

UPN

SEE

SECRETARIA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 16 – B

***"CÓMO LOGRAR LA LECTURA DE COMPRENSIÓN EN EL
4º GRADO DE PRIMARIA"***

PROPUESTA DE INNOVACIÓN

VERSIÓN INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA QUE PRESENTA:

BRENDA HERNANDEZ RAMÍREZ

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN

ZAMORA, MICH.,

DICIEMBRE DEL 2000

INDÍCE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I.- DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

- 1.1 El problema en mi trayectoria docente.
- 1.2 ¿Todo marcha bien dentro del salón?
- 1.3 Delimitación problemática
- 1.4 Contexto

CAPITULO II.- LA LECTURA

- 2.1 La lectura y la comprensión lectora
- 2.2 El lector y el texto
- 2.3 El rol del profesor
- 2.4 Desarrollo cognoscitivo: Etapas de operaciones concretas según Jean Piaget.
- 2.5 Procesamiento de información
- 2.6 La Teoría de Vygotsky
- 2.7 Bruner: El andamiaje
- 2.8 El aprendizaje significativo
- 2.9 La comprensión de la lectura dentro de los planes y programas de estudio

CAPITULO III.- APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN

- 3.1 Caracterización del proyecto de Innovación
- 3.2 Plan de trabajo
- 3.3 Aplicación de la alternativa
- 3.4 Evaluación de la alternativa
- 3.5 Resultados Obtenidos

CAPITULO IV.- MI PROPUESTA

4.1 ¿Cuál es mi propuesta?

4.2 ¿Dónde puede ser aplicada?

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En este trabajo reporto los resultados de una investigación acerca de cómo lograr la lectura de comprensión a través de la interpretación de textos narrativos realizada entre estudiantes michoacanos (se trabajó en una escuela del estado de Michoacán, situada en el centro de La Piedad) de 4° grado de primaria, durante el ciclo escolar (septiembre a junio) 1999-2000. Se trata de un estudio cuyo propósito fue la aplicación de estrategias básicas de lectura para obtener así una mejor comprensión de los textos, comprensión que sería expresada a partir de los resultados escritos y orales obtenidos en diferentes pruebas de lectura.

Es verdad que la comprensión lectora aparece con enorme frecuencia en la bibliografía profesional, pero todavía hay mucho que decir. Porque mi motivación por lograr que interpreten de manera correcta y original lo que leen surge al notar que cuando los niños ingresan al Cuarto Grado han perdido gran parte de interés por la lectura, debido a sus anteriores experiencias con ella. Y para que el niño pueda valorar un texto es necesario que cuente con lecturas provistas de significado y que se le oriente para hacerlo.

El escaso significado que al leer los niños atribuyen a los textos los conduce a que aprendan de memoria una serie de contenidos, que al poco tiempo, son olvidados. El lenguaje (oral y escrito) responde a la práctica de ensayo y error de destrezas aisladas y sin sentido, es decir, a la producción de planas, hojas para ser llenadas, copias, etc.

La lectura se halla en el programa de todas las disciplinas, por ello, cuanto más se interese favorecer la autonomía de los alumnos, mayor será la frecuencia del encuentro con lo escrito y más decisivo será el dominio de ésta.

Por lo expuesto anteriormente, los objetivos de esta investigación son:

- Que los niños utilicen la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto.

- Clasificar los conceptos de comprensión lectora y de lectura.
- Encontrar la relación que se establece entre el texto y el lector para poder construir un significado al procesarlo como lenguaje
- Encontrar las situaciones que favorezcan una mejor comprensión de los textos.
- Propiciar en todos los niños el desarrollo de una relación positiva con lo escrito y de un sentimiento de seguridad lectora y lingüística.
- Destacar la importancia de la actividad del lector al poner en interacción la información visual (del texto) y la no visual (conocimientos del lector).
- Verificar hasta qué punto los niños producen interpretaciones originales de lo que leen.

Esta investigación enfrenta los supuestos tradicionales con los constructivistas respecto a la enseñanza de la comprensión. No todas las actividades presentadas son completamente nuevas, pero son coherentes con lo que consideramos el proceso de lectura, además, se analiza el rol que desempeña el profesor en la clase de comprensión lectora.

En el Capítulo I señalo el momento en que la comprensión lectora representa un obstáculo dentro de mi práctica docente, así como el contexto en el que se desarrolla y en los niños en los que se hace visible.

En el Capítulo II considero y examino diversas teorías, en las que se señalan los principios de enseñanza que sirven de base a este proyecto. Se destaca el papel del lector, el texto y el profesor entre otros, para lograr la comprensión lectora dentro de la concepción constructivista.

En el Capítulo III presento algunas estrategias que me parecen, útiles para estimular la comprensión lectora, así como los resultados que arrojaron ya sea por medio de la colaboración de equipos o individual e incluyendo formas como escribir, dibujar o dramatizar para dar sentido a lo que se lee.

El Capítulo IV muestra las actividades que dieron resultados tanto positivos como negativos, con qué niños y las condiciones en las que se dieron, además de señalar si con este proyecto se cumplieron las expectativas señaladas en los objetivos propuestos.

Así que sólo el lector es quien puede deducir hasta qué grado esta propuesta puede ofrecer algo nuevo o interesante. Pero ojalá, que algo de lo expuesto, o de las actividades descritas representen algún estímulo dentro de las prácticas educativas para que éstas se conviertan en un espacio más enriquecedor y del que se pueda extraer con calidad todo el conocimiento posible.

CAPITULO I

¿DONDE RADICA EL PROBLEMA?

1.1 El problema en mi trayectoria docente.

En agosto de 1996 inicié mi labor como docente. Tenía entonces 18 años, mucho entusiasmo por hacer lo mejor posible mi trabajo y una enorme necesidad de aprender a entender el nada fácil mundo de los niños. Y es que mi experiencia se reducía a sólo 6 meses de asistir a una escuela rural como auxiliar del maestro de segundo Grado, por lo que aún no sabía exactamente el enorme compromiso que representaba ni los problemas a los que me enfrentaría al estar ya como profesora a cargo completamente de un grupo.

Durante el transcurso del mismo año, ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional en la unidad ubicada en La Piedad, Michoacán. Tenía la firme convicción de que al comenzar mis estudios en la Licenciatura, obtendría las bases teóricas y los conocimientos suficientes para desarrollar eficientemente mi práctica educativa además de orientarme un poco más al intercambiar experiencias con otras personas dedicadas a la enseñanza.

Mi trabajo en el Colegio "Miguel de Cervantes Saavedra" durante los últimos cuatro años, tres de ellos a cargo de Cuarto Grado; me ha logrado dar incontables satisfacciones, el acumulación de experiencias imprescindibles que no se aprenden con ningún psicólogo o teoría educativa y sobre todo, me ha enseñado que hay situaciones particulares que representan un obstáculo en mi labor educativa con los niños, a las cuales debo hacer frente para que no afecten el proceso E-A.

El que los niños no le atribuyan un significado a la lectura, que no comprendan y que rechacen los textos que leen es un problema que detecté en el grupo de Cuarto Grado y que me hizo reflexionar acerca de lo importante que era buscar estrategias para detener o disminuir en cierta medida esta situación.

Era hora entonces, de emprender un proceso de investigación, de combinar los conocimientos obtenidos en UPN y abatir un problema que se hacía siempre presente y que representaba un retroceso en lugar de un avance durante el seguimiento de los planes y programas de estudio y un retroceso también en el aprovechamiento escolar de mis alumnos.

Actualmente, tengo 4 años desempeñando el cargo de maestra frente a grupo, de los cuales he extraído los buenos y malos resultados para ir enriqueciendo mi experiencia. Y tengo también, los conocimientos adquiridos en la Universidad que me serán de gran utilidad para responder eficazmente a las situaciones educativas que requieran más atención de mi parte.

1.2 ¿Todo marcha bien dentro del salón?

¿Cómo es posible que tengan problemas para contestar unas preguntas tan simples? ¿Acaso estaré formulando erróneamente las preguntas? ¿Por qué si se "supone" que ya dominan la lectura, les cuesta tanto trabajo comprenderla? ¿Por qué los niños prefieren resolver muchas operaciones matemáticas, en lugar de hacer una lectura corta y decirme por sí solos de qué trata?

