

2575



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 25-A

✓ " EL RETRASO EN LECTURA EN
LA ESCUELA PRIMARIA "

TESIS

QUE PARA OBTENER
EL GRADO DE

MAESTRO EN EDUCACION

PRESENTA

JORGE MARIO SOTO MORENO



CULIACAN ROSALES, SINALOA. ABRIL DE 1996.



02 / 2000

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 25-A

" EL RETRASO EN LECTURA EN
LA ESCUELA PRIMARIA "



JORGE MARIO SOTO MORENO

**DIRECTORA DE TESIS
MC. ELDA LUCIA GONZALEZ CUEVAS.**

CULIACAN ROSALES, SINALOA. ABRIL DE 1996.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 25 A

EL RETRASO EN LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACION**

PRESENTA

JORGE MARIO SOTO MORENO

**MC. ELDA LUCIA GONZALEZ CUEVAS
DIRECTORA DE TESIS**

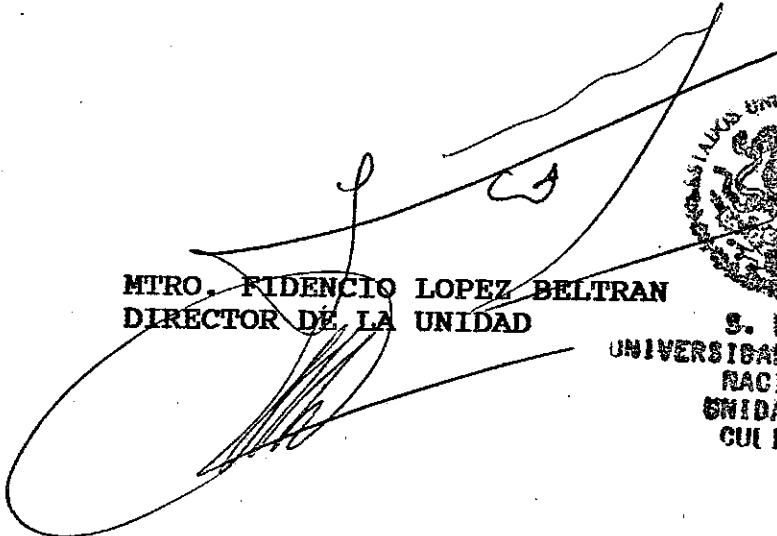
CULIACAN ROSALES, SINALOA, ABRIL DE 1996

Culiacán Rosales, Sinaloa a 29 de Abril de 1996.


C. LIC. JORGE MARIO SOTO MORENO

En mi calidad de Director de la Unidad 25A de la Universidad Pedagógica Nacional y como resultado del análisis y dictaminación realizados a su trabajo intitulado: "EL RETRASO EN LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA" opción TESIS para obtener el grado de Maestro en Educación en el Campo de la Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar, a propuesta de la asesora M.C. Elda Lucía González Cuevas, manifiesto a usted, que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se le comunica que su trabajo ha sido dictaminado favorablemente y autorizado por el Comité de Posgrado de esta Unidad para presentar su examen de grado.



MTRO. FIDENCIO LOPEZ BELTRAN
DIRECTOR DE LA UNIDAD



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 25A
CULIACÁN

AGRADECIMIENTO

A los profesores y directivos de las escuelas que nos permitieron incursionar a las aulas, especialmente, a los niños que participaron incondicionalmente en la investigación.

A la Mtra. Elda Lucía González Cuevas por su alta responsabilidad, dedicación y esfuerzo en la dirección de esta investigación.

Al equipo de colaboradores por su apoyo incondicional en el levantamiento de datos: Lourdes Benítez Ontiveros, Karina del Rincón Valdez, Marcos Elías González Pérez, Patricia Inzunza Rodríguez y Rosario Edith Rodríguez C.

A los Maestros Responsables de Cursos y Seminarios del Programa de Maestría de la UPN 25 A.

A mi familia, especialmente a Rossy, por su apoyo y comprensión.

INDICE

INTRODUCCION

1. CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Planteamiento del problema	8
1.2. Justificación	13
1.3. Objetivos	15
1.4. Marco teórico	
1.4.1. Enfoques sobre la lectura y su aprendizaje..	16
1.4.2. La decodificación base inicial del aprendizaje de la lectura.....	17
1.4.3. Los problemas en el aprendizaje de la lectura	22
1.4.4. El retraso lector: una caracterización	30
1.4.5. La conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura	32
1.5. Hipótesis	38

2. METODOLOGIA EMPLEADA EN LA INVESTIGACION

2.1 Los sujetos	39
2.2 Procedimiento metodológico	
2.2.1. La prueba de evaluación en lectura	41
2.2.2. El método clínico.....	43
2.2.1. La entrevista	43
2.2.2. La observación de aula	46

3. RESULTADOS	
3.1. Nivel de retraso lector en los alumnos	48
3.2. La lectura y su práctica en la escuela primaria ...	62
3.3. Los niños y la lectura	99
4. DISCUSION Y CONCLUSIONES GENERALES	106
5. SUGERENCIAS	109

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La temática abordada en este trabajo es un fenómeno que muchos niños que acuden a nuestras escuelas primarias padecen día con día: el retraso lector.

La identificación plena de la problemática hace posible ofrecer soluciones adecuadas tendientes a mermar en gran medida el fracaso escolar que se origina por problemas relacionados con el aprendizaje de la lectura.

Los datos aquí contenidos son de gran relevancia tanto para la institución escolar como para el profesor porque somete a análisis los fracasos que tienen los niños en el aprendizaje de la lectura. Develando que dicho fracaso no es atribuible al niño, de manera exclusiva, sino que también en ello influye el maestro y la acción pedagógica que despliega en el aula. De igual forma, se establece que los problemas que los niños enfrentan en el aprendizaje de la lectura, no siempre, se debe a un problema de orden psicopatológico sino simple y sencillamente a un acceso tardío al aprendizaje de la lectura.

Enfocar el problema del aprendizaje de la lectura y de su fracaso desde una óptica distinta a la que comúnmente se había realizado ha sido posible gracias a los aportes que desde el campo

de la psicología cognitiva han hecho autores como Maldonado, Soto, Sebastián; Calero et al. y Liberman et al.

El primer capítulo de este trabajo da cuenta de la problemática detectada y algunos elementos que justifican la indagación, los objetivos planteados y los referentes teóricos que hacen posible dilucidar el objeto de investigación.

En el segundo capítulo se describen los aspectos más sobresalientes de la metodología empleada: las características de la población objeto de estudio, el método y las técnicas utilizadas así como los componentes de la prueba de evaluación aplicada a los alumnos para detectar la existencia de retraso lector.

En el tercer capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la Prueba de Evaluación de Retraso en Lectura (PEREL) así los hallazgos logrados a través de la observación de la aula y el interrogatorio clínico realizado a alumnos y maestros de las escuelas que conformaron la muestra.

En el último capítulo se enuncian las conclusiones y algunas sugerencias susceptibles de aplicarse en el aula para promover el entrenamiento metalingüístico en niños que presentan retraso y bajo nivel lector.

1.LA CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO.

1.1. Planteamiento del problema

En los últimos años, hemos sido testigos de las más severas críticas al sistema educativo mexicano. Toneladas de papel y enormes ríos de tinta se han empleado para hablar de la crisis educativa que actualmente enfrentamos, de las causas que la generan y por supuesto de las posibles soluciones.

Cuando se habla de la crisis educativa que padece nuestro país se alude, por lo general, a su alto índice de analfabetismo¹, a una escolaridad promedio de 6.4 grados, a que un 2 % de la población en edad escolar que no tiene acceso a la escuela primaria, a un 12.90% y 10.32 % de la población escolar reprueban primero y segundo grado de primaria², o bien, al hecho de que tan sólo 550 de cada 1000 niños que ingresan a primer año de primaria logran terminarla en tan sólo 6 años y el resto la abandona³.

Asimismo, un indicador de esta crisis lo constituye la baja

¹ El censo de población y vivienda de 1990 registra la existencia de 49,610,876 millones de adultos, de los cuales 6,161,662 millones son analfabetos y 11,289,043 millones más no concluyeron la instrucción primaria.

² Secretaría de Educación Pública (1993). Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de Curso 92-93. SEP, México.

³ Noroeste (1994). "Cuatro de cada diez mil escolares de primaria llegan a un posgrado" en Periódico Noroeste, Culiacán, Sinaloa, 10 de Octubre, p. 6C.

calidad de formación que tienen nuestros alumnos y egresados del sistema educativo; lo cual se ha reconocido por distintas instituciones educativas⁴.

En lo que concierne específicamente a la formación como lectores y escritores se ha dicho que la institución escolar ha fracasado en esta su misión histórica. Tal afirmación se sustenta en el hecho de que los alumnos de bachillerato e incluso de profesional son incapaces de comprender un texto y mucho menos de elaborar una crítica sobre los textos que consultan⁵. Lo paradójico de esta situación es que estos alumnos que hoy no saben leer y escribir ayer aprobaron en nuestra escuela primaria.

Sin duda alguna, esto nos remite a un fenómeno que ha sido denominado "analfabetismo funcional", nombre bajo el cual se describe a todos aquellos sujetos que habiendo recibido instrucción primaria (en algunos casos completa) no leen ni escriben y quienes lo hacen lo realizan de forma deficiente⁶.

⁴ Véase los trabajos de Carpizo, Jorge (1986). "Debilidad y Fortaleza de la Universidad Nacional Autónoma de México" en Gaceta Universitaria, Octava Época, México ; Tirado, F. (1986). "La Crítica Situación de la Educación Básica en México" en Ciencia y Desarrollo, Vol. XII, núm. 71, CONACYT, México, Noviembre, Diciembre ; Tirado Felipe y Serrano Carrillo, Víctor (1989). "En torno a la calidad de la educación pública y privada en México" en Ciencia y Desarrollo, vol. XV, núm 85, CONACYT, México, Marzo- Abril.

⁵ Guajardo, Eliseo (1987). "No bastan primero y segundo para saber leer y escribir" en Suplemento Dominical de El Sol de Sinaloa (Periódico), Culiacán, Sinaloa, p.10

⁶ Sobre este aspecto véase el trabajo de Rodríguez, Beatriz; García M. et. al. (1985). La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño

Este problema ha alertado a las autoridades educativas y a la sociedad es su conjunto de que algo esta pasando en la enseñanza de la lengua escrita. Sin embargo, el panorama es todavía más ensombrecedor cuando observamos que los niños que reprobaban en primer año lo hacen, básicamente, por que no aprenden a leer ni a escribir en los meses reglamentarios, o bien, el que los niños reprobaban segundo grado, por problemas relacionados con la lengua escrita y/o por sus deficientes conocimientos básicos del cálculo. No deja de alarmar también el hecho de que muchas de las causas de reprobación de los alumnos, de los grados subsecuentes, están asociados a un problema en aprendizaje del cual no es excluyente la lectura.

Las enormes cifras de reprobación señalan como principal responsable de esta problemática a la escuela y no al niño. Pues resulta inconcebible que de cada cien niños que hay en primer año de primaria trece tengan problemas para aprender a leer y escribir.

Sin duda estos "problemas", catalogados así por la escuela, se

en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula de primer grado. Monterrey, Nuevo Leeón, México, (Inédito).

generan en niños con desarrollo e inteligencia normal, es decir, con niños que no presentan cuadros clínicos de alguna atipicidad o psicopatología.

Recordemos que la escuela trató como disléxicos a niños que realizaban escrituras invertidas y no fue sino hasta hace algunos años que ha reconocido que ese tipo de producciones de escritura no obedecen a una patología sino que son parte de proceso natural en la adquisición de la lengua escrita ⁷.

De igual forma, la escuela ha considerado como disléxicos a los niños que son incapaces de leer correctamente las palabras, por ejemplo, que leen /sal/ por /las/. Cuando en realidad este tipo de problemas que tienen los niños forman parte de un proceso normal en su aprendizaje de la lectura, el cual no se suscita de manera espontánea sino a partir de un proceso instruccional que cuando no es del todo adecuado ocasiona deficiencias en su aprendizaje.

En este sentido, el presente trabajo se planteó como objeto de estudio dar cuenta de un problema que se suscita en el aprendizaje de la lectura, denominado retraso lector. De igual forma se

⁷ Guajardo, Eliseo (1989). "Dislexia infantil" en arataja No.1 (Revista), Culiacán, Sinaloa, México, Ed. UAS, Noviembre, pp. 3,4 y 9.

analizan las actividades de lectura que se llevan a cabo tanto dentro del aula como en el ámbito familiar.

En nuestra pesquisa se intenta dar respuesta a diversas interrogantes, las cuales a continuación se señalan:

- a) ¿ Qué es el retraso lector?
- b) ¿ Qué tipo de prácticas de lectura promueve el maestro en el aula?
- c) ¿ Es la lectura una actividad que se realiza cotidianamente en la escuela?
- d) ¿ Existe alguna relación entre los hábitos lectores familiares con los problemas de lectura?
- e) ¿ Qué tipo de prácticas de lectura realizan los niños en el hogar?
- f) ¿ Cuántos de los niños que han sido canalizados a programas remediales de educación primaria tienen problemas relacionados con la lectura?

1.2. Justificación.

Una de las metas más anheladas por la escuela primaria mexicana, es y ha sido durante mucho tiempo, formar lectores y escritores eficientes. Para lograr tales propósitos ha realizado grandes esfuerzos; sin embargo, al parecer éstos no han sido suficientes o los adecuados.

Los magros resultados en esta tarea se evidencian por las enormes cifras que anualmente el Sistema Educativo divulga sobre la reprobación y deserción en los dos primeros grados y sobre todo por los grandes problemas que en el aprendizaje y uso eficiente de la lengua escrita enfrentan los alumnos durante toda su trayectoria escolar.

Para resolver el atraso que en materia educativa experimenta nuestro país, el Gobierno de la República ha planteado diversas acciones que se enmarcan en el Programa de Modernización Educativa (1989-1994)⁸, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992)⁹ y el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos correspondiente a la

⁸ SEP (1989). Programa para la Modernización Educativa. México. SEP.

⁹ SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, SEP. Mayo.

educación primaria (1992-1993)¹⁰.

En estos documentos se hace notar, por un lado, la preocupación gubernamental por los bajos niveles de aprendizaje de la lengua escrita logrados por los alumnos y egresados del sistema educativo. Y, por otro lado, se percibe la intención de fortalecer la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria de tal manera que los alumnos arriben al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. Esto con el fin de orientarlos hacia su uso eficaz y creativo, tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana.

Para lograr lo anterior, el autor del presente considera que la lengua escrita debe ser conceptualizada como un objeto de conocimiento escolar cuya adquisición nunca termina y por tanto enseñar a leer y escribir no sólo es tarea que corresponde al maestro de primero y segundo grado sino también a los de grados superiores.

Indudablemente el que los niños aprendan a leer y escribir de forma eficiente implica un gran compromiso para la escuela

¹⁰ SEP (1992). Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos correspondientes a la Educación Primaria. México, SEP.

primaria, que cuando ésto no se logra la institución debe emprender acciones remediales en las que medien necesarios procesos investigativos. Es en este sentido que el presente trabajo se inscribe.

1.3. Objetivos

Los objetivos planteados originalmente en el proyecto de investigación se reestructuraron, formulándose finalmente los siguientes:

- a) Identificar los niveles de retraso lector que presentan los alumnos de 2° y 3° grado de escuela primaria mediante la aplicación de la Prueba de Evaluación de Retraso en Lectura (PEREL).
- b) Conocer el tipo de dificultades de lectura que presentan los alumnos de 2° y 3° grado de primaria.
- c) Establecer la relación existente entre el retraso lector y la enseñanza de la lectura en la escuela.
- d) Plantear a partir de los resultados obtenidos en la investigación, algunas actividades de entrenamiento que hagan posible remediar y prevenir el retraso lector en primaria.

1.4. Marco Teórico

1.4.1. Enfoques sobre la lectura y su aprendizaje.

Intentar acceder al campo teórico que se ha generado en los últimos años sobre la lectura resulta complicado no sólo por la voluminoso de las obras producidas sino por lo complejo y amplio que es este objeto de conocimiento.

A lo largo del tiempo se han elaborado múltiples definiciones sobre lo que es la lectura las cuales reflejan diversas conceptualizaciones sobre el término. De hecho, se han construido varios enfoques desde muy diversas perspectivas teóricas para explicar a la lectura. Sin embargo, en este trabajo nos referiremos solamente a dos de ellos: al enfoque que la explica lectura como un proceso perceptivo y aquel que la concibe como un proceso comprensivo.

La lectura, bajo el primer enfoque, era vista como un proceso de naturaleza en esencia perceptiva la cual consistía básicamente en decodificar los signos gráficos y traducirlos a sus respectivos signos acústicos. El método inicial para enseñar a leer, bajo este enfoque, "se traducía simplemente en un aprendizaje memorístico de cada grafía y su correspondiente

emisión fonética letra a letra. Posteriormente, otro método enfatizó en la combinaciones silábicas; más tarde, se incorporaron apoyos visuales, gestuales y fonéticos para facilitar el aprendizaje"¹¹.

En sí, la lectura quedaba reducida a un mero proceso decodificador por lo que era suficiente con que el alumno aprendiera dicho mecanismo para considerarse un lector; donde la comprensión ocupaba un lugar secundario como resultado directo de la decodificación.

