



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

**UNA ALTERNATIVA DE ENSEÑANZA DE LA
LECTURA DE COMPRESION EN EL TERCER
GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA**

BERTHA ZAMBRANO RANGEL

PIEDRAS NEGRAS, COAHUILA

1997



**UNA ALTERNATIVA DE ENSEÑANZA DE LA
LECTURA DE COMPRENSION EN EL
TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA**

BERTHA ZAMBRANO RANGEL

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO
DE LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA**

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Piedras Negras, Coahuila., a 12 de Julio de 1997.

ACM 29/8/98
C. PROFRA.
BERTHA ZAMBRANO RANGEL
P r e s e n t e:

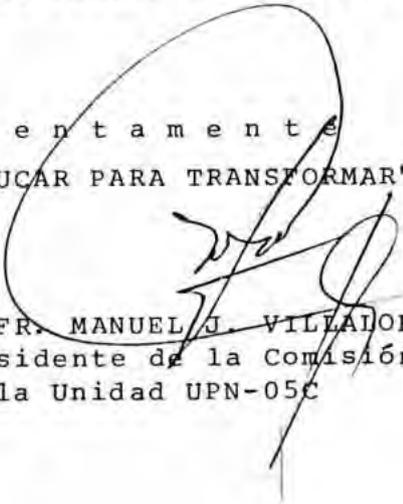
En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación -
de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su
trabajo intitulado:

"Una alternativa de enseñanza de la lectura de comprensión-
en el tercer grado de la escuela primaria",

opción, Investigación Documental, a propuesta del asesor C.
Profr. Martín Luna Izaguirre, manifiesto a Usted que reúne-
los requisitos académicos establecidos al respecto por la -
Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y -
se le autoriza a presentar su examen profesional.

A t e n t a m e n t e
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


PROFR. MANUEL J. VILLADOBOS MALDONADO
Presidente de la Comisión de Titulación
de la Unidad UPN-05C



DEDICATORIAS

A mis Padres:

*Que me dieron la vida
y por herencia, me dieron
el tesoro más valioso,
una digna profesión*

A los Maestros:

*De la Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 05C*

A mis Hijos, Eliud y Fernando:

*Para cuando crezcan, no
me reprochen el haberlos
privado de pasar los
primeros años de su
infancia, sin convivir
con ellos*

TABLA DE CONTENIDO

PORTADA	I
PORTADILLA	II
DICTAMEN	III
DEDICATORIAS	IV
TABLA DE CONTENIDO	V
INTRODUCCION	1
CAPÍTULO I	4
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
A. Antecedente referencial	4
B. Descripción y planteamiento del problema	7
C. Justificación	10
D. Objetivos	11
CAPITULO II	13
MARCO TEORICO CONCEPTUAL	13

A. Sustento Psicológico y Pedagógico de la lecto-escritura	13
1. La lectura	18
2. La escritura	23
3. El proceso de escritura	26
B. La enseñanza de la lecto-escritura en la escuela primaria	30
1. La lecto-escritura en tercer grado	36
C. Los alumnos de tercer grado	38
1. La escuela primaria	38
2. Los alumnos de tercer grado	39
a. <i>Desarrollo cognocitivo</i>	42
b. <i>Desarrollo socioafectivo</i>	44
c. <i>Desarrollo psicomotor</i>	46
D. El proceso de adquisición del sistema de lecto-escritura	47
1. La escritura infantil	49
2. El aprendizaje de lectura	53
CAPÍTULO III	57
UNA SUGERENCIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA	
LECTURA DE COMPRENSIÓN	57

A. Fundamentación	57
1. Los contenidos	62
2. El trabajo grupal	64
B. La sugerencia didáctica	67
1. Las técnicas de dinámica de grupos	69
<i>a. Corrillos</i>	71
<i>b. Foro</i>	78
2. Criterios de evaluación	81
C. Estrategias de evaluación de la lectura	84
D. Criterios para evaluar la lectura de comprensión	87
CAPÍTULO IV	91
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	91
A. Conclusiones	91
B. Sugerencias	92
GLOSARIO	93
BIBLIOGRAFIA	96
ANEXOS	98
ANEXO A	99

Situación de aprendizaje para la lectura de un cuento	
{Anticipación y predicción}	99
ANEXO B	101
Secuencias gráficas para ordenar e inventar historias	
oralmente o por escrito	101
ANEXO C	108
Ejemplos de preguntas complementarias para la evaluación	108

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está enfocado a crear habilidad, lectora y expresiva en los niños del tercer grado de educación primaria, con fundamento en la teoría psicogenética constructivista; que entre otros aspectos, precisa que el aprendizaje se origina en forma natural en el ser humano, desde la infancia.

Por lo tanto, se afirma que los niños aprenden planteándose hipótesis, experimentaciones y confirmaciones, no sólo en el lenguaje, sino en todos los procesos evolutivos del conocimiento.

Con base en esta teoría es arriesgado afirmar que el adulto "enseña" al niño, tanto a caminar, como a hablar; cuando que estas funciones se presentan en forma natural, apoyadas claro está, en el contexto y medio ambiente que rodean al niño.

El proceso cognitivo del lenguaje se va conformando con la experiencia cotidiana inmersa en el medio ambiente, para ir reforzando el esquema conceptual referencial, que en el transcurso del desarrollo del niño irá fomentando la personalidad del individuo.

Así, dentro de este mundo de experiencias, se va adquiriendo en forma paulatina y sin presiones externas, solamente con la influencia contextual el lenguaje oral, como una de las primeras manifestaciones de la comunicación

social.

Cuando el niño llega a los sistemas de educación sistemática y escolarizada, ya tiene un cúmulo de conocimientos; y por supuesto, un lenguaje fluido acorde a su medio y esfera simbólica.

Es por consiguiente, tarea de la escuela fungir como facilitadora del proceso de continuidad oral, buscando estrategias que le den al educando habilidades conscientes o inconscientes para desarrollar este aspecto del conocimiento, recurriendo a actitudes y acciones pedagógicas a través de la lectura, como fuente indispensable para la creación y recreación de la sapiencia.

En este trabajo de investigación documental, se aborda el tema de la lectura de comprensión en el tercer grado de educación primaria, con la finalidad de colaborar en el ancho mundo de la pedagogía, con aportes personales que, con base en mi experiencia profesional han dado buenos resultados.

En el primer capítulo se aborda el tema del problema con su antecedente referencial, la descripción y planteamiento del problema, explicando por qué se considera como tal; justificando las razones; así como también los objetivos que se pretenden lograr con la elaboración mismo.

En el segundo capítulo se presentan los sustentos psicológicos y pedagógicos de la lecto-escritura; la enseñanza de ésta en la escuela primaria, características de los alumnos del tercer grado y el proceso de la

adquisición del sistema de lecto-escritura.

En el tercer capítulo se ofrece una sugerencia didáctica para fomentar la lectura de comprensión. Iniciando con la fundamentación, con las técnicas de dinámicas de grupos, situaciones de aprendizaje y estrategias de evaluación de la lectura.

En el cuarto capítulo se abordan las conclusiones y sugerencias.

Es obvio que ningún trabajo queda terminado, pues todo el mundo cambia de acuerdo a las circunstancias; pero es bueno colaborar, a la altura de nuestras posibilidades, con mecanismos, estrategias y habilidades docentes, para hacer más fácil y acogedor el paso de los niños por las aulas del saber.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A. Antecedente referencial

La Reforma Educativa ha tomado un nuevo enfoque para el proceso educacional considerando la enseñanza de todas las habilidades y destrezas en la educación primaria. Esto se refiere a la enseñanza de todas las asignaturas, debido a que la enseñanza de la lectura de los últimos años se ha tratado de manera tradicional en el proceso educativo. Entendiendo como educación tradicional aquella en la que el papel del docente es determinante para conducir y fijar el proceso educativo y el alumno se convertía en un simple receptor.

La investigación documental que se pretende realizar es en el área de español y con los alumnos de tercer grado, en el aspecto de la lecto-escritura en su continuidad del primer ciclo.

Entendiendo la lectura y la escritura como el proceso gradual que se va adquiriendo a través de la práctica diaria de ejercicios sobre la lectura y el texto.

La Escuela Primaria Federal "Profr. J. Félix Campos Corona" Turno

Vespertino, con Clave: 05DPR1612Y, pertenece a la Zona Escolar 409, y se encuentra ubicada en la Colonia Doña Pura en la calle Lupita Muñoz de Rodríguez s/n en la Ciudad de Piedras Negras, Coah. Dicha escuela se encuentra alejada del centro de la ciudad.

Cuenta con edificio propio y en general la construcción reúne los requisitos indispensables para su funcionamiento. La extensión que ocupa es de 4,409.27 m². Está formada por 9 salones utilizándose 4 nada más. Siendo una extensión de 7.70 X 4.85 m. así como sanitarios para hombres y mujeres, el mobiliario es de pupitres duales, construidos de madera y estructura metálica. Cuenta con la plaza cívica y áreas para las actividades lúdicas del alumnado.

La escuela es de organización incompleta, contando con dos ciclos escolares. El personal docente está integrado por un director comisionado y 3 maestros, que están distribuidos de primero a cuarto grado y también se cuenta con un maestro de Educación Física.

En cuanto a la distribución dedicada al trabajo docente, el horario continuo. En el transcurso del ciclo escolar hay un cambio de horario debido a las condiciones climatológicas de la región.

En la escuela se llevan a cabo, cada lunes los Honores a la Bandera, y cuando el calendario escolar nos marca las fechas a conmemorar, para con ello fomentar en el niño el sentimiento cívico.

Las campañas y comisiones que se realizan durante todo el ciclo

escolar son: el aseo personal, puntualidad y asistencia, ecología, los valores éticos, escuela para padres, etc.

La documentación que se entrega al inicio del año escolar son los programas, el registro de asistencia, el avance programático, los ficheros de Español y Matemáticas y las calificaciones de cada grado.

Las condiciones económicas de los padres de familia de la escuela es media baja, la mayor parte de los padres son obreros y jornaleros.

La escuela y los padres de familia se organizan para formar la Asociación de Padres de Familia, que funciona durante dos años. Esta se encarga de organizar algunos de los festejos que se llevan a cabo en las escuela y velar por las necesidades materiales de la institución.

La superficie de las aulas de la escuela "Profr. J. Félix Campos Corona" es de 37.34 m² la cual es suficiente para llevar a cabo nuestro trabajo docente, así como las actividades lúdicas del alumnado, el tipo de ventilación es adecuado, se cuenta con un pizarrón, un escritorio, dos sillas, veinticuatro pupitres duales y un librero.

La mayor parte de los niños que ingresan a primer grado son niños entre seis y siete años de edad, algunos de ellos tuvieron la experiencia de haber cursado el jardín de niños. Los conocimientos que lleva el alumno son de acuerdo a las experiencias que haya tenido en el contexto social en que vive.

Las actividades educativas son planeadas por el maestro utilizando los

métodos, técnicas y recursos didácticos adecuados para obtener resultados óptimos.

Caracterizando el espacio de trabajo docente se puede aclarar que una problemática enfatizada se da con referencia al aprendizaje en la lecto-escritura. Pero no en la adquisición de símbolos gráficos, la pronunciación o la ortografía, sino en el sentido de comprensión que requiere los textos y que con mayor frecuencia cae en la mecanización.