Las cuestiones anteriores, fueron sólo algunas de las que comenzaron a surgir al realizar mi trabajo. Ya no era sólo el cómo enseñar el algoritmo de la división, sino el por qué algunos niños tenían tantas dificultades para aprenderlas. Ya no era que únicamente se aprendieran reglas ortográficas, sino cómo hacer que las aplicaran.

De esta manera, comenzaron a surgir muchas dificultades dentro de mi práctica docente, las cuales me inducían de alguna u otra manera a buscar soluciones eficaces para superarlas. Pero hubo un problema que capturó mi atención completamente o por lo menos que me provocó más interés que problemas referentes a contenidos matemáticos o a la conducta de los niños.

Cómo era posible que niños que ya sabían leer y escribir perfectamente, niños a los que los maestros de Primero o Tercer grado calificaban como hábiles lectores, eran incapaces o mostraban serias dificultades a la hora de tratar de comprender un texto.

Sus constantes respuestas equivocadas, la frecuencia con la que se presentaba esta situación y la necesidad de encontrar una solución a un problema que surgía una y otra vez, fueron las principales inquietudes que me condujeron hacia la búsqueda de nuevos caminos para lograr la comprensión lectora.

1.3 Delimitación problemática

La educación integral del individuo es la función principal de la escuela y de ella se desprende una muy importante: la alfabetización. Y para cumplir con esa tarea que la sociedad asigna a la escuela, observamos que en el ámbito escolar las reflexiones pedagógicas se han concentrado en encontrar la mejor manera de enseñar a leer.

Nuestras escuelas consiguen que tanto niños como niñas aprendan a leer y escribir, más o menos bien, según los casos, pero el resultado de sus métodos es que demasiados niños, ya sea en los años escolares o más adelante, son incapaces de hallarle un verdadero sentido a la lectura.

De acuerdo a Bettelheim y Zelan "el problema básico estriba en que los maestros, aunque no creen que saber leer sea sinónimo de entender lo que se lee, si creen que lo primero conducirá necesariamente a lo segundo"¹. Y es que el niño, durante sus primeros años en la escuela, llega a creer que la lectura sólo consiste en adquirir la habilidad de descifrar. Nada malo hay en enseñar a descifrar, siempre y cuando no perjudique los fines para los que esta habilidad es necesaria o deseable: el comprender lo que se lee.

¹ Vid. BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen. "Aprender a leer" Ed. Critica, Barcelona, 1983 Pág. 29.

Según Charmeux "estudiar significa ante todo leer"². Pero el problema en mi grupo surge al darme cuenta de los bajos niveles de comprensión lectora de mis alumnos y de reconocer que no tienen la suficiente instrucción para desarrollar las facultades críticas necesarias para valorar un texto, aunque la mecánica la dominen perfectamente.

Ya sea que se trate del aprendizaje o de la evaluación, la lectura se halla en el centro del trabajo escolar; por esta razón es que como profesor necesito saber ¿CÓMO LOGRAR LA LECTURA DE COMPRENSIÓN EN MIS ALUMNOS? Porque una vez que el niño la domina y toda su mecánica (3° a 6° de primaria) la enseñanza asume metodologías que requieren de ella para la apropiación de otros contenidos curriculares (Historia y Geografía por ejemplo) y es cuando los maestros nos damos cuenta que la comprensión de los textos no se ha dado en forma favorable.

Las constantes respuestas equivocadas o sin sentido que daban los niños después de haber leído el escrito comenzaron a inquietarme, es decir, no era suficiente saber leer correctamente para extraer el significado o la idea esencial del texto; los resultados arrojados de las preguntas ya fueran orales o escritas eran una evidencia clara de una gran deficiencia en la comprensión, y por lo tanto, marcaban la pauta para que iniciara yo la búsqueda inmediata de estrategias que lograran que el niño entendiera las lecturas y que pudiera así llegar a conclusiones más acertadas sobre su contenido.

La lectura se localiza pues, en el programa de todas las disciplinas. Por ello, cuanto más se interese favorecer la autonomía de los alumnos, mayor será la frecuencia del encuentro con lo escrito y más decisivo será el dominio de ésta. Así, hacer una investigación para lograr una mejor aprehensión de la lectura, bajo todas sus formas, será luchar contra el fracaso escolar.

² Vid. BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen. "Como fomentar los hábitos de lectura" Barcelona, 1992
Pág. 10.

1.4 Contexto

HISTORIA

...LA PIEDAD, MICHOACÁN.- Un pequeño pueblo prehispánico llamado Aramutaro Tzicuirín, (lugar de cuevas pequeñas) fue conquistado por españoles al mando de Nuño de Guzmán en 1530 y fue llamado San Sebastián Aramutarillo... hasta el siglo XVII ya que para entonces, se le comenzó a llamar La Piedad, en honor a la imagen venerada en su iglesia. A mediados de este siglo, dejó de ser un asiento indígena (tarascos) para dar acogida a españoles propietarios de varias haciendas y ranchos en la región. En 1760 formó parte de la Alcaldía mayor de Tlazazalca y para esa época su población la constituían castas resultado de la unión de indígenas y españoles.

El rango de municipio lo obtuvo en 1831 y dos años después, se construyó el puente Cavadas sobre el río Lerma, gracias a las gestiones del Párroco José María Cavadas. Sin embargo, no fue sino hasta 1871 que se le otorgó el título de ciudad, con el nombre de "La Piedad de Cavadas" en memoria de quien impulsara la construcción de su puente...³

UBICACIÓN GEOGRÁFICA

La Piedad de Cavadas se localiza al noroeste del estado de Michoacán, bordeando la Rivera Sur del río Lerma. Limita al norte con los estados de Jalisco y Guanajuato y al sur con los municipios de Zináparo, Churintzio y Ecuandureo, los cuales pertenecen también al estado de Michoacán.

CULTURA

Esta ciudad michoacana es rica en costumbres y tradiciones sobre todo religiosas como el 25 de diciembre que es una fiesta muy conocida y celebrada por la mayoría de la gente. Además, sus tres principales atractivos turísticos son: La Parroquia del Sr. De la Piedad, la cascada del Salto y el Puente Cavadas. Sin olvidar por supuesto, que los visitantes pueden saborear ricos antojitos como las camitas, patas doradas y dulces; o adquirir una de sus artesanías más representativas: el rebozo de algodón.

³ Vis CARRILLO, Caázares Alberto. "La primera historia de La Piedad; el fénix del amor" México, 1991. Pág. 36.

EDUCACIÓN

La ciudad tiene grandes opciones en lo que a escuelas se refiere, tanto particulares como federales, desde Jardines de Niños hasta Universidades o el Tecnológico. Además de centros deportivos y bibliotecas públicas que prestan sus servicios a toda la población

ECONOMÍA

Este lugar, es un centro porcícola, comercial y agrícola en donde obviamente las actividades económicas que se desprenden son:

- la cría de cerdos
- la industria balonera
- la producción de ropa
- la industria del calzado deportivo
- el cultivo de sorgo.

POLÍTICA

Actualmente el gobierno de La Piedad, está a cargo del Lic. Ramón Maya Morales quien funge como presidente municipal, el cual tiene todo un equipo de trabajo constituido por el secretario, el tesorero, el síndico y la seguridad pública. Todos ellos, ubicados en las oficinas que se encuentran en el portal Vicente de P. Cano en el centro de esta ciudad.

CARACTERÍSTICAS GENERALES

El Colegio Particular "Miguel de Cervantes Saavedra" es donde actualmente presto mis servicios. Está ubicado en el centro de La Piedad, Michoacán; en la calle Hidalgo # 165 entre las calles Gutemberg y Zaragoza. Esta escuela surge de la propuesta de su actual directora, la Profa. Rosa Martha Carrillo Cazares desde el año de 1993 y ahora en día cuenta con 17 grupos desde preescolar hasta primaria y con 22 profesores que conforman el personal docente.

Estoy a cargo del grupo de Cuarto Grado de Primaria, con un total de 29 alumnos (en su mayoría niños) que varían entre los 9 y 10 años.