El segundo enfoque de la lectura -como proceso comprensivo- supone una orientación más amplia que la anterior, donde la comprensión de lo que se lee constituye un elemento esencial del acto lector. El proceso lector exige que el sujeto ponga en juego diversas habilidades que le permiten establecer no sólo las relaciones grafonéticas sino también aquellas necesarias para obtener el significado de las palabras. Se pone énfasis en el aspecto creativo y activo del sujeto ante las ideas que lee y no como un mero receptor de lo expresado por el autor del texto.

Hoy en día se reconoce al acto lector como un proceso en el

¹¹ Zuffiga R., Angélica. (1992) "Pensar la Lectura bajo otra Lógica" en Cero en Conducta. No. 29-30, México.p.4

que intervienen en estrecha interdependencia dos componentes básicos: la decodificación y la comprensión, donde cada uno de ellas incluye, a su vez, varios subprocesos.

Johnston ¹² define a la lectura como la interacción que un lector establece con un texto donde la comprensión al igual que el decodificar, escrutar y vocalizar la letra impresa en la página es sólo un componente de la lectura. La decodificación, de acuerdo con este autor, es un prerequisite necesario para comprender lo que se lee en virtud de que ésta se encuentra activamente involucrada en el acto lector .

1.4.2. La decodificación base inicial del aprendizaje de la lectura.

Estamos conscientes de que leer es una actividad que resulta de una interacción compleja donde se conjuntan procesos cognitivos de muy diferente nivel y "cuya finalidad es decodificar un mensaje escrito y obtener información a partir de él"¹³.

¹² Johnston, Peter (1989). Evaluación de la Comprensión Lectora. España, Visor. pp. 15 y 16.

¹³ Maldonado, A; Sebastián, E. y Soto, Pilar (1992). Retraso en Lectura: Evaluación y Tratamiento Educativo. Edit. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. p. 35.

Esto significa que leer es mucho más que un simple acto mecánico de descifrado. De hecho, un sujeto lee, precisamente, cuando a partir de la decodificación llega a la comprensión, utilizando para ello sus esquemas cognitivos, sus estrategias de acción, su capacidad de planificación y su proceso de autorregulación.

Al este momento inicial de aprendizaje de la lectura se le conoce fundamentalmente como la etapa de la decodificación. Esto no significa que en esta etapa no exista actividad comprensiva por parte del niño y que la comprensión sea un fenómeno tardío en la lectura. De hecho, cuando el niño decodifica una palabra conocida, accede a la información semántica relativa a esa palabra y además es capaz de mantener en su memoria a corto plazo varias palabras; así como comenzar a tener ideas previas sobre el contenido del texto.

Sin embargo, hemos de reconocer que en esta etapa, es mayor la preocupación del niño por descifrar "las marcas escritas" que por saber lo que éstas significan y una vez que se logra el dominio del proceso de descifrado entonces aparece como su mayor problema la comprensión de lo escrito.

Lograr el dominio del descifrado implica para el niño todo

un proceso de aprendizaje el cual no se suscita de forma espontánea sino que demanda de una actividad instruccional. Este es un proceso constructivo que se establece mediante las informaciones que le brindan los adultos y otros niños que saben leer.

Maldonado, Sebastián y Soto¹⁴ señalan que el aprendizaje (inicial) de la lectura es "un proceso cuyo desarrollo acontece en tres fases claramente diferenciadas: una fase de preparación, una de aprendizaje y una última fase de consolidación o automatización". Según estos autores durante la fase de preparación, el niño adquiere "el dominio de los componentes más elementales en los que se fundamenta la conducta lectora básica". Esto es, la decodificación de unos signos, gráficos en lenguaje oral. En la fase siguiente- de aprendizaje- el niño adquiere la correspondencia entre grafemas y fonemas, que hace posible que sea capaz de leer cualquier palabra, frase o texto aunque previamente no los haya visto. Durante la última fase, el niño logra automatizar las reglas de correspondencia grafema-fonema, es capaz de reconocer y leer directamente cualquier palabra sin necesidad realizar una labor de descifrado letra a letra o sílaba a sílaba. De igual forma en esta fase el niño adquiere plena

¹⁴ Idem p.15

capacidad leer, y , por lo tanto, para comprender textos cada vez más extensos.

Esta última fase es sumamente importante porque según, los autores, se llevan a cabo en el niño diferentes cambios relacionados con la lectura relativos a factores perceptivos, cognitivos, lingüísticos, meta-lingüísticos y socio-afectivos.

Un niño entre 6 y 7 años de edad que comienza la escuela primaria para asegurar el éxito en la lectura inicial, según las fases señaladas, debe disponer de un desarrollo cognitivo normal, vivir en un entorno familiar favorecedor de la lectura, recibir instrucción lectora de una forma sistemática y especialmente, información sobre los errores cometidos. De igual forma debe ser capaz de reflexionar explícitamente sobre las unidades del habla, sobretodo, en cuanto a la capacidad para segmentar oralmente una palabra en sílabas y en fonemas¹⁵.

Si alguno de estos factores no se disponen plenamente por el niño suelen ser factor de trastornos en el aprendizaje lector. Por ejemplo, cuando un niño que inicia su aprendizaje lector y comete errores frecuentes como leer "los" por "sol" o "asco" por "saco" y no recibe instrucción o información sobre los errores

¹⁵ Idem. p.16.

cometidos seguramente le tomará tiempo darse cuenta que algunas de sus hipótesis fonéticas o visuales son equivocadas ya que tienen como base la aplicación incorrecta de las reglas grafema-fonema. Quizás para que cuando "se de cuenta" sea ya demasiado tarde, bien porque sobre él cuelga un etiquetamiento temprano de alumno reprobado o retrasado en su aprendizaje por no saber leer.

Situaciones como la antes descritas se viven frecuentemente en los primeros grados de las escuelas primarias e incluso pueden ser las que "originan" un gran número de alumnos reprobados en primero y segundo grado.

1.4.3 . Los problemas en el aprendizaje de la lectura .

Estudios realizados por diferentes investigadores sobre el tema en particular tenía como objetivo primordial encontrar las causas que originan las deficiencias que presentan los alumnos en los primeros niveles de escolaridad en la adquisición de la lengua escrita y la lectura en particular.

Entre las primeras causas que generan las dificultades de aprendizaje de la lectura se consideraba a la deficiencia,

anomalía o atipicidad de algún órgano que integra el sistema nervioso, el cual no cumple su función de manera normal por algún problema que bloquea su procesamiento.

Investigadores como Hinserlwood, Decroly y Orton ¹⁶ señalan que la justificación de los problemas de aprendizaje de la lectura está en las dificultades lectoras que tiene el alumno como consecuencia de problemas de su sistema visual, espacial y neurológico. Esto es así para estos investigadores, toda vez que conciben que la lectura es un aprendizaje fundamentalmente de tipo visual. Por lo tanto, los problemas de percepción visual son dificultades que obstaculizan dicho proceso pues impiden que los alumnos observen de manera normal los signos gráficos. Entre dichos problemas se encuentran: la miopía, el estrabismo y la debilidad visual.

Respecto a la noción espacial, Calero et al. ¹⁷ señalan que Hinserlwood, Decroly y Orton consideran que el alumno presenta problemas de lateralidad; es decir, no se encuentra orientado en cuanto a la ubicación para empezar a escribir y leer, no hay comprensión de iniciar de izquierda o derecha; de renglón en

¹⁶ Referido por Calero, A; Pérez, R; Maldonado, A. y Sebastián, E. (1991). Materiales Curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil. Edit. Escuela Española, S.A, España. p.21.

¹⁷ Idem. p. 21.

158567

renglón y de arriba hacia abajo. Por lo tanto, el niño que no logra dominar esta habilidad de acuerdo a su nivel madurativo, tiene problemas de coordinación psicomotora que reflejan acceso tardío en el aprendizaje de la lengua escrita.

Una muestra fehaciente de estas conceptualizaciones la tenemos en la batería ABC de Lorenzo Filho¹⁸, la cual durante mucho tiempo se utilizó en nuestro país para medir las habilidades neuro-perceptivas y de madurez para la lectura de los niños que ingresaban al primer grado de la escuela primaria. Con dicha prueba se evaluaba la coordinación motora en el recorte de líneas, la agudeza visual en la lectura de palabras y la memoria a corto plazo en las mismas, entre otras cosas. A través de esta prueba el alumno era catalogado como inmaduro para leer o se predecía el tiempo en el cual accedería a la lectura.

Bajo otras clasificaciones, Cecil de Mercer¹⁹ expresa los resultados obtenidos por algunos investigadores sobre el porqué algunos niños leen deficientemente o no aprenden a leer en el tiempo promedio para su edad. Las respuesta a estos problemas se atribuyen a cuatro factores subyacentes: físicos, ambientales,

¹⁸ Filho, Lorenzo (1973). Los Test A.B.C. Buenos Aires, Kapeluz

¹⁹ De Mercer, Cecil (1991). Dificultades de Aprendizaje 2. Trastornos Específicos y Tratamiento. Edit. CEAC. Barcelona, p.32.

psicológicos y la combinación entre ellos.

En cuanto a lo físico Orton afirmaba, según de Mercer²⁰, que la inhabilidad para la lectura es la consecuencia de la falta de una función en la denominación del cerebro y intitula a los errores de inversión en la escritura y en la lectura "strephosymbolia" que significa "rotación de símbolos".

Dentro de los factores físicos también se han estudiado las deficiencias visuales y auditivas como aquellos que inhiben la aptitud de leer. Bakwim (1973) en algunos de sus trabajos prescribe que la herencia y la genética indican que algunas veces los trastornos de lectura se producen en una misma familia²¹.

Los factores ambientales son considerados por investigadores como Cohen (1973), Engelmann (1969); Haring y Bateman(1977) quienes estiman que el fracaso de los niños en la lectura se debe ante todo a una enseñanza incorrecta. O bien que una instrucción inadecuada puede provenir, en parte, por la utilización de un método inadecuado tal y como lo señalan Haring y Bateman (1977), sin dejar de considerar que Blair y Ruplay (1986) señalan al

²⁰ Idem p. 132.

²¹ Ibidem.

maestro un ingrediente clave en el éxito de la lectura²² .

Al estudiar los factores psicológicos, según de Mercer²³, Samuels (1973) encuentra que una memoria visual pobre, la inteligencia y los desórdenes del lenguaje están asociados con una lectura deficiente. Por su parte Dykman Ackerman, Clements y Peters (1971) y, Keogh y Margulis (1976) señalan que así como muchos niños con trastornos escolares muestran obstáculos al prestar atención, los lectores pobres también se enfrentan con este problema el cual está estrechamente relacionado con las dificultades de aprendizaje.

Una combinación entre los factores funcionales y orgánicos es quizás, según Rosner, Abrams, Daniels y Schiftman (1981)²⁴, el enfoque más conveniente para estudiar los trastornos de lectura ya que estos interactúan y contribuyen en los problemas de lectura pues el alumno es un ser físico que funciona en un medio social de forma psicológica.

Otra línea de trabajos realizados sobre los problemas que enfrentan los sujetos durante el proceso de adquisición de la

²² Idem. pp. 131 y 135.

²³ Idem. p. 136.

²⁴ Cfr. De Mercer, Cecil (1991). Dificultades de ... Op. Cit. pp. 136 y 137

lengua escrita y muy particularmente sobre la lectura y la escritura es de la dislexia.

Algunos investigadores sobre este campo, han denominado disléxicos a quienes no consiguen leer correctamente pero que muestran habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas bien desarrolladas. Desde nuestro punto de vista, esto es algo erróneo. en virtud de que entre la dislexia y el retraso lector existen diferencias abismales.

El término dislexia ha evolucionado y con ello ha variado su significado. Etimológicamente dislexia significa "dificultad con las palabras (**dis**-dificultad con- o -mal- y **lexis**-palabras)²⁵". Sin embargo el término ha dado lugar a diversas interpretaciones.

Crowder²⁶ señala que Einsenbers define a la dislexia como "rendimiento escaso en la lectura" la cual se genera por la "incapacidad de aprender a leer normalmente a pesar de la enseñanza-habitual, un método culturalmente adecuado, una motivación normal, sentidos intactos, inteligencia normal y ausencia de defectos neurofisiológicos".

²⁵ Thompson, Michael (en prensa). Dislexia Evolutiva: Naturaleza, Evaluación y Tratamiento. Madrid, Alianza Psicología. p.18.

²⁶ Crowder, R.G. (1985). Psicología de la lectura. Alianza Psicología, Madrid, p.189.

Thompson²⁷ expresa que fue Critchley quien propuso el término de dislexia evolutiva para referir a "un trastorno que se manifiesta por la dificultad a la hora de aprender a leer, a pesar de una enseñanza normal, una inteligencia adecuada y oportunidades que dependen de capacidades cognitivas". Posteriormente, fueron Critchley y Critchley, según Thompson ²⁸ quienes modifican el concepto diciendo que "el desarrollo de la dislexia es un trastorno de aprendizaje que se manifiesta inicialmente por una dificultad para aprender a leer, y posteriormente por un deletreo errático y una falta de capacidad para manipular el lenguaje escrito, no el oral". En esencia, la condición es cognitiva y en la mayoría de los casos está determinada genéticamente, no está provocada por una insuficiencia intelectual, por la falta de oportunidades socio-culturales, por técnicas de enseñanzas inadecuadas o por deficiencias estructurales del cerebro conocidas. Con probabilidad es "una deficiencia específica de maduración que tiende a disminuir con la edad y que se puede mejorar con forma considerable, en particular si se ofrece la ayuda correctiva apropiada en las etapas tempranas"²⁹.

Nosotros por nuestra parte concebimos a la dislexia en los

²⁷ Thompson, Michael (en prensa). Dislexia Evolutiva... Op. Cit. p. 19

²⁸ Ibidem.

²⁹ De Mercer, Cecil (1991). Dificultades ... Op. Cit. p. 140

términos expresados por Guajardo³⁰. Desde un enfoque psicogenético este autor señala que "la dislexia, la muy famosa dislexia infantil no existe", aunque en nuestra labor cotidiana en la escuela veamos niños que al momento de plasmar sus ideas por escrito les falte una letra, inviertan un signo gráfico y lo trasformen por otro. O bien cuando leen por ejemplo, "los" por "sol" o "la" por "al", etc.

Tal idea tiene su sustento en el origen mismo de la dislexia y en la teoría que explica el proceso evolutivo de la lengua escrita. Respecto al primer aspecto, Guajardo advierte que no hay que olvidar que "el cuadro fue descrito por vez primera a finales del siglo pasado pero en aquellos adultos que sabiendo ya leer perdían facultad debido a algún trastorno neurofisiológico, pero que ningún modo esto nos autoriza a suponer que un niño antes de adquirir la lengua escrita pueda ser disléxico, esto es, que pierda un conocimiento antes de adquirirlo"³¹.

En relación al segundo aspecto, el mismo autor señala que es erróneo que a un niño se le considere disléxico porque muestra dificultades para aprender la lengua escrita cuando la dificultad para aprenderla es parte del proceso evolutivo³².

³⁰ Guajardo, Eliseo (1989) "Dislexia infantil" Op. Cit p.3

³¹ Idem. p.4.

³² Idem. p.9.

Los dos argumentos que hemos vertido, son desde nuestro punto de vista, suficientes para no denominar dislexia a las dificultades específicas de lectura que bien pudieran referirse simple y sencillamente a problemas de retraso en la lectura.

Las referencias anteriores evidencian la diversidad de perspectivas bajo las cuales se han estudiado los problemas que enfrentan los sujetos en el aprendizaje de la lectura, lo que nos indica que detectar las causas y las soluciones no es tarea fácil. Sin embargo, lo más importante en esto es determinar cuándo estamos frente a un problema real o a un falso problema, este es el primer paso que debemos realizar si queremos encontrar una solución adecuada a nuestro problema.

1.4.4. El retraso lector: una caracterización

La falta de investigaciones que dieran cuenta sobre el proceso que sigue el niño en la adquisición de la lengua escrita en la perspectiva que hoy se conoce a partir de las investigaciones emprendidas por Ferreiro y Teberosky³³ y Ferreiro y Colbs,³⁴ originó

³³ Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.

³⁴ Ferreiro, Emilia; Gómez Palacio, Margarita; Guajardo, E., Rodríguez, B. et al. (1979). El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, Dirección General de Educación Especial.

que muchos de los alumnos que cursaban 1° y 2° en nuestra escuelas primarias y tenían dificultades para aprender a leer fueran considerados en algún momento, sujetos que fracasaban ante el aprendizaje y en consecuencia fueran objeto de marginación en el aula o se les condenara de manera irremediable a la reprobación. O lo que es peor, que fueran catalogados como sujetos con problemas de aprendizaje y se les canalizara a algún centro de educación especial para recibir apoyo psicopedagógico que les permitiera superar tales problemas.

Hoy en día, podemos decir que muchos de los problemas que tienen los alumnos en su proceso de aprendizaje de la lectura, sin duda alguna, están relacionados con lo que hoy se conoce como retraso lector. El cual puede ser entendido como un acceso tardío del niño en el aprendizaje inicial de la lectura, pese a poseer una inteligencia normal, haber recibido instrucción escolar y tener oportunidades socioculturales.

En algunos casos un pequeño grupo de alumnos de un grupo, durante los primeros años de la escuela primaria, tienen un cierto tipo de dificultades en su proceso de aprendizaje lector las cuales logran superarse durante el transcurso del año escolar y ponerse al nivel del resto de sus demás; pero puede suceder que algunos niños finalicen el curso sin lograr saltar el obstáculo que ello

implica. Estos niños enfrentan un retraso lector el cual es, simple y sencillamente, un ritmo distinto en el aprendizaje de la decodificación del lenguaje escrito que el resto de sus compañeros del grupo.

