en la comprensión son:" (19)

- 1.- Ignorara y seguir leyendo.
- 2.- Suspender los juicios.
- 3.- Elaborar una hipótesis de tanteo.
- 4.- Releer una frase.
- 5.- Releer el contexto previo.
- 6.- consultar una fuente experta.

Collins y Smith aseveran que en el empleo de cada habilidad correctora se tiene que pagar un precio, ya que o bien desvía la atención del lector del hilo principal, o bien le pone en peligro de no comprender un fragmento mayor del texto.

3.4. Evaluación de la comprensión

Si el propósito fundamental de la práctica pedagógica

(19) Ibid. p. 56.

consiste en incidir favorablemente en el proceso de apropiación de los conocimientos de los alumnos, los maestros deben reconocer, en sus diversas manifestaciones, dicho seguimiento. Y esto es posible gracias a la evaluación. Generalmente ésta ha sido considerada como un conjunto de técnicas por estar dirigida a obtener información objetiva, situación que lo desvincula del proceso de aprendizaje; por confundírsele con la medición se intenta traducir sus resultados en un nota o en un puntaje; por centrársele en las conductas observables, se excluyen de su ámbito los procesos subyacentes que constituyen lo esencial del desarrollo del ser humano. Por restringírsele a la consideración del desempeño del educando se ignora tanto el aporte que podría constituir para la asimilación de ese mismo desempeño.

La valoración en la institución escolar sigue principalmente vinculada a la promoción, su único fin es la decisión de aprobar o reprobar, y se debe concebir como la indagación, análisis y explicación sistemática y permanente del proceso de aprendizaje, de los avances y de la estabilidad de las adquisiciones que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento, en el contexto de una situación educativa.

La evaluación debe abarcar tanto estrategias didácticas empleadas por el maestro como el contexto más general en el cual se da el aprendizaje y se considere el proceso llevado por

los niños como el resultado de la interacción entre este conjunto de factores y lo que ellos mismos aportan al aprender.

En este sentido, Alvez y Gerais señalan:

"En este proceso, están en juego el que enseña, el que aprende y el contexto en el cual se da la enseñanza. El primero trae consigo su historia de vida, que es parte de la historia de su grupo socio-económico-cultural, además de las teorías que fundamentan su trabajo y que influyen en su forma de pensar y de instruir. El segundo, también trae su historia de vida y de grupo que influye en su forma de pensar y de aprender. Y el tercero forman parte la relación entre la escuela y el sistema oficial de enseñanza, la relación entre la escuela y las familias y la comunidad, la relación dirección-especialistas-personal subalterno, las formas de organización física y administrativa de la escuela, la planificación, los contenidos, los métodos, los libros de texto, las formas de evaluar". (20)

"Evaluar por lo tanto es, un proceso que depende de esa red de relaciones solamente a través de instrumentos que miden la cantidad de información que el alumno incorporó.... es hipersimplificar, cumpliendo

(20) GARCÍA Regina Lerte. "Un currículum a favor de dos alumnos de clases populares". p. 13.

apenas una función de control. La evaluación solo tiene sentido si tiene como punto de partida y punto de llegada el proceso pedagógico... no debe servir, como en general se hace, para penalizar a la víctima. Debe ser un proceso permanente que, a la luz de una teoría del conocimiento, posibilite acompañar e intervenir en el proceso, a medida que penetre en su complejidad. Una evaluación que, por colocarse a favor del aprendizaje del alumno, adecúe el currículum a cada momento del aprendizaje, convirtiéndose en un proceso de investigación, de búsqueda, que apunte hacia transformaciones, perdiendo la connotación de medición, de juicio que lleva a las calificaciones".
(21)

Es por lo que es imprescindible recontextuar la evaluación en el marco del proceso pedagógico, transformarla en un instrumento de reflexión sobre el sistema de interacciones involucradas en dicho proceso, orientarla hacia la comprensión de las razones por las cuales la acción didáctica produce determinados efectos en ciertos casos y no en otros, ubicarla como elemento constituyente del quehacer educativo capaz de explicar los resultados obtenidos en función de las oportunidades que se brindaron a los niños.

(21) Ibid. Pág. 56.

3.4.1. *Cómo evaluar al niño*

Al evaluar al niño, es considerado como objeto de la evaluación, no como sujeto de la misma. Esto es incompatible con la perspectiva que lo concibe como sujeto del aprendizaje y a la evaluación como acción que abarca todos los aspectos del proceso pedagógico.

Con este modo de entenderla en este último sentido, se requiere recurrir a las más variadas fuentes de información, incluir a todos los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, pues solo así puede haber un acercamiento más completo a la complejidad de variables que explican los resultados.

La participación del alumno aportando su propio punto de vista sobre el desarrollo del trabajo -no solo sobre su propio desempeño, sino también sobre el conjunto de la situación planteada en el aula- él confrontará sus apreciaciones con las de los demás. De esta manera, se hará posible que los estudiantes tomen conciencia de sus propios progresos y de los progresos del grupo, al integrar las diferentes perspectivas desde las cuales los participantes analizan la tarea realizada. El papel que juega el maestro en esta situación es invaluable, ya que su conocimiento de los contenidos a aprender y del proceso que hace posible apropiarse de ellos le permitirá aportar a los muchachos informaciones que sólo él está en condiciones de aportar. Pro-

picar esta toma de conciencia supone ubicar al pequeño como sujeto de la evaluación, ya que concientizar los logros obtenidos, los obstáculos encontrados y los pasos que es necesario dar para avanzar le permitirá asumir una responsabilidad creciente en relación con el aprendizaje, así como hacer proposiciones acerca de los nuevos problemas que es posible abordar a partir de lo ya logrado.

Es decir, el niño ya no puede seguir siendo considerado como objeto de la evaluación, sino como sujeto de la misma; su participación en el proceso de evaluación lo ayudará a tomar conciencia de su propio aprendizaje y aportará elementos importantes para la valoración de toda la acción pedagógica. La acción ya no puede seguir centrándose en los productos, sino que debe poner en primer plano el proceso desarrollado por el alumno y analizar los productos en el marco de este proceso, en lugar de compararlos con patrones externos. La acción evaluativa se orientará entonces hacia la determinación de los progresos realizados por el escolar comparando sus producciones y estrategias con lo que él mismo era capaz de hacer en momentos anteriores.

3.4.2. Evaluación de la lectura

La lectura es un proceso muy complejo en el que intervienen diversos factores, la comprensión juega un papel primor-

dial en ese proceso, puesto que constituye el principal propósito de cualquier lector al abordar el texto.

Las valoraciones de la lectura llevadas a cabo en las escuelas, se enfocan hacia diferentes procesos como: la correcta oralización de todas las palabras que aparecen en el escrito, la velocidad y el ritmo de lo leído, etc. Todo esto lleva al niño a concentrarse en lo impreso y dejar de lado la obtención de significado. Por esto, es común que al finalizarla cuando se le pide al chico que diga lo que recuerda para evaluar su comprensión, resulta que recupera muy poca o casi nada de la información leída. En estos casos, no se está evaluando la competencia real de la lectura, sino el desempeño de una situación determinada.

Evaluar la comprensión que se ha tenido de un texto después de haberlo leído, resulta difícil, pues no es posible entrar en la mente del lector para conocer la cantidad de información que se asimiló. La práctica más común de solicitar lo que se recuerde, en ocasiones es rechazada por algunos autores por considerarla como una prueba de memoria más que de comprensión. Por otro lado, si el pequeño leyó en voz alta puede considerar que el maestro ya escuchó el contenido y por tanto, creer que no es necesario dar toda la información sino solo la más importante. De hecho si se le hacen preguntas específicas sobre el contenido es probable que pueda contes-

tarlas.

Una forma de apreciar la comprensión de un texto después de su lectura, es analizar los números de desacierto cometidos así como la calidad de los mismos. La calidad de los errores es reveladora debido a que muestran una preocupación del lector por extraer el significado de lo leído.

En entendimiento puede valuarse con cualquier material impreso significativo, siempre y cuando se consideren las características y dificultades específicas de cada escrito, así como la naturaleza y efecto de los desaciertos que se comenten.

Algunas de las estrategias que se pueden utilizar son:

- A) Cuestionarios (que no inviten a la reproducción textual de la información)
- B) Entrevistas exploratorias (donde se pueda observar el significado que dio al texto).
- C) Técnica de "llenado de huecos" (cloze).
- D) Síntesis o paráfrasis de textos leídos, etc.

3.5. *La labor del niño como lector*

La capacidad lectora de un niño se evalúa en los siguientes términos:

"Al finalizar la lectura de un texto, él debe de ser capaz de "contar" lo leído, habiendo para ello comprendido y retenido la mayor parte de la información. También debe emplearse capacidad de síntesis y memoria para narrar el contenido con la mayor fidelidad posible. El pequeño debe pues, aplicar múltiples habilidades e implementar un sinnúmero de estrategias, siempre con el objetivo final de poder contar y recuperar el significado que emana de la temática del escrito". (22)

Quienes trabajamos con infantes pensamos que la narración final es el dato clave para evaluar la comprensión. Tendemos a creer que la comprensión de una lectura no puede analizarse hasta el final de la misma.

3.5.1. *Las categorías de las respuestas*

En nuestro cotidiano quehacer docente si presentamos a

(22) S.E.P. "La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura", p. 45.

los niños un texto totalmente cubierto excepto la primera oración y al preguntarles sobre el mismo, ellos pueden optar por varios tipos de respuestas:

1.- Contestarnos refiriéndose a personas y lugares que en ese momento le vinieran a la imaginación. A este tipo de contestaciones se les denomina hipótesis debido a que el niño no posee información alguna para aseverar lo que viene en el escrito, supone que puede atribuir un contenido específico a algo carente de un referencial particular en esos momentos.

El alumno que se anima a lanzar este tipo de hipótesis, puede optar por dos alternativas de reputaciones diferentes.

El educando siente la necesidad de contestar algo que desconoce porque el argumento no le ha proporcionado suficiente información. Ante esa necesidad algunos educandos plantean una serie de hipótesis que están fuera del libro. Ellos no saben o no creen que la lectura posterior brinde tal información. Entonces otorgan un contenido referencial a los ítems catafóricos, sin plantearse siquiera la posibilidad de reformularlas más adelante. No asumen el valor lingüístico de las catáforas.

Con la segunda alternativa de respuesta tenemos a quienes ante la misma necesidad de contestar algo que aún no sabe, se

plantea también hipótesis extratextuales, pero con la diferencia de que éstas son asumidas por ellos en términos de lo posible. Esto es, ellos esperan la interpretación del resto del texto para confirmar o anular sus hipótesis iniciales. Ante la información que posteriormente aparece con la lectura, él cae en cuenta de que sus hipótesis pueden formularse nuevamente.

II.- Otro tipo de respuestas que muchos estudiantes eligen es "no se".

Esta respuesta es particularmente ambigua porque no se sabe si el jovencito quiere decir: "no se y nunca se sabrá", "no se y quizá se sepa", "no se y nadie sabe", "no se pero después lo sabré", etc. Sólo mediante la indagación posterior se resuelve esta duda.

III.- Otra respuesta inicial puede ser la cautela del colegial que se niega a restituir una información que el texto no le ha proporcionado. Esta respuesta es del tipo: "todavía no se sabe, hay que seguir leyendo". Con este tipo de respuesta, él nos estará diciendo que la información para rellenar estos "huecos referenciales" solo se puede encontrar al interior del propio texto, por lo cual el único camino es continuar con la lectura.

Consideramos que en el transcurso de ésta el chamaco va planteando "hipótesis" o interpretaciones textuales susceptibles

de nuevas formulaciones o ajustes, sujetas a la propia información textual. Es decir, lo que un niño hace en el proceso de lectura es ir organizando la información, evaluando los datos como posibles o necesarios, de modo que al final, éstos se reorganicen y al chiquillo le sea posible dar una interpretación global del significado.

La lectura es un proceso continuo de evaluación de la información. Desde el punto de vista sintáctico y semántico, el texto provee información para que el infante modifique o consolide las hipótesis formuladas a partir de la información inicial. Generalmente, él trabaja con la suposición de que el escrito tiene coherencia y cohesión y trata de encontrar ambos aspectos a lo largo de su análisis. Al final de cuentas la comprensión, está relacionada con la realización de inferencias satisfactorias y coherentes en función del establecimiento anterior de relaciones referenciales acertadas. Por ejemplo, el pequeño puede comenzar su lectura con una "hipótesis", inicial dependiente del tipo de argumento en cuestión. Para extraer el significado global del texto él hará una interpretación global en base a elementos y relaciones otorgadas por el mismo, y como consecuencia una evaluación continua entre el grado de certeza a que es considerada la información para poder hacer inferencias. Toda inferencia se basa en datos, e información, solo que a veces la averiguación puede venir del texto, del sujeto o de ambos. La evaluación consiste en saber si la indagación textual es

suficiente o insuficiente para hacer inferencias.

Algunas deducciones se construyen y se quedan abiertas, otras se cierran. Si permanecen cerradas habrá que renunciar probablemente a la coherencia o cohesión del texto. En cambio, si se dejan abiertas, se pueden ir tomando decisiones útiles para reestructurar el contenido.

De acuerdo con los datos emanados de las respuestas de los niños se pueden establecer cinco categorías:

I.- El alumno comienza realizando hipótesis extratextuales y trata de ir ajustando las que van apareciendo en el texto. Sin embargo, tal información no lo conduce a modificar las hipótesis iniciales, que sostiene hasta el final.

II.- El párvulo inicia lanzando hipótesis extratextuales pero en el transcurso de la lectura va haciendo interpretaciones textuales. Dichas interpretaciones por lo general conducen a relaciones referenciales erróneas que él no logra modificar y que se sostienen a lo largo de la interpretación del texto. Es como si el primer error (una interpretación inadecuada de las relaciones) fuera conservado en el transcurso de toda la lectura. Esto acarrea generalmente malas recuperaciones globales.

III.- El educando emprende su lectura realizando hipótesis

extratextuales. Conforma la avanza, dichas hipótesis se descartan y se establecen únicamente interpretaciones textuales. Por lo general estas interpretaciones conducen al establecimiento de buenas relaciones referenciales. Es como si él se percatara de que es el escrito quien provee la información siendo ya innecesario el establecimiento de hipótesis extratextuales.

IV.- A diferencia de la categoría anterior, en ésta el niño enfrenta el texto con la suposición de que es a partir del mismo de donde se deriva la información. Sus interpretaciones son textuales aunque ocasionalmente plantea hipótesis extratextuales. Pero si llegaran a plantearse éstas últimas siempre se modifican con la indagación subsecuente. Las sesiones textuales pueden en algún momento llevar a buenas o malas relaciones referenciales; lo común en este tipo de respuestas, consiste en que toda interpretación se vuelve a formal acertadamente, lográndose una recuperación global del significado aceptable.

V.- El escolar enfrenta el texto con cautela y antes de lanzar alguna captación espera a que la averiguación aparezca. Por lo general, establece las relaciones referenciales pertinentes hasta que está seguro de que el escrito le ha provisto la investigación suficiente. En este tipo de respuestas encontramos al chico que puede establecer buenas relaciones y como consecuencia, una buena recuperación global.

3.5.2. *Dificultades con la lectura*

En sus recuperaciones finales a los alumnos se les pueden presentar elementos conflictivos. Éstos son las dificultades que se le presentan al pequeño al estar leyendo un texto, debido a que la interpretación que le da al mismo, es inadecuada. Es decir, cuando él en su elaboración final del significado del escrito hace inferencias inadecuadas se dice que se le presentaron elementos conflictivos.

Se le presentan a un chico elementos conflictivos cuando da estas respuestas:

- I) Respuestas cuyo argumento centra su atención en elementos fuera del texto y por lo cual decimos que son extratextuales.
- II) Contestación cuya confusión de carácter temporal impide dar la respuesta correcta aunque se busque en el texto la relación.
- III) Un tipo de negación evasiva donde él tiende a decir no se.