El desarrollo de la lecto-escritura en los alumnos de la escuela primaria es un proceso complejo y requiere, que los alumnos reconozcan que es provecho desarrollar actividades de lecturas. Es necesario concebir la lectura no como un proceso meramente mecánico, en el que se interese más como se lee el alumno como el por qué y el para qué se lee. De ahí la necesidad de desarrollar en el educando la capacidad de comprensión.

B. Descripción y planteamiento del problema

Cuando los alumnos ingresan por primera vez a la escuela primaria llevan consigo muchos antecedentes con referencia a la lecto-escritura. Dado que en el ambiente donde los niños se desenvuelven está lleno de información impresa, pero cabe mencionar que los docentes de la escuela primaria que trabajan en el primer ciclo, primero y segundo grados, tienen la idea de que el propósito central de este grado es enseñar al niño a leer y escribir, si bien es cierto que se requiere dotar a los alumnos de experiencias

de escritura y lectura, también es cierto que se requiere lograr una enseñanza de la lecto-escritura basada en la experiencia que los alumnos tienen, considerando sus dimensiones físicas, psicológicas y sociales.

Algunos maestros de primer grado sólo se dedican a presentar de manera mecánica la enseñanza de la letra a través de métodos diversos como el silabario, fonético, onomatopéyico, etc., con la intención de que el alumno aprenda a leer y escribir aunque sea de manera mecánica. De hecho se logra el aprendizaje de la lectura y escritura sin un verdadero razonamiento del acto de leer e interpretar textos. Y el primer ciclo cree haber cumplido los objetivos del español con el hecho de que el alumno memoriza grafías y unión de sílabas. Pero la problemática se presenta en los grados posteriores cuando se trata de interpretar textos o documentos.

Considerando este antecedente del primer ciclo podemos determinar que la problemática de la lectura de comprensión se enfatiza en el tercer grado.

Los alumnos del tercer grado, que pertenecen al segundo ciclo presenta algunas características físicas, intelectuales y sociales que los diferencian de los grados anteriores. No se hará una descripción de las mismas porque en el apartado teórico conceptual se hace con sus características. Sólo mencionaremos que la edad de este grado, oscila entre los ocho y diez años. Y que se inicia el interés por los coceptos abstractos. Y aunque juega todavía, el alumno es capaz de llevar un trabajo formal.

Los educandos de esta etapa se encuentran en pleno momento para el tratamiento de documentos escritos, pero los maestros con frecuencia caen en la práctica mecánica de la lectura y la escritura. Con base a esto se requiere que los docentes hagan una revisión para lograr un tratamiento de la lengua escrita y su interpretación con un enfoque más formativo y reflexivo.

Los alumnos requieren ejercicios que propicien una habilidad adecuada, una práctica que integre gradualmente a éstos al reconocimiento del texto escrito y sus implicaciones. Dentro del trabajo docente, es fácil que se observen las dificultades que presentan los discípulos en la lectura de comprensión para revisar las estrategias pertinentes.

Considerando todo lo anterior se puede plantear la siguiente problemática:

¿Cuál es la causa de la falta de lectura de comprensión en la escuela primaria con los alumnos de tercer grado? ¿Cuál es el papel del docente al respecto? ¿Qué alternativas de solución pueden implementarse para lograr que los alumnos realicen una lectura de comprensión y que ayude al aprendizaje integral?

Existe la necesidad de revisar fundamentos pedagógicos y psicológicos sobre el proceso de la adquisición de la lecto-escritura en la escuela primaria para llegar a implementar una estrategia pertinente.

C. Justificación

Uno de los propósitos fundamentales en el área de Español es la enseñanza de la lectura y escritura. De ahí que exista la preocupación constante por parte de los docentes por llegar a la corrección tanto en el plano de la lectura oral como en el plano de la lectura de comprensión. Pero cabe aclarar que estriba en la iniciativa del maestro implementar las estrategias que habrán de lograr eficientizar el acto de leer en el sentido más amplio y que implique un aprendizaje significativo.

Es un hecho que el texto no es algo estático, sino que es cambiante y fluye por caminos insospechados. Porque la función de leer va más allá que el simple hecho de repasar impresos, cuando se ha logrado comprender una lectura, ésta proporciona la posibilidad de reinventar, imaginar o sugerir formas de aprendizajes. La lectura proporciona o amplía el marco de experiencias. La lectura debe ser entendida como una actividad constante en la clase de español, a través de la variación de procedimientos y de la alternancia, tanto de los tipos de textos y de las formas de tratarlos, como en la graduación de los niveles de profundidad requeridos. En base el docente debe implementar la didáctica adecuada para lograr en los alumnos hábitos de lectura como un recurso fundamental para el aprendizaje.

Es importante que los maestros reconozcan la enseñanza en la lectura como una forma de aprendizaje y no como un mero acto de pronunciación o copiado de textos. Lograr una buena lectura en los grados inferiores de la

escuela primaria, da las bases para que los individuos en grados posteriores logren un aprendizaje de otras asignaturas que requieren de lecturas básicas y de estudio.

Logrando una buena enseñanza de la lecto-escritura en los primeros grados beneficia a la socialización de los alumnos, la participación en distintas actividades escolares y sobre todo se inicia como un recurso para la investigación. La consulta escrita es un instrumento que ayuda al desarrollo integral del alumno.

D. Objetivos

Los objetivos a lograr de esta investigación documental, son los siguientes:

- ☞ Revisar los sustentos teóricos-metodológicos de la enseñanza de la lecto-escritura en la escuela primaria, para determinar el antecedente que deriva la problemática en el tercer grado.
- ☞ Desarrollar un contenido teórico sobre un sustento pedagógico y psicológico sobre la adquisición de la lecto-escritura en la escuela primaria.
- ☞ Conceptualizar la importancia de lograr una lectura de comprensión en los alumnos como un recurso primordial en el proceso educacional.
- ☞ Presentar una alternativa didáctica para lograr una lectura de comprensión en los alumnos de tercer grado considerando su nivel de

desarrollo.

☞ Ofrecer recursos de trabajo escolar para lograr desarrollar práctica adecuada de la materia del español en la escuela primaria.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

A. Sustento Psicológico y Pedagógico de la lecto-escritura

La didáctica especial se refiere a la conducción del aprendizaje, métodos y procedimientos relativos a determinado campo, materia o área de experiencia, de este modo se habla de didáctica especial de las matemáticas, de la historia, de la geografía, de las actividades creadoras, de la comprensión y el mejoramiento de la vida social, etc.

Y explicamos en un punto anterior de este capítulo, que la enseñanza se traduce en métodos, procedimientos y recursos para estimular el aprendizaje del alumno.

La didáctica de la lecto-escritura es la dirección del aprendizaje de esta materia instrumental, indispensable en la adquisición de la cultura.

Se refiere, como la didáctica general al proceso y normas del aprendizaje, a los métodos y procedimientos basados en la evolución de la inteligencia del individuo y en los diversos aspectos de su personalidad pero orientadora a la adquisición de la lecto-escritura.

El maestro no puede aprender por su discípulo ni el discípulo por el

maestro.

El aprendizaje es un proceso individual, por consiguiente, siendo de índole absolutamente personal, corresponde a la escuela crear el ambiente adecuado para que el alumno adquiriera de acuerdo con las ideas de Piaget, los esquemas de asimilación a través de una experiencia activa, porque nadie puede captar las relaciones del medio físico y social si no posee los esquemas ya indicados. Siempre existe una proporción directa entre las experiencias logradas por el individuo y la cantidad de solidez de los esquemas asimilados.

Piaget se aparta de la teoría de la impresión pasiva; de estímulo, imagen y asociación, tradicionales en el mundo de la didáctica; y afirma que, para aprender el individuo debe utilizar sus esquemas de asimilación al operar sobre las cosas de su medio y no conformarse simplemente con recibir las impresiones de los objetos del ambiente; el pensamiento del niño y sus esquemas de asimilación tienen un mismo origen: primero incorpora las cosas a sus esquemas sensoriomotores; más tarde se orienta hacia la asimilación de fenómenos utilizando nociones y operaciones cada vez más complejas, que constituyen el puente que se tiende en el pensamiento lógico propio del adulto para llegar a una concepción más rica del mundo en sus aspectos científicos, artístico, y filosófico.

La didáctica, no puede de ningún modo, apoyarse en un conjunto de imágenes o, dicho de otra manera, de percepciones más o menos estáticas,

sino debe de hacerlo en un conjunto de operaciones dinámicas y actuales porque, como dicen algunos autores, pensar en actuar, trátase, de asimilar los datos de la experiencia sometiéndolos a los esquemas de actividad intelectual o de construir nuevas operaciones mediante una reflexión en apariencia abstracta, es decir, operando anteriormente sobre objetos imaginarios. La imagen no es el fundamento sobre objetos imaginados. La imagen no es bien su soporte, útil con frecuencia, sin duda, pero no indispensable; además en su naturaleza íntima, la propia imagen constituye un acto real y no un residuo de sensación, es una reproducción de los trazos principales de la exploración perceptiva que tuvo lugar durante la percepción de su modelo. De esta tesis puede extraer el didacta una clara visión de los fines intelectuales que la enseñanza debe lograr. decir que el alumno debe conocer determinadas asignaturas; es decir, que debe aprender a ejecutar determinadas operaciones. Siempre son la operaciones las que definen a las nociones y es su ejecución lo que debe provocar la enseñanza, efectivamente primero y bajo forma interiorizada y representativa después.

La nueva didáctica debe entender las asignaturas o las áreas de experiencia como un conjunto de operaciones que el alumno ha de alcanzar porque las actividades intelectuales se van construyendo en forma progresiva a partir de reacciones o esquemas menos perfeccionados o más primitivos, por ello el papel del maestro consiste en crear situaciones ambientales y psicológicas que permitan al niño construir más operaciones, es decir, debe

apoyarse en los esquemas de que el niño dispone a su arribo al primer año de la escuela primaria para construir las operaciones que según, la génesis de su inteligencia, debe adquirir porque este es el momento en que el niño se halla en la época del pensamiento intuitivo con gran dominio del pensamiento prelógico, entonces debe tratar de lograr la descentración y la reversibilidad de las mismas.

Esta forma de inteligencia es de la que entrega al niño trozos de la realidad, a manera de hélices, de conjuntos, en forma global, sincrética.

La actividad puesta en juego de los esquemas adquiridos por el niño es el seno de la familia ya través de los seis años de vida, deberá ser siempre aprovechada por el maestro y habrá de tener presente que sin actividad no habrá aprendizaje.

Actualmente se designa con el nombre de situaciones de aprendizaje a todo lo que el niño realiza en la escuela pensar, imaginar, leer, escribir, componer, cantar, bailar, recitar, construir, ejecutar ejercicios gimnásticos, etc.

Por actividad no se entiende solamente el movimiento físico sino se incluye también el movimiento espiritual, pero eso sí, el niño debe ser agente principal en la adquisición del conocimiento y de las nociones y no receptáculo en el cual el docente deje caer imágenes de los textos leídos, comparar las palabras iguales entre sí y encontrar por sí solo las similitudes y las diferencias: si se trata de conocer las medidas lineales, el niño no debe

medir, usar infinidad de veces el metro para aprender a medirlo todo y ampliar la noción del espacio a fin de imaginar los hectómetros y los kilómetros.

La didáctica de la escritura y de la lectura basada en las ideas de Piaget y de Wallon conducen al maestro inexorablemente a usar los métodos analíticos y los eclécticos, siempre que en ellos domine la marcha analítica, porque ambos se apoyan en las características de la inteligencia y de la personalidad del niño de seis años de edad y son eminentemente activos.