Situaciones como la antes descrita son muy frecuentes en la escuela primaria durante el primer grado ya que muchos niños que fueron reprobados por no saber leer, en los meses reglamentarios, durante el periodo vacacional lograr exitosamente "aprender a leer". Sin embargo, la escuela los condena injustamente al repetir primer grado. Así el remedio que busca la escuela para el niño lo encuentra en el mismo niño, el cual consiste únicamente en que éste re-aprenda el proceso durante todo un año. Esto implica que la escuela no emprende acciones remediales a corto plazo, mucho menos preventivas.

1.4.4. La conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura.

Anteriormente, se consideraba que el retraso lector en los alumnos se debía a que estos provenían de un medio ambiente cultural y económicamente deficiente; otros pensaban que estos alumnos presentaban anormalidades neurofisiológicas y epidemiológicas que afectaban en forma directa el desarrollo mental

del propio escolar y, otros a aspectos de orden emocional.

Actualmente sabemos que en nuestras escuelas hay niños que muestran habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas bien desarrolladas y tienen problemas para aprender a leer. Y está claro que esos problemas radican en la perturbación del procesamiento verbal y no del visual; es decir, las causales son de origen lingüístico y metalingüístico. De manera específica este problema se asocia a lo que se denomina conciencia fonológica. Entendiendo a ésta como la capacidad que posee el sujeto para reflexionar y manipular unidades fonémicas de la palabra³⁵.

La conciencia fonológica como metaconocimiento lingüístico, según señalan Jacobo y Velázquez³⁶, deriva de las reflexiones espontáneas o dirigidas que los niños realizan de las unidades del habla y se expresa en la capacidad que tienen los sujetos de segmentar las palabras en sus unidades (sílabas y fonemas).

De acuerdo con Maldonado y Sebastián³⁷, la conciencia

³⁵ Calero, A. et al (1991). Materiales curriculares op. cit. p. 59

³⁶ Jacobo García, Héctor Manuel y María Librada Velázquez Paredes (1992). "El Proceso de Comprensión de la Lengua Escrita y la Construcción de la Conciencia Fonológica en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura" en Pedagógica No. 4 (Revista), UPN-Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, Enero. p.7

³⁷ Maldonado, A. Y Sebastián, E. (1987). "La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura" en Boletín del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. No.9

fonológica constituye un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y, por tanto, la presencia o carencia de ésta en el niño va a influir notablemente en su rendimiento lector.

Tal situación ha podido demostrarse a través de dos líneas de investigaciones realizadas entre los buenos lectores y lectores deficientes; y aquellos considerados como prelectores.

Respecto a los trabajos realizados en la primera línea, Calero et al señalan³⁸, que se ha demostrado, que los buenos lectores poseen un buen nivel de manipulación de segmentos orales mientras que los malos lectores carecen de ello. Esto quiere decir que los buenos lectores tiene una conciencia de la estructura segmental del habla mientras que los sujetos con un pobre nivel lector o retardados tiene un escasa habilidad de segmentación.

De igual forma, se ha evidenciado a través de investigaciones experimentales realizadas por Bryant y Londberg³⁹, que niños prelectores entrenados en la manipulación de segmentos orales mínimos como sílabas y fonemas, antes de iniciar la enseñanza formal de la lectura, consiguen una mejora en su rendimiento lector

³⁸ Calero et. al. p. 28

³⁹ Cfr. Calero et. al. Materiales Curriculares Op. Cit. p.29.

posterior que aquellos niños que no fueron sometidos a actividades de entrenamiento en tales tareas⁴⁰.

Los trabajos realizados a partir de estas dos líneas de investigación han revelado importantes relaciones entre la capacidad de los sujetos para realizar operaciones de segmentación y los niveles lectores alcanzados por los mismo. Esto abre la posibilidad de fomentar en el niño la capacidad para segmentar las palabras en sílabas y en fonemas; es decir, "que el niño antes de empezar a leer debe ser entrenado en la manipulación de los segmentos del habla (palabras, sílabas y fonos) a fin de favorecer su acceso a la lectura"⁴¹.

En esta idea se recoge la tesis, sostenida por Calero et al⁴², de que las habilidades metalingüísticas en el niño no se desarrollan en forma espontánea con el simple contacto con el lenguaje sino que es necesario una intervención específica para que éste descubra la estructura segmental del habla. Esto significa que "la conciencia de la estructura fonémica de las palabras no se deriva automáticamente de la adquisición del lenguaje"⁴³, no es

⁴⁰ Idem. p. 29

⁴¹ Idem. p. 30

⁴² Idem. p. 52

⁴³ Idem p. 54.

consecuencia o producto del aprender a leer sino más bien su causa.

Dicho en otros términos, las capacidades de segmentación fonética son consustanciales al proceso de aprendizaje de la lectura pues no se adquieren si los sujetos no son sometidos a un aprendizaje sistemático de las relaciones grafemo-fonéticas.

Esta tesis se opone notablemente a la mantenida por Emilia Ferreiro, quien sostiene que "no vale la pena segmentar palabras para enseñarle a un niño la distinción entre un sonido y otro, puesto que ya lo sabe"⁴⁴.

Por nuestra parte coincidimos con la posición mantenida por Jacobo y Velázquez⁴⁵ respecto a que los problemas que tienen los niños en la producción de los sonidos de manera aislada o simplemente no los produzca, no significa que no los conozca sino que este conocimiento no es consciente. De hecho estos autores sostienen que la propuesta ferreiriana para el aprendizaje de la lengua escrita "no es excluyente de aquella explicación metacognitiva que ve en la construcción de la conciencia fonológica una condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje de

⁴⁴ Jacobo García, Héctor Manuel y María Librada Velázquez Paredes (1992). "El Proceso de Comprensión de la ... Op. Cit. p.8

⁴⁵ Idem. p.8

la lecto-escritura"⁴⁶. Esto de una otra manera es razón suficiente para que la escuela promueva estrategias didácticas que hagan posible allanar el camino que el niño tiene que recorrer en su proceso de apropiación de la lengua escrita.

Emprender este tipo de acciones se justifica más aún en aquellos sujetos que después de haber sido sometidos a procesos instruccionales no han logrado tomar consciencia de la estructura segmental del habla. Esto significa que en los niños catalogados como retrasados lectores es necesario trabajar en la codificación fonológica de las palabras en las que tienen dificultades, mismas que se detectan a partir de un estudio o evaluación.

⁴⁶ Idem p. 9.

1.5. Hipótesis

1. El retraso lector que presentan los niños en la escuela primaria tiene relación con el tipo de acción pedagógica que realiza el maestro en aula.
2. La acción pedagógica que despliega en el aula el maestro no favorece las estrategias de segmentación sobre las estructuras del habla (fonos, sílabas, palabras) prerequisite en el aprendizaje de la lectura.

2. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN

2.1 Los sujetos

La muestra de carácter no probabilística estuvo integrada por 89 niños: 36 de los cuales asisten a una escuela primaria vespertina (Escuela "A"), ubicada en la zona urbana de Culiacán; 31 que acuden por la tarde a un Centro de Educación Especial (Escuela "B") a recibir apoyo psicológico y pedagógico debido a que presentan problemas en su aprendizaje (por la mañana concurren a 2° y 3° en diversas escuelas primarias matutinas de la periferia de la ciudad); y 22 niños que asisten a grupo integrado localizado en una escuela primaria matutina ubicado en la periferia de la ciudad de Culiacán donde (Escuela "C") reciben atención especial por considerarse que tienen bajo rendimiento escolar, por haber reprobado algún grado de la escuela primaria o por presentar deficiencias de índole sociocultural, alteraciones o trastornos de orden psicológico, físico, visual, auditivo, de conducta y debilidad mental.

TIPO DE ESCUELA	MUESTRA
ESCUELA "A"	
2°	18
3°	18
ESCUELA "B"	
2°	15
3°	16
ESCUELA "C"	22
TOTAL	89

Cuadro (1) Población en las escuelas seleccionadas para el estudio

La mayor parte de la población estudiada (89.89 %) proviene de familias que podríamos considerar socioeconómica y culturalmente marginadas. Esto, debido al papel que el padre o la madre, principal sostén de la familia, desempeñan en el proceso de producción; así como también a las escasas posibilidades que éstos han tenido para acceder a la cultura que la escuela ha considerado como legítima. El resto de la población (10.11 %) proviene de clase media en donde por lo menos uno de los padres es profesionista y ofrece, al menos potencialmente, la posibilidad de un intercambio simbólico con la cultura legítima.

ESCUELA	GRADO	PADRE/MADRE PROFESIONISTA		PADRE/MADRE NO PROFESIONISTA	
		No.	%	No.	%
A	2°	0	0	18	100
	3°	0	0	18	100
B	2°	1	6.6	14	93.4
	3°	1	6.2	15	93.8
C	ÚNICO	7	31.8	15	68.2

Tabla (2) Padre profesionista y No profesionista

De igual forma integran esta muestra seis maestros de las escuelas (A, B y C). Utilizaremos los nombres de "Carmen" y "Pedro" para referirnos a los maestros de la Escuela A ; "Lupita", "Elsa" y "Lilia " para las maestras de la Escuela B y "Nora" para la maestra de la Escuela C.

2.2 Procedimiento Metodológico

La metodología empleada en la investigación se constituyó centralmente por la aplicación de una prueba de evaluación de retraso en lectura, entrevistas de carácter clínico y observaciones en el aula.

2.2.1. La prueba de evaluación de retraso en lectura.

La Prueba de Evaluación de Retraso en Lectura (PEREL) empleada

en la presente investigación, fue diseñada por los investigadores españoles Soto, Pilar; Maldonado, Antonio; E. Sebastián y Colbs. La prueba fue sometida a un proceso experimental con el fin de lograr una baremación final y establecer su confiabilidad y validez⁴⁷. Además de que la prueba ha sido empleada en diversos trabajos de investigación experimental⁴⁸.

La Prueba de Evaluación de Retraso en Lectura (PEREL) pretende evaluar a ésta desde el punto de vista de la decodificación del lenguaje escrito. Es decir, se trata de una prueba diseñada para evaluar el rendimiento en lectura en los primeros años de la escuela primaria. A diferencia de las pruebas disponibles en lengua inglesa, la PEREL se construye con baremos por grados y trimestres escolares (en lugar de meses). Esto en virtud de que en la lengua española hay mayor regularidad entre fonemas y grafemas y por tanto el aprendizaje de esta correspondencia se realiza en menor tiempo.

La prueba según plantean sus autores, sólo puede ser aplicada a sujetos de mínimamente 7 años de edad y que estudien el segundo trimestre de 2º de primaria o bien niños que hayan sido sometidos a un proceso de instrucción superior a los 15 meses. Observando tales

⁴⁷ La baremación final se realizó sobre una muestra de 991 sujetos, y los estudios de confiabilidad y validez; sobre una muestra de 911 sujetos.

⁴⁸ Referidos por Maldonado, A; Sebastián, E. y Soto, Pilar (1992). Retraso en Lectura ... Op. Cit. p.11

sugerencias, optamos por aplicar la prueba a los alumnos de segundo⁴⁴ y tercer grado de primaria durante el segundo trimestre escolar. En el caso del grupo integrado, decidimos aplicarle la prueba pues los niños que a él asisten, son niños repetidores que han estado sometidos a un proceso instruccional durante 15 meses. Es decir, un año tres meses después de haber ingresado a la escuela primaria.

2.2. El método clínico

2.2.1. Las entrevistas

Las entrevistas se realizaron teniendo como referencia teórica los aportes de Jean Piaget⁵⁰ y de autores como Juan Delval⁵¹, Antonio Castorina⁵² y Vinh Bang⁵³. Se asumieron, por tal motivo, los siguientes supuestos teóricos:

⁴⁴ En la escuela regular se levantaron datos de niños que no cumplían con el mínimo de edad exigido por la prueba pero si tenían cubierto el requisito de al menos 15 meses de instrucción primaria.

⁵⁰ Piaget, Jean (1973). La representación del mundo en el niño. España, Morata.

⁵¹ Delval, Juan (1994). El Desarrollo Humano. España, Siglo XXI.

⁵² Castorina, J.A. et al. (1988). "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética" en Varios, (1988) El método clínico: un apoyo en la interacción maestro-alumno. México, SEP, 1988.

⁵³ Vinh-Bang (1985). El método clínico y la investigación en la psicología del niño. en UPN Técnicas y Recursos de Investigación II (Ant.) México, SEP-UPN.

1. Durante el interrogatorio el entrevistador debe dejarse conducir por el entrevistado en sus representaciones sobre el problema de base, tratando de no sugerirle nada y en obtener al mismo tiempo la información deseada.
2. El abordaje de las situaciones en las que se ve implicado el entrevistado no se realiza a partir de una serie de preguntas preparadas de antemano, sino con base en el momento de su actuación donde su respuesta o su actuación generan la nueva pregunta o cuestionamiento, tratando siempre de entender su postura en relación al tópico en cuestión.

La entrevista con los maestros buscaba explorar dos aspectos: conocer el tipo de actividades que respecto a la lectura llevan a cabo en el aula y la frecuencia con que éstas se realizan.

El tipo de preguntas que más frecuentemente se realizaron fueron:

¿Qué actividades con respecto a la lectura realiza en el aula?

¿Qué materiales utiliza para propiciar la lectura en los niños?

La entrevista con los niños se orientó fundamentalmente hacia tres aspectos específicos: establecer las características socioeconómicas y las culturales de la familia. Se hicieron preguntas tales como:

- ¿ Dónde vives?
- ¿ En qué trabaja tu papá y tu mamá ?
- ¿ Saben leer tu mamá y tu papá?

En segundo término interesaba conocer la opinión del alumno sobre la lectura, así como el tipo de actividades y frecuencia con que éste se lleva a cabo en la escuela. Las preguntas más frecuentes que se le formularon son:

- ¿ Te gusta leer?
- ¿ Qué lees en el salón ?
- ¿ Cómo lees (en voz alta, en silencio) ?

Un tercer aspecto, se orientaba a conocer las actividades de lectura que realiza el niño en la casa, los portadores de texto que utiliza y el apoyo que recibe en dicho proceso. Se le hicieron preguntas tales como:

- ¿ Lees en casa?

¿ Qué lees?

¿ Alguien te ayuda a leer?

¿ Quién te ayuda a leer?

Las entrevistas con los niños tuvieron una duración aproximada de 15 minutos y se realizaron después de aplicada la prueba de evaluación en lectura. El registro de estas entrevistas fue en tres formas distintas: registro manual, cinta magnetofónica y en cinta de vídeo.

La entrevista de los maestros se registró en forma manual y en cinta magnetofónica.

El protocolo final de las entrevistas fue el resultado de la compaginación del registro manual y el registro grabado en cinta magnetofónica y, en ocasiones, el de la cinta de vídeo.

2.2.2. La observación de aula

Se realizaron 12 Observaciones de aula, 4 en grupo integrado, 4 en la escuela primaria (2 en 2° y 2 en 3°) y 4 en Centro Psicopedagógico.

La observación de aula tuvo una duración promedio de 90 minutos. Además del registro manual las verbalizaciones fueron grabadas en cinta magnetofónica a fin de obtener mayor fidelidad en el protocolo final resultado de la conjugación de los dos registros.

El reporte de la observación se hizo en forma descriptiva; es decir, en forma directa y no a través del investigador.

" "	Dialogo textual
[]	Aclaración del contexto o de sentido
()	Interpretación del investigador
M./Ma.	Maestro o Maestra
Ao./Aa.	Alumno o Alumna
Aos.	Alumnos

Tabla (3) Simbología utilizada en los protocolos

3. RESULTADOS

3.1. Nivel de Retraso Lector en los alumnos

Uno de los objetivos centrales de nuestra investigación consistió en identificar a los alumnos, de segundo y tercer grado de primaria, con algún tipo de dificultades significativas de aprendizaje de la lectura así como evaluar su grado de retraso mediante la aplicación de una Prueba de Evaluación de Retraso en Lectura (PEREL).

En la Escuela Tipo "A", la población integrada por niños de segundo y tercer grado de primaria no presentan retraso en lectura. (Véase Tablas 10 y 11).

En la Escuela Tipo B, en segundo grado, hay 6 niños que presentan retraso lector que va desde los 18 hasta los 48 meses. La baja puntuación obtenida por los niños Beaney, Reyna y Miguel se explica por el hecho de que la aplicación de la prueba, según las normas de examen, les fue suspendida al cometer diez errores consecutivos en los que se hayan modificado las correspondencias grafema-fonema (Véase Tabla 12).

Los tres niños no muestran diferencias en su progreso lector,

pues obtuvieron en la prueba un percentil bajo en lectura $25 < P$: Miguel un percentil menor que uno, Beaney un percentil igual a 1 y Reyna un percentil mayor que 5 y menor que 10. Asimismo los tres obtuvieron un percentil bajo en descifrado $1 < P < 5$ que indica que un 99% de la población que sirvió de base para la elaboración de la prueba obtuvo una puntuación superior a la obtenida por estos tres niños.

Sin embargo, un dato que resalta, entre estos tres niños, es la diferencia de edad: Beaney tiene 7:4 años y no tiene antecedentes de reprobación escolar. Mientras que Reyna (8:5 años) y Miguel (9:0 años) han reprobado un año escolar.