Por el carácter particular de la escuela y por la política organizacional impuesta por la directora, estamos en constante comunicación alumnos, padres de familia y maestras. Por ello, tengo el conocimiento de que en mi comunidad educativa gran parte de los padres están conformados por profesionistas y comerciantes, los cuales tratan de proporcionar a sus hijos el apoyo moral y económico suficiente para que logren un mejor desarrollo tanto físico como emocional. Y claro, gran parte de la responsabilidad que esto representa, se le asigna a la escuela.

Así pues, ¿Cómo lograr la lectura de comprensión en el 4° Grado de primaria? Es la pregunta que ocupó el centro de esta investigación; ya que es necesario recoger las estrategias de enseñanza que logren promover el interés del lector por la lectura y sobre todo la construcción de significados. Es decir, ofrecer algunas alternativas docentes para el desarrollo de la comprensión de los textos, particularmente, aquellas que estimulen a los lectores a utilizar diversos medios para construir significados.

CAPITULO II

LA LECTURA

En los últimos años el interés por la naturaleza del proceso de la lectura ha ido en aumento.

Posturas tradicionales que han tenido una gran influencia son las teorías de transferencia de información que señalan que la "... lectura es un proceso de transferencia de información... [en donde] el proceso se lleva a cabo de letra a letra y palabra a palabra..."⁴ Creen que el lector procesa de forma lineal el significado que extrae del texto y por ello, muchos profesores diseñaban las actividades de lectura tratando de mejorar la habilidad de los lectores para transferir información.

De ésta manera, se considera que los buenos lectores son quienes realizan cabalmente esta transferencia, en tanto que los malos no pueden llevarla a cabo. Por tal motivo, quienes defienden esa concepción de la comprensión lectora, basan el éxito de sus evaluaciones en pruebas que sólo miden la cantidad de información transferida.

Sin embargo, algunos teóricos comenzaron a elaborar nuevas teorías interactivas que daban mayor importancia al rol del lector y sus conocimientos previos en el proceso de la lectura, es decir, basaban sus supuestos en que la lectura requiere de la interacción del lector, el texto y sus conocimientos previos para poder construir el significado.

Posteriormente, aparecieron las teorías transaccionales que vinieron a ampliar las interactivas y señalan que "...la principal diferencia entre las teorías transaccionales y las interactivas consiste en que las primeras indican que el significado no está sin más en el texto y el lector..."⁵

⁴ Vid CAIRNEY, TREVOR H. "Enseñanza de la comprensión lectora" Ed. Morata, Madrid, 1996. Pág. 29.

⁵ Vid CAIRNEY, TREVOR H. "Enseñanza de la comprensión lectora" Ed. Morata, Madrid, 1996. Pág. 29.

Haciendo entonces, esta breve revisión, resulta un tanto difícil definir la naturaleza del proceso de la lectura debido a la variedad de teorías existentes. Pero para dar sentido a esta investigación, es importante exponer los supuestos que influyeron y así tener una visión más clara de este proceso de la comprensión lectora.

2.1 La Lectura y la comprensión lectora.

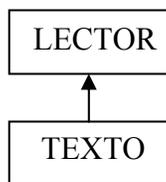
Con base en los principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura:

Como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector.

“Goodman señala que existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje construye el significado”⁶. La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye como un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto.

Existen tres posturas sobre la comprensión de la lectura que se diferencian entre sí por el énfasis que colocan en alguno de los elementos involucrados:

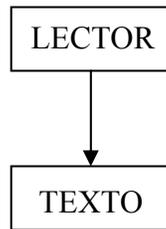
PRIMERA:



"Esta se centra en el texto. Aquí lograr acceder el conocimiento sería entender lo que el autor del texto intentó comunicar..."

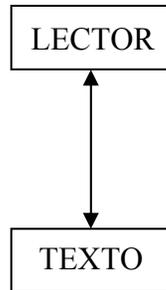
⁶ Vid. GOMEZ, Palacio Margarita. "La lectura en la escuela" SEP. México, 1995. Pág. 19.

SEGUNDA:



...Se centra en el lector y sostiene que lo que cuenta como conocimiento son los Esquemas de información que cada Lector posee y que el texto le exige Actualizar.

TERCERA:



Establece que sin transacción entre el texto, no se logra construir la comprensión. Ya que ambos son aspectos de una situación total en la que cada uno condiciona y es condicionado por el otro..."⁷

Como se puede observar, el fenómeno que les interesa a las tres posturas es el mismo: la comprensión. Pero para continuar con nuestra línea de investigación las posturas más adecuadas son la segunda y tercera ya que la primera conserva un enfoque tradicionalista de las teorías de la transferencia. En cambio las otras dos, se encuentran dentro de las transaccionales, las cuales sirven mucho más a nuestros objetivos. La comprensión lectora depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo.

2.2 El lector y el texto.

La concepción de la lectura y comprensión lectora desde el enfoque constructivista reconocen el papel activo que tiene el lector para poder lograr la construcción del significado. Para ello, los conocimientos previos que posee resultan muy importantes ya que como sabemos, el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas.

⁷ CARRASCO, A Hamirano Alma. "La lectura de textos narrativos..." Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura. Pág. 16.

Desde el marco de la epistemología genética de Jean Piaget:

Se da importancia al papel activo del sujeto cognoscente en todo acto de conocimiento... El sujeto intenta comprender el mundo a partir de esquemas de asimilación que previamente ha elaborado, y lo hace por medio de la coordinación progresiva de dichos esquemas, los cuales se acomodan a lo nuevo...⁸

Durante la lectura, el lector utiliza su conocimiento previo a partir de la información del texto, y ésta se relaciona con esquemas preexistentes. Así, cada vez que el lector obtiene nueva información, activa otros esquemas formando nuevas ideas y ampliando sus conocimientos previos.

El lector aporta conocimientos y experiencia lingüística a la lectura de cualquier texto. Y el texto, a su vez tiene una gran influencia sobre el significado que construyen los lectores cuando leen, lo que trae consigo extraer no sólo un significado de cualquier texto, sino múltiples.

Si la lectura implica una transacción entre el texto y el lector, las características tanto de uno como de otro son muy importantes para la lectura. El significado siempre es relativo y está influido por el lector, el texto y los factores contextuales. Así, la transacción entre estos tres elementos para la construcción del significado será necesaria ya que todos son igualmente importantes.

2.3 El rol del profesor.

El profesor es quien elige los textos, determina las actividades de aprendizaje y decide cuál es el significado que los alumnos deben adquirir en el proceso de lectura. El maestro tiene todo el poder y control de la situación.

⁸ GOMEZ, Palacio Margarita. “La lectura en la escuela” SEP. México, 1995. Pág. 25.

Lo anterior, es el camino menos adecuado para lograr que los alumnos evolucionen. De manera que se comprometan con el aprendizaje, que puedan disfrutar de cada una de las actividades que realizan ya que es nuestro deber enseñarles cómo pueden llegar a controlar su propio aprendizaje.

Según César COLL “en la teoría constructivista, se acepta el aprendizaje escolar como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos, cuya responsabilidad última corresponde al alumno porque nadie puede sustituirlo, por lo tanto, lo que el profesor le proporcionará será sólo una ayuda pedagógica para que él pueda construir significados y atribuir sentido a lo que aprende”⁹.

De acuerdo con Cairney el papel del profesor incluye:

- "Proporcionar información pertinente...
- Escuchar las conversaciones entre los alumnos sobre sus descubrimientos...
- Mostrar estrategias...
- Demostrar que también ellos, al igual que los niños, son lectores.
- Apoyar en todo momento cualquier esfuerzo de los niños.
- Ser crítico al evaluar.
- Presentar lecturas alternativas, realistas y dirigidas a ciertos objetivos..."¹⁰

Como se mencionó anteriormente, nuestros supuestos se basan en las teorías interactivas y transaccionales. La enseñanza no es un proceso de transferencia de información, ya que lleva consigo el apoyo como parte del proceso de aprendizaje. Es decir en lugar de hacer simplemente preguntas sobre los significados construidos tras la lectura de un texto, será más conveniente realizar las preguntas antes de la lectura y durante la misma.

El siguiente cuadro nos muestra los distintos supuestos destacados en esta investigación en contra-posición a los tradicionales.