En el primer caso los colegiales pueden dar una respuesta basada en su experiencia cotidiana y no en el texto, sus argu-

mentos son de tipo extratextual.

En el segundo caso son las propias limitaciones del escolar las que le impiden logra la deducción correcta.

En el tercer caso el educando da una respuesta tajante, un no se.

Cabe aclarar que la información que el niño no es capaz de proporcionar se encuentra en el texto.

3.5.3. Análisis del contenido general

El alumno en sus recuperaciones globales del texto puede optar por un comienzo de la narración similar al argumento patrón o bien, elegir un orden de la narración diferente, pero de acuerdo a la secuencia de los hechos. Consideramos que si él elige un cierto orden de narración u otro, depende de sus posibilidades para reorganizar la secuencia temporal entre los eventos. Es decir, si el chamaco elige narrar los hechos según el orden cronológico en que se dieron y que no es el orden en que se presentaron en el escrito, ha podido entender que existen diferentes formas de contar las cosas a pesar del orden inherente.

De acuerdo al tipo de respuestas que dan los escolares en la recuperación global de la obra éstas se pueden agrupar en cuatro diferentes categorías y éstas son:

I.- En esta categoría se agrupan todas aquellas recuperaciones donde de un modo u otro, el pequeño presenta serios problemas para establecer un hilo conductor entre los hechos y sus actores. Por lo general no se logran establecer buenas relaciones entre los lugares, las personas y los tiempos, de tal forma, que las narraciones se apegan poco a la información real.

II.- Aquí los colegiales intenta dar un hilo conductor a las acciones descritas y tratan de establecer la relación que el actor principal del relato, tiene con los eventos principales. Lo que caracteriza esta categoría es un intento por dar secuencia temporal al texto en función del orden en que aparecen los elementos y en este sentido se dice que existe una centración en el orden de mención. La intención es darle un orden estricto a los eventos que corresponda con el orden de mención-presentación.

III.- En las recuperaciones pertenecientes a la categoría número tres se nota claramente el intento por parte del educando por establecer la diferencia ente lo contado y lo sucedido. Ya que, el estudiante puede manejar jerarquía de la secuencia en los eventos, sin apegarse demasiado al orden de mención. Es

decir, aquí él es capaz de narrar los hechos sin respetar la organización seguida en el escrito. Sin embargo, aún conserva cierta centración para hacer corresponder el orden de mención y el de sucesión.

IV.- Todas las respuestas aquí agrupadas son consideradas las más evolucionadas porque, independientemente del orden en que se elija narrar los hechos, la información otorgada siempre es pertinente y apegada de manera fiel al texto. Aquí el alumno una vez que tiene elaborado un orden de sucesión de hechos, la elección del comienzo de la narración no es lo primordial, porque siempre se llega a los mismos resultados. Es decir, si él es capaz de anticipar y planear la descripción en función de una visión global de los eventos, puede establecer cualquier orden de mención, pues siempre se apoyará en sus estrategias sintácticas para transmitir un contenido que pueda o no coincidir con el orden elegido de presentación.

3.5.4. *La inferencia en los textos*

La recuperación global en relación a la inferencia esperada, los textos que no tienen coherencia, que se presentan aislados, son difíciles de extraer un significado común. Esto nos indica que en términos de establecer cohesión y sentido en el escrito los alumnos no podrán lograr con aceptabilidad una des-

cripción global del tema antes de los siete años.

Existen otros tipos de explicaciones donde se observa un claro intento por contar los hechos de acuerdo con el orden en que sucedieron. Si los chicos han entendido jerarquía y la trama de un escrito, podrán contar el tema, usando como estrategia primordial el orden de mención.

El discípulo más grande de sexto año, opta otros recursos, él usará el mismo orden propuesto por el texto original, relatará el mismo orden propuesto por el texto original, relatará el contenido temático tan parecido al texto patrón, que podríamos pensar que interviene también una excelente memoria en estas descripciones tan claras.

Los párvulos encuentran una serie de argumentos extratextuales utilizados para justificar la identificación de un referente. Algunas relaciones referenciales basadas en exóforas, no necesariamente perjudican la interpretación global del contenido.

Para la recuperación global condensada, los elementos narrados se presentan tan aislados que es difícil dar coherencia al texto. Cuando da una recuperación global apoyándose en la extratextualidad; elimina datos textuales y no establece una secuencia en la narración. Si se da una recuperación global se-

gún la secuencia de los hechos, pero debido a una descertada relación referencial entre los personajes, no plantean un contenido apegado al texto patrón, encontrándose pues algunas alteraciones en sus narraciones.

Por eso, una mala relación referencial puede conducir a errores de implicación trascendente.

Cuando el escolar no tiene a la mano las herramientas lógicas o lingüísticas indispensables para lograr una buena recuperación global del contenido, recurre a buscar en su propia experiencia cotidiana los índices que le ayuden a organizar un eje temático.

A partir de la información textual que va apareciendo, él tiene posibilidades de replantear sus hipótesis extratextuales. El problema no es recurrir a una exófora, sino la imposibilidad de replantearla por no considerar las relaciones endofóricas como pertinentes.

No sólo la edad en término de maduración es el factor que incluye en la consolidación de cierto tipo de conductas, sino que conforme el chiquillo va creciendo, va siendo un usuario más declarado del lenguaje y va logrando reflexiones en torno del mismo, de tal manera que puede resolver ciertos problemas lingüísticos con mayor solidez.

La organización del contenido temático depende de muchos factores; uno de ellos consiste en ir estableciendo cadenas referenciales que permitan garantizar una continuidad en los referentes. El seguimiento de los ítems referenciales (presupuestos) permite establecer identidades (entre personas o cosas) para no perder de vista de quién o quiénes se están refiriendo en el texto.

El chamaco elaborará estrategias que le permitan establecer relaciones entre los elementos dados en el texto. Tiene que percatarse de que, algunos de los elementos que están en el texto, sirven para crear un contexto, y que a partir de él, se deriva el recuperar un significado. El jovencito tiene que tomar conciencia que es, en los límites del propio texto de donde devienen las relaciones referenciales.

El enfrentamiento con el texto de algunas catáforas lo motiva a buscar un referente; cuando ese referente no se ha explicitado en el texto, él asume a la catáfora como un elemento vacío que llenarse.

Encontramos que por lo general el referente es traído fuera del texto, a esto le llamamos hipótesis extratextuales, porque el muchacho recurre a algo que "él cree" sin tener datos textuales que sostengan esa hipótesis.

Es importante saber, si el pequeño lanza o no hipótesis extratextuales; sino que el dato que merece toda nuestra atención consiste en indagar si él las modifica, replantea o conserva su hipótesis inicial.

El niño recurre a su conocimiento del mundo para dar comienzo a sus interpretaciones textuales.

CAPÍTULO IV

LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN EL TERCER GRADO

Es indiscutible el hecho de que el docente debe de modificar su manera de trabajar la lectura en el aula.

La situación de que la mayoría de los maestros no sean lectores habituales propicia en sus alumnos el desinterés por la lectura. Además está el temor de que los niños maltraten los libros. Parece ser que importa más el buen estado de los libros que su uso.

4.1. *La lectura en el salón de clases*

Cuando se acepta la idea de que "los textos impresos dicen la verdad y nada más que la verdad". (23) No se toma en cuenta que el lenguaje hablado, escrito o impreso es solo el medio por el cual nos entendemos y comunicamos.

(23) CIRIANI Gerardo, Bernal Gloria Elena. "Acto seguido actividades para leer con alegría". p. 22.

También está el hábito de enseñar a cucharadas, como si el conocimiento fuera medicina. Le cuesta mucho trabajo al profesor dejar que sus alumnos se relacionen libremente con el lenguaje escrito porque creen que de ellos dependen todo el aprendizaje y que los educandos solo tienen que obedecer.

Por esta razón no le ven el valor pedagógico al trabajo en equipos. Les inquieta la posibilidad de que los pupilos les armen barullos, que se copien entre si. Olvidan que, cuando los infantes tienen algo interesante que hacer, ellos son los mejores organizadores, ya que se imponen a sí mismos sus reglas y las cumplen al pie de la letra. Olvidan que lo que saben lo han aprendido de las demás y que los niños aprenden jugando.

Es indiscutible que no es fácil cambiar pero es necesario hacerlo, los cambios cuestan trabajo pero no son imposibles lograrlos.

Se debe cambiar en el sentido de convertir a la lectura y a la escritura (sustentos de todo aprendizaje) en actividades verdaderamente alegres y placenteras. Ya que por lo regular los encuentros con los libros en el salón de clase son obligatorios tanto para los educandos como para los maestros. Éstos dicen que son muy útiles y necesarios y aquellos no tienen más remedio que aceptarlos. Fuera de la escuela los niños no tienen un encuentro con los libros. Si acaso sólo tienen acceso a revis-

tas de caricaturas, de deportes o de artistas de moda. Es difícil que tomen un libro y le den tiempo suficiente para regalarles sus secretos.

"En fin, no es fácil cambiar, pero no imposible, algunas recomendaciones para que el maestro prepare su clase de lectura serían las siguientes:" (24)

- 1.- Poner en contacto a los niños con el interesante mundo de los libros integrando a éstos a la cotidianidad del aula, de la escuela y de para que empiecen a serles familiares y útiles.
- 2.- Elegir un libro y leerlo cuidadosamente y sobre todo disfrutarlo para contagiar a los infantes su gusto y su interés.
- 3.- Escoger una serie de actividades.
- 4.- Estudiar bien las actividades que prepare antes de realizarlas con los alumnos, asegurándose de comprender lo que cada uno propone. Imagine como será el trabajo en el salón.

(24) Ibid. p. 25.

- 5.- Pensar y decidir cuanto tiempo puede dedicar a cada actividad.

Para tomar esta decisión, se debe de tener en cuenta que el secreto para que una actividad tenga éxito se debe destinar a la misma tanto tiempo como dure el interés del grupo, cuando éstos pierdan interés se debe inmediatamente suspender el ejercicio.

- 6.- Permitir antes de iniciar la lectura en el salón de clases, que los pupilos tengan contacto libre con el libro.

Dejarlos tocarlo, mirarlo a placer, comenzar a leerlo por su cuenta, detenerse en las ilustraciones. Así poco a poco, solos aprenderán a distinguir que libros les parecen interesante, difícil, divertido, digno de leerse o hasta feo.

- 7.- Aprovechar el contacto con los libros para indicar a los pequeños cómo deben tratarlos.

Haciéndoles hincapié que deben tocarlos con cuidado y con las manos limpias, no arrebatarlos ni jalonearlos, no comer cuando se está leyendo, etc.

4.2. *Cómo trabajar la lectura*

Ciertas recomendaciones para que el maestro trabaje la lectura de manera diferente en el salón de clases serían las siguientes:

1.- Partiendo del principio de que la lectura debe tener un antes y un después, el docente debe proponer a los educandos actividades que lo preparen para la lectura y promover otras que prolonguen su satisfacción de haber leído. Esto es, ponerse a imaginar con ellos, antes de iniciar la lectura de qué se puede tratar un libro que se titula de determinada manera... e invitarlos a pensar que más pueden hacer con el texto después de haberlo leído.

El entusiasmo que el maestro ponga en la presentación de un libro influirá en la actitud de los niños hacia él.

2.- Asegurarse que todos lean (o escuchen) el libro (o fragmento) elegido para leer.

Para poder trabajar las actividades relacionadas con la lectura del texto, los alumnos deben conocerlo.

3.- Tener presente que la lectura puede hacerse de diferentes maneras:

Algunas veces es pertinente que el maestro lea en voz alta a todo el grupo. Otras veces pueden hacerse en voz alta por equipos. También puede leerse por parejas, así como es aconsejable promover momentos de lectura individual, en silencio. La lectura individual es la mejor vía para facilitar la relación personal de los pequeños con los libros.

4.- Asegurarse que todo el alumnado haga lecturas continuas, sin interrupciones; es decir, no es recomendable interrumpir la lectura a cada rato, ni siquiera cuando el texto contiene palabras difíciles de comprender a la primera lectura.

El sentido general de un texto solo puede entenderse cuando se lee de corrido, no frase por frase. Si bien es cierto que hay textos cortos, y más largos pero lo importante es que los pupilos logren captar el sentido del texto completo, por corto que éste sea. El trabajo de análisis, de búsqueda de significados particulares, de juego con palabras aisladas, es posterior.

Si se necesita dividir un texto para su lectura, se debe asegurar que la anécdota o idea central no quede partida por la mitad.

Cada vez que se reinicie la lectura de un libro en el salón de clases, se debe promover que los chiquillos recuerden lo que

leyeron anteriormente, de modo que el nuevo fragmento cobre significado en relación con los anteriores.

5.- Se debe dar tiempo suficiente a los pequeños para la lectura:

Esto es, el tiempo que se les debe brindar para la lectura debe ser el mismo que dure su interés por el texto.

6.- Se debe favorecer siempre la vuelta al texto, es decir, la repetición de la lectura con diferentes propósitos.

Nadie entiende un texto a la primera lectura. Todo buen lector tiene que regresar al texto que leyó para analizarlo con calma, para confirmar lo que entendió y lo que sintió, para recordar lo que se le olvidó e incluso, para volver a disfrutarlo.

Siempre se debe de volver al texto con propósitos definidos y no como mera obligación.

Por lo demás, las actividades que se lleven a cabo rendirán mejores resultados si los infantes hayan leído varias veces el texto.

7.- Recordar que la dramatización o representación de los textos no siempre sirve para que los alumnos comprendan mejor

la lectura.

Muchas veces, los maestros ponen a los niños a actuar el texto a la primera lectura. Consideran que así éstos comprenderán mejor. Esto en realidad, puede producir confusiones. La situación debe de ser al revés: una buena dramatización depende de una buena lectura.

Y una buena lectura es igual a muchas lecturas cada vez mejores del mismo texto. Lo anterior se refiere solamente a la representación por parte de los chiquillos. Cuando los maestros les leen en voz alta los discípulos deben entonar la voz de manera adecuada, reproducir onomatopeyas o incluso, hacer gesto que hagan más vívida e interesante la lectura. Para ellos es indispensable haber leído muy bien el texto antes de la clase.

8.- No esperar que todos los pequeños entiendan lo mismo después de haber leído.

Todo texto admite diversas interpretaciones y cada lector entiende de manera ligeramente diferente a los demás, un mismo texto, puesto que la lectura no consiste solamente en "captar" información. La lectura es una actividad muy compleja. En ella intervienen diferentes características y situaciones del lector: su estado de ánimo, sus conocimientos, su imaginación, sus sentimientos. Por eso la comprensión que cada lector

tiene de un texto se enriquece cuando la comparte con los demás y la discute.

4.3. *Redacción como producto de la lectura*

"Después de leer, para que el educando se exprese con claridad y coherencia por escrito, se sugiere lo siguiente:" (25)

1.- Que escriba sobre los textos que lee, ya que esto es una manera de que se adueñe de ellos y por así decirlo de aprovecharlos mejor.

Cuando el niño habla o escribe sobre el texto que leyó lo hace parte de su mundo, de sus ideas, de sus conocimientos y de sus sentimientos. Por eso es indispensable que el alumno hable y escriba sobre el libro que leyó.

2.- No abusar de la copia de textos.

Copiar texto nada más porque sí, puede hacer que los escolares pierdan interés por la actividad. La copia solo puede ser interesante cuando ellos saben para que lo hacen y están

(25) Ibid. p. 29.

convencidos del propósito.

3.- Procurar que los pequeños redacten escritos con sentido.

Un argumento con sentido es, simplemente, un relato en el que se expresan ideas, sentimientos, situaciones o anécdotas completas.