A la didáctica especial interesa conocer los valores prácticos y educativos en relación con la materia de la cual se ocupa. Por consiguiente, compete a la didáctica de la lectura-escritura determinar los valores de esta materia.

Los valores prácticos de lectura-escritura son:

El individuo adquiere los instrumentos indispensables para el logro de la cultura.

Dichos instrumentos enriquecen sus medios de expresión.

Le dan oportunidad de incorporar nuevos términos a su léxico y aprender la ortografía de la palabra.

Los valores educativos de la lectura-escritura, son:

Interiorizan nuevos esquemas a los previamente asimilados.

Proporcionan la ocasión de iniciarse en lecturas recreativas y científicas o de expresión por escrito sentimientos e ideas.

Ejercen acción formativa sobre el sujeto cuando las lecturas y las copias han ido debidamente seleccionados.

1. La lectura

Tradicionalmente se ha dedicado insuficiente atención al desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria. Esta omisión es muy grave, pues las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia, sencillez, son un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social y política y en las actividades educativas.

En los primeros grados, las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez así como de mejorar su dicción.

A partir del tercer grado se van incorporando actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario.

A través de las prácticas los alumnos se habituarán a las formas de expresión adecuada en diferentes contextos y aprenderán a participar en formas de intercambio sujeta a reglas, como el debate o la asamblea.

Un requisito para afianzar las habilidades de lectura es tener acceso a materiales escritos de naturaleza y propósitos diversos a amplias

oportunidades para leerlos. Muchos alumnos provienen de familias en las que, por múltiples causas, se carece de esas posibilidades. En este sentido, una de las tareas centrales de la escuela es proporcionar a todos sus estudiantes un ambiente alfabetizado abundante en requerimientos para emplear la lectura y con amplia disposición de textos para realizarla.

Los escritos menos adecuados para ser leídos cuando se está consolidando la habilidad lectora (como es el caso de los discípulos de primaria) son precisamente aquellos elaborados exprofeso para ello, ya que su aparente simplicidad es, por lo general, ausencia de un sentido relevante.

Es muy común afirmar que los estudiantes de primaria no leen. Esta aseveración debe ser relativizada; una buena cantidad de educandos lee, sólo que no aquello que se considera buena lectura en los círculos de lectores. Los alumnos son grandes consumidores de publicaciones periódicas con temas musicales, deportivos, de chismes y consejos, así como de historietas. De hecho, muchas revistas están especialmente diseñadas para ellos, y su existencia y contenido se promueven y difunden ampliamente a través de los medios de información masiva.

Una afición a la lectura entre estudiantes de primaria que pueden convertirse en la base de un auténtico hábito lector.

No descalificar de antemano los materiales que a los niños les gusta leer; es mejor trabajar en clase las publicaciones que les interesan y orientarlos sobre cómo pueden analizarlas.

El profesor puede diseñar actividades de aprendizaje que tengan como base el análisis individual y por grupo de los materiales de lectura de sus alumnos, que los lleven a reflexionar sobre su forma y contenido y a ir construyendo sus propios elementos de juicio para discernir sobre la calidad y propósito de diversos tipos de texto.

Parte del éxito de las revistas ilustradas se basa en que responden a inquietudes muy marcadas de los educandos, la relación con el otro sexo; con los padres, el desarrollo del propio cuerpo, etc. El maestro puede ayudar a sus discípulos a encontrar respuestas serias a esas cuestiones poniendo a su alcance materiales científicos y de divulgación, leyéndolos en clase con ellos, para que puedan comparar la calidad y utilidad de la información entre una fuente y otra.

Uno de los hábitos más arraigados en la escuela primaria que aleja a los alumnos del deseo de leer, es el de reducir la lectura a dos tipos de escritos: los que provee el libro de texto y ciertos clásicos literarios.

Leer cuento, novela o poesía es una de las costumbres más enriquecedoras que cualquier persona pueda tener. Pero no implica que la lectura en la clase de Español deba circunscribirse a las obras consagradas de la literatura universal. Lo mejor es que en la escuela primaria el educando tenga la oportunidad de leer textos reales con estructuras y propósitos diversos: anuncios, programaciones de radio, cine y televisión, cartas comerciales, solicitudes de empleo, formatos para trámites, instructivos,

manuales, libros de texto, artículos periodísticos, de divulgación, ensayos, entrevistas, biografías, textos de historia, artículos sobre deporte, información científica, catálogos, novelas, poesía, cuento, teatro o reseñas bibliográficas.

Para lograr que los alumnos se entusiasmen con la lectura es necesario que reciban todo el apoyo del maestro.

Dar a los alumnos una amplia posibilidad para participar en la búsqueda y elección del material que desean leer y para sugerir temas o géneros significativos e interesantes para ellos.

Propiciar la lectura de textos completos. Una práctica común en las escuelas es la de seleccionar fragmentos, pensando que de esta forma se facilita la lectura. Lo que sucede, en realidad, es que los estudiantes no logran interesarse porque el sentido de la obra se ha diluido. Son preferibles los textos cortos pero completos.

Cuando no haya más remedio que hacer selecciones de una obra porque se considera importante que los alumnos la conozcan y sus dimensiones impidan la lectura completa en clase, el profesor deberá cuidar que los fragmentos tengan sentido por sí mismos.

La lectura en voz alta es útil también en este rubro. El maestro puede elegir con sus discípulos una novela y cada semana, por ejemplo, dedicar parte de la clase a su lectura. Es conveniente que ese momento sea placentero, libre de tensiones y de obligaciones académicas. Se trata de disfrutar con los estudiantes del placer de la lectura y no de realizar alguna

tarea escolar a partir de ella; para esto es conveniente que el maestro conozca la obra y seleccione previamente un fragmento adecuado para dejar la lectura en suspenso y crear en los escolares la expectativa por saber cómo continúa. Después de haber escuchado, los educandos podrán comentar libremente las impresiones e ideas que la obra les deja. El hábito de la lectura se adquiere fundamentalmente por la vía afectiva, por la emoción compartida con otro a quien se aprecia y para quien leer es un acto esencial. El docente puede ser esa persona que contagie a sus párvulos del gusto, emoción y necesidad de leer.

Propiciar los comentarios acerca de la impresión o los sentimientos personales que surgen al leer una obra. Esto es válido sobre todo, aunque no exclusivamente, para los textos literarios que apelen a la sensibilidad y afectividad de los lectores.

Ofrecer siempre a los discípulos la oportunidad de comentar con sus compañeros y maestros lo que han leído, es una forma de construir, de manera cada vez más amplia, los significados de un texto descubierto, junto con los otros, la variedad posible de interpretaciones personales. Además de la experiencia afectiva que se comentaba en el inciso anterior la lectura compartida ayuda a los participantes a buscar y a ver más allá de la interpretación superficial del texto. Este tipo de lectura puede emplearse con materiales literarios y también con textos informativos; es un mecanismo adecuado para facilitar el descubrimiento de cómo estudiar mejor.

Estimular a los estudiantes para que aprendan a formular sus propias preguntas al texto. En la clase suele ser el profesor quien propone las cuestiones a responder, a veces antes de la lectura y con mayor frecuencia después de ésta, con el objeto de comprobar la comprensión textual.

Uno de los riesgos de esta práctica muchas veces rutinaria, es que se impone la visión del profesor como la única posible cuando es mucho más rica la posibilidad de compartir entre todo el grupo lo que cada persona ha sentido, pensado o descubierto acerca del texto.

Programar actividades que ayuden a los escolares a comprender la función del texto y la relación entre ésta y la forma como se usa el lenguaje.

2. La escritura

Como se indicó, es necesario que desde el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, los niños perciban la función comunicativa de ambas competencias.

Por lo que toca a la escritura, es muy importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación. En este sentido, conviene señalar que ciertas, prácticas tradicionales, como la elaboración de planas o el dictado, deben limitarse a los casos en los que son estrictamente indispensables como formas de ejercitación.

Desde el tercer grado se sugieren otras actividades. Algunas estarán relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la

elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas a partir de la exposición de un tema. Otras tienen fines no escolares, como la comunicación personal, la transmisión de información y de instrucciones y los ensayos de creación literaria. Se pretende que a través de estas actividades los niños desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo y se habitúen a seleccionar y organizar tanto los elementos de un texto, como el vocabulario más adecuado y eficaz.

Una función central de la producción de textos es que éstos sirvan como material para el aprendizaje y la aplicación de las normas gramaticales, mediante actividades de revisión y autocorrección, realizadas individualmente o en grupo. El análisis de textos propios permitirá que los niños adviertan que las normas y convenciones gramaticales tienen una función esencial para dar claridad y eficacia a la comunicación.

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 de que textos de muy diversa naturaleza forman parte del entorno y de la vida cotidiana.

Los programas sugieren que los alumnos trabajen con textos que tienen funciones y propósitos distintos: los literarios, los que transmiten información temática, instrucciones para realizar acciones prácticas o los que comunican asuntos personales y familiares. Estas actividades permitirán que los educandos desarrollen estrategias adecuadas para la lectura de diferentes

tipos de texto y para el procedimiento y uso de sus contenidos.

Con esta orientación se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente la destreza del trabajo intelectual con los libros y otros materiales impresos, para que sean capaces de establecer la organización de la argumentación, de identificar ideas principales y comentarios, de localizar inconsecuencias y afirmaciones no fundamentadas y de utilizar los diccionarios, enciclopedias y otras fuentes de información sistematizada. Estas destrezas permitirán al alumno adquirir sus propias técnicas de estudio y ejercer su capacidad para el aprendizaje autónomo.

Para la práctica regular de la lectura deberá hacerse un uso intenso de los materiales disponibles. Muchas instituciones educativas han sido dotadas con bibliotecas de aula, dentro del programa Rincón de Lectura, y a partir del tercer grado, los alumnos reciben un libro seleccionado de textos literarios, adicional al libro de texto gratuito. Los docentes y los alumnos podrán complementar y enriquecer estos recursos para que en todas las aulas exista un acervo para la lectura, tanto la que se relaciona con actividades escolares como aquélla que se realiza individualmente y por gusto. Adicionalmente, el programa incorpora el trabajo con diarios y revistas, instructivos, formularios y otros materiales que pueden obtenerse en la localidad.

Abrir expectativas a los educandos para que se decidan a escribir diversas experiencias didácticas muestran cómo un cierto estímulo estético pueden funcionar como desencadenador de la escritura; la audición de una

pieza de música, la contemplación de una obra plástica, la lectura de un poema, entre otras actividades pueden ser buenos motivos para escribir.

La escritura basada en tales temas tiene como ganancia adicional que el maestro puede aprender mucho acerca de sus alumnos, lo que, indudablemente, redundará en una clase más atractiva para los discípulos.

El profesor sugerirá, y sobre todo, solicitará propuesta al grupo para la elaboración de álbumes o antologías con un tema determinado. Pueden, por ejemplo, hacerse bestiarios o herbarios es decir compendios de descripciones fantásticas sobre animales y plantas inexistentes.

La recopilación de los mejores textos se ilustrará, encuadernará (con los recursos de que se disponga) e incorporará a la biblioteca del aula o de la escuela.

3. El proceso de escritura

Es primordial que los alumnos adquieran el hábito de realizar el proceso de escritura inicial-lectura-revisión-corrección-reescritura en cada uno de sus textos, lo mismo en un enunciado que en un cuento o en una ficha de lectura. Este proceso constituye además la base de la reflexión sobre la lengua.