NOMBRE	EDAD	PUNTUACION		PERCENTIL EN LECTURA	NIVEL LECTOR ESTIMADO	RETRASO LECTOR
		LECTURA	DESCIFRADO			
REYNA	8;5	10	17	$5 < P < 10$	5;3	38
MIGUEL	9;0	4	7	$1 > P$	5;0	48
BEANEY	7;4	5	23	$P=1$	5;0	28

Tabla (4) Alumnos a los que se les suspendió la prueba

En tercer grado hay dos niños que presentan retraso lector y uno que presenta un bajo nivel lector (Véase Tabla 13).

Los niños que tienen retraso lector son Oralia (11;4 años) y

Crisanto (11;7 años); ambos han reprobado 2 años en la escuela primaria.

Oralia tiene un retraso lector de 52 meses y Crisanto de 60 meses. Tienen un percentil similar en lectura $5 < P < 10$. Sin embargo, Oralia al obtener una mayor puntuación en descifrado que Crisanto manifiesta un mayor progreso lector. Esto debido a que ella realiza de manera más apropiada la correspondencia grafema-fonema aspecto que no sucede con él. La tarea más inmediata de Oralia es la de automatizar dichas correspondencias mientras que Crisanto tiene que aprender dichas correspondencias así como automatizarlas. Véase en la siguiente tabla algunos ejemplos de los problemas de descifrado en Crisanto.

GRUPO DE PALABRAS	PRUEBA	CRISANTO
TRABADAS R L	LUMBRE CROQUETA TELEGRÁFICO CRIBA PRETIL DROGADO ÁCRATA FLAN CHIFLADURA PUBLICÓ	(LUMBLE) (CLOQUETA) (TELEGLAFICO) (CLIBA) (PLETIL) (DLOGADO) (ACLATA) (FAN) (CHIBLADURA) (PUBRICO)
K J	KILO JOYA	(CHILO) (YOGA)
X	TAXI EXTENDER EXHIBICION LAXO	(TASI) (ESTENDER) (ISIBICIÓN) (LAZO)
LL	BUHARDILLA COSTILLA HUELLA	(BUBUHARDILA) (COSTINA) (HUEÑA)

Tabla (5) Errores de descifrado de Crisanto

La edad de Oralia (11;4 años) y la de Crisanto (11;7 años) hacen patente la existencia de sujetos que han tenido ingreso tardío a la escuela o al menos dos años de interrupción en su trayectoria escolar, sea por reprobación o abandono temporal.

Arturo es el niño que presenta bajo nivel lector. A él no se le puede considerar como un sujeto con retraso lector. Esto debido a que entre su nivel lector estimado (8;0) y su edad cronológica (9;1) hay sólo una diferencia de tan sólo 13 meses. Se requiere

tener 15 o más meses de diferencia entre estos dos factores para considerarse la existencia de un retraso lector; cuando ésta es menor estamos ante la presencia de un sujeto con rendimiento bajo en lectura.

NOMBRE	EDAD	PUNTUACION		PERCENTIL EN LECTURA	NIVEL LECTOR ESTIMADO	RETRASO LECTOR
		LECTURA	DESCIFRADO			
ORALIA	11;4	44	86	5<P<10	7;0	52
CRISANTO	11;7	35	55	5<P<10	6;7	60
ARTURO	9;1	63	72	10<P<20	8;0	13

Tabla (6) Sujetos con Retraso Lector y Bajo Rendimiento en Lectura

Sin embargo la puntuación obtenida por Arturo en descifrado 72 y su percentil 5<P<10 evidencian que tiene un desempeño bajo y por consiguiente tiene que aprender las reglas de correspondencia grafema-fonema así como el proceso de su automatización.

Un análisis del protocolo permite apreciar cuáles son los errores de decodificación que tiene Arturo. Los mayores problemas los tiene en el descifrado de sílabas inversas, trabadas con L/R así como en el descifrado de G y J, H y C. Véase en la siguiente tabla algunos ejemplos de los problemas de descifrado de Arturo.

GRUPO DE PALABRAS	PRUEBA	ARTURO
INVERSAS	ISLEÑO INDICÓ INFLUYÓ ÑOÑERIAS INDISTINGUIBLE	(SILEÑO) (NIDISCO) (NINBUYO) (ÑOÑERISA) (NIDISTINGUE)
TRABADAS R/L	GRÚA TRIUNVIRATO BURGOMAESTRE PRETIL TELEGRÁFICO CROQUETA CRUZ BRUCES FLAN PLUSCUAMPERFECTO PLATIRRINO	(JUA) (TIUNVIRATO) (BURGAMASETE) (PERTIL) (TELEGAFO) (COQUETA) (DUZ) (NUBES) (FAN) (PUSCUAN) (PULTIDO)
J/G	QUEJAS GUISANTE GRÚA	(QUEGAS) (JUISANTE) (JUA)
C	TÁCITO CRUZ	(TAQUITO) (DUZ)
H	HUEVO BUHARDILLA HERRUMBROSO	(NUEVO) (BUYARDILLA) (ERTREMOSO)

Tabla (7) Errores de descifrado de Arturo

En la escuela tipo C, la muestra seleccionada para la aplicación de la prueba estuvo conformada por veintidós niños. De los cuales a diecisiete se les suspendió debido a que cometieron diez errores consecutivos en la lectura de las palabras modificando las correspondencias grafema-fonema. Sólo a cinco se les aplicó

completamente la prueba, resultando dos niños con retraso lector y tres con un progreso lector adecuado. (Véase Tabla 14)

GRUPO INTEGRADO	N	NIÑOS CON RETRASO LECTOR
PRUEBAS SUSPENDIDAS	17	17
PRUEBAS APLICADAS EN SU TOTALIDAD	5	2
TOTAL	22	19

Tabla (8) Sujetos con Retraso en Lectura

El grupo de niños a los que se les suspendió la prueba (17 niños) son sujetos que no han aprendido las reglas de correspondencia grafema-fonema.

En el grupo de los cinco niños a los que se les aplicó la prueba dos de estos niños Yimi y Nallely presentan retraso lector. Las diferencias en el retraso entre estas niñas es notoria. Yimi tiene un retraso equivalente a 61 meses mientras que Nallely presenta un retraso de apenas 15 meses y obtuvo una mayor puntuación en descifrado que Yimi.

En esta escuela, el grupo objeto de investigación, el 86.36 % de la muestra presenta retraso lector y sólo un (13.64 %) tiene un nivel lector adecuado.

NOMBRE	EDAD	PUNTUACION		PERCENTIL EN LECTURA	NIVEL LECTOR ESTIMADO	RETRASO LECTOR
		LECTURA	DESCIFRADO			
YIMI	11;9	38	50	10<P<20	6;8	61 MESES
NALLELY	8;5	48	82	20<P<25	7;2	15 MESES

Tabla (9) Niños de la Escuela "C" con retraso lector

En síntesis podemos decir que en las escuela A no hay niños con retraso lector ni con bajo nivel lector. Incluso, podemos señalar que en estos grupos hay un progreso lector bastante aceptable, sobretodo en el segundo grado.

En la escuela B, un 40 % de los niños de segundo grado de nuestra muestra presentan retraso lector; mientras que en tercer año lo tiene un 12.5 %. Asimismo en este grado detectamos un niño que tiene bajo nivel lector.

En la escuela C, un 86.36 % de nuestra muestra tiene retraso en lectura.

158567

ESCUELA TIPO A

2° GRADO

NOMBRE	EDAD	PUNTUACION		PERCENTIL EN LECTURA	NIVEL LECTOR ESTIMADO	RETRASO LECTOR
		LECTURA	DESCIFRADO			
GABRIELA	8:00	85	96	75<P<90	9;1	
ULISES	8:00	91	99	99<P	9;5	
PASCUAL	8:2	91	99	99<P	9;5	
JESSICA	8:0	91	100	99<9	9;5	
VIRGEN	7:0	76	85	60<P<70	8;7	
FRANCISCO	6:6	81	91	75<P<90	8;10	
FELIPE	7:1	83	94	P=90	9;0	
CLAUDIA	7:0	83	91	P=90	9;0	
JASMIN	6:7	84	98	90<P<95	9;0	
LORENZO	6:10	90	99	99<P	9;4	
TERESA	9:10	78	89	70<P<85	8;9	
CARLOS	7:2	82	100	75<P<90	8;11	
JOSE	7:1	87	99	95<P<99	9;2	
MIRNA	7:9	84	95	90<P<95	9;0	
ALEJANDRA	7:7	88	98	95<P<99	9;3	
MARTINA	7:0	67	72	40<P<50	8;2	
CRISTIAN	8:0	76	89	60<P<70	8;7	
ROSA	8:2	83	96	P=90	9;0	

Tabla (10) Resultados Obtenidos

ESCUELA TIPO A

3° GRADO

NOMBRE	EDAD	PUNTUACION		PERCENTIL EN LECTURA	NIVEL LECTOR ESTIMADO	RETRASO LECTOR
		LECTURA	DESCIFRADO			
ADRIANA	7:10	77	82	P=50	8;8	
MARIBEL	10:8	82	91	P=75	8;11	
SERGIO	8:11	83	91	P=80	9;0	
MARIELA	8:8	89	99	95<P<99	9;5	
OFELIA	9:7	91	100	P=99	9;5	
OMAR	9:11	88	98	P=95	9;3	
NORMA	9:0	82	91	P=75	8;11	
ROSARIO	9:0	81	88	P=70	8;10	
YESENIA	10:2	73	82	30<P<40	8;6	
ONEIDA	9:10	88	96	P=95	9;3	
VANESSA	8:7	85	98	80<P<90	9;1	
JOSE CRUZ	8:7	87	99	90<P<95	9;2	
BERWE	7:11	89	95	95<P<99	9;3	
ALBA	7:8	90	98	95<P<99	9;4	
JASMIN	7:9	86	95	P=90	9;1	
NICOLAS	9:9	84	95	80<P<90	9;0	
CAROLINA	8:11	85	95	80<P<90	9;1	
WENDY	9:4	77	86	P=50	8;8	

Tabla (11) Resultados Obtenidos

ESCUELA TIPO "B"

2° GRADO

NOMBRE	EDAD	PUNTUACION		PERCENTIL EN LECTURA	NIVEL LECTOR ESTIMADO	RETRASO LECTOR
		LECTURA	DESCIFRADO			
ELMAR	8:5	29	35	10<P<20	6;3	-26
JESUS	7:8	67	83	40<P<50	8;2	
CESAR	7:7	88	92	95<P<99	9;3	
REYNA	8:5	10	17	5<P<10	5;3	-38
JAVIER	7:10	68	85	40<P<50	8;3	
FERNANDO	7:2	81	87	75<P<90	8;10	
MIGUEL	9:0	4	7	1<P	5;0	-48
ANTONIO	7:5	88	89	95<P<99	9;3	
BENJAMIN	7:5	22	62	10<P<90	5;11	-18
EDUE	7:8	27	73	10<P<20	6;2	-18
LAZARO	8:1	88	98	95<P<99	9;3	
BEANEY	7:4	5	23	P=1	5;0	-28
JAVIER	7:3	80	90	P=75	8;10	
CLAUDIA	8:3	64	88	30<P<40	8;0	
LLAMANI	8:11	80	96	P=75	8;10	

Tabla (12) Resultados Obtenidos

ESCUELA TIPO B

3° GRADO

NOMBRE	EDAD	PUNTUACION		PERCENTIL EN LECTURA	NIVEL LECTOR ESTIMADO	RETRASO LECTOR
		LECTURA	DESCIFRADO			
ORALIA	11;4	44	86	5<P<10	7;0	-52
ALEJANDRO	8;3	70	97	25<P<70	8;4	
MANUEL	9;0	77	91	P=50	8;8	
ESTEFANIA	8;5	88	97	P=95	9;3	
EFRAIN	10;4	82	94	P=75	8;11	
ISABEL	8;0	91	100	P=99	9;5	
CLAUDIA	10;7	90	100	95<P<99	9;4	
GEOVANY	11;1	82	92	P=75	8;11	
JORGE	8;1	80	89	60<P<70	8;10	
IXCHEL	8;1	90	100	95<P<99	9;4	
RICARDO	10;5	71	91	P=30	8;4	
RAYMUNDO	8;1	88	98	P=95	9;3	
LEOBARDO	8;11	90	99	95<P<99	9;4	
FLAVIO	9;4	85	96	80<P<90	9;1	
CRISANTO	11;7	35	55	5<P<10	6;7	-60
ARTURO	9;1	63	72	10<P<45	8;0	-13

Tabla (13) Resultados Obtenidos

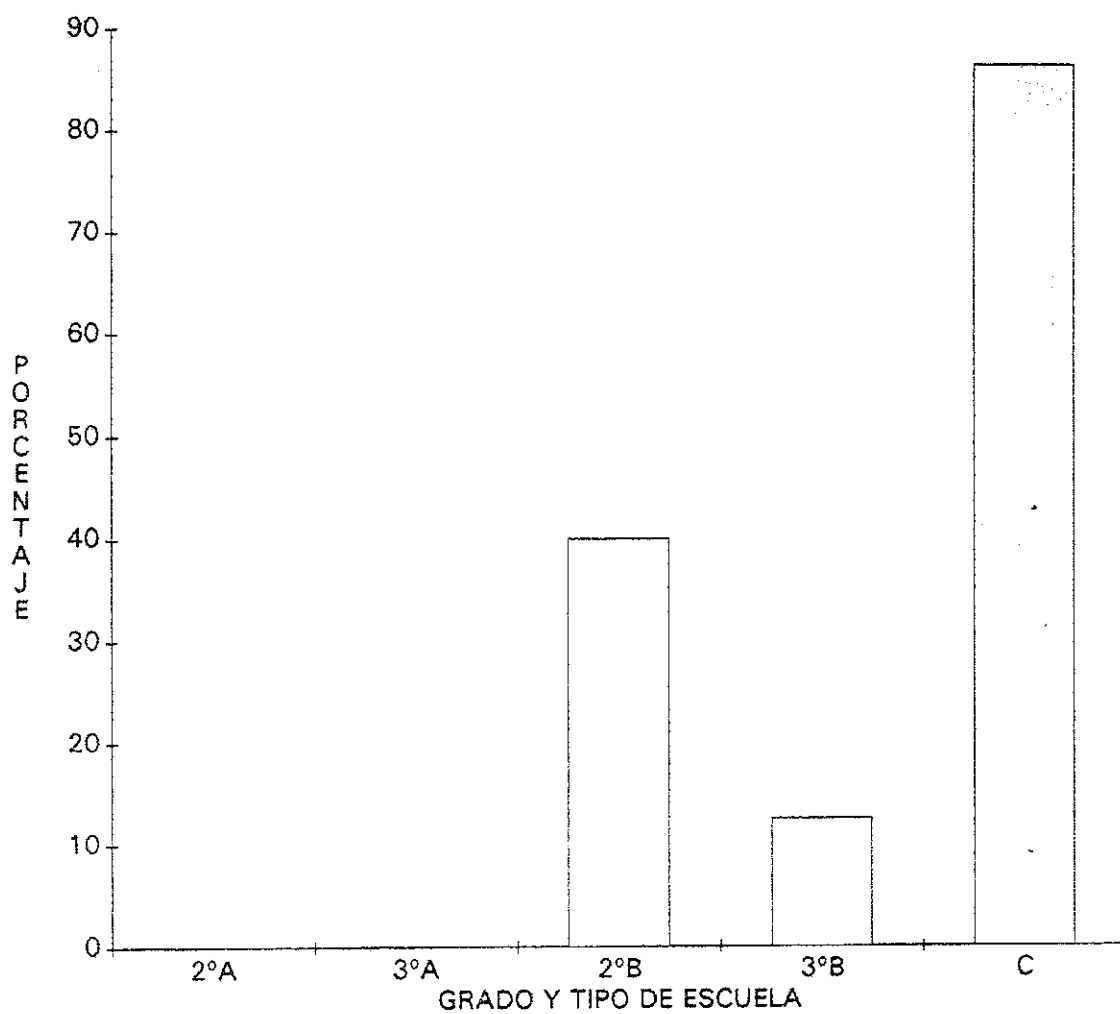
ESCUELA TIPO "C"

GRADO UNICO

NOMBRE	EDAD	PONTUACION		PERCENTIL EN LECTURA	NIVEL LECTOR ESTIMADO	RETRASO LECTOR
		LECTURA	DESCIFRADO			
JESUS	9;10	0	0	P=0	4;9	
ERNESTO	8;7	12	13	5<P<10	5;4	
SAUL	8;6	9	10	5<P<10	5;3	
SELENE	7;3	6	12	1<P<5	5;1	
OFELIA	8;3	6	6	1<P<5	5;1	
MANUEL	7;2	14	19	5<P<10	5;2	
YIMI	11;9	38	50	10<P<20	6;8	-61
CELSO	11;9	2	12	1<P<5	4;10	
MILAGROS	7;5	7	8	P=5	5;2	
RAFAEL	7;3	19	26	P=10	5;9	
SERGIO	7;4	0	0	P=0	4;9	
ALFONSO	7;3	0	0	P=0	4;9	
ISRAEL	8;2	1	1	P=0	4;10	
ALBERTO	7;8	0	0	P=0	4;9	
ALFREDO	7;8	2	2	P=0	4;10	
MARICELA	7;6	33	40	10<P<20	6;5	
NALLELY	8;5	48	82	20<P<25	7;2	-15
LIZZET	7;3	84	95	90<P<95	9;0	
ANA	7;6	68	86	40<P<50	8;3	
MARTIN	7;1	0	0	P=0	4;9	
EDUARDO	7;6	52	62	25<P<30	7;5	
GABRIELA	7;2	0	0	P=0	4;9	

Tabla (14) Resultados Obtenidos

NIÑOS CON RETRASO EN LECTURA



3.2 La lectura y su práctica en la escuela primaria.

Uno de los propósitos de la presente investigación era conocer el tipo de actividades que con respecto a la lectura se llevan a cabo en la escuela primaria. Procedimos para ello a interrogar a alumnos y maestros así como incursionar en las aulas como observadores testigos para ver lo que ahí ocurre.