Si se les acostumbra a los alumnos a escribir únicamente palabras o frases aisladas, se les niega el derecho a descubrir cuántas cosas, sencillas o complicadas se pueden expresar a través de la escritura.

4.- Promover la escritura libre de cuantos textos deseen escribir los educandos. Éste resultará mejor cuando se piensa en un destinatario.

Cuando se les pide que escriban una obra libre (es decir, lo que ellos deseen escribir), hay que procurar que piensen a quien quieren dirigirlo. Así los textos serán más claros y precisos.

5.- Escribir en el pizarrón cuando el niño no pueda apuntar palabras o frases solo.

Cuando los alumnos tienen todavía dificultades para escribir palabras y frases completas, conviene que dicten sus opiniones y respuestas al maestro si el profesor redacta en el pizarrón lo que ellos lo dictan, éstos se irán dando cuenta de una de las principales virtudes: casi todo se puede decir a través de ella.

4.4. Actividades de lectura con el libro de texto

A veces con el único recurso de apoyo con que cuentan los maestros en el desarrollo de su labor docente es el libro de texto. Es por lo que a continuación se dan una serie de ejemplos de como trabajar con los contenidos de éstos para así aprovecharlos al máximo.

1) Si se desea lograr que los alumnos:

- a) Conozcan sus libros.
- b) Aprendan a buscar información en ellos.
- c) Reconozcan diferentes tipos de textos: canciones, cuentos, informativos, instructivos, etc.

Se puede llevar a cabo la siguiente actividad:

Que el maestro divida al grupo en dos equipos. Uno de

ellos elige una lectura y uno de sus integrantes la lee en voz alta. El profesor lo ayuda a que su lectura permita comprender el texto al resto del grupo. Dándole sugerencias para que lea con la entonación adecuada, cambiando el tono de su voz según el escrito. El otro equipo tiene que decir que tipo de texto es y en qué libro se encuentra. El educador guía la actividad con preguntas como: ¿de qué se trata lo que leyó su compañero?, ¿es un cuento, una lectura para informar sobre el tema o un ejercicio para hacer algo?, ¿en qué libros creen que estará?

Si las respuestas no son adecuadas, éstos tienen que buscar el texto en los índices de los libros y volver a leerlo. Después se cambian los roles y el equipo que tuvo que contestar es el que elige la lectura y al otro le corresponde localizarla.

Después les explica que van a jugar con los ejercicios de los libros porque en ellos encontrará muchas cosas. Explica que hay párrafos que sirven para dar información, para explicar lo que tienen que hacer o para preguntarles algo sobre un tema.

Todos cierran sus libros y los ponen sobre sus pupitres. El docente sin que vean el libro que escoge lee en voz alta una parte de un ejercicio y pregunta: ¿qué es lo que leí?, ¿de qué se trata?, ¿es parte de una lectura o de un ejercicio?, ¿por qué?, ¿alguien opina algo diferente?, ¿cómo se dieron cuenta?, ¿están seguros o quieren que lea un poquito más para ver si es cierto?,

¿qué creen que seguirá después?, ¿en qué libro de texto estará?, ¿y si les doy el título podrán encontrar lo que leí?, ¿a ver quién lo encuentra?

Continúa leyendo diferentes partes como instrucciones, párrafos con información, cuentos que acompañan a los ejercicios, etc. También puede mostrarles alguna imagen y preguntarles en qué libro creen que está y para que les sirve esa imagen y si será la ilustración de algún cuento, de historia o de matemáticas.

El maestro debe realizar ésta con periódicos y revistas para que se familiaricen con ellos. Consigue más de un ejemplar y así los alumnos trabajan por equipos.

2) Si se busca que los niños:

a) Comprendan textos.

b) Aprendan a escribir instructivos.

Se puede realizar el siguiente ejercicio:

Buscan en su libro de español, la lectura "un cuento sin título". El docente la lee en voz alta y les pide que miren la hoja siguiente donde está el ejercicio. Ellos leen el primer párrafo y él pregunta: ¿qué dice ahí?, ¿tienen que hacer algo?, ¿qué tienen

que hacer?, ¿se indica en donde se tiene que escribir?, ¿dónde creen que tendrán que hacerlo?, Continúan leyendo: "los personajes son el...." ¿tienen que escribir algo en ese renglón en blanco?, ¿qué tienen que poner?, ¿todos piensan lo mismo?, ¿por qué crees tu eso?, ¿qué quiere decir personajes?, ¿un animal puede ser un personaje?, ¿recuerdan algún personaje de otro cuento?.

Cuando terminan, resuelven el recuadro donde se trabaja con el título de lo leído. El educador puede preguntar: ¿dice algo que tengan que hacer?, ¿qué título tienen que subrayar?, ¿dónde están los títulos?, ¿se les ocurre otro título?, ¿dónde van los títulos?, ¿cómo se dieron cuenta?, ¿tu cuál subrayaste?, ¿qué anotaste abajo?, ¿por qué elegiste ese título?. Indica que cada quien ponga el título que más le guste arriba del texto. ¿Por qué elegiste ese título?.

Se dividen en pequeños grupos y leen algo que les resulte interesante para inventar un ejercicio relacionado con la lectura. El profesor les aclara que se vale hacer preguntas sobre el tema, pedir dibujos, o cualquier otra cosa que quieran inventar.

Al terminar, pasan su ejercicio a cada equipo para que lo resuelva. Si tienen dificultades, revisan si la forma en que se organizó permite su comprensión. Para ello el maestro pregunta a los educandos que resolvieron el cuestionario: ¿comprendie-

ron las instrucciones?, ¿hay algo que no esté claro?, ¿dónde no entendieron?. Se dirige al grupo que lo escribió y les pregunta: ¿creen que podrán decirlo de otra manera?, ¿qué querían pedir ustedes?, ¿cómo se puede decir?, ¿utilizaron alguna marca gráfica para dar indicaciones?, ¿cuáles usaron?. Se dirige al grupo que contestó: ¿supieron dónde tenían que contestar?, ¿hay espacios en blanco?, ¿están bien escritas las palabras?. Cuando se revise la ortografía el maestro debe sugerir el uso de diccionario para aclarar las dudas cuando no se pongan de acuerdo. Cuando se termina la revisión, se pasa en limpio el ejercicio ya corregido.

3) Si se pretende inducir a los alumnos a:

- a) Que prueben formas de presentar información sobre un tema.
- b) Que usen diversos materiales escritos para buscarla.

Se propone lo siguiente:

Que el profesor lea fuerte el título de la lectura: "tortugas en peligro". Les dice a los alumnos de qué creen que se tratará el texto. Dejando que hagan todos los comentarios que deseen. Después leerá en voz alta y a través de un trabajo de lectura comentada los alumnos platicarán lo que van entendiendo. Él les ayudará a comprender la información de lo leído con pre-

guntas como: ¿por qué el hecho de que los huevos tengan un sabor delicioso pone en peligro a las tortugas?, ¿qué nos quiere decir la persona que escribió este texto?, ¿creen que es importante cuidar a los animales?, ¿por qué?

A partir de esto, los niños platican sobre otras cosas que hayan leído escuchado sobre la defensa de los animales y proponen donde encontrar otras lecturas. El instructor los orienta y les sugiere otras fuentes de información que abordan el tema, haciendo preguntas como: ¿han visto o escuchado en televisión o radio algo sobre la forma en que la vida del hombre pone en peligro algunas especies?

Él puede trabajar con la lectura: "se evitará la contaminación de los mares" o con las preguntas de la página 53 del libro de ciencias naturales de tercero para continuar con el tema.

Es importante que los alumnos exploren sus libros de texto y los materiales de la biblioteca si es que la hay para buscar más información. Si están muy interesados pueden traer materiales de sus casas: revistas, notas tomadas de las noticias o programas de televisión, opiniones de familiares y amigos, etc.

Los educandos se dividen en equipos y el profesor les solicita que elaboren algo escrito para que las personas tomen

conciencia de la importancia de defender la vida de los animales. Pide a cada grupo que decida que piensa escribir: una noticia en el periódico escolar, una lámina para exponerla en el salón o escuela, notas para hacer una exposición, un texto con información para hacer un cartel, etc.

Ellos pueden elaborar un cuestionario para saber lo que la gente piensa sobre la importancia de preservar las especies. Todos proponen preguntas para incluir en el cuestionario y el maestro o algún chico las escribe en el pizarrón. Al concluir las preguntas, todos comentan si así están bien o si quieren agregar algo. Ya todos de acuerdo, las copian en sus cuadernos. Hacen las entrevistas y al otro día comparten la información que recolectaron y sacan una conclusión a partir de su trabajo.

4) Si se quiere que los niños:

- a) Aprendan a descubrir lo que significa una palabra a partir del contexto.
- b) Se familiaricen con la forma en que se escribe un diálogo.

Se sugiere el siguiente ejercicio:

Los alumnos buscan en sus libros la lectura: "Pita descubre una palabra nueva". El maestro lee en voz alta y pone

atención a la entonación para diferenciar lo que dice cada personaje. Cuando termina de leer las dos primeras páginas, el docente los anima a participar. Hace preguntas como: ¿quién descubrió una palabra?, ¿Tomás o Anita?, ¿cómo lo supieron?, ¿se acuerdan cuál es la palabra?, ¿qué quería saber Tomás?, ¿qué preguntó?, ¿ustedes qué opinan sobre la respuesta de Pita?, ¿creen que exista alguien que decide lo que significan las palabras?, ¿qué creen que harán los niños para averiguar lo que significa "palitroche"?. Él continúa leyendo y al final explican lo que elaboraron para saber qué es un "palitroche".

El profesor les explica que van a jugar a inventar palabras. Es decir, en vez de usar solo las que todos conocemos van a inventar otras.

Él inventa una como "peliponcho", hace una oración en el pizarrón y les pregunta: ¿a qué se refiere?.

Ejemplo: los niños se metieron al "peliponcho" porque tenían mucho calor.

Les pregunta: ¿el "peliponcho" es un nombre o una acción que están haciendo los niños?, ¿qué podrá ser?, ¿cómo supieron?. El educador hace lo mismo proponiendo otras oraciones. Puede inventar palabras que sustituyan verbos, adjetivos, sustantivos, hasta que comprendan bien cómo es el

juego y puedan hacerlo solos.

Los alumnos se dividen en pequeños grupos y sin que los demás equipos escuchen, inventan palabras y arman un pequeño texto con ellas. En un papel, escriben el significado de las palabras que inventaron.

El profesor en ningún momento utiliza vocabulario como sustantivo, verbo, etc. El objetivo es que los chicos descubran que el contexto en el que está una palabra de información que nos permite inferir el significado. Se quiere que trabajen de manera intuitiva y se diviertan jugando. Él les explica que muchas veces cuando leemos encontramos palabras que no comprendemos, y que podemos divertirnos descubriendo a que se refieren, releendo todo el párrafo en el que se encuentran.

5) Si se pretende que los alumnos:

- a) Comprendan para qué sirve el diccionario y cómo se organiza.
- b) Comiencen el diccionario del salón.
- c) Trabajen con comprensión de un texto informativo.

La actividad que se sugiere es la siguiente:

El maestro pregunta a los alumnos si conocen algún libro

que sirva para encontrar el significado de las palabras. Si no saben, él explica lo que es un diccionario y les pide que traigan uno. Lo buscan en la biblioteca, lo consultan libremente y el docente responde a las preguntas que le hagan.

El profesor los orienta para que reconozcan como se ordenan alfabéticamente. Les dice que se fijen y digan cómo creen que están ordenadas las palabras. Ellos continúan explorando y si se les dificulta, el educador les da pistas como: ¿creen que dos palabras que significan algo parecido como "contento" y "alegre" estarán juntas?. Los chicos consultan el diccionario para buscar respuestas. Buscan la palabra "alegre" y buscan si "contento" está al lado o no.

Trata que vayan planeando nuevas ideas sobre organización del diccionario. Si no lo puede hacer, él sigue haciendo preguntas como: ¿creen que palabras como "papá" y "mamá" estén juntas?, ¿creen que están juntas las palabras que terminan igual?, siempre trata que sena los que hacen las propuestas, o al menos que ante una idea, ellos digan los ejemplos para buscarlos: que palabras terminan igual, etc. Poco a poco se van acercando a entender que el diccionario está organizado según el orden alfabético. Para facilitar su manejo, se puede hacer un gran cartel con el orden del abecedario y lo pegan en alguna pared del salón.

Los alumnos juegan a buscar palabras y libremente van conociendo otras de sus características, por ejemplo: que los verbos se usan en infinitivo y la *rr* no aparece. En este caso sería interesante que fueran ellos los que digan por qué no. Es conveniente que traten de explicar el por qué de estas particularidades. El profesor no intenta presentarles toda esta información y tampoco espera que manejen bien este libro.

Él les sugiere que elaboren uno para su grupo en donde estén las palabras que quieran poner, y hacer dibujos que los acompañen y sus explicaciones.

El profesor hace una lectura comentada con la lección: "los toltecas" del libro de ciencias sociales tercer grado. Lee el primer párrafo y puede preguntarles: ¿quiénes se establecieron en Tula?, ¿qué quiere decir nómadas?. Como en el contexto no hay posibilidad de encontrar el significado de esta palabra, el docente sugiere que un niño busque en el diccionario. Mientras lo hace, él mantiene la atención del resto del grupo haciendo preguntas o promoviendo la discusión sobre lo leído hasta ese momento. Después el chico lee lo que dice el diccionario y él pregunta: ¿ahora entienden qué significa?. Vuelvan a leer el párrafo y explíquenlo con sus propias palabras. ¿Creen que ese grupo de nómadas sean los toltecas?.

El maestro continúa leyendo de la misma manera. Cuando

llega a una palabra que está más oscura, les explica que si no entienden lo que significa pueden buscarla en el glosario que está al final del libro.

4.5. Dificultades específicas con la comprensión

Uno de los aspectos fascinantes en el campo de los problemas de aprendizaje es que el niño, cuyo problema es aparentemente tan limitante en tareas específicas, puede mostrarse competente en todas las demás.

Muchos pequeños con problema de aprendizaje cuyo rendimiento en las actividades de la vida diaria es bueno, encuentran dificultades en tareas específicas importantes para un rendimiento escolar.

Y tanto la escuela como la sociedad a la que sirve, con frecuencia se muestra un poco bondadoso en su evaluación a quien le tocó tener el tipo inadecuado de deficiencias para los requerimiento escolares.

El contraste más conocido ente la habilidad más general aparente y la dificultad frente a una tara escolar es el problema que presentan muchos escolares en el aprendizaje de la lectura. No es sorprenden que sea tan reconocida como el mayor obs-

táculo, ya que esta es una destreza vital, aunque compleja, con muchos componentes perceptuales y cognitivos.

4.5.1 El proceso interactivo de la lectura

Antes los investigadores se enfrascaban en los factores que influían en las dificultades de la decodificación. Existe un creciente interés en la relación entre los problemas de aprendizaje y las dificultades de la comprensión de la lectura.

Los trabajos más recientes han comenzado a centrarse en el papel de las estrategias de procedimiento de textos.

Varios teóricos han propuesto modelos del proceso interactivo de la lectura. Modelos anteriores han mostrado que la comprensión de un texto se obtiene de la progresión realizada por el lector a través de una jerarquía de proceso que van de la identificación de ciertos rasgos al reconocimiento de letras y palabras y finalmente, al procesamiento de oraciones y texto.

Los modelos interactivos ven al que lee como participando en procesamientos paralelos a muchos niveles y al mismo tiempo. En estos modelos el procesamiento el modelo avanza en dos direcciones de abajo hacia arriba, y viceversa de manera que le saber de que se trata la identificación de las letras en una

palabra, contribuyen simultáneamente a su identificación en particular. Es importante notar que esta comprensión de la lectura, opaca la distinción entre comprensión y decodificación, puesto que cada uno de éstos interactúan con el otro.