⁹ Vid COLL, César. “Corrientes pedagógicas contemporáneas” México, Veromart, 1996. Pág. 167.

¹⁰ Vid CAIRNEY, Trevor H. “Enseñanza de la comprensión lectora” Ed. Morata, Madrid, 1996. Pág. 19.

Enfoque tradicional	Enfoque constructivista
La lectura es un proceso de transferencia de significado que requiere que los lectores extraigan el significado de la letra impresa.	La lectura es un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto.
Los lectores son consumidores pasivos de los textos y significados de otros.	Los lectores son participantes activos para poder lograr la construcción de significado.
El papel del profesor consiste en enseñar técnicas que ayuden a extraer el significado de los textos y capacita a los alumnos para descubrir los significados que él considera apropiados.	El papel del profesor consiste en ayudar a los lectores a construir textos a medida que leen y comparte los significados que construye cuando lee y estimula a los alumnos a hacer lo mismo.

2.4 Desarrollo cognoscitivo: Etapa de operaciones concretas según Jean Piaget.

Según Piaget "durante la etapa de las operaciones Concretas (de los 7 a los 11 a Años) los niños muestran una mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque todavía a un nivel muy concreto"¹¹. Los niños han hecho cierto progreso hacia la extensión de sus pensamientos de lo real a lo potencial, pero el punto de partida debe ser lo que es real porque los niños en esta etapa, sólo pueden razonar acerca de las cosas con las que han tenido experiencia personal directa.

En la tercera etapa de Piaget (Que es donde se ubican los niños de 4° grado) los niños pueden pensar operacionalmente, es decir, pueden utilizar símbolos para llevar a cabo operaciones: actividades mentales, en donde por primera vez, la lógica se hace realidad. Sin embargo, su razonamiento aún se halla muy limitado por el aquí y ahora.

¹¹ Cfr. RICE, F. Philip. "Desarrollo humano" Ed. Prentice-Hall. México, 1995. Pág. 199.

2.5 Procesamiento de información.

El modelo de procesamiento de información subraya los pasos, acciones y operaciones progresivas que tienen lugar cuando la persona recibe, percibe, recuerda, piensa y utiliza la información.

El proceso inicia cuando recibimos estímulos por medio de los sentidos y cuando seleccionamos aquellos que consideramos tienen más valor. Sin embargo, la información no es simplemente copiada en nuestra mente; es interpretada y evaluada de acuerdo con la forma en que la percibimos, lo que a su vez depende en parte de nuestra experiencia previa.

Para conocer la competencia cognitiva de los niños en cuanto a la interpretación de la lectura, consideramos su evolución desde el punto de vista constructivista y nuestros hallazgos ratifican que:

- Los niños no sólo son sujetos de aprendizaje, sino que también sujetos de conocimiento.
- Para buscar coherencia, los niños construyen sistemas interpretativos en una secuencia ordenada.
- Esos sistemas que construyen, actúan como esquemas asimilatorios, en términos de Piaget: Es decir, a través de esos esquemas, la información es interpretada, permitiendo a los niños dar sentido a sus experiencias.

2.6 La teoría de Vygotsky.

Si los docentes tienen que hacer mucho más que comprobar la habilidad de un estudiante para transferir información a partir de los textos, es muy importante que tengan la habilidad para hablarles sobre ellos.

El concepto de zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky es importante en el momento en que el profesor habla a los niños sobre el texto. ZDP es el término para las tareas que son demasiado difícil es para que los niños puedan dominarlas solos y que necesitan la guía y la ayuda de los demás según Vygotsky y además, "la zona es la distancia entre el nivel del desarrollo real del niño alcanzando por medio de la solución individual de problemas, y el nivel superior de desarrollo potencial determinado mediante la solución de problemas, bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces"¹².

Con palabras más claras, Vygotsky propuso dos niveles evolutivos:

- El primero "desarrollo actual" es el que el niño soluciona independientemente los problemas.
- El segundo "desarrollo potencial" es la que el niño puede lograr si recibe apoyo durante la ejecución de la tarea.

Así que, siempre hay alguna diferencia entre estos dos niveles y esa diferencia es la ZDP.

2.7 Bruner: El andamiaje.

El término andamiaje fue inventado por Bruner en donde describe la conducta de cualquier persona destinada a ayudar a un alumno a que alcance su nivel de "desarrollo potencial".

El andamiaje es algo más que estimular a los alumnos, es una respuesta a los intentos que el estudiante hace para aprender. Los otros (profesor o compañeros) ayudan cuando el estudiante trata de aprender algo que está más allá de su "desarrollo actual".

¹² Vid RICE, F Philip. "Desarrollo humano" Ed. Prentice-Hall. México, 1995. Pág. 202.

Como señala Bruner, "el andamiaje supone entrar en diálogo con el alumno al que se ayuda de manera que provean de indicios y estímulos para que atraviese la zona de Desarrollo Próximo."¹³ Los modelos ideales del andamiaje que se citan con más frecuencia son las interacciones entre padres e hijos, en donde lo fundamental es la historia compartida, el amor, la confianza y la preocupación por el derecho del niño a construir sus propios significados.

El andamiaje se refiere al apoyo, la ayuda y el estímulo por parte del profesor hacia los alumnos.

2.8 El aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo se produce cuando las ideas expresadas de forma simbólica son relacionadas de manera no arbitraria, sino sustancial, no repetidas al pie de la letra por el alumnado, quien sabe señalar y reconocer algún aspecto fundamental de la estructura del conocimiento que ha de aprender.

Las aportaciones de Ausubel sobre el aprendizaje significativo por recepción han incorporado en su formulación ciertos aspectos de la teoría del aprendizaje basada en el procesamiento de la información. La Enseñanza Aprendizaje opera a partir del siguiente proceso.

- a) El profesorado hace un diagnóstico del conocimiento que posee el alumno sobre la información que ha de asimilar
- b) Los resultados de este diagnóstico han de organizar el tratamiento de la información y la experiencia o situación de enseñanza aprendizaje...
- c) La observación evaluativa sobre el resultado que ha obtenido el estudiante de esta acción y sobre el hecho de que se produzca o no su generalización crítica a otras situaciones es lo que da la pauta sobre el proceso de aprendizaje seguido por cada estudiante.

¹³ Cfr. CAIRNEY, Trevor H. "Enseñanza de la comprensión lectora" Ed. Morata, Madrid, 1996. Pág. 45.

d) El resultado de las acciones realizadas da pie para incidir en los aspectos no aprendidos que han quedado pendientes y puede servir de base para el inicio de una nueva secuencia de diagnóstico- aprendizaje –enseñanza...¹⁴

Adoptar esta teoría del aprendizaje como base para la planificación de la enseñanza requiere, por parte de los profesores, una gran flexibilidad interpretativa sobre las ideas previas de los estudiantes y gran capacidad para crear situaciones de aprendizaje significativo.

2.9 La comprensión de la lectura dentro de los planes y programas de estudio.

Del contenido del lenguaje se ocupa la semántica, disciplina que se interesa por las relaciones de la significación. Y este interés por el contenido del lenguaje pone en evidencia la importancia de la comprensión y resitúa la función que se otorga a los diferentes niveles lingüísticos que configuran el texto en una perspectiva diferente.

La enseñanza de la lectura y también de la escritura requiere que se integren las funciones del texto mediante el diseño de unas condiciones y uso de material pedagógico adecuado, que haga posible realizar intenciones, propósitos diferenciados recurriendo a frases, enunciados y textos desde el aprendizaje inicial.

El principal propósito de los Programas de Español en Primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Y para ello es necesario que los niños:

- Se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, además de que adquieran el hábito de la lectura y la disfruten.

Los programas de los 6 grados articulan los contenidos y actividades basándose en 4 ejes temáticos:

- Lengua hablada.
- Lengua escrita.
- Recreación Literaria
- Reflexión sobre la lengua.

Y precisamente dentro del eje sobre LA LENGUA ESCRITA, en lo que se refiere al aprendizaje y la práctica de la lectura, los programas proponen que desde el principio se insista en la idea elemental de que los textos comunican significados. Y que también, los alumnos trabajen con textos distintos que permitan a los estudiantes desarrollar estrategias adecuadas para la lectura de diferentes tipos de texto y para el procesamiento y uso de su contenido.