El objeto de la revisión y la reescritura no es el logro de la perfección, sino la toma de conciencia del párvulo sobre aquello que sabe de manera intuitiva por el hecho de ser hablante de su lengua, pero que cuando pasa al texto escrito o a discurso orales más elaborados necesita recobrar de manera

consciente para poder realizarlos.

La revisión de textos basada en un proceso reflexivo constante, puede partir de preguntas como las siguientes: ¿Entienden los demás lo que escribo? Si no lo han entendido, ¿por qué? ¿Es adecuado el lenguaje que uso para los propósitos de mi escrito y para el público al que va dirigido?

El maestro debe cuidar que el proceso de revisión de los textos producidos por los estudiantes no se convierta en un círculo vicioso, no en una tarea tediosa y sin fin; la revisión y corrección deben llegar sólo al punto en que los estudiantes por sí mismos puedan detectar las fallas y enmendarlas. Esto exige del profesor una postura muy especial; él no debe hacer la corrección por los alumnos, ni darles pistas, su tarea es la de propiciar el clima y otorgar los apoyos para que sean los propios educandos quienes echen a andar su capacidad de reflexión sobre el texto y logren detectar sus errores.

Esto sólo se logra con el trabajo compartido, escuchando y leyendo los textos propios y de los compañeros, comentando y corrigiendo colectivamente.

El maestro puede ayudar a sus alumnos a escribir cada vez mejor si tiene en cuenta que el proceso de redacción tiene por lo menos tres momentos:

- Pre-escritura
- Escritura

- **Post-escritura.**

En cada uno de estos momentos se realizan de manera natural una serie de actividades o ejercicios.

En la fase de pre-escritura se conversa, se reflexiona, se toman notas, se planea, se eligen y organizan mentalmente la serie de ideas que se desea poner en el papel.

En el momento central, la escritura propiamente dicha, se elaboran esbozos, se amplían los conceptos previos, se redacta, se revisa y se reescribe. Esta fase consiste en la transformación de ideas en un texto que cumpla con las normas ortográficas, sintácticas y semánticas que permitan comprenderlo es decir, hacerlo congruente y coherente.

El tercer momento, la post-escritura abarca actividades diversas que tienen que ver, fundamentalmente, con compartir el texto con otros que lo leerán y comentarán.

Se ha utilizado la expresión, reflexión sobre la lengua justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

El aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican, como las de género y número, se inicia desde los primeros grados, destacando su función en la claridad de la comunicación. En

los grados subsiguientes se aborda la temática fundamental relativa a la oración y sus elementos, y a la sintaxis, siempre en relación con las actividades de lengua oral y lengua escrita.

Un propósito que se persigue lo largo de los seis grados es que los niños, al mismo tiempo que conocen y hacen propias las normas o convenciones comunes del español, advierten que el idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tienen matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforman y renuevan a través del tiempo.

La naturaleza dinámica del idioma debe observarse también al reflexionar sobre la relación del español con otras lenguas. Un primer propósito consiste en que los alumnos adviertan que en el español hablado en México se usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indígenas del país. A partir de esta comprobación, los educandos reconocerán que la existencia plena de diversas lenguas indígenas es parte de la riqueza de la cultura nacional.

Así mismo, se proponen actividades para que los discípulos adviertan, por un lado las relaciones de influencia mutua que existen entre las lenguas modernas y, por otro, para que distingan situaciones en las cuales la incorporación de términos y expresiones de origen externo deforma y empobrece el idioma, de aquéllas en las que le agrega términos y expresiones insustituibles. Un documento nos dice sobre la lecto-escritura:

Leer y escribir nos son acciones mecánicas y sin sentido; por el contrario, en estas operaciones se requiere de la inteligencia, la reflexión, los conocimientos lingüísticos y el conocimiento del código. Esta última actividad constituye en muchas ocasiones el interés mayor del maestro y el enfoque de los métodos de lectura y de escritura, desatendiendo la esencia misma del lenguaje escrito, que es la comunicación y comprensión del contenido del mensaje.¹

B. La enseñanza de la lecto-escritura en la escuela primaria

El lenguaje escrito comprende dos escritos: la lectura y la escritura a pesar de ser diferentes, se aprenden simultáneamente.

La escritura se realiza de acuerdo con las necesidades e intenciones de comunicar cierta información. Esto se constata al observar la producción de artículos, panfletos, propaganda y un sinnúmero de textos de diverso tipo.

La lectura, proceso relacionado con la escritura, responde a propósitos específicos y tiene como fin interpretar lo escrito, reconstruir el significado, adueñarse de su contenido.

Contrariamente a los métodos tradicionales, la actual propuesta (1993), promueve la toma de conciencia del niño sobre las características de la escritura.

Por ejemplo, el alumno descubre, a partir de la lectura del maestro, o de otros lectores, que la escritura es portadora de significado.

Comprende que la oralización de un texto escrito surge de las letras, aún cuando no se sepa cómo se lee. De esta manera los niños perciben la diferencia entre las formas de organizar el lenguaje en el habla y en la

¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Enseñanza del Español. México, Ed. SEP., 1993 p. 9.

escritura.

Desde ese conocimiento inicial, el niño, se interesa por saber qué dicen los escritos y comienzan a descubrir el contenido de los textos con ayuda del docente y sus compañeros.

Como resultado de observaciones de los textos escritos, los niños van comprendiendo la interrelación de las letras en las combinaciones propias del español.

Más adelante descubrirá que las letras representan a los sonidos del habla, al establecer la vinculación entre las secuencias sonoras y las gráficas de los textos que leen o producen con finalidades prácticas.

Una práctica que ha predominado con respecto a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura consiste en presentar la escritura de manera fraccionada y descontextualizada del uso social.

Se fragmenta la enseñanza al proponer a los alumnos el aprendizaje de las grafías y su traducción sonora, en primer lugar para pasar después a la comprensión de los significados.

Se limita la comprensión de la funcionalidad de la lectura cuando se les pide a los niños que lean un texto sin que éste responda a sus propósitos, necesidades e intereses concretos, también cuando leen textos creados artificialmente, con vocabulario y estructuras supuestamente simples, que por contener significados desarticulados, incoherentes o formas de expresión poco comunes, pueden resultar complejos.

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

Las formas de enseñar y de aprender deben tomar como punto de partida y material básico texto de diverso tipo, con redacciones y temas variados e interesantes; aquellos escritos que dicen algo útil y divertido para los niños y les permite reconocer los significados reales o imaginarios que se comunican mediante la escritura. Todo esto los lleva a reconocer la utilidad de la lectura, a buscar respuestas a sus propósitos, deseos y necesidades de leer.

Comúnmente, la expresión oral y la comunicación escrita se realiza mediante textos mayores que las palabras aisladas (concepto de cierto tipo de propaganda, listados o enumeraciones y telegramas). Aunque los significados se expresan mediante palabras, la lectura no se lleva a cabo para encontrar los significados aislados de cada una de ellas, sino para buscar los significados y sentidos que se producen cuando éstas se interrelacionan dentro de unidades mayores.

Cuando una enseñanza de esta naturaleza es posible, simultáneamente a los aprendizajes señalados, los alumnos distingan algunas características que adquiere el lenguaje al estar escrito, y la forma de utilizar estos conocimientos al leer; por ejemplo:

- ☒ Analizar y comprender las diferentes características de la escritura.

- ☒ Reconocer la escritura o partes en que se organizan los diversos tipos de texto para reconstruir ordenadamente los significativos.
- ☒ Identificar los recursos que se utilizan para distinguir la información relevante o principal en la construcción de oraciones y párrafos.
- ☒ Desarrollar las diferentes estrategias de lectura, necesaria para reconstruir los significados. Por medio de éstas, los alumnos pueden anticipar las letras o palabras que continuarán en el texto a partir del reconocimiento de algunas de ellas; relacionar las ideas expresadas para lograr una comprensión más amplia, y descubrir la información ausente en el texto, para completarla y crear el significado global del escrito.

Plantear así la tarea educativa implica concebir la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, y la comprensión lectora como la construcción del significado del texto. En dicha interacción intervienen los elementos y los aportes del lector como ser inteligente, sensible ante las expresiones lingüísticas y activo en la incorporación de conocimientos y experiencias previas durante la construcción de los significados.

Como ya se mencionó, el desarrollo lector se efectúa de forma permanente en la vida del hombre. La tarea no se cumple en los dos primeros grados de primaria ni en toda la educación formal; sin embargo, en estos dos años se establecen las bases firmes que permiten al niño leer con un objetivo, utilizar las estrategias de lectura en la construcción de los

significados, e identificar los textos útiles para sus propósitos.

El maestro de primer ciclo deberá apoyar a los alumnos durante el proceso de adquisición y promoverá el desarrollo lector de los niños propiciando el conocimiento de:

Las características del sistema de escritura que no conozcan y estén próximas a sus posibilidades de aprendizaje; entre ellas se propone la identificación de los signos de puntuación (la coma, y el punto y aparte) y los diversos tipos de letras

La estructura y función de algunos tipos de texto (poema, leyenda, reportaje, entrevista, carta, folleto, carta familiar, entre otros)

Las estrategias de la lectura (anticipación, predicción, muestreo, entre otras).

Para utilizar la escritura de manera creativa, los niños pasan por una etapa de aprendizaje inicial; desde ésta reconocen las funciones sociales que cumple la escritura, las intenciones a las que responde informar, narrar, registrar, divertir y se dan cuenta de que se utilizan diversos recursos para organizar la exposición de las ideas. Por esta razón, los niños aprenden a escribir cuando observan actos de escritura realizados por el maestro, padres y compañeros; también, al escribir temas de interés para ellos, con destinatarios reales (sus compañeros, amigos u otras personas), o, en otro caso, al escribir para ellos mismos. De esta manera podrán avanzar en su desarrollo escritor, incorporando paulatinamente, cada vez más elementos de

la escritura, y mejorando su capacidad para escribir adecuadamente.

El desarrollo de los niños como escritores incluye el trabajo continuo sobre textos de diversos tipos. Esta actividad les permitirá descubrir las diferentes similitudes entre la expresión oral y la escrita, las letras, los otros signos de la escritura, la segmentación, la ortografía y la puntuación. Aprenderán también algunas estrategias para producir textos, la selección de información, la planeación de la estructura de los escritos y la creación de las expresiones para plasmar sus ideas, de manera que los lectores las comprendan.

La iniciación de estos aprendizajes se efectúa, en muchos casos desde antes del primer grado de educación primaria, y primordialmente durante este tiempo. Hasta donde se tiene conocimiento y, como ya se esbozó, la adquisición del sistema de escritura se realiza a través de un proceso en el que los niños leen y escriben, de acuerdo con la conceptualización conocimientos y comprensión que tiene el sistema de escritura. Gradualmente los niños aprenden a escribir en primer grado.

Al final del primer año la mayoría de los niños están en condiciones de escribir cada palabra con todas las letras que la forman, respetando el valor sonoro convencional de las mismas.

En el segundo grado se apoyará a los niños que no hayan adquirido el principio alfabético y se favorecerá la comprensión de los alumnos sobre la función de la escritura mediante su uso práctico. Durante este periodo

también se propicia el aprendizaje y utilización de diversos tipos de letra; se promueve la escritura considerando las particularidades ortográficas de las palabras y la estructura de diferentes tipos de textos; recetas, carteles, reglamentos, notas de experimentos, sencillos artículos de opinión, entre otros, y se destaca la utilidad de los signos de puntuación.