Otro modelo supone que los procesos de identificación de palabras, acceso al significado y análisis sintáctico con procesos ascendentes, actuando al mismo tiempo que los procesos descendentes. Estos procesos están basados en factores tales como el objetivo del lector al leer el conocimiento y los esquemas que estructuran el texto. Los procesos descendentes son muy importantes porque generalmente deciden con respecto al significado particular a codificar en base al contexto mucho antes de que se completen los análisis de nivel inferior.

La naturaleza interactiva del proceso de la lectura y la capacidad limitada de la memoria hacen que el lector haga uso de todos los recursos, es decir, que programe su procesamiento. Esta programación incluye la utilización de estrategias particulares; de tal modo, un programa de lectura puede ser el resultado del uso de una estrategia inadecuada en una tarea en particular de lectura. Es posible que en algunos niños un déficit en el pensamiento básico puede conducirlos a la utilización de una estrategia inadecuada.

El objetivo final de la identificación de las causas de los

problemas de ejecución de lectura es el de poder sugerir métodos remediabiles que la mejore.

Las estrategias utilizadas por el lector están directamente relacionadas con la lectura por lo tanto, una búsqueda de las causas a este nivel puede resultar de mayor utilidad en el diseño de procedimiento para mejorar su ejecución.

Es importante notar que la clasificación que se hace de los malos lectores en términos de los medios utilizados para la comprensión de la lectura se refiere solamente a los malos lectores, resultando difícil hacer una clasificación de los buenos debido a las estrategias que utiliza puesto que existen evidencia que éstas son flexibles y que se ajustan para adecuarlas a tareas particulares de lectura.

4.5.2. Las diferencias individuales en la comprensión

Se argumenta un enfoque a dos niveles de las diferencias individuales en la comprensión de lectura.

Un nivel abarca las destrezas componentes de la comprensión; el otro se refiere a la manifestación de deficiencias en las destrezas relativas al estilo de la comprensión. Cuando el lector se enfrenta a una destreza defi-

ciente tiene dos opciones: puede perseverar en el área problemática o puede modificar el procesamiento en un esfuerzo para compensar el problema.

Por otra parte, los lectores que le codifican laboriosamente puede preferir el evitar la tarea decodificadora y basarse en sus conocimientos anteriores para adivinar lo que probablemente contenga el texto. Es decir, que la misma deficiencia puede conducir al lector a utilizar ya sea un estilo de comprensión basado en el texto, o un estilo basado en el conocimiento.

Se encuentran evidencias para apoyar el punto de vista de que los malos lectores tienden a confiar más de la cuenta, ya sea en los procesos descendentes o en los ascendientes. Sin embargo, no van alternando su confianza en estos procesos.

La clasificación que se hace de estos lectores resultan muy útil, ya que está al nivel de las estrategias que focalizan la atención en las diferentes maneras en que los procesos mencionados pueden afectar la comprensión.

Un panorama reciente sobre la comprensión del lenguaje considera que el interlocutor es un participante mucho más activo de lo que pensaban algunos investigadores. El significado no está contenido en las palabras, en las oraciones o en los párrafos, en sí mismo. Lo que el lenguaje ofrece es un esqueleto

un bosquejo para la creación del significado.

Para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basada en la formulación y comprobación de varias hipótesis. En cambio el lector eficiente construye hipótesis tentativas hasta que se ha dado cuenta de toda la información vinculada.

El bueno construye y reconstruye un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del escrito.

Por lo contrario, el malo crea hipótesis pero falla al evaluarlas y modificarlas adecuadamente en base a lo leído. En lugar de comprobar esta interpretación frente la nueva información que se obtiene al leer, estos lectores pueden de hecho percibir mal los detalles del texto puesto que lo adecúan a la interpretación original en lugar de cambiar la interpretación.

El resultado de algunos estudios realizados apoyan que existen lectores que utilizan la estrategia de hipótesis fijas para la interpretación de textos y que los párrafos estructurados de manera inductiva son más difíciles de entender ya que con frecuencia despistan a los niños que las utilizan.

Parece probable que se puede enseñar a muchos alumnos que use este tipo de estrategia a evaluar su hipótesis inicial

mientras continúan su lectura. Un posible acercamiento radica en proporcionarle práctica guiada para el reconocimiento de diversas fórmulas de organización inductiva de texto que presenten dificultad para él.

4.6. El juicio crítico en la comprensión

Para desarrollar un acercamiento más flexible a la tarea de lectura se debe de hacer que lean los mismos cuentos enfocados desde diferentes tipos de vista.

Ellos podrían luego discutir de qué manera afectarían dichos puntos de vista diferente la comprensión del cuento y de lo que podamos recordar de él. La instrucción y la práctica en el uso de palabras con significados múltiples podrían ayudarlos a desarrollar un acercamiento más flexible a una comprensión de un texto.

Hay educandos que reservan sus juicios y que son capaces de recordar y de mantener sus posibles interpretaciones hasta que logran construir un modelo del párrafo completo que adecúe a una mejor forma a un conjunto de interpretaciones posibles.

Las estrategias no acomodativas en la cual el mal lector

depende excesivamente de su conocimiento previo y ajusta la información del texto a esquemas ya establecidos, la estrategia no acomodativa para el procesamiento de textos es muy interesante puesto que la dependencia en esta estrategia al leer da como resultado la apariencia de un problema de aprendizaje.

Aunque todos debemos utilizar lo que ya sabemos para ayudarlos a comprender lo que leemos, algunos investigadores han sugerido que el procesador eficiente es aquel que se centra en lo inesperado y que procesa superficialmente la información esperada, que los malos lectores utilizan una estrategia no acomodativa no lo hacen. Estos últimos se centran en lo que ya saben.

Los niños que la utilizan no aprenden bien el lenguaje escrito. Son incapaces de comprender este lenguaje cuando contiene información nueva o desconocida, y sin embargo, aprende. El hecho de que su inteligencia sea normal y de que puedan aprender la información que los maestros presentan de manera verbal es una evidencia. Además no aparentan presentar un problema del lenguaje expresivo en una situación de conversación. Los que utilizan este tipo de estrategia para la lectura aparentemente observan con atención el ruido que les rodea y son capaces de adquirir conocimientos por medio de algunos tipos de lenguaje, con esto demuestran que han aprendido escuchando textos escritos, han aprendido escuchando el

lenguaje oral, particularmente conversaciones, televisiones y explicaciones del docente. Dentro de las categorías del lenguaje oral existen muchas formas de diferir unas de otras según las diversas dimensiones discutidas.

4.7. Relación entre lenguaje oral y texto escrito

Sobre las diferencias del lenguaje oral y escrito, algunas de éstas pueden explicar la comprensión de textos escritos aprenden bien por medio del lenguaje oral y no de los textos escritos, aunque estos últimos se presentan oralmente.

El lenguaje que los niños escuchan están diseñados para ellos. La gente que les habla se encuentra en el mismo lugar que ellos de manera que existe un contexto lingüístico compartido y los participantes pueden interactuar entre sí, pero los escritores no preparan sus escritos pensando en un tipo particular de lector.

El texto es el punto final de la dimensión del desarrollo hacia la independencia del contexto no lingüístico.

La falta de interacción puede plantear una dificultad especial para los niños. Hay diversas evidencias sobre el hecho de que los hablantes modifican su lenguaje adecuándolo a su inter-

locutor.

Una diferencia entre el lenguaje oral y los textos escritos expositivos es la mayor redundancia del lenguaje oral. Los hablantes tienden a repetir lo que dicen y a utilizar más palabras de las que usarían para comunicar el mismo mensaje en forma escrita.

Otra diferencia es que la escritura tiende a ser sintácticamente más compleja, más detallada y precisa que el habla. Existen algunas evidencias de que ciertos tipos de estructuras u organizaciones complejas del discurso puedan resultar más naturales en la escritura.

Algunos trabajos preliminares que se han realizado indican que los niños cuentan con varios modos de evitar ciertas complejidades en el habla que caracterizan los materiales escritos que tienen que leer.

El texto escrito tiende a diferenciarse del oral en el tipo de información que comunica. El conocimiento del sentido común transmitido mediante el lenguaje oral se relaciona con acciones y con eventos particulares y concretos.

El conocimiento comunicado mediante el escrito suele ser más abstracto, general y lógico. En éste se presenta un uso más

complejo y extenso de palabra que indican relaciones entre oraciones e inclusive, entre párrafos y que de esta manera unen el texto.

4.8. *Cómo abordar la comprensión de textos*

Tradicionalmente los maestros utilizan el recurso de hacer preguntas de contenido para abordar la comprensión de textos. Sin embargo, este procedimiento no siempre muestra lo que los pequeños entendieron. Por eso, es importante hacer preguntas que hagan pensar a los niños y pedir que las contesten con sus propias palabras. A continuación les daremos algunas recomendaciones para utilizar otras modalidades de trabajo.

A) Descripción de personajes

Aquí el docente puede proponer a sus alumnos una historia de aventuras para que todos la lean. Y hacer preguntas de orden general para recuperar sus comentarios e iniciar una plática para que describan con sus propias palabras el papel que ocupa cada personaje en la historia. Ellos pueden volver a leer el texto las veces que sean necesarias para buscar la información que necesiten. El maestro los puede ayudar con preguntas cuando las opiniones de los educandos difieren.

Una vez hechas las descripciones orales, puede sugerir que entre todos inventen otra historia con los mismos personajes, pero con una trama diferente. Cada quien escribe su versión y después compara lo que escribieron.

Una variante de esta actividad puede realizarse con cuentos tradicionales en los cuales inventan una nueva aventura protagonizada por los personajes principales.

Otra modalidad sería la actividad denominada ¿cómo te gustaría ser?

Aquí el maestro propone la lectura de la biografía de algún personaje para genera un trabajo exploratorio y divertido acerca de su vida. Al iniciar la actividad se invita a los niños a hacer un juego de imaginación preguntando: ¿como quién les gustaría ser de grande?

Ellos con la ayuda del educador, eligen algún personaje de la historia o de la actualidad: actores, deportistas, escritores, etc. También pueden ser personas que quieran y admiren: un vecino, un familiar, un artesano, un maestro, etc., lo importante es que el elegido le resulte interesante o se relacione con sus deseos.

Después realizan una investigación sobre la vida que se-

leccionaron en forma individual o en grupo.

La participación del docente es exclusivamente orientadora. Los alumnos buscarán información en los materiales de la biblioteca, en sus casas o harán entrevistas con gentes que sepan algo acerca del personaje elegido. Si se tratara de alguien cercano a los chicos, la información se obtiene por medio de preguntas.

Cuando tengan la suficiente información, se reunirán y platicarán a sus compañeros lo que saben. El maestro dejará que intercambien ideas y pedirá que digan lo que les gustaría hacer con todo el material que obtuvieron. Después expondrán la información, elaborarán alguna historieta, preparación una escenificación o armarán un álbum de personajes.

B) *La entrevista imaginaria*

En este trabajo el profesor hace que los alumnos se interesen por el personaje de algún cuento o historieta. Él los invitará a que imaginen las preguntas que les gustaría hacerle.

Haciendo una entrevista imaginaria un niño actuará como reportero y hará las preguntas; otro actuará como el protagonista y las contestará imaginando lo que esa persona le diría. Los demás en el salón se divertirán escuchando las cosas que se

les ocurrirán a sus compañeros y los apoyarán con otras ideas.

C) Juan el preguntón

En ésta el educador leerá un cuento y después de hacerlo, algunos alumnos por turnos pasarán a cuestionar sobre el contenido del mismo y el resto del grupo las contestará. Al final todos votan para elegir al que haya realizado las mejores preguntas. Al terminar la votación tienen que decir por qué eligieron a éste.

1.- *¿Por qué se terminó así?, ¿qué otro final podría tener?*

Esta actividad servirá para que los educandos se den cuenta de la relación que existe entre la introducción, el desarrollo y el desenlace de un cuento, a partir de imaginar otros finales posibles para una historia.

El profesor leerá un cuento en voz alta. En diferentes momentos de la lectura permitirá que los discípulos platicuen sobre lo que van comprendiendo. Tratará siempre que descubran la relación entre las diferentes partes, especialmente entre el desarrollo y el final. Después les preguntará si les gustó, qué les pareció el final, si creen que podría haber terminado de diferente manera y el por qué de su respuesta.

Él pedirá a los alumnos que imaginen otros finales posibles y los ayudará a entender por qué algunos no serían coherentes con la trama de la historia que se leyó. Si algunos propusieran finales imposibles, el educador no les dirá que está mal, sino que los guiará a que ellos mismos descubran por qué no puede ser así. Si fuera necesario, volver a leer parte del cuento para recordar, rescatar y relacionar toda la información que posean. Es importante que los niños escriban sus versiones y lo ilustren con algún dibujo que muestre el desenlace.

2.- *¿Qué se puede hacer a partir de la lectura?*

A partir de la lectura de un cuento los niños podrán elaborar otro, por ejemplo:

- a) Inventando y agregando diálogos entre los personajes y reescribiendo la historia incluyéndolos.
- b) Contando la historia como si ellos fueran los protagonistas.
- c) Transformando el cuento en una historia o en un guión de teatro.
- d) Escribiendo un mismo cuento empezando por el final.

- e) Continuando el texto a partir de los párrafos iniciales.
- f) Inventando la trama de la historia conociendo sólo el desenlace.
- g) Inventando un cuento a partir de un argumento resumido.
- h) Realizando dibujos.

D) *Uso de materiales de la vida cotidiana*

Uno de los recursos poco utilizados por los educadores que con mayor frecuencia están en contacto con los alumnos son los escritos que utilizan en su vida cotidiana.

Las actividades que se sugieren a continuación tienen como finalidad ayudarlos a comprender la función que cumplen esos escritos.

E) La lista de compras.

El maestro leerá una receta y los niños deberán hacer en sus cuadernos una lista de los ingredientes que se necesitan comprar para preparar ese alimento. Podrán leerla varias veces hasta que completen su lista cuando la mayoría terminen, com-

pararán las listas que hicieron y discutirán para qué les podrían servir.

Otra forma de trabajar con instructivos es la siguiente: el docente buscará dos textos instructivos cortos y claros para elaborar diferentes cosas. Anotará cada paso en un papelito, los revolverá y los colocará en una mesa. Por turnos un grupo de educandos deberá ordenarlos. Los alumnos tendrán que leer cada papelito, diferenciar los que corresponden a un tipo de instructivo o al otro y ordenarán la secuencia de instrucciones de tal manera que se entienda.

Puede usar más de dos instructivos, poner tiempos determinados para hacerlos, sacar copias de los papelitos para que dos grupos busquen un texto al mismo tiempo o trabajen por equipo.

- El mensaje. El profesor llevará al salón de clases mensajes que él o personas conocidas hayan escrito. Leerá uno por uno y pedirá que entre todos imaginen la situación en que se escribieron. Él deberá guiar la práctica para ayudar a los alumnos a pensar en la secuencia de hechos que se sucedieron o para aclarar cual fue el problema que se solucionó con la escritura de cada mensaje. Esta actividad puede terminar escribiéndose la situación que se suscitó en forma de diálogo, relato o historieta.

- Los anuncios. El maestro pedirá a sus discípulos que recorten anuncios de periódicos y revistas para llevarlos a la escuela y con este material el docente podrá realizar actividades como:

- Clasificar según criterios establecidos por los educandos partir de alguna consigna.

- Clasificar según criterios establecidos por el educador.

- Revisarlos a partir de indicaciones proporcionadas por el profesor.

METODOLOGÍA

En la realización de cualquier investigación es necesario hacer uso de una metodología apropiada con diferentes técnicas, para esto empleamos el método experimental y utilizamos la técnica de la encuesta, la observación y el experimento.