Las diferentes actividades que los maestros realizan en aula le otorgan un sello propio a lo que ahí acontece. Por tal motivo, es importante dar cuenta de la estructura de la actividad escolar que se conforma en cada escuela y con cada maestro.

ESCUELA A

En esta escuela observamos a dos maestros: una maestra de segundo grado que denominaremos "Carmen", y un maestro de tercer grado que llamaremos "Pedro".

En el aula de la maestra Carmen se observa un mobiliario distinto al de otras aulas de la escuela. Hay siete mesas de trabajo en lugar de los pupitres o butacas tan comunes en las aulas. Esto debido a que en ese grupo se requiere de ese tipo de mobiliario para la implementación de la Propuesta para el

Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM).

La maestra nos señaló, durante la entrevista, que ella desde el año pasado está trabajando con PALEM con ese grupo, con excepción de cuatro niños que entraron este año.

Además del pizarrón de trabajo, el aula cuenta con un pizarrón viejo forrado que funge como periódico mural. Sobre éste se encuentran cuatro hojas con redacciones de cuatro niños. En ocasiones, los niños se paran de sus mesas y van a colocar sus producciones o bien, a leer las de otros niños.

En nuestras observaciones detectamos dos tipos de actividades de lectura: la lectura en voz alta (individual y grupal) y la lectura de producciones escritas.

La lectura en voz alta.

Este tipo de actividad consiste básicamente en lectura en voz alta de una lección del libro (guía), la cual tiene dos variantes: Lectura grupal y lectura individual.

La lectura grupal es promovida por la maestra y está asociada

con una tarea del día anterior, de la cual la maestra espera que los alumnos le hablen.

Observación No. 1

1/03/1994

Ma. "Vamos a leer un poquito nada más, los que no han hecho el trabajo lo hacen en la hora del recreo".

Aos. "Un poquito de la tarea de ayer".

Ma. "Si, a ver, ¿quién se acuerda?"

Aos. (Dos hablando al mismo tiempo del petróleo)

La maestra continúa preguntando a los alumnos "¿Qué cosa hacen con el petróleo?". Varios alumnos van dando nombres de diferentes derivados del petróleo. Después de esto, la maestra invita a los alumnos a leer en el libro.

Observación No. 1

Ma. "¿El gas se hace del petróleo?... Lo que vamos a hacer es leer esto más completo.. en el libro. Vamos uno, dos, tres (orden para leer)". (Los alumnos empiezan a leer en voz alta la página 224 de la "guía" que hasta este momento había permanecido abierta)

Ma. " Una sola vez, son las dos hojas del libro"(recorre las mesas viendo que los alumnos están leyendo. Algunos Aos. al leer repasan los renglones con el lápiz o con el dedo; otros se oyen silabeando y el otro lo hace en forma fluida. Al parecer todos están leyendo).

Una vez que la maestra ha considerado que los alumnos ya terminaron de leer, da indicaciones para iniciar la lectura

individual.

Observación No. 1

- Ma. "¿Ya?... Bien, empieza Alejandra".
Aa. (Alejandra) "Un material útil al petróleo
[comienza a leer pero no escucho lo que dice]"

La maestra interrumpe la lectura de Alejandra para solicitarle a otra niña que continúe leyendo. Esta es Miriam. Cuando ella lee, la maestra le corrige algunos errores en la lectura.

Observación No. 1

- Ma. "Continua Miriam."
Aa. (Miriam) "El petróleo es... (lee con voz clara y fluidez, las voces de los demás Aos. no permiten escuchar lo que esta leyendo)
Ma. "Ahí hay dos signos" (La Aa. no lee dando tono de pregunta). Ma. le corrige: "¿Qué es el petróleo? ¿Cómo lo obtienen?. Hay que leer como es"

Sin embargo, en el caso de Gustavo las correcciones a la lectura se llevan a cabo por los propios niños.

Observación No. 1

- Ma. (...) "Continúa Gustavo"
Ao. (Gustavo continua leyendo sin ponerse de pie, lee con dificultad, silabea, dice las palabras mal, el resto del grupo le corrige en voz alta, casi a gritos)
Ao. (Gustavo) "des-descom- descomponión"
Aos. Descomposición (le gritan varios alumnos)
Ao. (Gustavo) Co- co- color
Aos. "Calor" (le gritan varios alumnos)

La maestra da por terminada la lectura de Gustavo; no comenta nada, sólo dice: "Abelardo" y da entender que sigue en el turno a leer. Abelardo, al igual que Gustavo, no lee con fluidez y cambia las palabras. (Lee **perforochones** por **perforaciones**). Después, sigue el turno para Lorenzo quien tiene los mismos problemas que Abelardo y Gustavo. Después de estos niños, prosigue Christian quien lee ya con mayor fluidez que los anteriores. Continúan otros niños, a varios de ellos no se les entiende lo que dicen al leer.

Cada niño lee aproximadamente cuatro renglones. En la lectura, la maestra enfatiza al alumno que respete las comas y los puntos y que no se brinque renglones.

Al parecer, este tipo de actividad le resulta placentera a los niños pues en dos ocasiones la maestra desea terminar la tarea y ellos reclaman.

Observación No. 1

Ma. "Hasta ahí la vamos a dejar. Hasta ahí Pascual ¿Ya?
Parafina, plásticos, aguarrás, gasolina para eso
sirve el petróleo. Hasta ahí la vamos a dejar, para
no hacerles pesada la lectura del día de hoy"
Aos. !Hay Profe! [protestando]

En esta ocasión, la maestra desaprovecha el interés que despierta en sus alumnos la lectura en voz alta. Quizás su

preocupación más urgente es explorar la comprensión de lo leído.

Para realizar esta actividad la Maestra pregunta: "¿Quién quiere apoyar?". A partir de esta indicación, algunos niños muestran interés en participar levantando su mano; pero otros, son requeridos por la maestra. Sin embargo, no todos participan.

Observación No. 1

Ma. "Luis, a ver ¿Qué entendiste de lo que leíste?...de todo eso..de ese montón de palabras de la lectura... dime" (Luis no quiere participar). "¿Quién más?"

Al ver la poca participación que provoca con esta forma de interrogar al niño sobre la comprensión de lo leído, la Maestra cambia de estrategia. Esta vez, ella provee las pistas para que los alumnos respondan.

Observación No. 1

Ma "Si no hubiera petróleo. ¿caminarían los camiones?
Ao. "Caminaríamos a pie"
Ma. "¿Es importante, para qué sirve?"
Aos. "Para que se muevan los carros".

De esta manera, la maestra ha logrado una mayor participación en los niños quienes van mencionando objetos que ellos suponen se obtienen del petróleo, y la maestra afirma o niega. Esta actividad se ve interrumpida por un alumno el cual recuerda a la maestra sobre diccionario que les pidió llevar a clases desde un día antes.

Observación No. 1

Ma. "Bueno, saquen el diccionario y ahorita vamos a hacer lo de los complementos. Saquen el significado de las palabras, rapidísimo... rapidísimo.. Les dije desde ayer que íbamos a necesitar el diccionario.

Aos. "¿En qué página?". (sacan el diccionario y empiezan a buscar las palabras, se ven motivados. La actividad consisten en buscar las palabras que formaron parte de la lectura: yacimiento, oleoducto, gasolina...)

La mayoría trae un diccionario, sólo algunos no lo tienen. Los niños muestran dificultades para encontrar ciertas palabras y la maestra les da instrucciones de cómo buscarlas. Esta fija un tiempo para que los alumnos concluyan la actividad. Han pasado 17 minutos aproximadamente desde que iniciaron esta tarea. La maestra ha dado indicaciones de un nuevo ejercicio a realizar en el aula; sin embargo, no todos han concluido el anterior.

Observación No. 1

Ma. "El que vaya terminando, rápido se va a la página 227. Lean bien las instrucciones [algunos alumnos inician esta actividad, mientras que otros continúan con la actividad anterior. La nueva actividad es matemáticas, sumando mitades]"

"Mañana vamos a repasar las palabras. Mucho, cuidado con las cuentas; lean las instrucciones antes de hacer las cuentas.

Han pasado sólo cinco minutos desde que la maestra indica el

número de página de la guía a los alumnos para que realicen unas cuentas, cuando aparece una nueva indicación:

Observación No. 1

Ma. "Cierren la guía; vamos a trabajar un poquito en el pizarrón... ¡vamos!... ¡rapidísimo!

Ao. "Profe, ¿las puedo buscar en mi casa? (se refiere a las palabras de la actividad anterior. Algunos Aos. se levantan con el libro en la mano y van a preguntarle a la Maestra, otros van a revisar el trabajo anterior.

La maestra da inicio a una nueva actividad, a pesar de haber alumnos que no han terminado los trabajos anteriores. Esta nueva actividad consiste en un dictado de enunciados relacionados con el petróleo y la lectura que hicieron sobre él en el libro.

Algo similar a lo antes descrito se suscita en nuestro segundo día de observación. La maestra da indicaciones para que los alumnos lean en forma individual y grupal.

Observación No. 2

3/03/94

Ma. "Saquen su libro en la página 358 (de español) y lean... La van a leer cinco veces, está muy cortita. (los Aos. comienzan a leer en voz alta, la Ma. recorre las mesas revisando la tarea de la "guía". Los Aos. continúan leyendo en voz cada vez más alta hasta terminar gritando. No se entiende lo que están leyendo)
"Leyendo Luis" (Ma. le llama su atención, porque ha dejado de leer).

Ao. "Luis) Profe, ya llevo cuatro".
Aa. "Ya llevo dos"
Aa. "A mí me falta una".

La maestra realiza un recorrido en las mesas para verificar y controlar la actividad de lectura que están realizando. Cuando considera que ya deben de haber leído cinco veces el texto, se dirige al grupo y le pregunta:

Observación No. 2

Ma. "Ya creen que pueden hacer el trabajo?"
Aos. "No" [en coro]
Ma. "Bueno, lean dos veces más pero rapidísimo, tienen que comprender todo lo que dice ahí"
Ao. "Yo ya terminé"

Ante la expresión de un alumno de que ya había terminado, la maestra intenta cambiar de actividad la cual realizaría la maestra de educación tecnológica. Mas la protesta de los niños se lo impide y, por lo tanto, continúa la actividad.

Observación No. 2

Ma. "(Grupo) ¿Ya?... a ver, ahorita vamos a hacer la redacción.. vamos a trabajar con la profesora".
Aos. "Eh. No! [gritando] mejor la hacemos ahorita".
Ma. "Bueno, háganla, pero rapidísimo; hagan la redacción de lo que entendieron porque ahorita le vamos a dar unas tarjetitas y ahí van a hacer dibujitos"
"(Grupo) Bueno, primero rapidísimo la redacción de lo que entendieron de la lección"

La maestra continúa en su intento por que los alumnos escriban la redacción de lo que leyeron; a la vez, la profesora de educación tecnológica prepara la actividad a trabajar con los alumnos.

Observación No. 2

- Ma. "(...)rapidísimo escriban lo que comprendieron [se le acercan unos alumnos llevándole sus cuadernos]
Tampoco leíste tú, ni tú
Rapidísimo, yo creo que no van a alcanzar a hacer la redacción".
- Ao. "¿ Cómo así?"
- Ma. "(Grupo) Lo que se acuerden, lo que hayan comprendido [todos los alumnos se ponen a trabajar en silencio, mientras la Ma. recorre las mesas revisando cuadernos].
Piensen y platiquen como si se lo contaran a un amigo..
mejor letra..mayúsculas, los puntos, lo más que puedan.

La maestra de educación tecnológica empieza a repartir entre los niños el material con el que van a trabajar. Mientras, ellos continúan con la redacción, la maestra del grupo sigue pasando por las mesas, revisando y corrigiendo en voz alta lo que los niños han escrito. Los que ya terminaron empiezan a dibujar. Ambas profesoras dan instrucciones acerca del trabajo que los alumnos deben realizar. Posteriormente la maestra del grupo sigue con su tarea de revisar redacciones. Algunos alumnos preguntan sobre el trabajo que les dejó la maestra de educación tecnológica quien ha salido del salón un momento.

La actividad de redacción se interrumpe por la instrucción que ha dado la maestra.

Observación No. 2

Ma. "(Gpo) Dejen de leer o de redactar; dibujen porque los tienen que presentar (refiriéndose a los dibujos que indicó la maestra de educación tecnológica)".

Ma. "(Tec) ¿Ya mero acaban? (Ma. regresa al salón. Los alumnos continúan trabajando, la mayoría dibuja; la Maestra de grupo deja de revisar las guías y los trabajos).

Han transcurrido veinte minutos cuando la maestra de educación tecnológica le pide a los niños que guarden las cosas.

Observación No. 2

Ma. "(Tec.) Muy bien, guarden ya las cosas porque para la otra clase los tienen que traer porque vamos a armar el móvil (Los Aos. comienzan a guardar los dibujos comentando con sus compañeros).

La maestra del grupo prosigue con las instrucciones para que los niños guarden sus cosas y reinicien la actividad suspendida por la incursión de la maestra de actividades tecnológicas.

La tarea que ésta ha solicitado a los niños continuará la

semana siguiente. Se percibe sólo como una actividad que interrumpe la dinámica de trabajo ya realizada por los alumnos.

La lectura de la producción escrita de los niños.

El segundo tipo de actividades que percibimos desde nuestro primer día de observación, fue el comentario que, a petición de la maestra, hicieron los niños después de su visita al supermercado cercano a la escuela.

Posterior a los comentarios, la maestra pide a los niños que como tarea hagan una redacción de todo lo que vieron tanto al llegar como al salir del supermercado. Sin embargo, ante la insistencia de algunos niños de hacerla en el aula, la maestra cambia de opinión y pide a todos que la redacten en ese instante. "Bueno, les voy a dar diez minutos y en ese tiempo deben hacerlo". Pese a esta advertencia, los niños realizan la actividad en más tiempo (20 minutos).

La maestra pronto se involucra en la actividad. Empieza a caminar por las mesas y corrige a los niños en su producción escrita. Después regresa a su mesa. Quienes terminan llevan sus cuadernos para que la maestra les revise.

Observación No. 1

(Se levantan dos Aas. y llevan sus trabajos a Ma. para que se los revise. Ella se sienta y comienza a calificar. Las corrige en voz alta y marca con plumón los errores en sus cuadernos).

Ma. "Leéme esto otra vez, ahí lleva coma... usa los puntos para terminar".

La maestra, en este caso, realiza una actividad de lectura cuando corrige la escritura de los niñas. Asimismo, le pide a una de las niñas que lea lo que escribió para verificar su escritura.

Una actividad algo similar a la anterior, ocurre en nuestro segundo día de incursión en el aula cuando la maestra solicita a los alumnos que respondan unas preguntas sobre lo que comprendieron de una lección del libro y la redacción respectiva acerca de dicha lectura.

Observación No. 2

Ma. "Hoja limpia" [escribe en el pizarrón] Completa las siguientes preguntas.

1. Las medicinas se elaboran con _____
2. Los árboles tienen raíz, tallo _____
3. Con _____ se fabrican perfumes.
4. Cuando cortamos un árbol debemos _____
5. El árbol nos da para respirar _____

Ao. "¿Qué quiere decir elaboran?"

Ma. "¿Quién sabe lo que quiere decir elaboran?"

Ao. "Que lo elaboran de eso"

Ma. "Que lo hacen (...)"

Los alumnos copian en su cuaderno las preguntas y se ponen a contestarlas.

Observación No. 2

La maestra pasa por los lugares revisando los cuadernos. Pide a los niños que no se levanten de sus sillas pues ella va a ir a revisarles. Recorre las mesas, revisa trabajos, corrige y da indicaciones en voz alta. Los Aos. se levantan casi todos y forman grupos de tres o cuatro. Comentan, se ríen, platican, la Ma. los mira y mueve la cabeza.

Cuando la maestra pasa a revisar lo trabajos, se da cuenta que muchos niños escribieron "aigre" en lugar de "aire" y lo escribe en el pizarrón para que observen. Tras esta indicación, los niños revisan cómo escribieron y algunos corrigen; otros, sólo señalan que lo hicieron correctamente.

Observación No. 2

Tres alumnos se levantan y repasan con el dedo la palabra escrita en el pizarrón.

Una vez que la maestra considera que los niños han concluido con la actividad, le pide a uno pasar a resolver el ejercicio en el pizarrón.

Observación No. 2

Ma. "¿Están bien?
Aos. "Están mal " (en coro)
Ma. "Fíjense bien en lo que está escribiendo, parece

que no leyeron (pasa a varios Aos. a contestar y les pregunta a los demás si está bien o mal).

" Se están equivocando, quiere decir que no leyeron o que no entendieron. ¿Qué está pasando con esas preguntas?

En esta actividad, los niños leen lo que otros han escrito en el pizarrón y lo cotejan con sus redacciones. Algunos corrigen a quienes están contestando las preguntas en el pizarrón.

Los dos tipos de actividades de lectura que hemos descrito previamente: lectura en voz alta y lectura de producciones escritas por los alumnos, se realizaron en el aula siempre contra reloj. La maestra mostró prisa o urgencia porque los niños concluyeran la actividad lo más rápido posible; incluso, en varias ocasiones, inició otras sin haber terminado las primeras; o bien, suspendieron momentáneamente como cuando la maestra de educación tecnológica incursionó en el aula para promover una tarea distinta a la realizada en ese momento.