1. La lecto-escritura en tercer grado

La comunicación oral y escrita constituye la base de la enseñanza del español, por lo que el desarrollo de las capacidades expresivas del niño es una tarea constante en el conjunto de actividades del programa de tercer grado. El niño que cursa este grado ha adquirido mayor soltura en el uso de su lengua materna, sin embargo sus capacidades lingüísticas primarias(hablar y entender) todavía dominan sobre sus capacidades culturales(leer y escribir) de reciente adquisición. Lograr un equilibrio entre estas cuatro capacidades es un proceso muy largo y complejo que se estimula en la programación de este grado al dar énfasis a los objetivos que desarrollan las capacidades culturales de lectura(tanto en los aspectos mecánicos de la lectura oral, como en su comprensión) y de expresión escrita. En las actividades del programa se destaca especialmente un aspecto del área, pero se procura que en una misma actividad se integren los otros aspectos. Por eso es recomendable que el maestro, si decide cambiar totalmente alguna secuencia de actividades, relacione los diversos aspectos en la realización de las mismas.

Mucho más allá del primer año, los niños seguirán aprendiendo cosas nuevas sobre la lectura y la escritura. Aprenden que es posible utilizar la lengua escrita para comunicarse, recordar algo, buscar información, resolver una actividad, contar un relato, un hecho o una experiencia.

El objetivo en el segundo ciclo es lograr que los alumnos adquieran un conocimiento más profundo de los usos de la lengua oral y escrita. Se pretende que desarrollen su capacidad comunicativa para organizar su pensamiento y expresión de una manera más clara. Aunque al inicio de este ciclo los niños generalmente son capaces de escribir pequeños textos, todavía manifiestan muchas dificultades para expresarse por escrito. Los maestros deben ajustar la enseñanza a los conocimientos que tienen los niños de cada grupo y avanzar a partir de ahí.

Los textos que escriben generalmente son cortos y poco claros para el lector. Muchas veces es necesario hacer un esfuerzo para relacionar las ideas aisladas que se presentan, para inferir la información que falta y para ignorar las repeticiones innecesarias que hacen los niños cuando escriben.

Aún, así, los niños de este ciclo muestran creatividad para poner por escrito lo que observan o imaginan. El maestro de segundo ciclo encontrará textos como el que se muestra en el recuadro.

La ayuda que el maestro proporciona a los alumnos en este momento es fundamental. Apoyar a los niños a organizar sus ideas contribuyen a que poco a poco mejoren su forma de escribir. Las revisiones de textos que se

hacen grupalmente son muy útiles para todos.

Al final de este ciclo, los niños podrán realizar textos más organizados. Sin embargo, aún cometerán muchos errores que corregirán con la escritura regular composiciones o textos libres.

En la lectura lo más importante es que los alumnos puedan comprender el mensaje global de un texto. Esta comprensión requiere el conocimiento de muchos elementos que aparecen en los textos. Los niños de este ciclo empezarán a interpretar algunas marcas gráficas que facilitan su comprensión de textos como historietas o cuentos que incluyan diálogos. El uso continuo de la biblioteca les permitirá familiarizarse con una gran variedad de materiales escritos y desarrollar el gusto por la escritura. Las escenificaciones y los juegos con el lenguaje favorecen el uso creativo de la expresión oral y dan seguridad al niño en su comunicación con otros.

C. Los alumnos de tercer grado

1. La escuela primaria

Por medio de la educación primaria se pretende que el niño adquiera conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes en cada una de las asignaturas de estudio, como son: español, matemáticas, ciencias naturales, historia y geografía, que les permitan desarrollar su capacidad de leer y escribir, de utilizar su pensamiento lógico, de comprender y aprovechar en forma racional el medio natural, de integrarse como ser individual y social,

incrementar su creatividad y promover y conservar su salud.

Las escuelas de educación primaria son atendidas por un director y los maestros de grupo; algunas tienen un maestro de educación física que asesora a los maestros de la escuela en el programa de educación física; en ocasiones la asociación de padres de familia gratifica un auxiliar de intendencia para que realice las labores de limpieza y mantenimiento del plantel.

Funciona en dos turnos: matutino y vespertino y los niños permanecen en el plantel durante cinco horas, aproximadamente.

Los maestros se presentan a la escuela 15 minutos antes de la hora de entrada y permanecen en ella 15 minutos después que los alumnos se retiran.

El programa de primero y segundo de educación primaria está formado por bloques que se desarrollan en contenidos programáticos con sus respectivas situaciones de aprendizaje para cada una de las asignaturas: español, matemáticas, conocimiento del medio.

También en los seis grados se realizan actividades de educación física, educación artística, actividades tecnológicas, etc.

Los alumnos de la escuela primaria abarcan una edad aproximada de seis a 12 años y se conforma por tres ciclos escolares.

2. Los alumnos de tercer año

Las teorías sobre el desarrollo infantil han logrado precisar una serie de características del niño, con lo que ayudan al educador en la adopción de

las medidas pedagógicas apropiadas a distintas situaciones concretas. Con esta finalidad se presenta a continuación algunos rasgos específicos del niño de tercer grado, sin pretender que éstos sean los únicos, ni que necesariamente se den en todos los niños de esta edad.

El desarrollo del ser humano es un proceso continuo y no es posible determinar con precisión el paso de una etapa evolutiva a otra, y menos aún las diferencias entre un grado escolar y el siguiente. Con todas las limitaciones que esto supone, los avances logrados por la psicología en el aspecto evolutivo de las personas siempre representarán para el maestro un marco de referencia de suma utilidad.

El niño de tercer grado se encuentra en una etapa de su vida en que está en pleno proceso de integrarse al mundo social. El mismo niño advierte en sí la transformación de que está siendo objeto; va teniendo conciencia creciente de sí mismo como persona, y es capaz de conversar con los adultos. El niño en este periodo vuelve a sentir el deseo de expansión del que se había alejado en el retraimiento de los siete años. Se siente atraído por su medio ambiente y puede pasar días examinando y explorando con detalle lo que le interesa. Estas características unida a su renovado interés por interactuar con los demás, proporciona al maestro de tercer grado un medio favorable para la formación de conceptos en el ámbito socioafectivo.

Al niño se esta edad le caracteriza tres elementos principales: velocidad, expansividad y afán valorativo. Es notable su avance en el orden

lógico, el desarrollo de su conciencia moral y el interés con que ansía conocer los motivos de actuación de las personas que le rodean, particularmente los adultos.

Todo esto tienen una aplicación importante en el aspecto pedagógico, ya que podríamos pensar por estas manifestaciones, que pueden exigírsele al niño una responsabilidad que aún no tiene. Sin embargo, cualquier actitud intransigente podría echar por tierra los esfuerzos del maestro, así como los resultados que el niño ha logrado. Hace falta una mano que guíe acertadamente al niño para que pueda comprometerse con un grado inicial de madurez y responsabilidad. El placer del trabajo escolar y el esfuerzo intelectual depende en alto grado de las cualidades humanas de las personas encargadas de su educación. Es el profesor quien debe crear un ambiente apropiado para motivar al niño y ayudarlo a lograr un desarrollo integral y armónico.

Para ello necesita descubrir en los niños de su grupo, mediante la observación, las características del niño de esta edad; aceptar a cada uno con sus potencialidades y limitaciones; conocer el ambiente familiar de sus alumnos y mantener una comunicación periódica con sus padres. El trabajo unido de padres y maestros es fundamental en este momento crucial para el niño.

La descripción más detallada de las características del niño de ocho años se presenta por aspectos únicamente con el fin de facilitar su

organización y análisis.

Puesto que es un todo, estos aspectos, cognoscitivos, socioafectivos y psicomotor, están íntimamente relacionados. De ahí que el desarrollo o estancamiento de alguno de ellos repercute en los demás positiva o negativamente, y por consiguiente en el desarrollo integral del educando.

Incluimos en el aspecto cognoscitivo lo relacionado con todos los procesos intelectuales.

El aspecto socioafectivo implica los progresos del niño en su capacidad de relacionarse con los demás y en las manifestaciones de sus emociones y sentimientos.

El aspecto psicomotriz afecta los avances en el dominio y organización de los movimientos corporales y de los conceptos de espacio y tiempo.

a. Desarrollo cognoscitivo

El niño de ocho a nueve años puede diferenciar con claridad entre los seres que tienen vida y los que no la tienen, así como entre los objetos naturales y los hechos por el hombre. Sin embargo, no distingue claramente entre lo que sucede en el exterior y lo que pasa en su interior.

Se interesa por conocer las causas de los fenómenos. Comienza a hacer deducciones basándose en la relación que tiene entre sí los seres, fenómenos y objetos, así puede llegar a la conclusión de que un objeto es mayor que otro y menor que un tercero.

Se da cuenta que las propiedades de los objetos no son permanentes,

sino que pueden cambiar de acuerdo con el medio en que se encuentren. Empieza a identificar ciertas propiedades más o menos constantes de los objetos, como la conservación de su materia.

Agrupar objetos basándose en sus propiedades comunes y los ordena en forma creciente o decreciente. Sin embargo, en todas estas operaciones de clasificación, todavía procede de manera intuitiva por medio del ensayo y el error, de manera que ante situaciones similares tiene que volver a empezar.

Puede proponer varias soluciones para un mismo problema ya que su pensamiento va siendo más lógico, aunque todavía muy ligado a la experiencia concreta y necesita apoyarse en cosas que puedan tocar y ver, es decir que debe partir de la manipulación de objetos y de referencias concretas para deducir sus conclusiones.

En relación con el lenguaje, empieza a descubrir que las palabras pueden tener diferentes significados según el contexto donde se encuentren. Las normas de expresión oral que le resultan más fáciles son el diálogo y la descripción, aunque es capaz de elaborar oralmente y por escrito pequeñas narraciones de cuentos o experiencias previas.

Sus avances en la concepción del tiempo le permiten relacionar primero y último; antes y después; principio y fin; ayer, hoy y mañana. Se interesa por los relatos históricos pero recién a los nueve y diez años será capaz de ubicar en el tiempo y llevará una serie de personajes históricos con una

secuencia más o menos aproximada.

Se recomienda que se realicen actividades que coadyuven a desarrollar este aspecto de la persona, como discusiones dirigidas acerca de situaciones y fenómenos reales y fantásticos, investigaciones para encontrar respuestas a sus variadas preguntas; clasificaciones, correspondencias y ordenamientos jerárquicos; deducción de conclusiones lógicas a partir de datos concretos; resúmenes sencillos tanto orales como escritos de cuentos o experiencias; ejercicios para la comprensión de las relaciones temporales y su aplicación oral y escrita.

A la edad de nueve años se observan conductas como la automotivación, que es fundamental en esta edad y es la clave para comprenderlo en su paso hacia la madurez. Un documento sobre el desarrollo de alumnos nos explica sobre las habilidades que aparecen en esta fase:

El quiere manejar sus asuntos y no desea la intervención de los adultos, también tiene escondites secretos y hace planes para salir de excursión, organiza juegos y establece una serie de reglas para el grupo a las cuales los demás deben adherirse.²

b. Desarrollo socioafectivo

El niño de tercer grado comienza a sentir menos atracción por las actividades y juegos individuales, interesándose en buscar a los demás, aun cuando su grupo de amigos no adquiere todavía solidez ni consistencia. Mantiene amistades poco homogéneas, tanto en edad como en sexo. Se da

² SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Etapas de desarrollo. México, Ed. SEP, 1987. p. 15.

cuenta que en ciertas situaciones tiene que pedir ayuda a otros, y es a su vez capaz de ayudarles a lograr sus objetivos. Sus relaciones se amplían y traspasan los límites de la familia. El niño adquiere buenas relaciones interpersonales de sus experiencias en una variedad de situaciones familiares, con sus amigos y compañeros de clase.