Al emprender un trabajo de investigación es necesario seleccionar un problema que nos dificulte nuestra labor educativa. Nos dimos a la tarea de entablar diálogo entre los integrantes del equipo para intercambiar ideas sobre nuestras experiencias y así elegimos el objeto de estudio de esta investigación

Considerando toda esta situación, nos hemos interesado saber cuales son las verdaderas causas y encontrar posibles alternativas para intentar soluciones. Ya que hemos observado en la mayoría de las escuelas primarias, el uso del tradicionalismo que emplean los maestros para la enseñanza, originado en los educandos, la falta de interés en su aprendizaje y ocasionando la falta de comprensión de la lectura y un rendimiento poco eficaz dentro de este proceso, en relación con su rendimiento escolar.

Hemos precisado el objeto de estudio, haciendo una descripción de éste, donde planteamos el problema, y el contexto

en que se realiza, lo cual es conveniente para delimitar el campo de acción donde se llevó a cabo esta indagación.

Toda investigación debe tener una justificación lo cual indica que existe un problema, incitando a una indagación y realmente conocer si ésta es de suma importancia y brindará utilidad al investigador. En este caso, la comprensión de la lecto-escritura, como parte del proceso enseñanza-aprendizaje; los maestros debemos usar métodos eficientes que nos permitan alcanzar los objetivos propuestos.

Con esta exploración se pretende como objetivo fundamental encontrar las causas que originan que el educando no comprenda lo que lee y escribe y las dificultades que presenta para apropiarse de cualquier conocimiento.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones la hipótesis de este trabajo quedó planteada de la siguiente manera: "el uso de habilidades en la lectura favorece la comprensión de la misma". Las habilidades empleadas en la lectura son variadas, en este trabajo únicamente se emplearon tres, que son: la predicción, la anticipación y la inferencia.

A. Análisis e interpretación de resultados

Para conocer el punto de vista de los maestros sobre la

comprensión lectora, la cual se aplicó a profesores de tercer grado de educación primaria de la zona escolar 004 del municipio de Concordia, Sinaloa, que formaron la población de estudio.

Este cuestionario fue estructurado con catorce preguntas cerradas, derivadas de la hipótesis, como se pueden ver en el anexo de este trabajo (anexo 1).

Los resultados obtenidos y tomando en cuenta el porcentaje más alto de las preguntas que guardan una estrecha relación con las variables de la hipótesis, son las siguientes: un 44% de los maestros cuestionados son estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, un 44.5% tienen la antigüedad de más de 20 años de servicio, un 89% asiste a cursos de capacitación y actualización, un 56% les gusta leer, el 78% leen libros de cultura general, el 45% dedican algunos días de la semana a la lectura en el salón de clases, el 89% contestó que a algunos les gusta la clase de lectura, un 67% leen fuera del salón de clases el periódico, el 100% coinciden en que leer es interpretar el contenido de un escrito; otro 100% estuvieron de acuerdo que el concepto de comprensión es reconstruir el significado de un texto, el 56% afirman que sus alumnos no comprenden lo que leen, el 56% ha utilizado el cuestionario para la enseñanza de la comprensión de la lectura, un 56% considera que las estrategias son las adecuadas, y el 67% de los maestros evalúa repitiendo

íntegramente lo que dice el texto.

Al obtener esta información sobre la investigación realizada concluimos, que la mayor parte de los maestros, con el uso de prácticas tradicionales han originado la poca comprensión de la lecto-escritura en sus alumnos.

En el siguiente cuadro se registran los resultados obtenidos de las catorce preguntas que conformaron la encuesta realizada.

P/R	A	B	C	D	TOTAL
1	4	4	1	-	9
2	-	2	3	4	9
3	8	1	-	-	9
4	4	5	-	-	9
5	2	-	-	7	9
6	3	4	2	-	9
7	1	8	-	-	9
8	1	2	6	-	9
9	-	9	-	-	9
10	-	9	-	-	9
11	-	4	5	-	9
12	5	-	2	2	9
13	5	4	-	-	9
14	6	3	-	-	9

Después de haber obtenido los resultados seleccionamos un grupo experimental y un grupo control, en el primer grupo la profesora nos comentó, que se deben aplicar estrategias o actividades que ayuden para lograr la comprensión de la lectura, dejando de lado las clases tradicionales de lecto-escritura. La maestra del grupo control opinó que son muchos y variados factores los que intervienen en este proceso y que la comprensión de la lectura es un factor determinante en el aprendizaje. Ellas atienden los grupos de tercer grado de zona 004, una en la escuela primaria Lic. Benito Juárez en Concordia, Sinaloa y la otra en la escuela primaria Ignacio Zaragoza ubicada en Mesillas, Concordia.

Dada la problemática actual por la que atravesamos y por la poca comprensión a causa de la deficiencia en la lectura y escritura nos llevó a elegir este tema. Con esta investigación queremos valorar la diferencia entre el tradicionalismo y la práctica de la enseñanza desde el punto de vista de la teoría psicogenética.

Permitiendo que nuestros alumnos vayan cons-truyendo su propio conocimiento, de acuerdo a sus caracterís-ticas, a sus interese y al mundo que lo rodea. Dejar de encajonar a los alumnos en esquemas creado únicamente por el maestro. rompiendo con todo lo establecido, podremos formar futuras generaciones de individuos creativos, reflexivos y que puedan

expresarse fácilmente tanto oral como escrito.

El día 19 de abril de 1996 asistimos a observar al grupo experimental de la escuela primaria Lic. Benito Juárez, establecida en Concordia Sinaloa, en el grupo de 3° "A" el cual tiene en inscripción 42 alumnos y asistieron 38.

La profesora les pidió a los educandos que sacaran su libro de español lecturas, y lo abrieran en la página 30 y 31 y que leyeran el texto completo titulado: "la tortuga y la hormiga", ésta era una fábula.

Aproximadamente les dio diez minutos para que leyeran el texto. Después de haber leído, los cuestionó en forma oral, todo lo que habían entendido sobre el mismo. La mayoría supo contestar identificando a los personajes y el papel desempeñado en la lectura, los educandos lograron captar la idea de lo que habían leído.

Después se procedió a leer párrafo por párrafo y al término de cada uno, les hacía preguntas; continuó siguiendo el mismo procedimiento hasta terminar la lectura. La mayoría estaban atentos e interesados escuchando y levantando la mano para responder inmediatamente, la mayor parte de los pequeños lo hizo bien, la manera como se les fue conflictuando, los llevó a descubrir que había una moraleja en la fábula.

La profesora les pidió que en una hoja blanca, con letra clara escribieran todo lo que recordaran, lo que habían entendido y lo que más les había gustado de la lectura. Entre el inicio de la clase y al término de ésta se utilizaron 40 minutos aproximadamente.

Al evaluar los trabajos de los niños consideramos buenos aquellos que tenían escritas las ideas principales del texto, regulares los que sólo tenían algunas y bajos aquellos que no consideraron ninguna, como se puede observar en el siguiente cuadro: (anexo 3).

Buenos	Regulares	Bajos
10	8	20
26%	21%	53%

El día 22 de abril de 1996, acudimos a la escuela primaria Ignacio Allende ubicada en Mesillas, Concordia, que se consideró como grupo control, le pedimos a la maestra que nos permitiera observar una clase de lectura de acuerdo a como ella acostumbraba hacerlo.

La maestra les comentó a los niños el motivo de nuestra

visita, y que únicamente íbamos a verlos trabajar. Les explicó como se iba a realizar la clase de lectura.

Les empezó a narrar la parte de una lectura, después fue cuestionando a los niños, para que de acuerdo a lo que ella les iba diciendo, ellos tenían que inventar un título, les dijo- ¿qué título le ponemos?

La profesora tomó su libro de español ejercicios en la página 6, comenzó a leer un párrafo, sin decirles el nombre de la lectura, después de haberles leído les preguntó: ¿cómo se llama la lectura?, todos los niños contestaron a coro que esta se llamaba: "la vida de todos los días". Pudimos observar que la lectura escogida ya era conocida por ellos.

Después les pidió que leyeran en silencio y en forma individual, después de haberlo hecho, les indicó que identificaran las ideas principales, anotándolas en hojas que nosotros les proporcionamos.

Pudimos observar que algunos alumnos, subrayaron en el libro las ideas principales. Todos hicieron sus anotaciones, necesitando leer varias veces el texto, aproximadamente tardaron 35 minutos en realizar todo el ejercicio, sobre la comprensión de la lectura..

Se nos aclaró que había en inscripción 37 alumnos y que el día de la observación habían asistido 36. Para evaluación, se tomaron en cuenta los mismos criterios que en el grupo experimental, y arrojaron los resultados que a continuación se observan: (anexo 4)

Buenos	Regulares	Bajos
8	6	22
22%	17%	61%

Esto nos llevó a realizar un análisis, haciendo comparaciones entre lo tradicional y lo que se requiere actualmente, lo cual presentamos de la siguiente manera.

Estrategias
didácticas

Tradicional

Saquen su libro, lean la página ...
 Contesten el siguiente cuestionario.
 Repitan íntegramente lo que dice el texto.
 El maestro habla y el alumno escucha.
 Impositivo, dicta reglas.
 Lecturas en forma tradicional (lean tres veces y contesten las siguientes preguntas).

Constructivista

Interpretan el contenido de un texto.
 Ordenan, predicen, anticipan.
 Se expresan en forma oral y por escrito con gran facilidad.
 Reciprocidad maestro-alumno y alumno- maestro.
 Propicia estrategias de aprendizaje.
 Participación grupal e individual. Utilizando el juego como actividad

Después de comparar entre el tradicionalismo y el constructivismo, pudimos darnos cuenta que en el grupo control que solo tenía 36 niños, solo 5 pudieron leer y comprender lo más acertadamente posible de acuerdo a la lectura indicada por la maestra.

Al observar la clase en el grupo experimental, el cual

estaba formado por 38 alumnos, de los cuales 20 pudieron contestar en forma acertada. La diferencia entre un grupo y otro fue la manera en que se llevó a cabo la clase de lectura. Con lo cual comprobamos una vez más que la enseñanza tradicional no nos permite valorar toda la capacidad de cada uno de nuestros alumnos, mutilando, inhibiendo y frenando su creatividad, para no dejarlo ser, sino que sea a nuestra imagen y semejanza y no como él necesita ser.

Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que una clase tradicional, no brinda los elementos necesarios para que el niño comprenda y construya su conocimiento.

Cuando pudimos comprobar los resultados obtenidos a través de las observaciones realizadas en la práctica de la lectura de los dos grupos, diseñamos un plan de clase, con el cual se pretendía llevar a la práctica la teoría psicogenética y así poder comparara entre lo tradicional y lo actual. Este plan se diseñó para aplicarse tanto al grupo experimental como al control. (Ver anexo 5)

El desarrollo y la aplicación de este plan se realizó de la siguiente manera:

Se escogió la signatura de Español, Bloque II en el aspecto de: la lengua hablada y la lengua escrita.

Los contenidos son: narración y descripción oral de sucesos reales o ficticios a partir de la lectura de un cuento, modificación del final de algunos cuentos, y que el alumno sea capaz de comprender y se de cuenta de la relación que existe entre la introducción, el desarrollo y desenlace de un cuento.

Los propósitos que se pretenden alcanzar son los siguientes: reconozca los cambios en la comunicación oral a partir de las situaciones en que se originan, redacte instrucciones y cree cuentos.

Actividades complementarias:

¿Por qué terminó así?, ¿qué otro final podría tener?

Al iniciar la clase se les preguntó a los niños que si les gustaba que les contaran cuentos, a lo cual respondieron que sí, algunos mencionaron nombres de cuentos conocidos, una de las compañeras les preguntó que si querían que les leyera uno, a lo que respondieron gustosos que si, la maestra leyó en voz alta simulando con entonaciones diferentes de acuerdo a cada personaje, los alumnos permanecían callados y expectantes, la profesora por momentos se detenía en la lectura para hacer preguntas a los niños sobre lo que iban comprendiendo.

Al terminar se les preguntó: ¿les gustó?, ¿qué les pareció el final?, ¿creen que podría haber terminado de manera diferente?, ¿por qué?

El cuento que se escogió llevaba por título: "Dedos de luna", tomado del libro de español lecturas de tercer grado. Éste es muy bello, ya que habla de un abuelo que muere y su nieto no se resigna a perderlo. Esto motivó a los pequeños que se interesaran mucho en cambiar el final del texto, por un final feliz, ya que se les pidió a los niños que imaginaran otros finales posibles. Les repartimos hojas blancas y se dio la consigna de que escribieran sus versiones y que lo ilustraran con algún dibujo que muestre el desenlace. Al terminar la práctica, la cual duró aproximadamente 60 minutos, dimos las gracias por su cooperación y la de su maestra, al habernos permitido la aplicación de este plan de clase.

El día 24 de abril aplicamos dicho plan en el grupo experimenta y al evaluar los trabajos de los niños consideramos buenos a los que expresaron en forma clara sus ideas, regulares a los que no pudieron expresarlas en forma concreta y bajos a los que no tuvieron ni imaginación de cómo expresarlas, como podemos ver en el siguiente cuadro: (anexo 6)

Buenos	Regulares	Bajos
18	14	9
44%	34%	22%

El día 25 de abril de 1996, llevamos a cabo el mismo plan de trabajo que en el grupo experimental, ahora en el grupo control, y se utilizaron los mismos criterios de evaluación obteniéndose los siguientes resultados: (anexo 7)

Buenos	Regulares	Bajos
27	5	4
75%	14%	11%

Comentarios

Al realizar esta investigación pudimos darnos cuenta que entre una clase tradicional y una con participación activa de los alumnos nos da resultados más satisfactorios.

Cuando es planeada solamente por el profesor, no dará resultados favorables, la planeación debe ser trazada con los

educandos.

También debe ser tomado en cuenta la relación maestro-alumno, el educador tradicionalista solo es un transmisor de conocimientos, lo que se requiere actualmente es cambiar esta perspectiva y lograra una interrelación recíproca, dar libertad de ser al niño y no de quererlo hacer a nuestra imagen y semejanza, no ser un dictador de leyes.

Se cuenta actualmente con gran cantidad de actividades para realizar clases de lectura, dinámicas interesantes, auxiliarnos con los materiales que nos brindan en Rincones de Lectura, actividades individuales y grupales.

Que no olvidemos los intereses lúdicos de los pequeños, recordando que están constantemente descubriendo el mundo que les rodea, que su curiosidad es insaciable, hay que despertar su creatividad y su capacidad de razonar.

En nosotros está el cambiar nuestras prácticas pedagógicas y aprovechar el material humano que ponen en nuestra manos para lograr lo que realmente se pretende en la actualidad, formar seres analíticos, críticos y reflexivos. Y para lograr todo lo pretendido y que el niño se apropie de todo conocimiento, él debe aprender a comprender y para poder comprender debe saber leer.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado este trabajo hemos concluido que siendo la lectura un proceso gradual y continuo que implica el desarrollo ordenado de las habilidades del pensamiento, no sólo trae la absorción de ideas, sino también la creación de ellas.

Para que una lectura sea comprendida se debe empezar por una lectura correcta; la lectura que tiene en cuenta, básicamente los signos de puntuación y continua.

Intentar una pedagogía nueva con ambientes favorables que lleven a la apropiación de la lengua gracias a una participación creativa de alumnos y maestros.

El limitar a los educandos siguiendo los lineamientos de la educación tradicionalista, los aleja o separa de la realidad y es ajena a sus necesidades. En la medida que el profesor vea la realidad, reflexiones sobre ella, la conozca y la comprenda, podrá transformar su práctica docente.

Para que el niño se apropie del conocimiento, sería realmente interesante, que el educador deje la comodidad de la educación tradicionalista, se aventure y se decida a intentar innovaciones en su práctica docente.

Los maestros debemos cambiar de actitud, ya que lo más difícil no es el pensar en algunas técnicas renovadoras sino dejar el abrigo tradicionalista para vestir el de la escuela nueva.