Para los niños la lectura y las actividades relacionadas con ésta no son actividades que desagradan, fastidien o aburran; por el contrario, se disgustan cuando la maestra las da por finalizadas.

La maestra "Carmen" en su grupo no enfrenta grandes problemas

en su trabajo con los niños según expresó durante la entrevista realizada:

- (E) "¿Cuáles son los problemas más fuertes que usted tiene en cuanto al trabajo con los niños?"
- (R) "Ahorita ya son mínimos. Ahorita son los signos de puntuación, la ortografía, la caligrafía... Al principio era cuando tenía más problemas, que era cuando los niños no dominaban las "trabadas" las inversas o que no dominaban las mixtas, que no dominaban los diptongos..pues se han ido solucionando todos (los problemas) a través del tiempo

Esta primer opinión de maestra nos hizo suponer que todos sus alumnos sabían leer . Luego de pensar y dar su primer respuesta afirmativa reconsidera su respuesta y señala:

- (R). "Tengo nomás dos niñas que yo considero que son... tienen más dificultad, uno que entró sin saber leer, pero ya lee y escribe, nada más tiene el problema que en lugar de poner "en" pone "en", en lugar de "el" pone "le", invierte nada más, pero no tiene segmentación y la otra niña tiene un carácter, un carácter demasiado introvertida, no la hace uno que lea, es muy difícil, muy difícil, es muy callada, muy reservada."

La maestra logra advertir un problema en el aprendizaje de las niñas aunque no va más allá de ello. Tal situación se percibe cuando le preguntamos si a esas niñas ella les dedica algún tipo de actividad en especial o si participan en todas las actividades. A lo que ella respondió:

- (R). "Todos los días hacemos, por ejemplo, diferente tipos de lecturas, a veces es lectura en grupos, a veces es lectura de comprensión, a veces la lectura es la expresión oral o que comprendan, a veces sobre lo que leen escriben, lo redactan, y estas niñas lo único que les hago es que participen todos los días con las lecturas, la lectura y la lectura; y en los demás trabajos es lo normal".

La lectura es una actividad a la que la maestra le dedica tiempo todos los días y se realiza en forma grupo por turnos tanto en lo que refiere a lectura oral como a la comprensión lectora:

- (E). "¿Las actividades que usted realiza con la lectura como las organiza?"

- (R). "Es de diario, la lectura es en silencio, leen primero en grupo. Es diario eso, entramos en una lectura, después lee alguno, los demás van siguiendo la lectura y así los voy seriando. Cada uno tiene que saber donde se quedó el anterior. Leemos y la misma lección trae preguntas, se contestan si vienen. Leen ellos y lo que entienden me lo dan a mi de manera oral... uno empieza, otro le continua.. o según si alguno quiere ampliar.. o si alguno entendió otra cosa,... si alguno quiere participar".

A través de este tipo de actividad la maestra emprende sus acciones de lectura en el aula. En nuestro intento por conocer más a fondo su conceptualización sobre la práctica de la lectura en el aula le formulamos la siguiente pregunta:

- (E): "¿ Del grupo que se trabajo ya sabían todos leer ?
(La maestra trabaja con los mismos niños del año anterior)":

- (R): "Si, salvo una niña de primer ingreso que me trajeron..que no leía, pero traía su boleta de otra escuela, la aprobaron".
- (E): "¿ Los niños le deletrean ?"
- (R): "Pues, más o menos, no es mucho".
- (E): "Y en ese caso, por ejemplo, cuando observa que están deletreando ... ¿Qué hace?"
- (R): "Practicar la lectura nada más, la práctica de la lectura...puede ser pasándolo al frente, puede ser en su lugar o puede ser grupal. Por ejemplo, si lo estos haciendo grupal yo voy de mesa en mesa y me agacho con ellos y me detengo un momento mesa por mesa a escucharlos... y los que yo se que tienen más problemas, o sea que leen más lento... con esos niños me detengo más tiempo".

Queda claro a partir de lo observado en el aula de la maestra "Carmen" y de lo expresado por ella misma la forma en que ha venido internalizando los aspectos pedagógicos y didácticos que emanan de la propuesta (PALEM). Situación que tiene una notable influencia en el nivel lector de los niños.

En tercer grado, en el aula del maestro "Pedro", las actividades de lectura que pudimos observar se llevaron a cabo en voz alta en forma grupal e individual.

La lectura en voz alta.

La maestra de educación tecnológica llega al aula del maestro "Pedro" a enseñar a los alumnos una canción que viene en el libro de español de lecturas.

- Ma. "(Tec.) Saquen el libro de lecturas en la página 82, por favor?"
- Ao. ¿ Español lectura?
- Ma. (Tec.) "Si. La 89 (lee cantando la lectura naranjas y limas)".
- Ma. "(Tec.) Es toda la tonada (varios Aos. intentan cantarla. Léanla. (Ma. sale del salón mientras los Aos. intentan cantar. Regresa y sigue cantando. Naranjas y limas, limas y limones... A ver, todos: naranjas y limas, limas y limones... Leemos a las tres, una... dos... tres... ¡lean! (Los alumnos leen en voz alta sin orden haciendo mucho escándalo. Muy bien, ahorita le ponemos la tonada.. ¡cántenla todos! Ahora ustedes (señala la fila uno y canta junto con ellos) Ahora solos (les hace observaciones sobre los errores que cometen al entonar la canción)... Bueno, lean cada estrofa hasta que se la aprendan.

Durante casi una hora la maestra de educación tecnológica y los niños cantan esa canción del libro. Los alumnos lo hacen en coro desde sus lugares, también hay quienes la maestra pasa al frente para que canten parte de la canción, una estrofa. Concluida esta actividad le dice a los niños que les explicará lo correspondiente a las notas musicales.

Observación No. 3

- Ma. "(Tec.) Siéntense, voy a explicarles lo de las notas, nos las vamos a aprender bien (escribe en el pizarrón DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO y dibuja una clave de sol en el pentagrama) "Vamos a leer las notas musicales"
- Aos. "Do... re... mi... fa..."
- Ma. "(Tec.) Otra vez".

Otra actividad de lectura en voz alta se lleva a cabo durante la clase de Historia de México que se refiere a la Independencia. Después de que dos alumnos (Nicolás y José Cruz) han pasado al frente a hablar sobre el tema y el maestro los ha apoyado agregando información o formulando preguntas al grupo para hacerlos participar, les pide a los alumnos que saque su "guía" en la lectura alusiva a la Independencia de México.

Observación No. 4

4/03/94

- Mo. "(mostrando al grupo una de las guías) Aquí está el hombre del chicotón" (refiriéndose a Miguel Hidalgo)
Aos. "¿La leemos al frente?"
Mo. " Sí (dos alumnos pasan a leer al frente, llevan la estampa de la independencia en la mano; uno ellos se se arrepiente y el otro comienza a leer con voz alta y clara. Algunos guardan silencio para escuchar.

Varios niños continúan leyendo en voz alta a petición expresa del maestro. Al parecer, están acostumbrados a pasar al frente a leer en voz alta. Algunos lo hacen bien; otros, no tanto.

En opinión del maestro, el problema más grande que enfrentan sus alumnos en la lectura es de comprensión:

- (E): "¿Qué problemas de lectura tienen lo alumnos de este grupo?"
(R): "Pues en lectura puedo decir que está regular el grupo a excepción de una minoría de alumnos. El problema de la lectura es de comprensión. Ahorita precisamente están los niños resolviendo unos problemas (de matemáticas) y el problema es que no les gusta leer y menos leerlo para comprenderlo".

En opinión del maestro los problemas que los alumnos enfrentan con la lectura se deben a que "los niños vienen desde sus hogares con esa deficiencia".

ESCUELA B

En esta escuela, las actividades de lectura que maestras y alumnos realizan en el aula son diversas ya que se asocian a actividades de lectura de la producción escrita de los niños, a tareas específicas de lectura dadas mediante el juego.

Observamos a tres de las maestras "Lupita", "Elsa" y "Lilia" quienes imparten clases a los alumnos de 2° y 3°. Sólo durante tres de las cuatro observaciones realizadas se suscitaron actividades relacionadas con la lectura.

La primera actividad la observamos en el aula de la maestra "Lupita", quien después de que los alumnos resolvieron un problema, dictado por uno de los niño, les pide que escriban un pensamiento en una hoja la cual ella les reparte.

Ma. "Escriban su nombre en esta hoja, me van a escribir un pensamiento, a mi: si les gustó como trabajamos; si no, si aprendieron algo en todos estos días. Todo lo que ustedes quieran decir".

Una vez que los alumnos concluyen su composición la maestra las lee en voz alta.

En el aula de la maestra "Elsa", observamos una actividad de lectura- estrechamente relacionada con la redacción- de una historia que los alumnos deberían realizar a partir de unas hojas que la maestra entrega a cada niño, las cuales tienen dibujos.

Noé, uno de los alumnos, lee en voz alta las instrucciones de la hoja que la maestra les entregó. En su lectura, apreciamos que realiza una adecuada decodificación de las grafías pero requiere automatizar el proceso.

Ao. "(Noé) Es-cri-be como tu pue-das hacer-lo (...) inventar una his-his-toria o un cu-ento.

Ma. "Muy bien, entonces con ese dibujo vamos a inventar una historia o un cuento. ¿Si? Vean bien su dibujo, lo que tiene lo que hay allí"

La maestra les indica a los alumnos que tengan cuidado al escribir. Y les pide que a quien vaya terminando le avise pues lo van a leer. Un alumno termina y la maestra le indica:

Observación No. 10

Ma. "Lee en silencio lo que tú escribiste, a ver si no te comiste alguna letra, alguna palabra, mientras terminan sus compañeros.

Cuando los alumnos terminan la redacción, la maestra les pide que la lean oralmente. Inicia Ulises con la lectura, sigue el turno a Alberto. Ambos niños realizan una adecuada decodificación de grafías pero aún muestran problemas en la automatización del proceso.

La maestra le pide a Noé que lea su historia. Se sienta junto a él para ver lo que escribió y está leyendo. Ella se da cuenta que Noé ha escrito incorrectamente algunas palabras las cuales logra leer adecuadamente.

Observación No. 10

Ma. "Aquí dirá poente o dice puente (señalando la palabra "poente" que escribió el niño). A ver, leeme ahí, ¿ cómo dice?

Ao. (Noé) "Puente"

Ma. A ver, ¿tiene la "u"?

Ao. (Noé) "Puente"

Ma. Aquí, ¿como dice? (señalando la letra "o" de poente) ¿es la u ésta?

Ao. (Noé) "o"

Ma. A ver, entonces, ¿que tendrías que tener para que diga
pu-ente?

Ao. (Noé) "u"

La maestra empezó a experimentar este tipo de interrogatorio con los niños, cuando las palabras no eran correctamente decodificadas o no se escribían bien desde el punto de vista ortográfico. Después de las observaciones a cada niño, la maestra les pidió que escribieran nuevamente, en la parte baja de la hoja, la composición pero corrigiendo los errores que se le habían señalado.

El tercer tipo de actividad la observamos en el aula de la Profesora "Lilia", la cual se suscitó durante el juego de lotería el cual tenía como propósito didáctico que los niños leyeran oraciones y palabras con las letras /Y/ y /LL/. Los participantes en el juego eran dos niños (Efraín y Susana) y la maestra.

La lotería con la que la maestra y los niños juegan es de un tipo especial, distinta a la que comúnmente conocemos. Los materiales empleados consisten en cartas grandes y cartas chicas. El primer tipo de carta, la del jugador, tiene nueve palabras que contienen /y/ o /ll/; por ejemplo: guayaba, tortilla, collar, yegua, aulla, yo, bella, etc. El segundo tipo de carta, la del que dice o canta la lotería, está conformada por oraciones con palabras

con /y/ o /ll/, las cuales la maestra denominó palabras claves, por ejemplo: las **tortillas** con sal son buenas, **Lloran** los niños en la noche.

El juego se desarrolla atendiendo las mismas reglas que conocemos de la lotería. Susana es la primera a quien le tocó decir o cantar la lotería. Al leer por vez primera los enunciados, segmenta algunas palabras pero en un segundo intento ya lee con fluidez. Al terminar de leer cada oración, la maestra le pide a Susana lo que comprendió de lo que leyó, a lo cual la niña responde correctamente.

Observación No. 11 22/Junio/94

- Aa. (Susana) "Las tor-tillas con sal son bue-nas"
"Las tortillas con sal son buenas"
- Ao. (Efraín) "Tortillas" "tortillas" (recorriendo con su dedo la carta buscando la palabra tortillas).
"No la tengo"
- Ma. "Yo tampoco"
- Aa. (Susana) "Yo sí"
- Aa. "Con la lluvia cayó granizo" (antes de leer en voz alta Susana leyó la carta en silencio, por eso no tuvo problemas al decodificar fluidamente la palabra).
- Ao. (Efraín busca en su carta, no encuentra la palabra)
- Ma. (Busca en su carta y encuentra la palabra; la maestra también lo hace y encuentra la palabra, pone una ficha)

Después de que Susana lee cinco cartas, la maestra da el turno a Efraín. Él al igual que Susana hace una buena decodificación de las palabras pero en ocasiones las segmenta. Sólo en una se equivoca al leer pero en su segunda lectura, corrigió la palabra.

Observación No. 10

- Ao. (Efraín) "El llavero está muy brillante"
"El llavero está muy brillante" (se da cuenta de que había leído mal la palabra clave y corrige)
Aa. (Susana recorre con su mirada las palabras de su carta y pone una ficha en la palabra brillante)

La tercera en leer la lotería es la maestra; lee cuatro cartas hasta que concluye el juego.

Actividades como las antes descritas constituyen al parecer el común de las prácticas escolares que se realizan en este centro educativo al que asisten niños a recibir ayuda psicopedagógica debido a que enfrentan problemas de aprendizaje.

A fin de conocer cual era tipo de atención que se brindaba a los alumnos que enfrentan problemas en la lectura procedimos a interrogar a las maestras "Lupita", "Elsa" y "Lilia".

La maestra "Lupita" responde lo siguiente ante nuestro interrogatorio:

- (E): "Maestra, ¿ Qué atención recibe, por parte de usted, el niño que trae problemas de lectura y escritura".
(R): "Bueno... Cuando un niño que llega al centro canalizado por ese tipo de problemas es atendido por el terapeuta del lenguaje. Allí es donde se le atiende en su problema".

Algo similar responden "Elsa" y "Lilia"

- (E): "Maestra, ¿ Qué tipo de atención reciben, de su parte los niños que traen problemas de lecto-escritura"
- (R): "Cuando traen los niños un problema de esos los niños son primeramente valorizados por la terapeuta del lenguaje y ella me manda un informe de su valoración a su expediente y a mi a partir del cual yo desarrollo un programa para trabajar con el niño"
- (E): "Maestra, ¿ Qué tipo de atención, de su parte reciben los niños que tienen problemas de aprendizaje de la lecto-escritura"
- (R): "Yo trabajo con los niños en sus problemas, trato de que realicen actividades de lectura y escritura a la vez que van a visita con el psicologo y con el terapeuta. El terapeuta hace un informe de cual es la situación del niño y a partir de él elaboro el programa del niño".

Si bien las maestras señalan brindar atención individual al niño en su problema de aprendizaje lo cierto es que las actividades que observamos no reflejan tal cosa. De hecho las actividades eran iguales para todos los niños. A esto hay que agregar que las actividades de lectura que se llevaron a cabo en el aula tenían que ver con una práctica o ejercitación de la lectura pero no con un entrenamiento o instrucción de la misma, es decir, ya no se les enseña sino sólo se ejercita.

ESCUELA C

En esta escuela en la funciona el Grupo Integrado (GI) el cual es atendido por la maestra "Nora" observación diversas actividades

de lectura en el aula en la que tanto ella como los niños, participan.

La lectura de lo que se escribe en el pizarrón.

Diariamente, al iniciar la clase, la maestra pone la fecha en el pizarrón y pregunta a los niños qué día es y cómo debe escribirlo. Una vez escrita la fecha les pide a los niños que la lean tanto en forma grupal como individual.

Observación No. 5

8/02/94

- Ma. "Ha ver, vamos a anotar la fecha.. ¿qué día es hoy?
[la Ma. interactúa con los Aos. cuestionándolos sobre el día, mes y año. No todos los Aos. participan en esta actividad... Hoy es... martes.. ¿con qué termina martes?".
- Ao. "Con la /s/ de semáforo"
- Ma. "¿Y con que empieza martes? (le pregunta a otro alumno)
- Ao. "Con la /ma/ de mamá?"
- Ma. "A ver, vamos a leer (leen la fecha de manera corrida, de principio a fin. Luego de manera salteada las partes de lo escrito, posteriormente, la Ma. les pregunta de manera individual] ¿cómo dice?"

Hay niños que no leen la fecha porque no saben leer; sin embargo, cuando la maestra pregunta ellos siempre responden siguiendo lo que dicen los niños que ya saben leer. En ocasiones responden sin ni siquiera mirar la fecha en el pizarrón.

A veces la maestra pasa a los niños a que escriban la fecha en el pizarrón, y después la leen.

Observación No. 7

10/02/94

- Ma. "A ver Yimi, escribe la fecha"
Aa. [Escribe en el pizarrón] Hoy es jueves 10 de febrero de 1994.
Ma. "¿Cómo dice, Yimi?"
Aa. [Yimi] "Hoy es diez de febrero de mil novecientos noventa y cuatro."
Ma. (Le pregunta al grupo) "¿Cómo dice? ¿está bien escrita la fecha?"
Aos. "Nooooo..."
Ma. "¿Porqué?"