De esta manera, se pretende que los alumnos desarrollen su capacidad para establecer la organización de la argumentación y sobre todo, de identificar ideas principales y complementarias.

Otros de los propósitos que encontramos específicamente dentro del programa de Español de Cuarto Grado son los siguientes:

- "Que el niño reconozca y use fuentes comunes de información escrita.
- Que exponga y argumente sobre temas de diversas asignaturas.
- Que identifique los tipos de texto fundamentales y los objetivos comunicativos de cada uno.
- Que elabore resúmenes sobre temas vistos en otras asignaturas, localizando las ideas centrales de un texto..."¹⁵

¹⁴ Vid FARRÉ, Martí José Ma. Et al. "Psicología Infantil y Juvenil" Ed. Océano Multimedia. España, 1998. Pág. 583.

¹⁵ Vid. SEP. "Plan y Programas de Estudio" Educación Básica Primaria. México, 1993. Pág. 22.

Así, basando mi investigación en los propósitos anteriores, los niños realizarán lectura de textos en forma individual, en parejas y por equipos para atribuirles significados. Además, se permitirá la ilustración en equipos de algunos textos.

CAPITULO III

APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN

3.1 Caracterización del proyecto de innovación.

"El reconocimiento de que el docente tiene una actuación mediadora de intersección entre el contenido escolar y su estructura con las formas de operarlo frente al proceso Enseñanza-Aprendizaje (E-A) de los alumnos es algo que define el concepto de intervención"¹⁶.

Así que el proyecto de intervención pedagógica es el que más se adecua a mi problemática ya que se inicia con la detección de un obstáculo en la práctica docente, (en este caso, la incomprensión de la lectura) referido a los procesos de E-A de los contenidos escolares.

El proyecto de gestión escolar no serviría a mi investigación ya que abarca problemas que corresponden a toda la institución escolar y que afectan el orden de toda la escuela. En mi caso, el problema se refleja en mi grupo en particular debido a no realizar actividades que logren una mejor lectura de comprensión dentro del aula.

El orden metodológico del proyecto de intervención está orientado a la necesidad de elaborar propuestas con un sentido más cercano a la construcción de metodologías didácticas que impacten directamente en los procesos de apropiación de conocimientos en el salón de clase y es la que pretendo al querer hacer que el niño lea pero al mismo tiempo comprenda el contenido del texto.

¹⁶ Vid RANGEL, Ruiz Adalberto. "Proyecto de Intervención pedagógica" Hacia la innovación UPN México, 1995. Pág. 85.

Sería inútil utilizar en mi problemática el proyecto pedagógico de acción -docente ya que éste involucra la participación del colectivo escolar, de los alumnos, de los profesores, de los padres de familia y hasta de las autoridades. Y a mí lo que me interesa es que el niño entienda el significado de lo que lee para lograr un mejor aprovechamiento dentro del salón de clase.

El proyecto de intervención pedagógica contribuye a dar claridad a las tareas de los maestros mediante

3.2 Plan de Trabajo

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DE LA ALTERNATIVA	
ACTIVIDADES	SE APLICARON DURANTE EL MES DE:
• El título del texto.	Octubre
• La lluvia de ideas sobre el texto	Octubre
• Los alumnos responden por escrito a las preguntas sobre el texto.	Octubre-Noviembre
• Hacer una representación.	Noviembre
• Indagación del conocimiento previo de los alumnos.	Noviembre
• Lectura comentada.	Marzo
• Baraja de textos.	Marzo
• Transformación de la narración.	Marzo
• Exponer el tema de una lectura.	Junio
• La hora de lectura.	Octubre de 1999 a Junio del 2000.

3.3 Aplicación de la alternativa.

A continuación presento los resultados arrojados después de la aplicación de varias actividades (que más adelante se detallan) las cuales fueron aplicadas a los alumnos del Cuarto Grado de educación primaria, quienes a manera de evaluación, dieron cuenta de su comprensión lectora.

- Las actividades se aplicaron al inicio del periodo escolar, durante la primera y segunda semana del mes de octubre y fueron las siguientes:

ACTIVIDAD: "El título del texto"

Objetivo: Inducir al lector a que descubra el contenido de un texto a partir de su título.

Desarrollo:

- 1.- El maestro leerá el título de un texto que será analizado en el grupo.
- 2.- Se hará una pregunta oral ¿De qué crees que trata este escrito?
- 3.- Se organizarán las participaciones de manera que todo el grupo haya colaborado.

Evaluación:

- a) Se registrarán las respuestas de los niños.
- b) Se anotará si fueron acertadas al descubrir si las respuestas tienen que ver con el título.
- c) Si los resultados no son satisfactorios se probará de nuevo.

ACTIVIDAD: "Lluvia de ideas sobre el texto"

Objetivo: Propiciar el interés del niño sobre el contenido de la lectura.

Desarrollo:

- 1.- El maestro leerá en voz alta el texto.
- 2.- Luego se preguntará a los niños de qué trata la lectura.
- 3.- Se regularán las participaciones para que exista un orden.

Evaluación:

- a) Las respuestas serán orales
- b) Se preguntará a todos los niños y se calificará que sus respuestas tengan coherencia.
- c) Se registrarán sus intervenciones en una tabla especial para respuestas orales.

ACTIVIDAD: "Los alumnos responden por escrito a las preguntas sobre el texto"

Objetivo: Conocer la interacción del lector con el texto para promover su desarrollo lector y no limitar tal actividad a una sola oportunidad de lectura, como se haría tradicionalmente.

Desarrollo:

1. Después de que el niño realizó la lectura en voz alta, se le pregunta si está listo para contestar un cuestionario. (Este cuestionario será formulado cuidadosamente por el profesor de manera que en el menor número de preguntas y utilizando un lenguaje sencillo para los niños, se capturen las ideas principales del texto).
2. Si responde que sí, se le entregará el cuestionario para que la responda.
3. Si responde que no, se le permitirá leer nuevamente el texto para que posteriormente lo resuelva.

Evaluación:

- a) El profesor debe revisar cuidadosamente los cuestionarios para detectar si los niños han entendido las ideas principales del texto.
- b) Se harán todas las anotaciones de los resultados
- c) Si el niño deja en blanco o no responde correctamente a las preguntas el maestro deberá indagar para ver si es necesario releer el texto.

Al realizar la primera actividad traté de inducir a los niños a que descubrieran el contenido del texto leyendo únicamente su título. Lo primero que hice fue pedir a los niños que leyeran la oración que estaba escrita en el pizarrón, la cual decía "La luna y los eclipses"; Paco uno de los alumnos inmediatamente comentó que todos sabían lo que era un

eclipse a lo que respondí diciéndole que quizás muchos de ellos si sabían lo que era un eclipse y que precisamente a continuación leeríamos un texto de su libro de Geografía que llevaba por nombre ese título. Después de mi comentario los niños se inquietaron un poco y comenzaron a hablar unos con otros. Yo hablé con voz muy fuerte y pregunté que si qué era lo que sucedía, por qué tanto alboroto y Rafael un niño de 9 años contestó que hacía poco tiempo habían pasado un eclipse por la televisión y que había sido un eclipse del sol.

¿A poco los eclipses son del Sol? Preguntó inmediatamente Fabián y dentro del salón se, escuchó ¡Ay Fabián! Casi a una sola voz. Yo hice la señal con la mano para indicarles que respetaran a su compañero y algunos de los niños dijeron que lo que pasaba es que los eclipses eran de Sol y también de Luna.

¿De qué creen que trata el texto? Pregunté entonces y la mayoría de los niños levantó su mano y al escuchar sus comentarios me di cuenta que todos coincidían en que la lectura trataría de explicar que sucede o cómo ocurren los eclipses, los de Luna y de Sol. Aunque por ahí más de dos niños dijeron que el escrito sólo hablaría de los eclipses de Luna, debido al título.

Todos los niños querían decir algo, lo que me llevó a la conclusión de que los niños si habían logrado anticipar el contenido del texto, sobre todo al escuchar que la mayoría estaba de acuerdo en que un eclipse es cuando la Luna se tapa o el Sol es tapado.