Lograr que el niño sea capaz, en este mundo social, fuente de significados, de descifrarlos y estructuralos dándoles un sentido que le permitirá desenvolverse adecuadamente en él.

Al fomentar la comprensión el maestro deberá interactuar con el alumno, dejarlo que aprenda que es una ley, un propósito o una regla mediante la convivencia en su entorno social.

La metodología debe variar de acuerdo con el tipo de lectura de que se trate y con el objetivo específico que se persiga. El aprendizaje de la lectura se realiza mejor si el educador aprecia los esfuerzos del educandos y los estimula.

Las oportunidades para aprender a leer son más ricas si el niño no está circunscrito a los conocimientos del profesor y al empleo de un solo texto o de unos pocos libros.

Considerar la interacción grupal, dentro del aula es una situación, cuyas ventajas deben aprovecharse, lo cual permite la convivencia de los niños, y puede canalizarse para socializar los conocimientos y las tareas educativas. Es importante que los alumnos intercambien informaciones, pero la meta será realizar

producciones individuales.

Debemos promover el desarrollo de la expresión oral de nuestros discípulos ya que ésta es una forma de responder a una necesidad vital del ser humano; así podrán manifestar sus pensamientos, emociones, experiencias e intenciones, y de escuchar las expresiones de los demás, en la convivencia y comunicación social.

Es importante permitir que los niños presencien constantemente actos de lectura, especialmente los realizados por el maestro, así como por familiares y compañeros. También es conveniente que se promueva la lectura de una amplia variedad de materiales escritos, interesantes, significativos, que respondan a los distintos propósitos de los pequeños.

El infante aprende a leer elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba en situaciones diversas de uso, y confirmándolas o modificándolas según lo adecuadas o inadecuadas que le resulten. Aprende al interactuar con los textos, intentando leer y probando sus hipótesis.

Con todo lo expuesto en estas conclusiones, si al menos se toman en cuenta algunas, podremos lograr que nuestros alumnos se conviertan en buenos lectores.

BIBLIOGRAFÍA

- BETTELEIM y Zelan Karen Aprender a leer. Consejo vocacional para la cultura y las artes. México Edit. Grijalvo 1990 pp. 74.
- CIRIANNI Gerardo y Bernal Gloria Elena Acto seguido actividades para leer y escribir con alegría. México, Edit. S.E.P. 1990 pp. 112.
- COOPER, J. David Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, España, Edit. Visor 1989 pp. 461.
- FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO Margarita Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Edit. siglo XXI, 1995. pp. 354.
- GOMEZ PALACIO, Margarita Indicadores de la comi-

preensión lectora. México, Edit. SEP-OEA, 1988.

GARCÍA Leite Regina

Un currículum a favor de dos alumnos de clases populares. Brasil, Edit. Cortez/DES 1984 p.p. 280.

GONZÁLEZ Diego

Didáctica o dirección del aprendizaje. Argentina, Edit. Cultural Centroamericana 1966 pp. 394.

MINJAREZ Hernández J.

La enseñanza de la lectura por medio de los métodos globales. México. Edit. PAX-México, 1959, pp. 179.

S.E.P.

Guía para el maestro del tercer grado. México. Edit. SEP. 1992, pp. 232.

La comprensión de la referencia en la lectura y la

escritura. México, Edit. SEP-OEA, 1988 pp. 291.

SEPyC

Base para la comprensión lectora. Folleto de actualización del maestro. Culiacán, Sinaloa, Edit. SEPyC 1996 pp. 77.

U.P.N.

Desarrollo lingüístico y currículum escolar. México Edit. SEP-UPN 1988, pp. 264.

Educar para transformar. Folleto No. 9. Sinaloa Edit. U.P.N. 1993, pp. 40.

Técnicas y recursos de investigación Vol. II. México, Edit. SEP-UPN 1986. p.p. 392.

ANEXOS

Encuesta realizada a los maestros de tercer grado de educación
primaria de la zona escolar 004 en el municipio de
Concordia, Sinaloa.

Nombre de la escuela. Ignacio Allende.
Nombre del maestro. María del Carmen Canizales
Tisnado.

I. *Conteste brevemente las siguientes preguntas.*

1.- ¿Con qué preparación cuenta usted?

- A. Normal básica.
- B. Estudiante U.P.N.
- C. U.P.N. Titulada.
- D. Maestría.

2.- ¿Qué antigüedad tiene en el servicio?

- A. 0 a 5 años
- B. 5 a 10 años
- C. 10 a 20 años
- D. más de 20.

3.- ¿Asiste a los cursos de actualización y capacitación?

- A. Sí.
- B. No.
- C. A veces.

4.- ¿Le gusta leer?

- A. Poco.
- B. No.
- C. Nada.

5.- ¿Qué tipo de lectura le gusta leer?

- A. Periódico y revistas populares.
- B. Libros románticos.
- C. Religiosos.
- D. Cultura general.

6.- ¿Qué tiempo le dedica a la lectura en el salón de clases?

- A. Todos los días de la semana
- B. Algunos días de la semana.
- C. Cuando la ocasión lo amerite.

7.- ¿Les gusta la clase de la lectura a sus alumnos?

- A. A todos.
- B. Algunos.
- C. Ninguno.

8.- ¿Qué tipo de lecturas leen sus alumnos fuera del salón de clases?

- A. El mil chistes.
- B. Vaquero.
- C. Periódico
- D. Teleguía

9.- Coincido con la siguiente definición de lectura:

- A. Leer: es descifrar los signos impresos.
- B. Leer: es interpretar el contenido de un escrito.
- C. Leer: es poner énfasis y claridad en los signos de puntuación.

10.- ¿Cuál de estos conceptos define a la comprensión?.

- A. Repetir íntegramente lo que dice un texto.
- B. Reconstruir el significado de un texto.
- C. Reconstruir el final de un texto.

11.- ¿Sus alumnos comprenden lo que leen?

- A. Todos
- B. Casi todos.
- C. Ninguno.

12.- ¿Qué estrategias ha utilizado para la enseñanza de la comprensión?

- A. Cuestionario.
- B. Escribir una lectura.
- C. Parafraseo.
- D. Ordenar, predecir, anticipar.

13.- ¿Cree que las estrategias que ha utilizado son las adecuadas?

- A. Si
- B. Algunas
- C. Ningunas

14.- ¿Cómo evalúa la comprensión lectora de sus alumnos?

- A. Repitiendo íntegramente lo que dice el texto.
- B. Que exprese en forma oral y por escrito el principio, el desarrollo y el final de la lectura.

Muchas gracias por su colaboración.

Encuesta realizada a los maestros de tercer grado de educación
primaria de la zona escolar 004 en el municipio de
Concordia, Sinaloa.

Nombre de la escuela. Lic. Benito Juárez.
Nombre del maestro. Esperanza Arias Morales.

I. *Conteste brevemente las siguientes preguntas:*

1.- ¿Con qué preparación cuenta usted?

- A. Normal básica.
- B. Estudiante U.P.N.
- C. U.P.N. Titulada.
- D. Maestría.

2.- ¿Qué antigüedad tiene en el servicio?

- A. 0 a 5 años
- B. 5 a 10 años
- C. 10 a 20 años
- D. más de 20.

3.- ¿Asiste a los cursos de actualización y capacitación?

- A. Si.
- B. No.
- C. A veces.

4.- ¿Le gusta leer?

- A. Poco.
- B. Mucho.
- C. Nada.

5.- ¿Qué tipo de lectura le gusta leer?

- A. Periódico y revistas populares.

- B. Libros románticos.
- C. Religiosos.
- D. Cultura general.

6.- ¿Qué tiempo le dedica a la lectura en el salón de clases?

- A. Todos los días de la semana
- B. Algunos días de la semana.
- C. Cuando la ocasión lo amerite.

7.- ¿Les gusta la clase de la lectura a sus alumnos?

- A. A todos.
- B. Algunos.
- C. Ninguno.

8.- ¿Qué tipo de lecturas leen sus alumnos fuera del salón de clases?

- A. El mil chistes.
- B. Vaquero.
- C. Periódico
- D. Teleguía

9.- Coincido con la siguiente definición de lectura:

- A. Leer: es descifrar los signos impresos.
- B. Leer: es interpretar el contenido de un escrito.
- C. Leer: es poner énfasis y claridad en los signos de puntuación.

10.- ¿Cuál de estos conceptos define a la comprensión?

- A. Repetir íntegramente lo que dice un texto.
- B. Reconstruir el significado de un texto.
- C. Reconstruir el final de un texto.

11.- ¿Sus alumnos comprenden lo que leen?

- A. Todos

- B. Casi todos.
C. Ninguno.

12.- ¿Qué estrategias ha utilizado para la enseñanza de la comprensión?

- A. Cuestionario.
B. Escribir una lectura.
C. Parafraseo.
D. Ordenar, predecir, anticipar.

13.- ¿Cree que las estrategias que ha utilizado son las adecuadas?

- A. Si
B. Algunas
C. Ningunas

14.- ¿Cómo evalúa la comprensión lectora de sus alumnos?

- A. Repitiendo íntegramente lo que dice el texto.
B. Que exprese en forma oral y por escrito el principio, el desarrollo y el final de la lectura.

Muchas gracias por su colaboración.

Encuesta realizada a los maestros de tercer grado de educación primaria de la zona escolar 004 en el municipio de Concordia, Sinaloa.

Nombre de la escuela. Francisco I. Madero.
Nombre del maestro. Alicia Lizárraga Beltrán.

I. *Conteste brevemente las siguientes preguntas:*

1.- ¿Con qué preparación cuenta usted?

- A. Normal básica.
- B. Estudiante U.P.N.
- C. U.P.N. Titulada.
- D. Maestría.

2.- ¿Qué antigüedad tiene en el servicio?

- A. 0 a 5 años
- B. 5 a 10 años
- C. 10 a 20 años
- D. más de 20.

3.- ¿Asiste a los cursos de actualización y capacitación?

- A. Sí.
- B. No.
- C. A veces.

4.- ¿Le gusta leer?

- A. Poco.
- B. Mucho.
- C. Nada.

5.- ¿Qué tipo de lectura le gusta leer?

- A. Periódico y revistas populares.

- B. Libros románticos.
- C. Religiosos.
- D. Cultura general.

6.- ¿Qué tiempo le dedica a la lectura en el salón de clases?

- A. Todos los días de la semana
- B. Algunos días de la semana.
- C. Cuando la ocasión lo amerite.

7.- ¿Les gusta la clase de la lectura a sus alumnos?

- A. A todos.
- B. Algunos.
- C. Ninguno.

8.- ¿Qué tipo de lecturas leen sus alumnos fuera del salón de clases?

- A. El mil chistes.
- B. Vaquero.
- C. Periódico
- D. Teleguía

9.- Coincido con la siguiente definición de lectura:

- A. Leer: es descifrar los signos impresos.
- B. Leer: es interpretar el contenido de un escrito.
- C. Leer: es poner énfasis y claridad en los signos de puntuación.

10.- ¿Cuál de estos conceptos define a la comprensión?

- A. Repetir íntegramente lo que dice un texto.
- B. Reconstruir el significado de un texto.
- C. Reconstruir el final de un texto.

11.- ¿Sus alumnos comprenden lo que leen?

- A. Todos

- B. Casi todos.
C. Ninguno.

12.- ¿Qué estrategias ha utilizado para la enseñanza de la comprensión?

- A. Cuestionario.
B. Escribir una lectura.
C. Parafraseo.
D. Ordenar, predecir, anticipar.

13.- ¿Cree que las estrategias que ha utilizado son las adecuadas?

- A. Si
B. Algunas
C. Ningunas

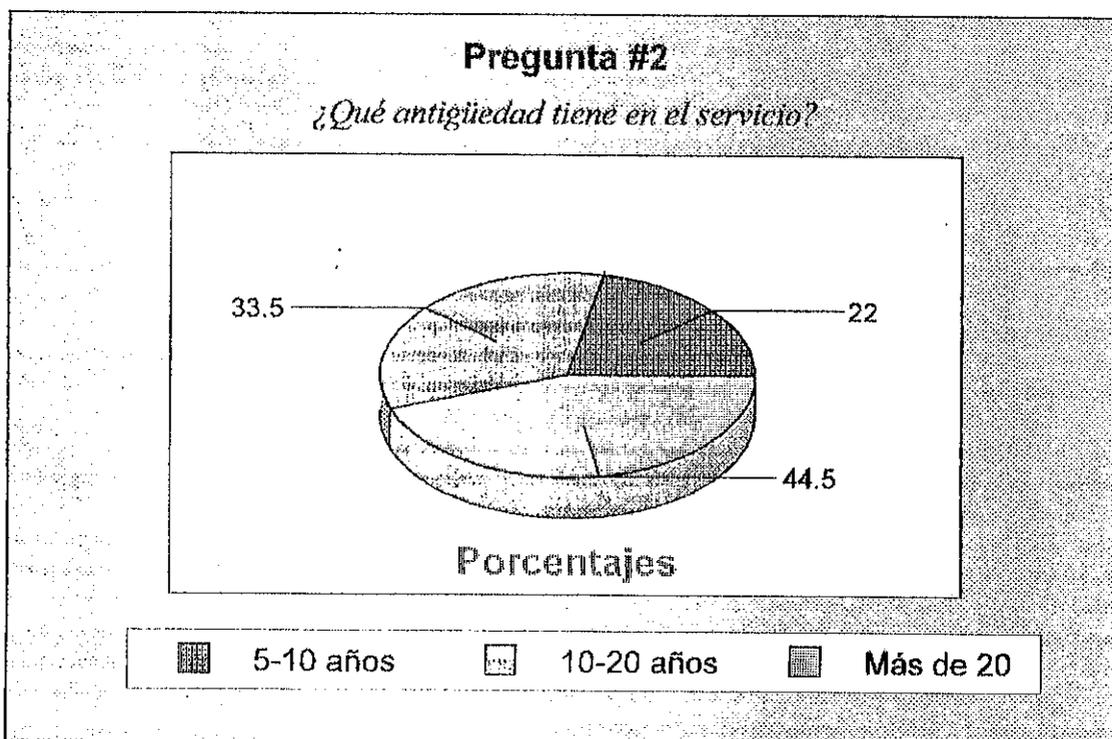
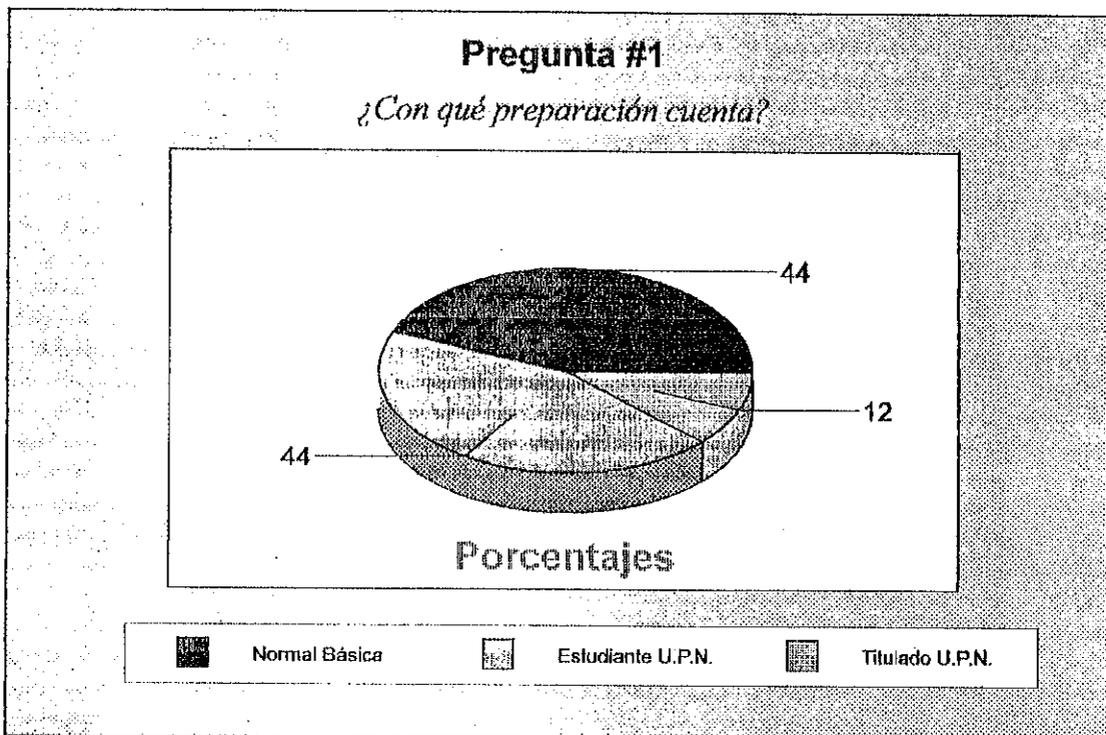
14.- ¿Cómo evalúa la comprensión lectora de sus alumnos?