Es más objetivo para evaluar las figuras de autoridad y empieza a dejar de idealizar a sus padres y maestros. Es capaz de identificar en sí mismo y en los demás, emociones tales como la felicidad, la tristeza, la ira, etc.

Empieza a desarrollar un sentido elemental del deber y la justicia, imponiéndose asimismo cierto grado de disciplina, aceptando las normas del grupo y exigiendo que sean respetadas. Le gusta participar en la organización de juegos y trabajos, proponiendo sus propias reglas.

Para apoyar las relaciones entre los alumnos conviene plantear experiencias en que los niños exploren y comenten tanto el placer de las actividades individuales propias como sobre el respeto por las ajenas, las ventajas del quehacer en grupo, el deseo de amistades estables y duraderas. Es recomendable que el maestro respete y acepte los comentarios de los niños para favorecer el juicio crítico; los guíe en actividades donde expresen sus emociones mediante diferentes lenguajes y analice con ellos las ventajas de aceptar y seguir ciertas normas establecidas que sólo así aceptarán y cumplirán con agrado.

c. Desarrollo psicomotor

Los avances en el aspecto psicomotor del niño de tercer grado se reflejan en una mayor organización de sus relaciones espacio-temporales. El dominio de los movimientos corporales básicos, su control postural, su marcado progreso en actividades que implican mayor equilibrio y coordinación visomotora, se reflejan en la realización de actividades compuestas, la facilidad con que controla la dirección, velocidad y distancia, y el control de la presión que imprime a los movimientos requeridos y cumplirán con agrado.

A esta edad, el niño demuestra un mayor control en el efecto del movimiento sobre los objetos y puede combinar las destrezas adquiridas convirtiéndolas en patrones motores automatizados. El control de la presión se ve claramente expresado en la manera como guía su grafismo, así como en la destreza con que realiza los trabajos manuales y artísticos. Estos trabajos, los juegos de construcción los rompecabezas y el uso de algunas herramientas, le ayudarán a desarrollar su motricidad física. Es el momento adecuado para perfeccionar la estructura, ejercitándola con discreción en textos breves y de interés para él.

Aun cuando el niño de esta edad tiene definida su lateralidad y distingue la relación derecha-izquierda de sí mismo y en los demás, todavía se le dificulta reconocerla en los objetos, por lo que no le resulta fácil la expresión oral y escrita de recorridos y la interpretación de mapas.

Es conveniente seguir reafirmando estos conceptos usando el lenguaje apropiado para la ubicación de las cosas (arriba, abajo, adelante, atrás, cerca, lejos, etc.). Se debe aprovechar su experiencia motriz como dato concreto, para la adquisición de conceptos de derecha a izquierda en recorridos y explicaciones verbales referidas a la ubicación.

El contexto social influye notablemente en el desarrollo del niño, por lo que conviene que el maestro conozca el medio socioeconómico del que proviene sus alumnos. Las diferentes situaciones a las que están expuestos, se reflejan en diferencias en el desarrollo del lenguaje, la comprensión de la lectura, las escrituras mentales y la motricidad. Es por ello necesario que el maestro tenga presente que las características mencionadas se presentan en algunos niños como capacidades en cierto grado ya adquiridos, y en otros como capacidades por desarrollar.

D. El proceso de adquisición del sistema de lecto-escritura

El proceso de adquisición de la escritura y de la lectura, consiste en la elaboración que el niño realiza de una serie de hipótesis, que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Dicho descubrimiento promueve a su vez la elaboración de textos más complejos mediante los cuales puede comunicar mejor sus ideas, sentimientos y vivencias acerca del mundo en el que se desenvuelve cotidianamente, así como una mejor comprensión de lo expresado por otros.

Cabe mencionar que la elaboración de las diferentes hipótesis que caracterizan a dicho proceso depende de las posibilidades cognoscitivas y de las oportunidades que tienen los niños para interactuar con el objeto particular desde el cual orientarán su propio proceso de aprendizaje.

Definimos al sistema de escritura como un sistema de representación de escrituras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función eminentemente social. Es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad. Estos comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelve.

Las posibilidades de uso del sistema de escritura, en los términos descritos anteriormente, dependen en gran medida del conocimiento que se tenga de las características y reglas que lo constituyen, para representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas. Estas características son: conjunto de grafías convencionales, o sea, el alfabeto, direccionalidad, valor sonoro convencional, segmentación, ortografía, puntuación, peculiaridades de estilo. Durante el proceso de construcción de este sistema los niños establecen una estrecha articulación con la competencia lingüística que posee todo sujeto hablante de una lengua.

Tanto al escribir como al leer, los niños activan dicha competencia respecto de los elementos y reglas que rigen al sistema de lengua, que habrá de representar cuando realicen actos de escritura y que tendrán que

comprender al realizar actos de lectura, de textos por ellos mismos o por otros, en diferentes situaciones de comunicación.

Este sentido, podemos identificar en un niño el establecimiento gradual de una relación entre el sistema de lengua y el sistema de escritura, producto de diferentes niveles de reflexión metalingüístico, tales como el semántico, el fonológico y el sintáctico. Dicha reflexión promueve la coordinación progresiva de estos niveles, expresada en las diferentes formas de escritura que realizan.

Para reconocer las formas en que esta relación se va dando y sistematizando durante la adquisición del sistema de escritura, es necesario describir el complejo proceso que caracteriza su aprendizaje.

A continuación describiremos el proceso de adquisición del sistema de escritura, así como las características de la producción de textos y de la comprensión lectora que manifiestan los niños de los primeros grados de la escuela primaria.

1. La escritura infantil

Las representaciones gráficas de los niños son los indicadores del tipo de hipótesis que elaboran y de las consideraciones que tienen acerca de lo que se escribe.

Las posibilidades para comprender las escrituras de los niños dadas por el tipo de organización que le imprimen y por el significado que le atribuyen a cada una de sus representaciones gráficas. Reconocer estos

modos de organización significa comprender los procesos psicológicos y lingüísticos involucrados en el aprendizaje de este objeto de conocimiento, así como la psicogénesis que implica su construcción.

En síntesis, las distintas formas de las escrituras que realizan los niños se organizan en diferentes momentos de evolución de acuerdo con el tipo de conceptualización que subyace en cada momento.

Dos son los grandes tipos de representaciones que podemos identificar:

- **Con ausencia de la relación sonoro-gráfica**

- **Con presencia de la relación sonoro-gráfica.**

Cada una, dependiendo del momento evolutivo de que se trate presenta variaciones con características particulares, mismas que a continuación se describen.

- **Escrituras con ausencia de la relación sonoro-gráfica.** Las primeras escrituras que hacen los niños a muy temprana edad se caracterizan por ser trazos rectos, curvos, quebrados, redondeados o palitos (Ferreiro, 1982). Al observar y analizar estas escrituras nos damos cuenta de que no existe ningún elemento que permita diferenciar entre dibujo y escritura; es entre dibujo y escritura; es decir, no usan el dibujo para representar ya sea una palabra o una oración, pero tampoco utilizan grafías convencionales, como las letras.

Los niños que escriben con estas características no han descubierto

aún el conjunto de signos gráficos convencionales ni la direccionalidad que caracterizan, entre otros aspectos, a nuestro sistema de escritura. La dirección que utilizan para escribir en mayoría de las ocasiones no estable. Bien pueden empezar de derecha a izquierda cuando están escribiendo y tratar de interpretar ese escrito en la dirección contraria. Estos niños pueden utilizar, una u otra o ambas direcciones para escribir e interpretar lo que se escribe. Por otra parte, los trazos generalmente no presentan una distribución ordenada de manera convencional en el espacio de la hoja.

Más adelante, los niños descubren que las letras pueden utilizarse para representar algo, a pesar de no haber descubierto todavía el valor sonoro convencional. Por esta razón cada escritura se acompaña del dibujo correspondiente, para garantizar la significación de lo escrito.

Sólo cuando los niños validan a la escritura como objeto de representación, aun cuando no hayan descubierto todas las reglas que rigen al sistema, el dibujo deja de ser utilizado y es sustituible, en este caso, por la intuición subjetiva y que el niño tiene al escribir. Esta intención es lo que le permite atribuir sentido y significado diferentes a sus producciones escritas.

A partir de este momento, el uso de las grafías convencionales estará determinado por el grado de coordinación que establezcan los niños entre la variedad y la cantidad de grafías. Dicha coordinación se evidencia en los diferentes tipos de producciones:

- ♦ Utilización de una sola grafía para representar una palabra o una

oración.

Sin control de la cantidad de grafías; escritura que se realiza considerando como límites los extremos de la hoja.

Uso de un patrón fijo, consistente en la utilización de las mismas grafías, en el mismo orden y cantidad, para representar diferentes significados.

Exigencias de cantidad mínima de letras por utilizar generalmente los niños no aceptan que con menos de tres grafías pueda escribirse o interpretar lo escrito.

Paulatinamente, las reflexiones que subyacen en los intentos por representar diferentes significados promueven que los niños establezcan diferentes objetivos en cada una de sus escrituras. Entonces escriben cambiando el orden y la cantidad de grafías que utilizan. A través de esta forma de representación se evidencia cierto tipo de relación que el niño establece de la lengua y el sistema de escritura, a nivel semántico.

En este tipo de escrituras, los niños realizan distintos intentos por representar significados, aun cuando no conozcan el uso convencional de las grafías. Los niños en ocasiones escriben una palabra en función de las características físicas, de referente. Así, para escribir el nombre de un objeto pequeño, o bien utilizarán letras grandes para el primer caso y pequeñas para el segundo. En sus escrituras hacen evidentes los diferentes significados que intentan representar.

Con el siguiente ejemplo de la escritura de una niña de cinco años de edad, trataremos de expresar de manera más clara lo anterior.

*Por la escritura de cocodrilo y ratón, la niña escribe: **traplmo**, para el ratón. Al preguntarle, ¿qué dice?, responde: "ratón", señalando toda su escritura. Al preguntarle, ¿Cómo sabes?, responde: "porque me fijé".*

*En una segunda escritura observamos: **trsplo meg**. Al preguntarle, ¿qué dice?, responde: "cocodrilo", señalando toda la escritura. Al preguntarle, ¿cómo lo sabes?, responde: "porque éste es el ratón y éste es el cocodrilo", señalando cada una de sus escrituras. Puede que el alumno no alcance el nivel formal de la escritura.*

A través del señalamiento de cada palabra escrita podemos identificar las diferencias que la niña establece, no sólo por la intención que tuvo al escribir, sino por los cambios que existen al final de la secuencia de letras, lo que le permite garantizar de forma objetiva las diferencias de significado entre las palabras escritas.

2. El aprendizaje de lectura

A muy corta edad, la mayoría de los niños evidencian la no aceptación de que en los textos se puede decir algo o leer algo, sobre todo si han tenido oportunidad de interactuar con textos escritos. Poco a poco los niños aceptan que en un texto puedan aparecer letras pero aún sin validar que en ellas, se pueda leer. Esta ausencia de validación va acompañada de la necesidad de apoyarse en el dibujo, de tal manera que en un texto pueda decir algo o

leerse, siempre y cuando la proximidad de un dibujo le permita asignarle un significado.