Sin embargo, a pesar de que los niños anticiparon un poco el contenido del texto de Geografía, los resultados no fueron totalmente satisfactorios pues aún ignoraban ciertos detalles sobre el tema.

Al siguiente día decidí llevar a cabo la segunda actividad. Entregué a cada niño su libro y comencé a leer el texto en voz alta. Al terminar cuestioné a los niños sobre lo que era un eclipse, tanto de Sol como de Luna, además de lo que eran las fases de la luna y los movimientos de rotación y traslación.

Sus respuestas, en su mayoría, fueron acertadas, pero los niños cometían errores al explicar rotación y traslación o las fases de la luna, lo que me llevó a la conclusión de que anticipar el contenido del texto a través del título o haciendo una sola lectura, no bastaban, Era necesario entonces realizar otras actividades para que los niños lograrán comprender el texto, los términos que éste contenía.

Así pues, después de terminar con las preguntas orales, mediante la participación de los niños se volvió a leer el texto y dimos comienzo así a la tercera actividad. Después, pregunté a los niños si estaban listos para contestar algunas preguntas por escrito, a lo que contestaron que sí. Por lo tanto, anoté algunas preguntas en el pizarrón y pedí a los niños que cerraran sus libros para que pudieran contestarlas (La idea no les gustó mucho, pero lo hicieron). Los resultados, al realizar las preguntas por escrito, fueron menos satisfactorios que al realizar las preguntas orales ya que algunos niños dejaron algunas respuestas en blanco y cuando pregunté la razón contestaron que necesitaban ver el libro, porque no se sentía seguros aunque "tenían idea" de la respuesta.

Después de haber analizado los resultados de las tres actividades es importante señalar que, ante las preguntas orales de las primeras dos, los niños argumentaban o elaboraban mejor sus respuestas sin miedo al que éstas fueran acertados o no. Pero, al tratar de contestar las preguntas escritas y a pesar de ya haber leído el texto varias veces, se sentían inseguros pues ellos pretendían contestar, no con sus conocimientos o con sus propias palabras, sino que pretendían copiar la respuesta tal cual aparecía en el texto.

Así pues, al haber analizado lo anterior, se puede observar que la mayoría de los alumnos comprendieron el texto, pero es necesario que sientan más libertad para dar sus respuestas, y que éstas sean aprobadas por el profesor aunque no sean una copia literal del texto.

- La siguiente actividad se realizó durante la primera semana del mes de noviembre a diario, 40 minutos antes de que los niños salieran al recreo.

ACTIVIDAD: "Hacer una representación"

Objetivo: Realizar una dramatización sobre un cuento por equipos y así comprobar que éste se haya comprendido.

Desarrollo:

1. Se dividirá al grupo en 4 equipos.
2. Se le entregará a cada equipo un cuento (el mismo a cada uno) y se le pedirá que lo lean cuidadosamente.
3. Luego, por medio de una obra representarán el cuento.

Evaluación:

- a) Se supervisará a los equipos y se les orientará en las dudas que tengan.
- b) Se calificará la coherencia, los personajes y la idea principal.

El trabajo en equipos resultó una actividad que me costó mucho más tiempo del que yo había considerado. Para iniciar hicimos un sorteo para dividir al grupo en equipos de 6 integrantes y ahí comenzaron los problemas porque la mayoría no estaba conforme con quienes les había tocado. Así es de que me llevó algunos minutos convencerlos para que aceptaran la decisión. Ya cuando por fin todo estuvo en calma, entregué a cada equipo una copia del cuento "los siete cabritos" y les pedí que leyeran el cuento las veces que fueran necesarias para que después no tuvieran dudas y pudieran representarlo ante el grupo.

Al hacer mi ronda me di cuenta que los niños no estaban leyendo la historia completa, es decir, se limitaban a repartirse los personajes y luego cada uno leía lo que correspondía a quien iba a representar. De esta manera no entendían la idea general del texto puesto que cada quien se dedicaba exclusivamente a su personaje y en el momento de hacer los ensayos no se ponían de acuerdo ya que fraccionaban la historia.

Sin embargo, había un equipo donde se organizaron muy bien, pero al comenzar a cuestionar a los niños me di cuenta de que era porque uno de ellos comprendía la historia (ya que la leyó con mucho cuidado) y de una u otra manera era "líder" que los guiaba.

¡Hay que inventar algo para que nos salga mejor! Dijo Carolina (10 años), al notar que los ensayos no funcionaban. Por fin avisé a los equipos que ya era tiempo y nos reunimos en el centro del patio.

Los resultados (al representar el cuento) no fueron del todo satisfactorios ya que la mayoría se aprendió sus líneas prácticamente de memoria, incluso un equipo tuvo que leer porque perdió la secuencia de la historia. Aunque dos equipos, la hicieron siguiendo la secuencia, con narrador y personajes aún era necesario seguir realizando esta actividad.

De esta manera durante la semana, seguí aplicando esta actividad pero con cuentos diferentes y noté que se lograron avances significativos en cuanto a la organización de los equipos ya que al principio, se mostraban muy apáticos pero el día jueves y viernes, mis alumnos ya estaban más dispuestos y mostraban mayor habilidad al llevar a cabo la representación.

Al final pude darme cuenta que los niños lograban una buena comprensión lectora a medida que repetían la actividad, ya que se daban cuenta de la importante que era que cada "personaje" conociera lo historia de manera completa y no sólo su participación en la misma.

- Para la aplicación de esta actividad consideré conveniente el propiciar una interacción grupal para llegar a una conclusión a partir de las concepciones personales de los niños acerca del significado de la palabra " egoísmo" o lo que es lo mismo, sobre lo que ellos consideran que es ser "una persona egoísta". Posteriormente se permitió que los niños leyeran varias veces el cuento que aparece en su libro de lecturas "El gigante egoísta" para después aplicar un cuestionario escrito y así evaluar su comprensión lectora.

ACTIVIDAD: "Indagación del conocimiento previo de los alumnos"

Objetivo: Obtener mediante un diálogo con los alumnos el conocimiento previo que éstos poseen con respecto al tema elegido.

Desarrollo:

1. El maestro elegirá un texto para que los niños lo analicen.
2. Previo al texto, el maestro, propiciará una interacción grupal en la que intercambien información sobre el tema elegido.
3. Además, confrontarán opiniones.
4. Durante el diálogo, el maestro hará preguntas a los niños para aclarar el significado de las palabras que sean desconocidas para los niños, las cuales, obviamente surgirán en la misma discusión.
5. Los alumnos llegarán aun acuerdo para construir nociones y conceptos que amplíen su esquema conceptual.

Evaluación:

- a) Plantear preguntas en forma oral sobre el tema después de que los niños hayan participado con sus comentarios.
- b) Hacer anotaciones sobre los conocimientos que los niños tienen sobre el tema a abordar, conocimientos reales y previos a las explicaciones del profesor ya la lectura del texto.

ACTIVIDAD: "Los alumnos responden por escrito a las preguntas sobre el texto"
(Esta actividad ya fue detallada anteriormente)

Al escuchar cada una de las opiniones de los niños, durante el desarrollo de la primera actividad, me di cuenta que sus conocimientos previos no bastaban, así que esto podría ser un obstáculo para lograr comprender el contenido del texto que posteriormente yo les entregaría. Por lo que, al final lograron llegar a un acuerdo en el que construyeron su noción del significado del "egoísmo" gracias a las aportaciones de todos, en especial de los niños que si lo sabían con claridad. Ahora, era el momento de presentarles el texto "El gigante egoísta", leerlo y hacer las evaluaciones necesarias para saber si los niños (Gracias a las aportaciones de la primera actividad) podrían demostrar que comprendían el texto.

Un factor fue dominante en las respuestas de los niños, que a pesar de haber entendido el término "egoísta" y a pesar de que su reacción al leer las preguntas fue decir ¡están bien fáciles! y que al escuchar sus comentarios me di cuenta que si habían comprendido el texto. De nuevo volvían las inseguridades a la hora de anotar las respuestas, porque los niños creen o los maestros los hemos inducido a que sus respuestas sean meras copias, así que ellos esperan que las preguntas de alguna manera "visible" aparezcan en el texto.