Otra actividad que la maestra realiza en el pizarrón para que los alumnos lean son la escritura de los nombres de los niños.

Observación No. 5

- Ma. "A ver yo voy a escribir en el pizarrón y ustedes lo van a leer" (escribe en el pizarrón) Rafael "¿Cómo dice?"
Aos. "Rafael"
Ma. "¿Cómo dice aquí? [señalando la palabra que escribió en el pizarrón Mari]."
Aos. "Maricela"
Ma. "¿Cómo dice?"
Ao. "Mari"
Ma. "A ver, yo quiero escribir Marisela, ¿qué me falta?"
Aos. "la /s/ y la /a/"
Ma. "¿Cuáles?"

Es notorio que muchos de los niños del grupo "no saben leer ni

escribir"⁵⁴. Muchos niños responden a las preguntas que la maestra formula siguiendo a quienes sí leen; otros, por los conocimientos que tienen, predicen.

La lectura de las producciones de los niños.

Una segunda actividad que la maestra realiza en el aula está relacionada con la lectura de lo que los niños escriben. Al parecer, este tipo de actividad se realiza frecuentemente en el grupo.

Observación No. 7

Ma. " Fíjense bien lo que vamos hacer ahora: van a escribir la fecha, no vamos a escribir el niño, el billete, no. Ahora vamos a escribir algo de la figura que les voy a dar, por ejemplo (Les reparte una hojas de cuaderno tamaño media carta que trae una figura pegada)
"Miren, en la rayita me van a escribir la fecha primero van a escribir la fecha y luego van a escribir algo del dibujo que viene ahí.... Ya que terminen de escribir anotan su nombre abajo para saber yo de quién es" (Después que terminaron, la maestra les pide que lean lo que escribieron; luego, al recoger el trabajo ella escribe en cada hoja lo que el niño le leyó).

Otra actividad que la maestra implementa en el aula consiste en el dictado de palabras que los niños deben escribir en el pizarrón y en su cuaderno, las cuales posteriormente deben leer.

⁵⁴ Nos referimos al carácter convencional de la lengua escrita.

Pasan al pizarrón seis niños. Sólo dos escriben la palabra correctamente (Lizeth y Saúl), los otros cuatro son apoyados por la maestra.

Observación de Aula No. 7

Ma. "Pásale Nalleli, escribe trompo (en el pizarrón).

A ver José Manuel, ¿cómo dice?

Ao. "Lo vamos a escribir (en su cuaderno)

Ma. "Sí"

"Pásale José Manuel, escribe brazo" [José Manuel escribe **traso**, la Ma. le pregunta que si está bien escrito y según él corrige pero vuelve a escribir **traso**. A insistencia de la Ma. corrige de nuevo y escribe **vraso**, la Ma. le ayuda y logra escribir brazo.

"Pásale Cristal, escribe la palabra pelota. A ver da las palmadas de pelota, [la niña da las tres palmadas, escribe en el pizarrón plno]. A ver, lee, ¿cómo dice?, ¿aquí dice pe? [la Ma. continua hasta que corrige la niña]

En otras ocasiones la maestra dicta a los alumnos y pasa a cada lugar para corregirles y pedirle a los niños que lean lo que escribieron.

Observación No. 5

Ma. "A ver, ya les voy a dictar y no voy a repetir mucho. ¿Ya estas listo Sergio?"

"Bueno, a ver (...), vamos a escribir primero caballo, a ver vamos a dar las palmadas de caballo ...

(se escuchan tres palmadas)

"Al terminar vamos a revisar.. [pasa por las filas viendo los cuadernos]. Ahora léanlo para ver si no se equivocaron (...)

Lectura de palabras escondidas .

Un tercer tipo de actividad de lectura que la maestra implementa en el aula consiste básicamente en tarea de predicción. Se oculta una parte de la palabra con el fin de que el alumno adivine cuál es la palabra escondida.

Observación No. 6

Ma. (escribe una palabra en el pizarrón ocultándose de los AOs. luego la cubre con una tarjeta de cartulina blanca de 10 X 15 cms. dejando visible sólo la primera sílabas- en este caso es ca_, después pregunta a los AOs). "¿cómo dirá aquí?"

Aos. "Castillo"

Ma. "Y si dice castillo, ¿cuáles letras están escondidas?"

Este tipo de actividad que la maestra intenta implementar pierde su riqueza por el hecho de que no utiliza el material adecuado o bien por faltar una mejor sistematización de la actividad.

Lectura en voz alta

Otra actividad que la maestra realiza y que tiene que ver con el aprendizaje del acto lector es la relacionada con la lectura en voz alta que ella realiza de cuentos y lecciones del libro.

Observación No. 6

- Ma. "¿Cuál cuento quieren? Blanca Nieves y los siete enanitos o la Bella y la Bestia"
Aos. "Blanca Nieves", "La Bella y la Bestia"...
Ma. "A ver, levanten la mano los que quieren (....), ganó la Bella y la Bestia.
¿Quién sabe como empiezan los cuentos?"
Aa. "Había una vez..."

La maestra después de varios intentos por leer la historia, inicia su lectura la cual es interrumpida tanto por la entrada de niños que vienen revisar el aseo como por los propios niños del aula.

La lectura reinicia pero son pocos los niños que la atienden debido al ruido que hay dentro del grupo, además de que la maestra no lee con fluidez y el texto contiene muchas palabras difíciles de comprender por parte de los niños.

En otra ocasión, cuando la que la maestra lee en voz alta un texto, se suscita cuando se da cuenta que los niños no leyeron la lección "la calle de mi pueblo" la cual había dejado de tarea.

Observación No. 7

- Ma. "A ver Saúl, ¿ de qué se trata la lección la calle de mi pueblo? ¿qué hacían?, ¿que sucedía?, (...) ¿se trataba de un tiburón y una ballena?"
Aos. "Nooo..."
Ma. (La maestra le pregunta a Maricela, José Manuel,

Saúl, Rafael, Eduardo, Sergio y nadie le contesta; mientras Yimi está pidiendo hablar)

Aa. (Yimi) "Maestra, yo le digo... se trata de la calle de mi pueblo, tenía charcos...."

Yimi, al igual que los otros niños, no había hecho la tarea en casa sino que copió la lección ese día en la mañana, mientras otras cosas acontecían en el salón. La maestra continuó interrogando a los demás y nadie puede responder a las preguntas pues no han leído la lección. Ante eso, la maestra les dice que va a leerlas:

Observación No. 7

Ma. "Voy a leerles la calle de mi pueblo... (2 Aas. sacan el libro, al verlas la maestra señala) Yo no dije que sacaran el libro, guárdenlo, les dije que yo la voy a leer. (La maestra lee la lección)

Una vez que la maestra concluye la lectura de la lección, pasa a otra actividad no relacionada con lo leído previamente. Se trata de un dictado de palabras que los niños deben escribir en el pizarrón y en su cuaderno.

El tipo de actividades observadas durante nuestra visita a la escuela descritas previamente y lo expresado por la maestra durante la entrevista realizada dejan entrever las grandes dificultades que enfrenta cotidianamente en el aula para enseñar a los niños a leer, escribir así como los conocimientos básicos que marca el programa

escolar que debe cubrir.

(E): "¿Te considera preparada profesionalmente para atender alumnos con las características de grupo integrado?"

(R): "No, digo yo no, porque veo aquí muchas cosas que le pregunto a la psicóloga cuando viene casi ni la dejo trabajar por estarle preguntado. Mira me pasó esto con este niño, qué hago, qué le digo al papé, qué hago yo y escribémelo porque si uno, ay, pues ya han visto ustedes aquí que hay cada cosa que..."

Cabe aclarar que esta pregunta realizada a la maestra no tenía la intención de cuestionar su formación ni mucho menos su capacidad para dirigir el grupo. De hecho, fuimos un poco obligados por ella misma a formularla ya que frecuente nos demandaba o suplicaba que lo hiciéramos a fin de justificar su desempeño.

Tomando en consideración este aspecto dirigimos nuestro interrogatorio hacia aquellas cosas que tenían que ver con la dinámica del aula y con lo que la maestra opinaba de ello.

Una de las preguntas medulares que le planteamos tenía que ver con la forma en como ella trabaja en el aula para atender los aspectos individuales y grupales del aprendizaje. Esta fue una de las respuestas que nos dio:

(E): "Ya mencionaste de cierta manera las actividades individuales que realizas con los alumnos es pasarlos a leer contigo. ¿ Este tipo de actividades las realizas con todos los niños ?"

R: "Si con todos. Todos pasan a leer, todos pasan a escribir".

E: "¿ Con que fin haces esa actividad ?"

R: "Bueno, yo a veces me daba cuenta que por ejemplo a un niño, para, por ejemplo, puedo decir que no está muy bien. Entonces viene la señora (la mamá) y me dice fíjese que ya el niño escribe o que lee. Digo yo pues a lo mejor, porque muchas veces la mamá dicen ya lee conmigo, si escribe. Y a veces me doy cuenta yo que lo paso al pizarrón y "tas" que escribe, es que si está subiendo. Pero como le digo, a veces, no doy con bola (...)"

En esta opinión dada por la maestra podemos advertir su angustia en el trabajo que realiza. De hecho la maestra se encuentra con una actividad que demanda respuestas urgentes de realizar ante un determinado problema que enfrenta con algún. A ello hay que agregar el aislamiento del resto de sus compañeros que al no ser especialistas en el campo no pueden ayudarle a resolver los problemas. De ahí que espere con ansias la visita que una vez al mes le hace la psicóloga a efecto de encontrar en ella las respuestas a su interrogantes. A esta angustia hay que agregar las demandas de los padres por el desempeño de los niños. Preguntas que la maestra no puede responder porque simple y sencillamente no sabe que responder. Así transcurre día tras día hasta que los niños aprenden o no a leer y a escribir.

En las entrevistas realizadas a los maestros y en las observaciones de aula descritas previamente, podemos distinguir entre las múltiples actividades cuáles de ellas se dirigen hacia la enseñanza de la lectura y en cuáles ésta aparece más como una actividad de apoyo para la enseñanza de otros conocimientos escolares.

En la escuela A la maestra "Carmen" realiza múltiples actividades en el aula encaminadas específicamente a la enseñanza de la lectura, a que los alumnos aprendan a leer y comprender lo que leyeron. Sin embargo, estas actividades siempre se trabajan contra reloj, aprisa, desaprovechando el interés y la motivación que la actividad por sí misma ha generado.

En el aula del maestro "Pedro", las actividades de lectura que se realizan se orientan fundamentalmente a que a través de ellas, los niños adquieran los conocimientos escolares; es decir, son actividades donde los niños leen para aprender.

En la escuela B, en el aula de la maestra "Lupita", sólo pudimos observar una actividad de lectura que ella misma realiza desaprovechando la posibilidad de que sean los propios niños quienes lean sus escritos.

La maestra "Elsa" y "Lilia" promueven en el aula actividades de lectura. Sin embargo, todas ellas están mas encaminadas a la practica y corrección de lo leído que a acciones instruccionales.

En la escuela C, al observar lo que la maestra "Nora" realiza, nos damos cuenta que toda su quehacer lo dedica a que los niños aprendan a leer y a escribir. Por ello, no hay actividad en el aula en donde la maestra no les pida a los niños que lean o escriban algo. Se enfatiza mucho en la actividad correctiva de lo que leen o escriben; sin embargo, no hay actividades instruccionales propiamente dichas pese a que la maestra sabe que la mayoría de los niños no conocen los grafemas y sus correspondencia fonética.

3.3. Los niños y la lectura .

Uno de nuestros propósitos centrales al interrogar a los niños era conocer lo que los niños piensan sobre la lectura.

Les preguntamos ¿ Te gusta leer ? La mayoría de los niños entrevistados (95 %) manifestaron que sí les gusta leer, un (2.25 %) señaló que más o menos y un porcentaje similar (2.25%) dice no gustarle por no saber hacerlo. Son representativos de estas respuestas los tres siguientes casos:

Entrevistador	Efraín
" ¿ Sabes leer ?"	" Si "
" ¿ Te gusta leer ?"	" Si "

Entrevistador	Martín
" ¿ Te gusta leer ? "	" No "
" ¿ Porqué no ? "	" Porque no sé "

Entrevistador	Manuel
" ¿ Te gusta leer, Manuel ? "	" Más o menos "
" ¿ Qué te gusta leer, más o menos ?	" El de español cuando me dejan tareas" (se refiere al libro de español)"
"¿ Lees sólo cuando te dejan tareas ?"	" Si "

Al cuestionar a los niños sobre que es lo que leen, estos refieren: un 84.26 % lecciones de libro, un 12.35% cuentos, revistas y las lecciones, un 2.24 % lecciones y los dibujitos de los libros y un 1.12% palabras cortas. Algunos casos representativos de esa respuestas son las siguientes:

Entrevistador	Cruz
"¿ Qué te gusta leer ?"	" Las lecciones del libro "
"¿ Qué otra cosa ?"	" Nada más "

Entrevistador	Manuel
"¿ Qué te gusta leer ?"	" Cuentos, revistas"
"¿ Qué otra cosa ?"	" Lecciones"
"¿ Qué lecciones ?"	" De los libros de la escuela"

Entrevistador	Crisanto
"¿ Qué te gusta leer ?"	" Palabras cortas "
"¿ Dónde lees palabras cortas? "	" En el libro "
"¿ En cuál libro? "	" En el de historia "
"¿ Qué más te gusta leer? "	" Nada más que eso "

Entrevistador	Alberto
"¿ Qué lees ?"	" Lecciones y miro dibujos, nomás"

Para tratar de indagar específicamente qué es lo que lee el niño en la escuela, les preguntamos ¿En la escuela, qué lees? Las respuestas de los niños están en función del tipo de institución a la que asisten:

Los alumnos de la escuela "A" señalan que ellos leen en el libro, ya sea lecciones o ejercicios, lo que escriben en su cuadernos y a veces lo que se escribe en el pizarrón.

Entrevistador	Christian
"¿ Qué haces en el salón ?"	" Lecturas, cuentas, redacciones "
"¿ Qué lees, Christian ?"	" Lecciones y ejercicios".
"¿ Qué más lees ?"	" Lo que escribimos en el cuaderno"

Entrevistador	Virgen
" Virgen, ¿Qué haces en el salón ?"	" Muchas cosas "
"¿ Cómo que cosas ?"	" Cuentas, leo lecciones y hago trabajitos que nos pone la maestra "

"¿ Qué lees ?"

" Lecciones y en el pizarrón"

Los alumnos de la escuela "B" expresan que ellos leen en la escuela lo que escriben en sus cuadernos y lecciones que les proporciona la maestra.

Entrevistador

Antonio

"¿ Qué lees, Antonio ?"

" Lecciones que nos da la maestra"

"¿ Cómo son las lecciones ?"

" Son hojas que la profe nos da"

"¿ Qué más lees ?"

" La profe nos pone a leer las redacciones que hacemos?"

En cambio los alumnos de la escuela "C" dicen leer lo que la maestra escribe en el pizarrón, lo que escriben en sus cuadernos y a veces el libro.

Entrevistador

Alfonso

¿ Dónde lees, tú ?

En el pizarrón

¿ Dónde más ?

En el cuaderno

¿ Dónde más ?

Nomás

Entrevistador

Ana

"¿ Qué lees en la escuela?"

" Muchas cosas "

"¿ Cómo que cosas ?"

" Palabras "

"¿ Y dónde las lees ?"

" En el pizarrón "

" Nada mas en el pizarrón ?"

" Y en el libro"

" Dónde más"

" En el cuaderno"

Los diversos tipos de actividades de lectura que dicen los alumnos realizan en la escuela corresponden ampliamente con lo observado durante nuestra incursión a las aulas.

Un segundo aspecto en nuestra pesquisa se orientó a esclarecer de manera específica sobre lo que los niños lee en su casa, Qué leen y si reciben algún tipo de apoyo para leer.

Todos los niños manifestaron que leían en su casa. Sin embargo la mayoría (87 %) expresó que leían lo que la maestro o el maestro les pedía que leyeran. Es decir, como parte de la obligación escolar de cumplir con la tarea. Esta respuesta corresponde con lo que los niños dicen leer: "las lecciones del libro" o "los periódicos cuando nos piden la maestra que recortemos letras".

Son pocos los niños (13 %) que dicen leer en casa algo más de lo que les pide el maestro o la maestra. Unos dicen leer "cuentos" y otros "el periódico".

Respecto a la tutela familiar que tiene los niños con la lectura, por lo que ellos expresan, es sumamente escasa. Si bien la mayoría de los padres le dicen a los niños que hagan la tarea, que se pongan a leer o a estudiar (83 %), son pocos los que ayudan a sus hijos en este proceso (23 %).

Entrevistador

Raymundo

"¿ Raymundo, lees en tu casa?"

" Sí "

"¿ Qué lees?"

" Lecciones, cuentos,
revistas "

"¿ Alguien te dice que leas ?"

" Mi mamá "

"¿ Qué te dice ?"

" Que me ponga a leer"

"¿ Te ayuda a leer ?"

" No, yo solito"

"¿ Ellos (papás) te enseñan a leer, qué te dicen ?"

" Que ponga la /A/, la /E/
la /I/, la /O/ y la /U/"

"¿ Qué haces ?"

" Recorto, lo copio en la libreta y después mi mamá me dice"

"¿ Qué dice tu mamá ?"