- A. Repitiendo íntegramente lo que dice el texto.
B. Que exprese en forma oral y por escrito el principio, el desarrollo y el final de la lectura.

Muchas gracias por su colaboración.

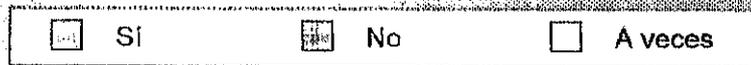
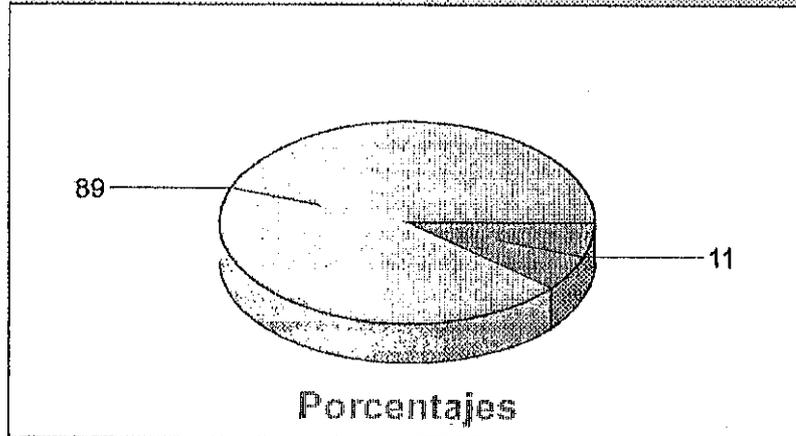
ANEXO 2

Interpretación de resultados de la encuesta



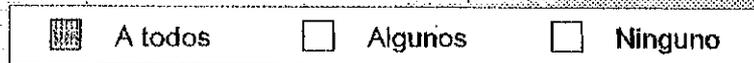
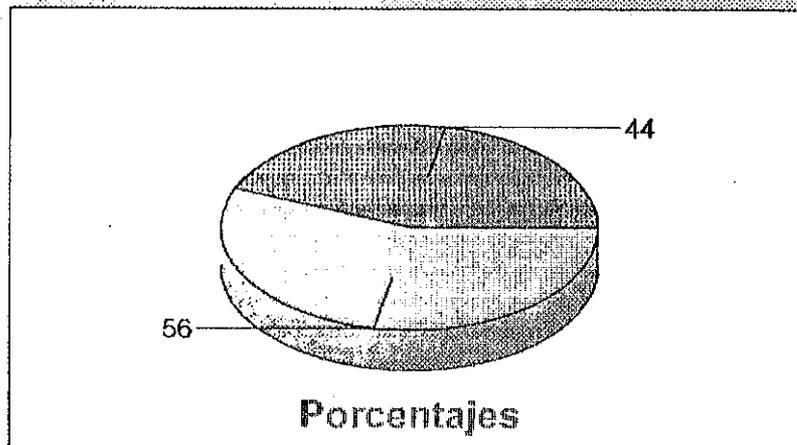
Pregunta #3

¿Asiste a cursos de capacitación y actualización?



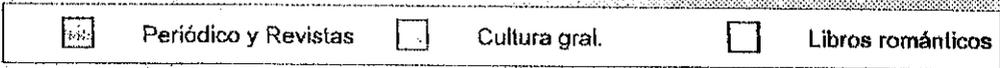
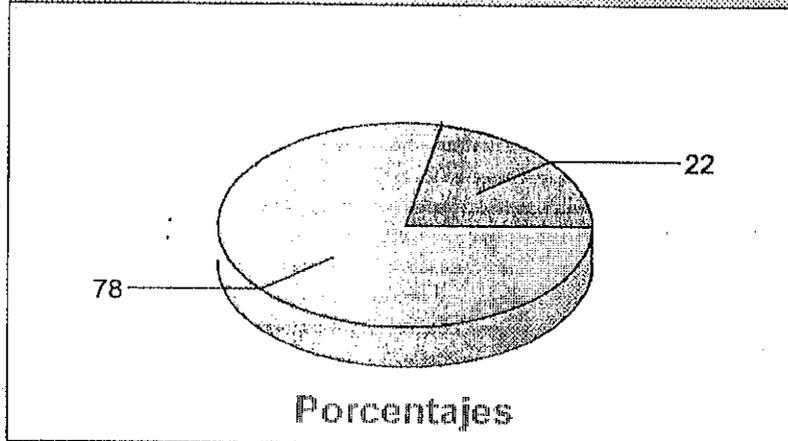
Pregunta #4

¿Le gusta leer?



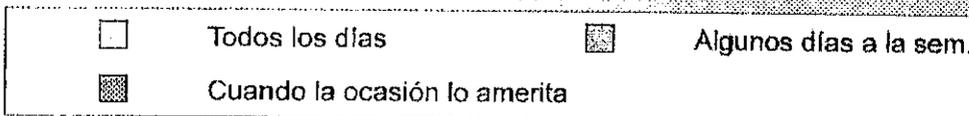
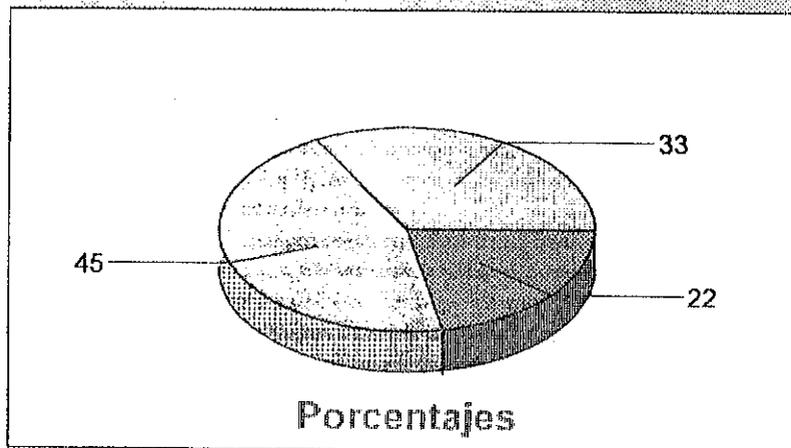
Pregunta #5

¿Qué tipo de lectura le gusta leer?



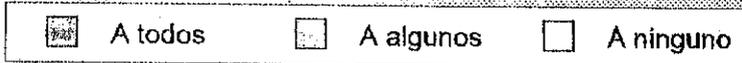
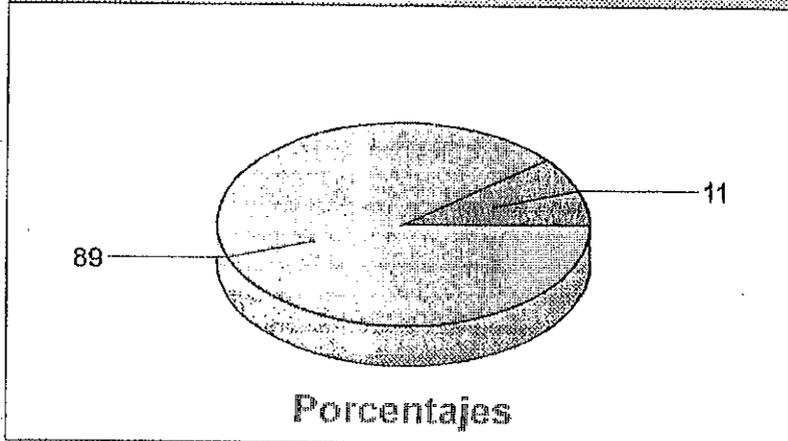
Pregunta #6

¿Qué tiempo le dedica a la lectura en el salón de clases?



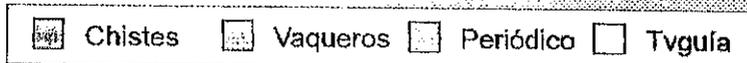
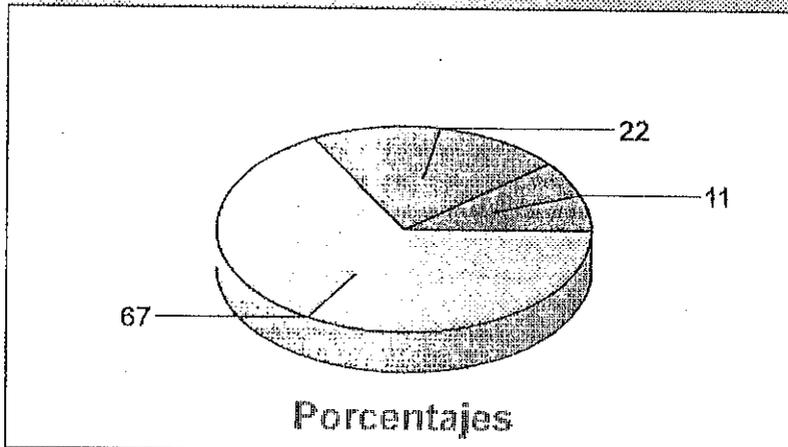
Pregunta #7

¿Le gusta la clase de lectura a sus alumnos?



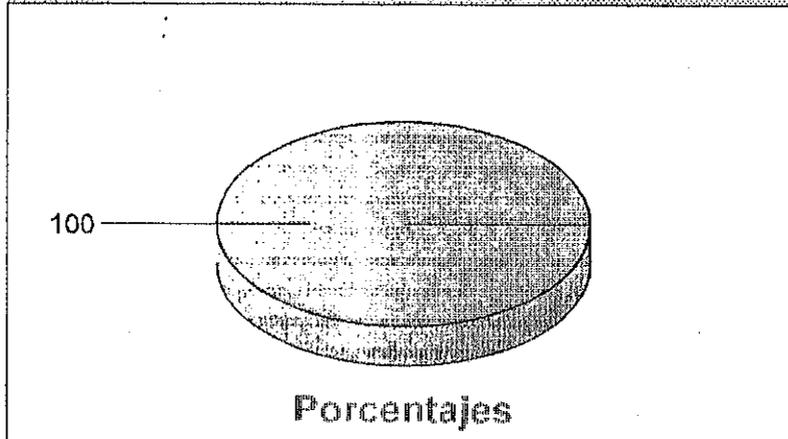
Pregunta #8

¿Qué tipos de lecturas leen sus alumnos fuera del salón de clases?



Pregunta #9

Coincide con la siguiente definición de lectura



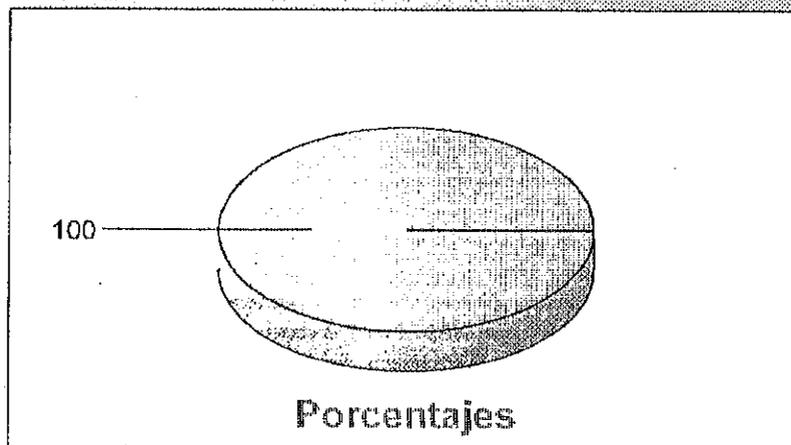
Leer: descifrar signos impresos

Leer: interpretar el contenido de un escrito

Leer: poner énfasis y claridad

Pregunta #10

¿Cuál de estos conceptos define a la comprensión?



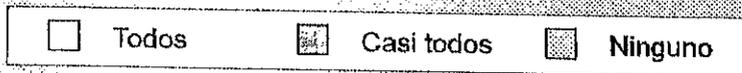
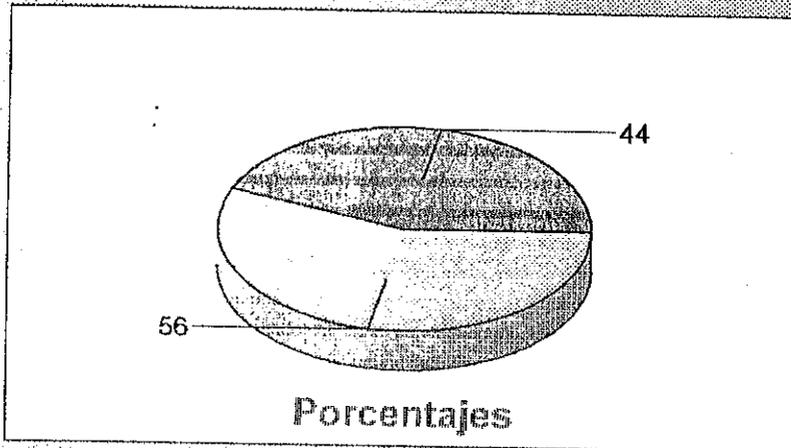
Repelir lo que dice un texto

Reconstruir el final

Reconstruir el significado

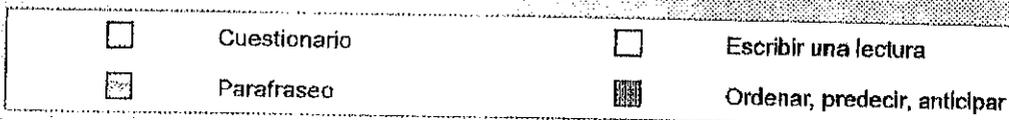
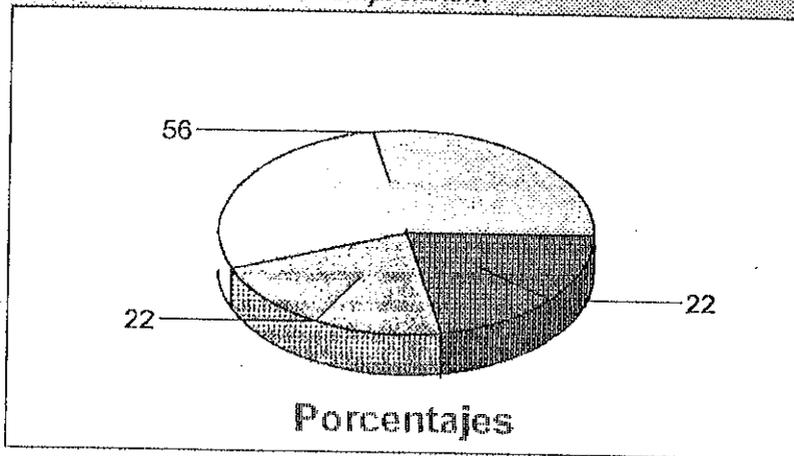
Pregunta #11

¿Sus alumnos comprenden lo que leen?