- La siguiente actividad se aplicó durante el mes de marzo, dos veces por semana y después del recreo.

ACTIVIDAD: "Lectura comentada"

Objetivo: Propiciar la interacción entre los lectores y logren entender así el contenido de un texto.

Desarrollo:

1. Organizar al grupo en equipos de tres integrantes.
2. Se les pedirá que lean un texto específico.
3. Se les darán instrucciones para que comenten entre ellos los datos que les parezcan más relevantes, o bien que se hagan preguntas sobre el texto.
4. A continuación será el maestro quien haga las preguntas, las participaciones serán libres.

Evaluación:

- a) Observar y registrar las participaciones de los niños atendiendo a las dificultades que expresen o de los avances en su desempeño.

Los niños se sintieron felices desde el momento en que les pedí que con su libro de texto, salieran en equipos de 3. Ya estando sentados en el patio yo les señalé las páginas de los textos y les pedí que leyeran y comentaran el contenido ya que después de unos minutos; dentro del salón, les haría algunas preguntas.

Los integrantes de algunos equipos se turnaron para leer en voz alta, en otros sólo leía uno de ellos y en uno, cada quien leyó el texto en silencio. Al cabo de unos minutos, en cada grupito se comentaba sobre la lectura y no únicamente sobre ella, sino que además los niños hacían aportaciones sobre sus propios conocimientos acerca del tema...

- Las actividades que a continuación se presentan se realizaron la tercera semana del mes de marzo.

ACTIVIDAD: "Baraja de textos"

Objetivo: Lograr que el lector cree el significado de un texto.

Desarrollo:

1. Dividir a los niños en equipos de cuatro.
2. Recortar de algún libro ilustrado un relato corto en segmentos lógicos.
3. Se entrega a cada equipo una cartulina y a cada miembro del equipo un segmento.
4. Después se solicita a cada niño que trate de reconstruir el texto.
5. El maestro ayudará haciendo preguntas como ¿Quién cree que tiene la primera parte? , ¿Por qué sabes que ésta va después?
6. Recoger todas las cartulinas

Evaluación:

- a) Se revisará que cada equipo haya pegado todos los segmentos.
- b) Se registrará que el orden de los segmentos tenga una secuencia lógica.

ACTIVIDAD: "Transformación de la narración"

Objetivo: Estimular a los alumnos para que utilicen formas alternativas para crear significado.

Desarrollo:

1. Entregar un texto a cada niño.
2. Se pide que lo lean cuidadosamente para que después construyan una narración oral con elementos de apoyo para su presentación pública.
3. Se les proporcionarán materiales como marionetas, ropa y zapatos viejos, juguetes, etc...
4. Cada niño pasará al frente a presentar su narración.

Evaluación:

- a) Se registrarán las participaciones tomando en cuenta si la interpretación del texto fue la adecuada y la variedad de materiales de apoyo que utilizaron.

Fue muy interesante la respuesta de los niños al saber que tendrían que pegar en orden la historia porque sin que yo se los pidiera en la mayoría de los equipos, cada integrante leyó la parte de "El paricutín" tomado de su libro de lecturas y comenzaron a hacer observaciones sobre la secuencia que tenían que seguir. Por ejemplo decían:

Ésta es la primera que hay que pegar, porque dice "Voy a contarles" como cuando empieza un cuento, así que esta es.

Y así en cada equipo se argumentaba el porqué de cada decisión y de los 7 equipos 4 lograron la secuencia correcta y los 3 equivocaron la secuencia del párrafo 2 y 3 pero sus compañeros les hicieron ver que estaban en un error pues primero se vio salir el humo y luego surgieron las llamas.

Posteriormente, se les sugirió que leyeran detenidamente la historia y que algunos voluntarios la representaran ante el grupo utilizando algunos materiales que con antemano coloqué en una caja. La respuesta fue muy alentadora ya que los elementos seleccionados por los niños iban muy acordes a la historia (sombrero, foto de una milpa, huaraches, ilustración de gente corriendo) además de que la secuencia del relato fue la correcta.

Al analizar los resultados, pude darme cuenta que la comprensión de un texto, no sólo se debe calificar con un cuestionario sino con otras formas para así motivar mucho más a los niños y lograr una óptica comprensión.

- Esta actividad se aplicó en el transcurso del mes de Junio durante la tercera semana a un grupo de 8 niños por día.

ACTIVIDAD: "Exponer el tema de una lectura"

Objetivo: Dar a conocer el contenido de un texto después de haberlo leído.

Desarrollo:

1. Los niños elegirán un texto de cualquiera de sus libros.
2. Se les dará un tiempo de 20 minutos para que lo lean cuidadosamente.
3. Se les pedirá que pasen al frente a decir de qué trata la lectura.

Evaluación:

- a) Se tomarán en cuenta las afirmaciones de los niños sobre la lectura, ya sean los más solicitados ya que según ellos, además de lo que decía el libro, sabían del tema por lo que veían en la tele o lo que les decían sus papás.

Y ciertamente ocurrió así, los niños hablaban mucho más sobre sus propios conocimientos acerca del tema que del contenido del texto y de alguna u otra manera se relacionaba pero no dejaban de ser sus conocimientos previos y no el contenido real del texto.

- La última actividad que detallo a continuación, fue realizada desde el mes de octubre de 1999 hasta el mes de Junio del 2000, una vez a la semana y con la participación de todo el grupo.

ACTIVIDAD: "La hora de la lectura"

Objetivo: Que el niño desarrolle el hábito de la lectura.

Desarrollo:

1. Se pedirá a cada niño que lleve libros, revistas o periódicos a la escuela para formar la "Biblioteca del salón"
2. Se acomodarán los textos en un lugar especial para la lectura dentro del salón.
3. Se escogerá una hora del día de la semana que elijan los niños para leer los textos que prefieran.

Evaluación:

- a) Se tomará en cuenta el interés del niño a la hora de la lectura y sus actitudes.

Después de haber explicado a los niños lo que realizaríamos se notó su entusiasmo y alegría por formar la biblioteca. Al otro día, cada uno de los niños llevó diversos textos (libros y revistas) con temas muy variados. Acomodamos en la esquina del salón, sobre un estante, todo el material recolectado y decidimos que los viernes tendríamos oportunidad de leerlos y luego hablaríamos de ellos.

Al principio, tomaban los libros y los hojeaban uno y otra vez, observando detalladamente sus dibujos, pasta, títulos y leían unas cuantas líneas y los dejaban en su lugar. Y en cuanto yo les preguntaba sobre lo que trataba, ellos respondían con ideas muy sencillas, muy generales.

Sin embargo a medida que fueron pasando los días, los niños ya no se fijaban tanto en las ilustraciones, es decir, podían leer un libro aunque no tuviera "dibujitos" porque su contenido verdaderamente les interesaba y me lo demostraban al platicarme sobre lo que trataban. Además, en un cuestionario que apliqué a los papás para que me dieran su opinión acerca del interés que mostraban sus hijos por la lectura, me mostró que, después de haber implementado "la hora de la lectura" éste iba en aumento.

3.4 Evaluación de la alternativa.

Para lograr la comprensión de un texto, un lector recurre a diversas estrategias que ha aprendido. Para Pritchard¹⁷ la estrategia es definida como la acción deliberada que un lector voluntariamente realiza para desarrollar la comprensión.

Los estudiantes leyeron varios textos, en 10 actividades diferentes, en diversos momentos del año escolar. En cada situación de lectura se les pidió que contestaran una serie de preguntas ya fueran orales o escritas.

Con el fin de identificar las estrategias empleadas y traducir las respuestas a valores específicos se utilizó la guía de estrategias que aparece en el cuadro 1.

Cuadro 1	
Estrategias de lectura evaluadas	
No.	Descripción de estrategias.
E. I	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer e identificar elementos. (personajes, comportamientos o acciones puntuales en el texto).
E. II	<ul style="list-style-type: none">• Relacionar elementos identificados en el texto. (Secuencia de acontecimientos, comportamientos y acciones objetivos con sus referentes).
E. III	<ul style="list-style-type: none">• Identificar información que no está escrita en el texto (comportamientos o acciones subjetivas, conclusiones no explícitas en el texto).