Posteriormente los niños comienzan a percatarse de las propiedades del texto(número de grafías y de segmentos en los textos) y de sus propiedades cualitativas(valor sonoro convencional e integración paulativa de la cadena gráfica).

Los niños utilizan algunas estrategias para construir el significado del texto, y estas estrategias son el silabeo y el descifrado o el deletreo. La construcción del significado del texto depende de dos factores:

- De la integración que consiga realizar de la secuencia gráfica
- De establecer relaciones entre las palabras y la información previa que posee sobre el significado de éstas, en forma aislada y dentro de la totalidad del texto(oración o párrafo, según se trate).

Es a partir de este momento que los niños ponen en juego el conocimiento previo que posee, no sólo respecto de las características del sistema de escritura, sino sobre el tema y las posibilidades de elaborar ciertas inferencias para comprender lo leído.

De esta forma, concebimos a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, diríamos una relación de significado que implica la interacción entre la información que aporta el texto y la que aporta el lector, construyéndose así un nuevo significado que este último constituye como una adquisición cognoscitiva.

Es primordial que este concepto sea diferenciado del que tradicionalmente se utiliza en la escuela. La diferencia esencial es que bajo el concepto tradicional sólo se promueve la descodificación, y en el mejor de los casos, la aceptación irreflexiva del significado explícito del texto. En este sentido se ignora el conocimiento previo que posee el alumno y los procesos psicológicos involucrados inicialmente en la captación del significado, y de manera progresiva en la interacción y representación particular que de ésta realiza cada lector.

En esta interacción, el texto adopta el lector la información lingüística, gramática, temática y gráficamente organizada y el lector constituye con su conocimiento de las características del sistema de escritura, del tipo de texto y, obviamente, con su concepción del mundo.

Cuando el sujeto lector entra en contacto con el texto para identificar y reconocer las señales textuales, en un proceso que se denomina de transición, capta significantes lingüísticos, los vincula con su significado y establece relaciones entre éstos para producir sentidos, es decir, modelos de significados.

La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que intervienen, de manera fundamental, las inferencias y el empleo de determinadas estrategias para la identificación de las señales textuales que apoyan la construcción del modelo.

Podemos afirmar que si la lectura como actividad lingüística-

cognoscitiva implica una relación en la que interactúan texto y lector, por parte del lector, de una representación mental o modelo del significado del texto, dentro de sus representaciones posibles.

La representación mental del significado del texto está determinada en gran medida por el conocimiento previo que el sujeto posee respecto del tema. Sabemos que si el conocimiento previo es mayor, la probabilidad de que el niño conozca las palabras relevantes, y las inferencias necesarias mientras realiza la lectura, es más amplia.

Este modelo constituye la estructura conceptual desde la cual el sujeto orienta la comprensión del texto y su consecuencia desarrollo lector.

La base de este planteamiento se encuentra en la concepción de que en la lectura y en la escritura se da un hecho de comunicación entre texto-lector, y que para lograrla el escritor tiene que formarse alguna imagen mental del lector, que le permite considerarlo y proporcionarle las señales más claras para la comprensión de lo que lee.

Mientras más claves provee un texto al lector, la comunicación se realizará con el menor esfuerzo y el texto cumplirá con las características de eficiencia, por una parte, y de eficiencia, por la otra, en la medida en que permitirá al lector detectar los objetivos de lo escrito, es decir, descubrir sus propósitos, intenciones y hasta persuasiones.

CAPÍTULO III

UNA SUGERENCIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA LECTURA DE COMPRENSIÓN

A. Fundamentación

Hablar del proceso enseñanza-aprendizaje implica hacer referencia a una relación entre el maestro y el alumno, mediante los temas curriculares. Esta relación maestro-contenido-alumno está centrada en enseñar y aprender. En tal sentido, en el proceso enseñanza-aprendizaje ambos actores, despliegan determinadas actividades entorno al contenido, en términos de apropiación conceptual.

Por una parte, el docente ha desarrollado una apropiación mayor y más completa del contenido, en tanto que ha sido su objeto de estudio. En este caso, concebir el sistema de escritura como lo hemos expresado anteriormente, requiere que el maestro conozca la relación que guarda con el sistema de la lengua, las reglas que éste comparte y las características particulares que conforman a la escritura como un sistema de representación.

Con esta base teórica, en el proceso enseñanza-aprendizaje el profesor desarrolla cotidianamente la tarea de seleccionar y organizar los contenidos

con fines de aprendizaje y establecer, en términos de secuencia y profundidad, las relaciones esenciales y la ordenación de los contenidos curriculares.

Dicha actividad referente a los contenidos estará determinada, además, por el conocimiento que posea respecto del proceso de aprendizaje que siguen los discípulos para apropiarse del sistema de escritura y de la lectura.

En relación con la actividad del alumno, interviene un complejo proceso durante el cual el sujeto que aprende se apropia de un determinado objeto de conocimiento, apropiación que necesariamente implica comprenderlo en sus elementos, su estructura y las reglas que lo rigen.

Esta apropiación exige un esfuerzo intelectual para comprender los elementos y las relaciones del sistema de escritura en diferentes situaciones de comunicación, y en el caso de las matemáticas, del número, del sistema decimal de numeración, de la geometría y de la medición, en el contexto de situaciones problema.

Desde esta perspectiva, consideramos que, en el contexto escolar, el educando constituye su propio conocimiento a través de la actividad autoestructurante. En consecuencia respetar y favorecer al máximo dicha actividad, durante el proceso enseñanza-aprendizaje, en términos de propiciar en el niño la autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones, se convierte en factor prioritario de la intervención pedagógica.

Así en el proceso enseñanza-aprendizaje las potencialidades

cognoscitivas del discípulo son los instrumentos para indagar y actuar sobre la realidad; una realidad que el maestro le proporciona en términos de contenidos, transformándola y, de hecho, transformándose a sí mismo.

Sólo a partir de la comprensión de este principio básico, el docente puede diseñar y organizar situaciones didácticas y estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo cognoscitivo de los alumnos(objeto básico de la enseñanza), con el fin de que alcancen nuevos niveles de información y consoliden su capacidad para operar con los conocimientos nuevos que el medio escolar les proporcione.

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

La metodología didáctica que caracteriza la enseñanza del sistema de escritura y de la lectura en el marco de la teoría constructiva, tiene como principio del proceso enseñanza-aprendizaje la consideración de la tarea planteada, en relación con las posibilidades cognoscitivas del alumno, y este principio ubica al profesor como nexo de la relación básica del conocimiento la relación sujeto-objeto.

Tal trabajo metodológico promueve que la práctica pedagógica del docente se caracteriza por el diseño y la organización de situaciones didácticas adquiriendo la especificidad que el maestro, alumnos, institución y contexto social le imprimen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dichas

situaciones han de convertirse para los educandos en situaciones de aprendizaje.

El paso de una situación didáctica a una de aprendizaje, como principio metodológico, es posible en la medida en que los contenidos se presenten de una manera coherente. Ello garantiza su continuidad y el acceso a niveles de profundidad y complejidad cada vez mayores, de tal forma que, al ser congruentes con las características cognoscitivas del alumno, éste otorgue sentido y significación a los aprendizajes escolares.

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

Como se señaló anteriormente, en el proceso enseñanza-aprendizaje el docente realiza una tarea cotidiana en la selección y organización de los contenidos de aprendizaje.

A partir del espacio curricular, el profesor toma decisiones pedagógicas actualizadas para incidir en el proceso de apropiación de los escolares.

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

Es necesaria la intervención pedagógica actualizada del docente en un proceso que Bruner denomina andamiaje, y que consiste en identificar las zonas de desarrollo descritas por Vigotsky. De acuerdo con Bruner, el maestro proporciona un andamiaje a las actualizaciones del alumno para llevarlo a la zona de desarrollo próximo. En la zona, la intervención pedagógica determina los niveles de ayuda en la tarea intelectual del alumno, al ser paralela a su actividad autoestructurante.

Con lo anterior queremos decir, que, al reconocer la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial de los alumnos, el maestro podrá planear su trabajo de andamiaje para llevarlos a la zona de desarrollo próximo, o zona de estructuración, en la que el alumno logrará realizar la tarea intelectual que una situación problema le exige, y cuya solución sólo podrá darse con ayuda del maestro.

En el diseño y organización de situaciones didácticas, el docente reconoce, además del contenido en relación con las posibilidades cognitivas de los alumnos, lo siguiente:

a. Cuáles alumnos y en qué actividades de aprendizaje requieren de ayuda específica para realizar la tarea intelectual que subraya en cada una de estas actividades.

b. Los momentos en que habrá de incrementarse el intercambio y la confrontación de opiniones sobre los niños.

c. El tipo de preguntas que puede realizar, en términos de andamiaje,

para orientar o reorientar la reflexión que los alumnos habrán de realizar en la resolución de diversas situaciones de aprendizaje; o bien, en la utilización de las respuestas que otros alumnos proporcionan, para complementarlas.

Para que el maestro inicie el trabajo con esta propuesta metodológica, es indispensable el estudio de su fundamentación teórica, que permitirá conocer y comprender el concepto de aprendizaje y de enseñanza que se supone y entender así, por qué sugerimos determinada organización de los educandos; un desempeño del profesor distinto al tradicional; y en general, un planteamiento didáctico diferente. De igual forma, es indispensable que el educador reconozca el planteamiento y los instrumentos para la evaluación del aprendizaje, ya que dichos elementos corresponden a una reconceptualización de la función de la evaluación en el proceso educativo.

Para finalizar, queremos señalar que las actividades de aprendizaje constituyen parte de una propuesta didáctica, sustentada en una concepción específica de enseñanza y de aprendizaje, ya que mucho más allá de la realización de actividades entretenidas.

1. Los contenidos

Esta es una de las actividades centrales que debe realizar el maestro, ya que consiste en una selección preliminar de las actividades de aprendizaje para realizar un análisis de su contenido e identificar:

a. El aspecto del sistema de escritura que se pretende favorecer, ya sea lectura o escritura.

- b. Las características del sistema de escritura que se privilegian.
- c. El tipo de reflexión lingüística que se exige realicen los alumnos.
- d. Las estrategias cognoscitivas que se deben poner en juego para interactuar con el objeto de conocimiento.

Este análisis propicia que el profesor transforme el conocimiento en objeto de estudio, y que, al presentárselo a los escolares, se convierta en objeto de conocimiento.

Es importante señalar, que como resultado del análisis de contenidos, debe lograrse un equilibrio entre las actividades seleccionadas, de tal manera que durante una semana los educandos no sólo escriban o lean, sino que combinen estos dos aspectos en la realización de las actividades.

La lectura analítica del contenido de todas las actividades por desarrollar durante el año escolar, permitirá que el docente realice la presentación de dicho contenido, en el contexto de la interacción grupal, considerando los aspectos del sistema de escritura y de la lectura.

- a. La finalidad educativa expresada en los propósitos de cada una de las actividades.
- b. La identificación del saber específico alrededor del cual se organiza la actividad (nociones, conceptos, relaciones y características del objeto de conocimiento).
- c. La planeación y organización de las situaciones didácticas mediante las cuales propone la tarea por realizar.

d. El trabajo que desarrollará durante las sesiones de trabajo.

Como puede observarse, la secuencia que se debe seguir para desarrollar las actividades de aprendizaje no necesariamente tiene que corresponder al orden en que aquí se presentan, sino que será producto del análisis del contenido y su relación con las posibilidades cognoscitivas de los alumnos, quienes determinan la elección y la secuencia que se seguirá.