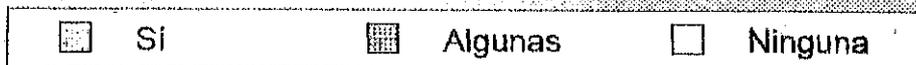
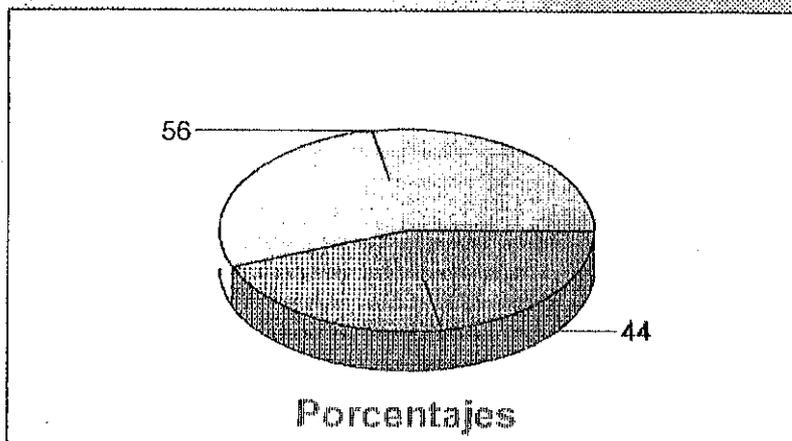
Pregunta #12

¿Qué estrategias ha utilizado para la enseñanza de la comprensión?



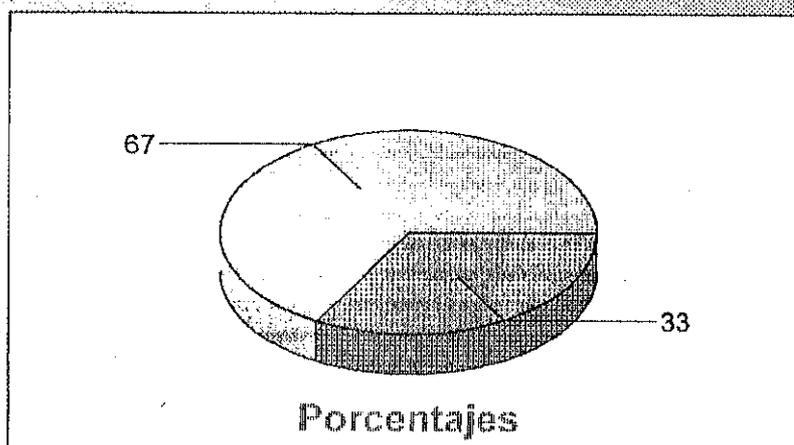
Pregunta #13

¿Cree que las estrategias que ha utilizado son las adecuadas?



Pregunta #14

¿Cómo evalúa la comprensión lectora de sus alumnos?



ANEXO 3

Escuela: "Lic. Benito Juárez".

Concordia, Sinaloa.

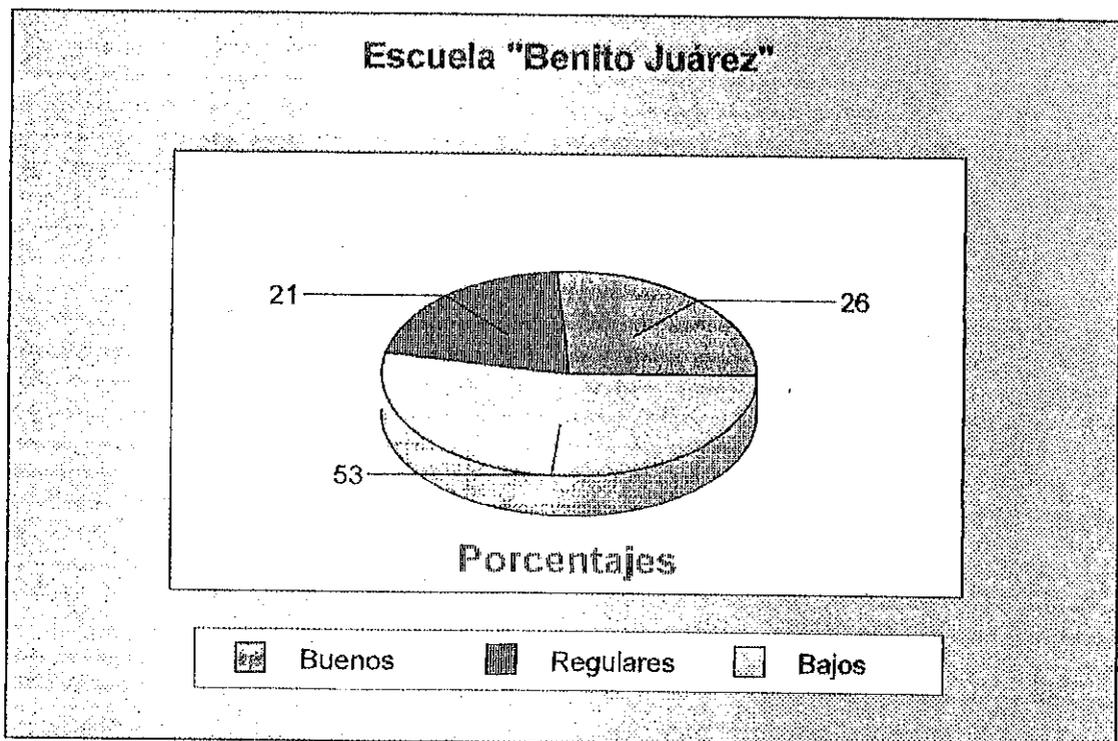
Grupo observado por el equipo investigador.

Tercero "A".

Grupo experimental.

Existencia: 42.

Asistencia: 38.



ANEXO 4

Escuela: "Ignacio Allende".

Mesillas, Concordia, Sinaloa.

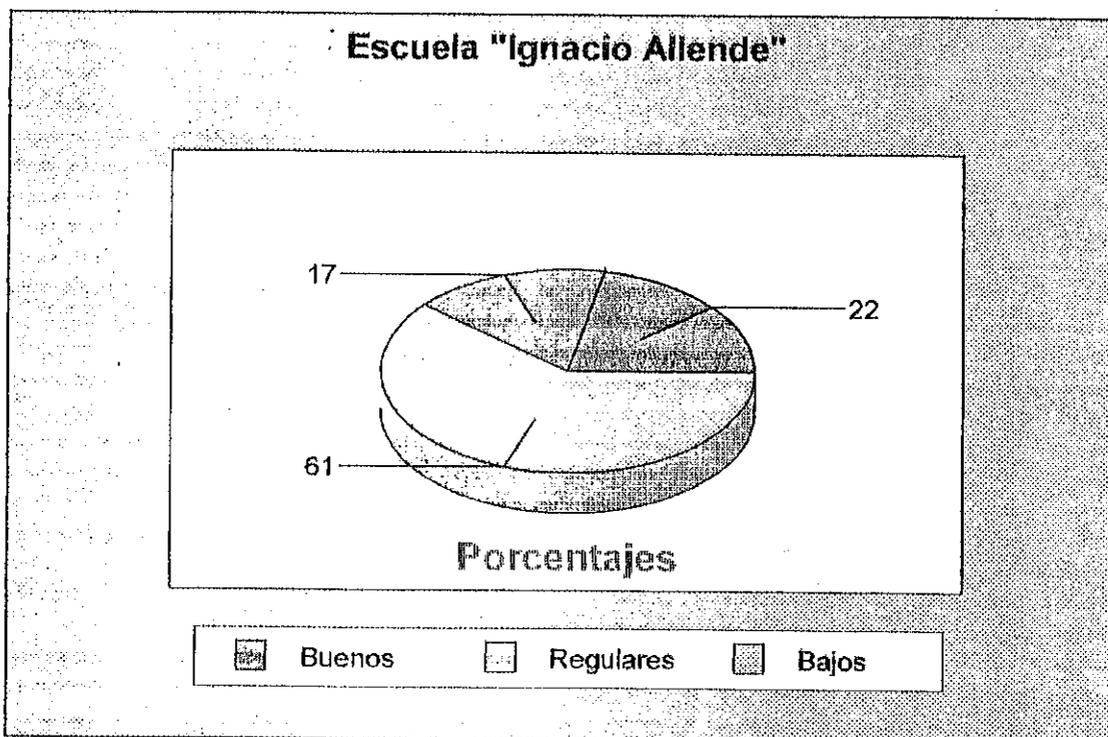
Grupo observado por el equipo investigador.

Tercero

Grupo control.

Existencia: 37.

Asistencia: 36.



ANEXO 6

Escuela: "Lic. Benito Juárez".

Concordia, Sinaloa.

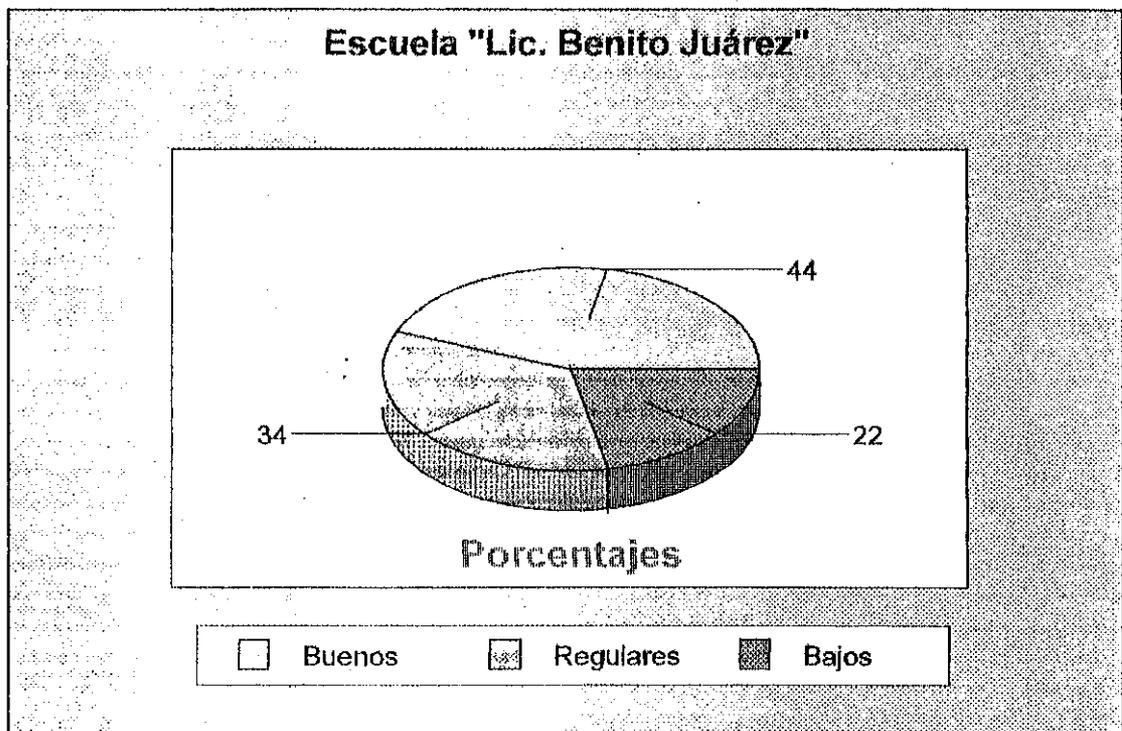
Grupo en que se aplicó el plan de clase por el equipo investigador.

Tercero "A".

Grupo experimental.

Existencia: 42

Asistencia: 41



ANEXO 7

Escuela: "Ignacio Allende".

Mesillas, Concordia, Sinaloa.

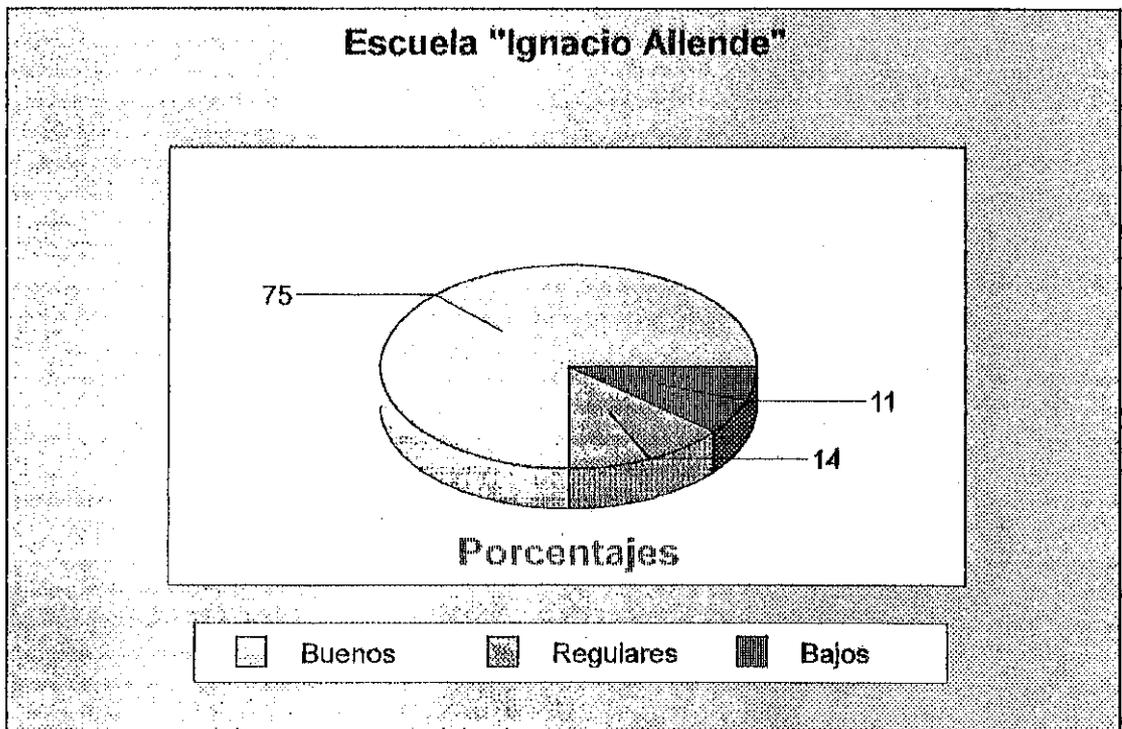
Grupo en que se aplicó el plan de clase por el equipo investigador.

Tercero

Grupo control.

Existencia: 37.

Asistencia: 36.



ANEXO 5 PLAN DE CLASE

ASIGNATURA BLOQUE	ASPECTO	CONTENIDOS	PROPÓSITOS	ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	RECURSOS DIDÁCTICOS	REF. BIB.	OBSERVA- CIONES
ESPAÑOL BLOQUE I	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua hablada. - Lengua escrita. - Recreación literaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narración y descripción oral de sucesos reales o ficticios a partir de la lectura de un cuento. • Modificación del final de algunos cuentos. • Que el alumno sea capaz de comprender y se dé cuenta de la relación que existe entre la introducción, el desarrollo y el desenlace de un cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozca los cambios en la comunicación oral a partir de las situaciones en que se originan. • Redacte instrucciones • Cree cuentos 	<ul style="list-style-type: none"> ◊ ¿Por qué terminó así? ¿Qué otro final podría tener? ◊ El maestro lee un cuento en voz alta. ◊ Comentarios de los niños sobre lo que van comprendiendo. ◊ Cuestionar a los niños: ¿les gustó? ¿Qué les pareció el final? ¿Creen que podría haber terminado de manera diferente? ¿Por qué? ◊ Se pide a los niños que imaginen otros finales posibles. ◊ Escriben sus versiones del cuento y que ilustren con algún dibujo que muestre desenlace. 	R.B. L.E.L. 3º "Dedos de luna". - Hojas Blancas tamaño carta. - Lápiz. - Colores.	Español lecturas p. 74-77.	Tiempo estimado: 60 minutos.