¹⁷ Vid, PRITCHARD, Robert, "Reading Research Quartely" Vol. 25 No. 4, 1990. Pág. 273-295.

3.5 Resultados obtenidos.

En el cuadro 2 se concentran los porcentajes de respuestas correctas para cada una de las tres estrategias evaluadas y los promedios globales de cada una. Sólo se tomaron en cuenta las preguntas o los cuestionarios escritos.

Cuadro 2	
Porcentaje de respuestas correctas.	
Estrategia	Porcentaje
E. I	80 %
E. II	70 %
E. III	50 %

¿Qué nos muestran estos resultados? Resulta evidente que para la mayoría de los lectores la estrategia I es más fácil que la II y la III y sobre todo que la número III es la que les resulta mucho más difícil debido a que los datos no están presentes en el texto. Y seguramente, la estrategia I tuvo mejores resultados debido a que es la más utilizada en la escuela. Porque la E. III tuvo muchísimas (la mitad) respuestas incorrectas con las mismas tendencias ya que la información no se encontraba explícita en el relato.

Además, al analizar las respuestas equivocadas de los lectores, concluyo que no lograron integrar la información del texto y su conocimiento previo; hacen una cosa u otra. Un grupo busca en el texto las respuestas a las preguntas, es altamente dependiente del texto y otro la busca sólo en su conocimiento previo, lo que los hace muy independientes del texto. Es decir, ninguno de los dos grupos (de los niños con respuestas equivocadas) logró establecer relaciones entre elementos del texto y sus conocimientos previos.

Analizando nuevamente los productos obtenidos, se pudo comprobar que muchos niños distorsionaban el sentido del texto, algunos suprimiendo elementos fundamentales y otros (la mayoría) presionados por no encontrar "explícitamente" la respuesta.

Además, fue muy notable que los niños se sientan con mayor seguridad para responder las preguntas orales que las escritas, debido a la idea que yo les hacía de "con sus propias palabras", es decir, se sentían con mayor libertad de expresarse debido a que yo se las permitía.

Pero por el contrario, en el momento de plasmar sus ideas por escrito titubeaban y lo hacían un poco más temerosos porque "según ellos" tendría que ser tal y como lo marcaba el texto, o mejor dicho, porque todos los maestros los hemos acostumbrado a ello.

CAPITULO IV

MI PROPUESTA

Las actividades mencionadas demostraron que existe alternativa para la enseñanza de la comprensión lectora y a pesar de que todas estas actividades varían las unas de las otras, comparten algunos elementos como:

- Ayudar al lector a crear significados en base a los textos que manejan.
- Exigir al lector que construya un conocimiento coherente de los textos completos.
- Estimular la utilización de otras formas para construir significados (como escritura, dibujo, representaciones, etc.) para lograr una más completa comprensión del texto leído.
- Lograr la participación del maestro, como facilitador, para que el alumno realice correctamente cada actividad y pueda así, dar sentido al texto.

4.1 ¿Cuál es mi propuesta?

Es muy importante reconocer que las actividades presentadas no son las únicas ni las mejores. Simplemente, sirven como ejemplo de los tipos de estrategias que pueden llevarse a cabo dentro de cualquier salón de clase y que pueden planearse en relación con los textos que tienen los niños en el Cuarto Grado o con textos literarios provistos por el profesor.

Mi propuesta, pretende de una u otra forma, cambiar aunque sea un poco las ideas tradicionalistas que tienen la mayoría de los profesores, en las que la comprensión lectora es sólo un simple proceso para transferir información y con esto redefinir el rol del profesor y por supuesto del alumno.

Además, esta investigación nos mostró una nueva perspectiva sobre los procesos para una comprensión lectora, que subraya la importancia de estimular a los alumnos y apoyarlos para que sean constructores activos de significados; utilizando textos completos, el trabajo en equipos y la combinación de la lectura con diferentes formas de construir significados, como pueden ser; la expresión oral, la escrita o la dramatización.

4.2 ¿Dónde puede ser aplicada?

Es imprescindible poner a prueba secuencias de enseñanza que incluyan desde edades tempranas (y no sólo en el Cuarto Grado) diversidad de situaciones de lecturas con propósitos definidos, en las que se trabajen a fondo los textos a analizar.

Es decir, el trabajo de cualquier profesor, será el de crear un sentido de comunidad lectora sea cual sea el grado que imparta, pero en especial en los grados superiores ya que en éstos, los textos son mucho más ricos y variados. Debe ser un ambiente en el que se considere que la puesta en común de los textos es importante y entretenida.

Por lo anterior, se puede decir que el objetivo general de esta investigación, sí se cumplió. Porque el buscar siempre estrategias para lograr la comprensión lectora en los niños de Cuarto Grado y el aplicarlas, mostró un notable avance en las respuestas de los niños, respuestas que fueron mejorando paulatinamente y que demostraron que nunca será un tema trillado el buscar alternativas para que los niños atribuyan significado a los textos.

Ya que las actividades (incluyéndolas a todas) encontraron en mayor o menor medida las relaciones establecidas entre el texto y el lector para que así se pudiera construir el significado y lograr procesarlo como lenguaje, además de encontrar las situaciones idóneas que favorecieron la mejor comprensión de los textos.

CONCLUSIONES

La comprensión lectora no es algo que pueda enseñarse en el vacío de una vez y para siempre, bajo el supuesto de que posteriormente se podrá aplicar de manera mecánica a cualquier texto en cualquier situación.

Por el contrario, su enseñanza implica un largo proceso en el que el docente brindará a sus alumnos múltiples oportunidades de enfrentarse con textos correspondientes a géneros diferentes, en diversas situaciones comunicativas, en las que irán construyendo progresivamente significados cada vez más ajustados y pertinentes.

Además, la atribución de significados, hace que el sujeto ponga en acto simultáneamente su conocimiento letrado, es decir, sus saberes acerca de los géneros y de las marcas lingüísticas que lo caracterizan y también sus saberes conceptuales del texto que se trata (conocimientos previos) por lo que el profesor debe brindar el apoyo y guía suficientes para que éstos se puedan conjugar y así mejorar la comprensión de los textos.

No sé definir hasta qué punto esta investigación ofrece algo interesante o nuevo para la enseñanza de la comprensión lectora. Sin embargo, espero que las ideas expuestas se tomen como estímulos para que las aulas se conviertan en sitios más interesantes para los niños, sitios en los que se valore realmente la lectura y que los puntos de vista y respuestas que de ellos se extraigan se transformen en aspectos importantes para un grupo escolar lleno de entusiasmo por aprender de los textos.

BIBLIOGRAFIA

BETTELHEIM, Brunoy.

ZELAN, Karen.

"Aprender a leer"

Ed. Crítica, Barcelona, 1983. Págs. 290

CARNEY, Trevor H.

"Enseñanza de la comprensión lectora"

Ed. Morata, Madrid, 1996, Págs. 147

CARRASCO, Altamirano Alma.

"La lectura de textos narrativos..."

Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura. Págs. 62 año 20 Núm.1.

CARRILLO CÁZARES ALBERTO.

"La primera historia de La Piedad: el fénix del amor"

México, 1991 Págs. 326

CHARMEUX, Eveline.

"Como fomentar los hábitos de lectura"

Barcelona, 1992. Págs. 153

COLL, César.

"Corrientes pedagógicas contemporáneas"

México, Veromart, 1996, Págs. 167

FARRE, Martí José Ma. Et al.

"Psicología Infantil y Juvenil"

Ed. Océano Multimedia.

España, 1998. Págs. 637

GOMEZ, Palacio Margarita. I

"La lectura en la escuela"

S.E.P. México, 1995 Págs. 311

PRITCHARD, Robert.

"Reading Research Quartely"

Vol. 25 No.4, 1990. Págs. 295.

RANGEL, Ruiz Adalberto.

"Proyecto de intervención pedagógica"

Hacia la innovación U.P.N. México, 1995

RICE, F. Philip.

"Desarrollo humano"

Ed. Prentice-Hall. México, 1995.

SEP.

"Plan y programas de estudio"

Educación Básica primaria.

México, 1993

UPN.

"Proyectos de innovación"

Licenciatura en Educación plan 1994

Antología Básica.