" Me dice que ponga todas las palabras que dicen ahí y que lea"

Esta falta de apoyo de los padres en el proceso de la lectura se agrava más por la ausencia de actos lectores en la casa ya que los padres escasamente leen algo. La mayoría de los niños expresan que sus padres no leen nada (74 %), un 21 % dice que su papá o mamá lee el periódico y novelas, un 2 %) dice que sus padres no saben leer y el resto (3) no respondió a la interrogante.

Lo hasta aquí expuesto hace ver que es la escuela y el maestro en quienes recae la mayor responsabilidad de instruir al niño en el aprendizaje de la lectura; los padres y los demás miembros de la familia poco contribuyen en dicha tarea al no realizar acciones encaminadas a dicho fin. Al parecer han delegado tal tarea a la escuela y al maestro. Sin embargo, los problemas que a lo largo de

este trabajo hemos esbozado plantean la necesidad de brindar apoyo extraescolar al niño para lograr su formación como lector.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES GENERALES.

Los resultados obtenidos han permitido identificar a un preocupante número de alumnos, de segundo y tercer grado de primaria, que tienen dificultades en la lectura. Los niños que enfrentan problemas con la lectura asisten a escuelas y centros educativos que se caracterizan por brindar atención especial a los niños que ahí concurren.

En la población que asiste de manera exclusiva a la escuela primaria regular (Escuela A) no observamos niños que tuvieran dificultades en la lectura como ocurrió con los niños que asisten a las Escuelas B y C.

Sin duda alguna, en los tropiezos que enfrentan los alumnos con la lectura tiene un gran influencia el medio socio-cultural en el cual el sujeto se desenvuelve, particularmente por el tipo de interacción que este tenga con materiales escritos. El interrogatorio realizado a los niños permitió constatar que nuestros sujetos escolares tienen una pobre, escasa o casi nula interacción con textos escritos. Si bien los padres, en su gran mayoría, son personas que "saben leer" no es una actividad que se realiza en forma cotidiana.

Esto cobra relevancia cuando analizamos la responsabilidad que recae en el hogar como instancia que contribuye en el aprendizaje del niño. La mayoría de los niños expresaron, que sus padres y los demás miembros de la familia, no contribuyen en su quehacer escolar. Son pocos los padres que orientan o ayudan a sus hijos en las tareas escolares, lo que implica que fuera de la escuela el proceso de aprendizaje recae de manera exclusiva en el niño.

En si la formación del sujeto como lector es una tarea delegada socialmente a la escuela. Sin embargo, el análisis de los hechos, contruidos a partir de lo observado en las aulas de primaria, de segundo y tercer grado, evidencia que la lectura es un conocimiento que ya no se enseña sino una actividad que se ejercita, se practica.

Esto último tiene un gran impacto en la formación del sujeto como lector pues un niño que enfrenta serios problemas con la lectura no tiene posibilidad alguna de compensar o remediar su proceso de aprendizaje.

Es importante destacar que el tipo de problemas de lectura que identificamos en los sujetos, de los que damos cuenta en este trabajo, son ocasionados por un acceso tardío al aprendizaje de la lectura y por el tipo de acción pedagógica que realiza el maestro

en el aula la cual no favorece las estrategias de segmentación sobre las estructuras del habla (palabras, sílabas y fonos).

Esto tiene que ver con la conceptualización que prevalece en la escuela primaria- y en consecuencia en los maestros- respecto a lo que es el aprendizaje inicial de la lectura, esto es, la decodificación de unos signos gráficos en lenguaje oral.

Tal conceptualización se ha limitado a considerar que el niño debe aprender a decodificar en un corto periodo de tiempo (entre 8 y 10 meses) y que cuando éste ha transcurrido y el escolar no logra dicho aprendizaje se hace necesario brindarle atención especial a efecto de corregir tal deficiencia. Sin embargo, cuando el niño es canalizado a algún centro de educación especial para recibir apoyo psicopedagógico que le permita superar o subsanar su problema este no logra detectarse en forma específica sino que es tratado como un problema general de aprendizaje. Ello implica que no hay atención específica a un problema específico, lo que limita su solución.

5. SUGERENCIAS

Los resultados aquí obtenidos dejan entrever la necesidad que tienen los escolares, no sólo aquellos considerados como lectores deficientes, de reflexionar sobre las unidades fundamentales de habla como parte de una actividad de entrenamiento en el aprendizaje de la lectura. Para ello se recomienda, a partir de un evaluación adecuada, someter a los escolares a actividades de entrenamiento susceptibles de instrumentarse, de manera específica para quienes han sido detectados como alumnos con retraso o bajo nivel en lectura.

El tipo de actividades que se proponen tienen la característica de detectar la evolución de la conciencia fonológica del escolar y, de acuerdo con los ejercicios de reflexión sobre las unidades del habla que presentan Calero et al. (1991), éstas deben comprender tres fases fundamentales:

- a) **Fase de desarrollo de la conciencia lexical.** En esta fase se pretende que el alumno manipule palabras dentro del contexto de la frase, debido a que la visión sincrética del niño hace más fácil identificar las palabras que la componen cuando ha tenido una lectura global inicial. A

partir de ahí, es conveniente señalar que la reflexión se centre en las palabras de la frase.

b) Fase de desarrollo de la conciencia silábica. El niño se enfrenta ahora a las sílabas como elemento constitutivo de las palabras para segmentarlas, invertirlas, añadirlas, compararlas y construirlas.

c) Fase de la conciencia fonológica. Aquí el alumno debe manipular los segmentos mínimos del habla (grafías-fonos) omitiéndolos, invirtiéndolos, contándolos, etc.

Como criterio principal para confeccionar las actividades, se recomiendo que éstas deben basarse en juegos lingüísticos divertidos para el niño como: rimas, cantos, gestos corporales, etc. y, sobre todo, es importante relacionarlas con experiencias cotidianas como: su familia, juguetes, animales, comidas, etc.

Deben utilizarse láminas, dibujos en el pizarrón, signos gráficos (líneas, cruces, estrellas) que representen las unidades del habla para así apoyar al niño en las actividades de reflexión sobre la misma.

Este tipo de actividades de entrenamiento deben realizarse en sus tres fases con todo sujeto a fin de emprender un sobreapredizaje que haga posible la consolidación de los conocimientos lingüísticos que demanda el aprendizaje de la lectura.

Se recomienda trabajar las actividades en forma individual o en grupos de pequeños no mayor de tres alumnos.

Se hace necesario involucrar a los padres en este tipo de actividades con el fin de que puedan apoyar a sus hijos en la lectura supervisada.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alliende G. Felipe y Condemarín G. Mabel. (1990) La lectura, teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile. Edit. Andrés Bello, 3ra. edición.

Asensio, Mikel. (1989). Los procesos de lectura en los deficientes auditivos. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.

Azcoitia, Victor Manuel (1993). "Rezago educativo, lastre para el progreso nacional" en El Sol de Sinaloa (Periódico), Culiacán, Sinaloa, Lunes 29 de Noviembre. p.7 y 12

Calero, A; Pérez, R; Maldonado, A. y Sebastián, E. (1991). Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil. España, Edit. Escuela Española, S.A.

Carpizo, Jorge (1986). "Debilidad y Fortaleza de la Universidad Nacional Autónoma de México" en Gaceta UNAM, Octava Época, México.

Castorina, J.A. et. al. (1988). "Alcances de exploración crítica en Psicología Genética" en Varios (1988). El método clínico: un apoyo en la interacción maestro-alumno. México, SEP, 1988.

Crowder, R.G. (1985) Psicología de la lectura. Madrid, Alianza Psicología.

Delval, Juan (1994). El Desarrollo Humano. España, Siglo XXI.

De Mercer, Cecil. (1991) Dificultades de Aprendizaje 2. Trastornos Específicos y Tratamiento. Barcelona, Edit. CEAC. .

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacios, Margarita. (1989) Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Ed. Siglo XXI.

_____ ; Gómez Palacios, M. y Colbs (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. México, SEP, Fascículo 3.

_____ ; Gómez Palacios, M.; Guajardo, E., Rodríguez, Beatriz et al. (1979). El Niño Preescolar y su Comprensión del Sistema de Escritura. México, DGEE.

_____ y Teberosky, Ana (1979). Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. México, Siglo XXI.

Filho, Lorenzo (1973). Los test A.B.C. Buenos Aires, Kapeluz

Guajardo, Eliseo. (1987) "No bastan primero y segundo para saber leer y escribir" en Suplemento Dominical El Sol de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa.

_____ (1989) "Dislexia infantil" en arataia No. 1, Culiacán, Sinaloa, México, Ed. UAS, Noviembre.

_____. (1992) "Un libro no leído es como papel usado..." en Pedagógica No. 4 UPN- Unidades Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México.

Hulme, Charles (1987). "Reading retardation". Department of Psychology, University of York, John Whiley and Sons Ltd.

INEGI (1990). XI Censo General de Población y Vivienda 1990. INEGI, México.

Jacobo García, H. M. y Velázquez Paredes, M. L. (1992) "El proceso de comprensión de la lengua escrita y la construcción de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lecto-escritura" en Pedagógica No. 4, UPN-Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México.

Johnston, Peter H. (1989). Evaluación de la Comprensión Lectora. España, Visor.

Maldonado, A; Sebastián, E. y Soto, Pilar. (1992) Retraso en Lectura: Evaluación y Tratamiento Educativo. Madrid, Edit. de la Universidad Autónoma de Madrid.

_____ y Sebastián, E. (1987). "La Segmentación de Palabras: un Prerrequisito del Aprendizaje de la Lectura" en Boletín del ICE No. 9, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

Noroeste (1994). "Cuatro de Cada Mil Escolares de Primaria Llegan a un Posgrado" en Periódico Noroeste, Culiacán, Sinaloa, 10 de Octubre. P. 6C.

Ochoa Sandy, Gerardo. "México en Cifras: la Mayoría de los Habitantes Sabe Leer, pero No Lee" en Proceso No. 847. (Revista), México, Enero de 1993.

Piaget, Jean (1973). La Representación del Mundo en el Niño. España, Morata.

Rodríguez, Beatriz, García M. et al. (1985) La Enseñanza de la Lecto-escritura y la Actividad Reflexiva del Niño en la Construcción del Conocimiento de la Lengua Escrita en el Aula de Primer Grado. Monterrey, Nvo. León. México, (Inédito), .

Sebastián, M. E. y Maldonado, A. (1986) "El Desarrollo de Estrategias de Segmentación de Palabras en Lectores Jóvenes" en Meisel, J.M. (Ed.) Adquisición del Lenguaje. Frankfurt, Verlag Flaus Dieter Veuvvert.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, SEP, Mayo.

_____ (1993). Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de Curso 92-93. México, SEP.

_____ (1989). Programa para la Modernización Educativa. México. SEP.

_____ (1992). Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos Correspondientes a la Educación Primaria. México, SEP.

Thompson, Michael. Dislexia Evolutiva: Naturaleza, Evaluación y Tratamiento. Madrid, Alianza Psicología (en prensa).

Tirado, F. (1986). "La Crítica Situación de la Educación Básica en México" en Ciencia y Desarrollo, vol. XII, núm. 71, México, CONACYT, Noviembre-Diciembre.

_____ y Serrano Carrillo Víctor (1989). "En Torno a la Calidad de la Educación Pública y Privada en México" en Ciencia y Desarrollo, vol. XV, núm. 85, México, CONACYT, Marzo-Abril.

Vellutino, Frank R. "Dislexia" en Investigación y Ciencia. Madrid, 1987.

Vihn-Bang (1985). "El Método Clínico y la Investigación en la Psicología del Niño" en UPN. Técnicas y Recursos de Investigación II (Ant.), México, SEP-UPN.

Zúñiga R., Angélica. (1992) "Pensar la Lectura Bajo otra Lógica" en Cero en Conducta. No. 29-30, México.

ANEXOS

**PRUEBA DE EVALUACION
DEL RETRASO EN LECTURA.**

(P.E.R.E.L.)

@ Soto, Maldonado, Sebastián, López Taboada,
Sebastián, Del Amo, Linaza y López Alejos (1992)

NOMBRE:

APELLIDOS:

FECHA DE NACIMIENTO:

FECHA DE APLICACION:

COLEGIO:

CURSO: TRIMESTRE:

PUNTUACION EN LECTURA:

PERCENTIL: (CURSO) (TRIMESTRE)

PUNTUACION DIRECTA EN DESCIFRADO:

PERCENTIL: (CURSO)

EDAD CRONOLOGICA: AÑOS MESES

NIVEL LECTOR ESTIMADO: AÑOS MESES

(RETRASO LECTOR: - MESES)

APLICADO POR:

P.E.R.E.L. HOJA DE RESPUESTAS 1

PALABRA	PRIMERA RESPUESTA	AUTO- CORRECCION	DESCIFRADO	LECTURA
di				
pan				
la				
queso				
espada				
un				
busca				
chico				
sol				
payaso				
piedra				
huevo				
chivo				
zapato				
tres				
buhardilla				
juega				
circo				
falso				
zueco				
cruz				
chantaje				
guisante				
truco				
elegir				
Subtotales				

@ Soto, Maldonado, Sebastián, López Taboada
Sebastián, Del Amo, Linaza y López Alejos, (1992)

P.E.R.E.L. HOJA DE RESPUESTAS 2

PALABRA	PRIMERA RESPUESTA	AUTO-CORRECCION	DESCIFRADO	LECTURA
grúa				
puño				
chafar				
bizco				
quiere				
llamas				
ejemplo				
joya				
casquería				
costumbre				
cuña				
chusco				
flan				
cañón				
cocina				
balcón				
lumbre				
croqueta				
gol				
telegráfico				
prometer				
punzante				
gasolinera				
yeaso				
alzar				
Subtotales				

@ Soto, Maldonado, Sebastián, López Taboada
Sebastián, Del Amo, Linaza y López Alejos, (1992)

P.E.R.E.L. HOJA DE RESPUESTAS 3

PALABRA	PRIMERA RESPUESTA	AUTO-CORRECCION	DESCIFRADO	LECTURA
galán				
zorruno				
limeño				
pequeña				
criba				
costilla				
yute				
quejas				
dibujar				
huella				
enjambre				
visible				
platirrino				
infundir				
bombonera				
taxi				
pretil				
extender				
cofrade				
triumvirato				
enriquecer				
lumbera				
exhibición				
chifladura				
huraño				
Subtotales				

@ Soto, Maldonado, Sebastián, López Taboada
Sebastián, Del Amo, Linaza y López Alejos, (1992)

P.E.R.E.L. HOJA DE RESPUESTAS 4

PALABRA	PRIMERA RESPUESTA	AUTO-CORRECCION	DESCIFRADO	LECTURA
indistinguible				
drogado				
buey				
alfalfa				
fuga				
pluscuamperfecto				
triciclo				
bruces				
herrumbroso				
burgomaestre				
laxo				
fióferías				
kilo				
zarigüeya				
isleño				
apañó				
tácito				
indicó				
asintota				
ácrata				
influyó				
peligré				
bóvido				
publicó				
impetu				
Subtotales				

@ Soto, Maldonado, Sebastián, López Taboada
 Sebastián, Del Amo, Linaza y López Alejos, (1992)

Tabla 1

BAREMOS EN LECTURA. 1° de Primaria.

PERCENTIL	Primer Trimestre	Segundo Trimestre	Tercer Trimestre
1	0	0	4
5	0	3	5
10	0	6	16
20	2	7	24
25	3	8	33
30	5	9	37
40	6	10	52
50	7	15	58
60	8	36	63
70	9	51	66
75	10	61	68
80	13	72	74
90	46	78	79
95	66	78	81
99	73	80	82
Media	14,1	34,5	51,7
D.T.	19,1	31,4	22

Tabla 2

BAREMOS EN LECTURA. 2° de Primaria.

PERCENTIL	Primer Trimestre	Segundo Trimestre	Tercer Trimestre
1	5	8	11
5	7	12	18
10	19	24	37
20	44	49	60
25	50	57	64
30	57	61	70
40	65	67	70
50	71	73	74
60	75	76	77
70	77	78	79
75	80	81	82
90	83	85	85
95	86	87	87
99	89	89	90
Media	62,1	64,9	68,6
D.T.	24,5	22,4	16,9

Tabla 3

BAREMOS EN LECTURA. 3° de Primaria.

PERCENTIL	Primer Trimestre	Segundo Trimestre	Tercer Trimestre
1	20	32	42
5	30	44	62
10	45	54	69
20	65	71	73
25	69	73	75
30	71	75	76
40	74	77	78
50	77	79	80
60	79	81	82
70	81	82	84
75	82	83	85
80	83	84	86
90	86	88	89
95	88	91	92
99	91	95	97
Media	71,6	76,5	78,7
D.T.	19,8	15,8	8,1

Tabla 4

BAREMOS EN DESCIFRADO

PERCENTIL	1ª Primaria	2ª Primaria	3ª Primaria
1	0	9	29
5	1	56	67
10	6	69	74
20	31	75	79
25	47	78	80
30	60	79	81
40	69	81	83
50	75	83	85
60	79	84	86
70	82	85	87
75	83	86	88
80	84	87	89
90	87	89	91
95	89	91	93
99	93	94	97

Tabla 5

PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN DESCIFRADO

CURSO	PRIMER TRIMESTRE		SEGUNDO TRIMESTRE		TERCER TRIMESTRE	
	X	D.T.	X	D.T.	X	D.T.
Primero	47.7	33.2	69.6	24.0	75.9	13.8
Segundo	77.4	17.6	80.9	8.7	81.1	12.2
Tercero	82.4	15.6	84.7	8.3	84.0	5.6