En una actividad de lectura, por ejemplo, el maestro debe reconocer el tipo de textos que van a propiciar a los alumnos para que, con base en sus posibilidades, realicen actos de la lectura y construyen el significado del texto. Es decir, que si el maestro reconoce el tipo de texto (narrativo, informativo, etc.) y, por consecuencia, la estructura del mismo, le permitirá anticipar las exigencias a las que habrán de responder los niños.

En una actividad de escritura, el docente debe reconocer el tipo de texto que elaboran los alumnos y sus características en términos de coherencia y cohesión.

2. El trabajo grupal

Una vez seleccionado el contenido, el docente debe decidir la organización del grupo para desarrollar las actividades de aprendizaje. De acuerdo con las características conceptuales del grupo, el maestro puede formar subgrupos con alumnos que compartan la misma conceptualización, incluyendo a uno o dos de ellos con conceptualización más avanzada, pero próximas a las del subgrupo, así propiciar la confrontación de hipótesis. Con

dichos subgrupos puede trabajar una misma actividad, pero adecuada a sus características o bien diferentes actividades que, respondiendo a las posibilidades cognoscitivas de cada subgrupo, sean susceptibles de ser desarrolladas por ellos mismos sin la presencia permanente del maestro.

Con otros contenidos seleccionados, el docente puede organizar el desarrollo de la actividad de manera grupal, o individual, según lo considere conveniente. Cabe señalar que en cualquiera de los tres tipos de organización, individual, por subgrupos o grupal, lo que interesa es que se propicie el intercambio de información, la confrontación de hipótesis y la colaboración de todos para acceder a un mayor conocimientos del sistema que es el contexto de la interacción grupal, y en ese sentido social, se promueve y favorece el avance significativo en el conocimiento dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es en esta perspectiva que se da el pasaje de una situación didáctica y desarrollada por el maestro, a una situación de aprendizaje para el alumno, cumpliéndose así el principio metodológico de la propuesta.

En este contexto ubicamos el proceso de andamiaje, cuando el docente propone y proporciona ciertos apoyos al educando. El objetivo es que el niño a partir de sus propias consideraciones, opere sobre los objetivos de conocimiento, transformándolos y obteniendo, de esta manera, aprendizajes significativos que le permitan actuar sobre nueva realidades y en ese sentido avanzar en su conocimiento.

Hasta aquí hemos precisado, en términos de principios metodológicos, la actividad del maestro y los alumnos en relación a los contenidos de aprendizaje, en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje. A partir de este planteamiento reconocemos que la práctica pedagógica que se desarrolla desde las prescripciones de un método de enseñanza, (entendiendo éste como el buen hacer), por encima del sujeto que lo sostenga (maestro) y del objeto al que se dirija, se convierte en un hacer mecanizado y rutinario. Dicha práctica niega los procesos de apropiación que se ponen en juego cuando el educador y discípulo interactúan con un objeto de estudio.

El método es el instrumento que ofrece al maestro la seguridad para realizar eficaz su procedimiento, ocultando las concepciones en las que se basa. Por lo tanto reflexiona, y no toma conciencia de su propia práctica docente, de la fundamentación teórica desde la cual explicarla, y de la reorientación de su trabajo a la luz de dicha fundamentación.

En síntesis, la intervención pedagógica actualizada del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, y como nexo de la relación sujeto-objeto, implica que el maestro realice un proceso de reconceptualización mediante el cual:

* Transforme en objeto de estudio el conocimiento que las diferentes disciplinas científicas define como sistema de escritura, y que permiten concebirlo como sistema de representación de estructuras y significados de la

lengua, y de la temática como disciplina científica.

* Transforme tales objetos de estudio en contenidos de aprendizaje.

* Reconozca los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje escolar.

Este proceso de reconceptualización garantiza una construcción consciente por parte del docente, que le permite realizar la adecuación del contenido a las potencialidades cognoscitivas de los escolares.

Sólo en esta medida los contenidos pueden transformarse para los alumnos, en objeto de conocimiento, lo que implica necesariamente la promoción de aprendizaje significativos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

B. La sugerencia didáctica

Al concebir el proceso enseñanza-aprendizaje como resultado de una interacción y una comunicación, surge, como una de las posibilidades para instrumentar las actividades de aprendizaje, el trabajo en grupo que propicia la postura del estudiante como sujeto activo y que funciona como elemento teórico operativo para la reconstrucción del esquema referencial del alumno.

Hablar de una didáctica grupal algo más que pensar en un elenco de técnicas; supone un conocimiento de la dinámica de los grupos de aprendizaje, en el que se une la teoría con la práctica y en donde la primera da el significado interno y la operatividad a la técnica misma. El manejo de los fundamentos teóricos ayuda al profesor no sólo a coordinar los ejercicios

grupales. Sino a interpretar los fenómenos que se suscitan a lo largo del trabajo y dentro del mismo grupo. Esto obliga al docente interesado en coordinar este tipo de actividad a adquirir una formación específica en el desarrollo de la teoría de grupos para fomentar los aprendizajes.

El educador que selecciona como forma de trabajo la grupal, está concibiendo el proceso enseñanza-aprendizaje como una unidad indisoluble en la que están involucrados igualmente los alumnos y el profesor. Su postura frente a los problemas de aprendizaje, es la de concebir al estudiante como un sujeto activo, que abandona su actitud de receptáculo de un saber que le ha proporcionado y en su lugar se manifiesta como un participante activo en su proceso de formación.

Si el docente concibe el aprendizaje no como la adquisición exclusiva de información sino como al apropiación que de ella haga el estudiante, a través de la reflexión y la elaboración de las misma, la organización del trabajo en grupo, propiciará una interacción y una participación en la que todos los miembros del grupo aporten elementos que contribuyan a enriquecer el trabajo. Esta selección muestra al profesor como un convencido de que en el interaccionar y vincularse de los individuos, es en donde mejor se posibilita el aprendizaje.

Al hablar de la integración de grupo o grupos de aprendizaje no estamos manejando la idea de una simple suma de miembros, sino que pensamos en una estructura que se constituye por la interacción de quienes

lo forman, que no es estático, que evoluciona, atraviesa por distintas etapas y cuyos integrantes están involucrados en una tarea común.

Al agrupar a una serie de individuos alrededor de una tarea común, se suscita entre ellos una dinámica; esto es, los miembros del grupo interactúan de una determinada manera. Aquí es cuando podemos hablar de los fenómenos grupales que se van a dar como resultado de una serie de factores individuales, instrumentales o metodológicos, ambientales, contextuales.

Estos fenómenos grupales están también vinculados con las etapas por las que atraviesa un grupo. Acabamos de decir que éste no es estático, tiene un proceso evolutivo que en la mayoría de los casos pasa por tres momentos generales a los cuales se les llama de pre-tarea, la tarea y el proyecto.

El docente que elija el trabajo grupal como instrumento teórico-operativo para implementar actividades de aprendizaje está aceptando desempeñar frente al grupo funciones distintas a las del maestro tradicional. Está identificándose con un coordinador de grupo, un facilitador de aprendizajes, con un observador de proceso grupal, un propiciador de la comunicación e interrelación dentro del grupo, en ocasiones será un informador, y fungirá, en otras, como asesor o retroalimentador del proceso.

1. Las técnicas de dinámica de grupos

Cuando el educador opta por el trabajo grupal como estrategia para llevar a sus educandos al logro de objetivos de aprendizaje, debe reflexionar

sobre la forma en que va a organizarlos y las técnicas grupales que va a aplicar en cada caso.

El docente que utiliza estos procedimientos estará consciente de que las técnicas grupales por sí mismas no lo van a llevar al éxito deseado. Su operatividad dependerá fundamentalmente de la experiencia y habilidad que muestra al seleccionar aquellas idónea para cada caso, e inclusive de su creatividad para adaptarlas, modificarlas, enriquecerlas, combinarlas con otras, según sean las características del grupo y del contenido programático que se maneje. Ninguna técnica es mejor que otra, es el uso y la aplicación que se hace de ellas lo que les confiere valor.

El uso de las técnicas de dinámica de grupos que propician aprendizajes lleva a lograr objetivos explícitos y otros implícitos que se alcanzan con sólo participar en ellas. Los primeros son aquellos que nos hacen seleccionar la técnica que va a convertirse en la estrategia idónea para favorecer aprendizajes específicos en los alumnos. Los objetivos implícitos están vinculados:

- * Por una parte con adquisiciones no buscadas intencionalmente en el manejo y comprensión de la lengua.

- * Y por otra, con actitudes, relaciones humanas, socialización...

Este último sentido son los comportamientos de los alumnos que nos hacen apreciar si se han efectuado cambios como consecuencia de un trabajo grupal; mayor cooperación, mejor interrelación, adaptación social, un

desarrollo del nosotros frente al yo, menos inhibiciones para participar en el trabajo de grupo, un saber escuchar, respeto a opiniones no compartidas.

He aquí algunas recomendaciones para aquellos profesores que desean trabajar con sus grupos en forma más activa y participativa utilizando técnicas grupales:

- * El docente que maneje estas técnicas precisa de un conocimiento de la teoría de la dinámica de grupos para interpretar y manejar los fenómenos que se generen dentro de ellos.

- * Para que las técnicas que propician el aprendizaje funcionen, el maestro debe haber preparado a su grupo con actividades precisas que lo ayuden a crear un clima propicio; que faciliten el superar actividades competitivas sustituyéndolas por otras de cooperación; que despierten conciencia de la importancia de la comunicación y de la participación activa de todo los miembros del grupo de trabajo; y que los lleven a adquirir conciencia de grupo al grado de sustituir el yo por el nosotros.

En pocas ocasiones una sola técnica es suficiente para alcanzar objetivos de aprendizaje. Es conveniente utilizar varias en forma complementaria, y aun, según las necesidades del trabajo y la forma en que está desarrollándose, interrumpir la que se está trabajando, para intercalar otra y después regresar a la primera.

a. Corrillos

Es una manera de lograr, en grupos muy grandes, la participación

activa de todos los alumnos. Permite en un tiempo breve recabar opiniones, obtener informes, o tomar decisiones acerca de un determinado problema. Su nombre corrillo nos da la idea de grupos pequeños de personas en diálogo. Su utilización en un salón de clase es muy sencillo, ya que basta que tres alumnos de una fila delantera hagan girar sus asientos para quedar frente a los de la fila posterior.

Procedimiento:

* Se organiza a los alumnos en pequeños grupos. Su número dependerá del asunto que se vaya a tratar, de la técnica que posteriormente se emplee en común, del tiempo con el que se cuente.

* Se nombra un secretario que anote las conclusiones del corrillo y un moderador que funcione también como cronometrista, y que propicie la participación de todos los integrantes del corrillo.

En esta forma de trabajo existen tres fases:

- ◆ En la primera, ante todo la totalidad del grupo, el maestro plantea el asunto, problema, trabajo, motivo del cambio de ideas.
- ◆ En la segunda, se integran los corrillos y se procede a intercambiar puntos de vista.
- ◆ En la tercera, se lleva a cabo la puesta en común en la que se utiliza otra técnica foro, panel, simposio, reja, representantes, debate dirigido...

Cómo se organizan los corrillos :

La técnica de corrillos es una manera de lograr, aun en grupos muy grandes, la participación activa de todos los alumnos. Algunos autores le llaman también pequeños grupos de discusión nombre que describe ampliamente su manera de funcionar.

Al utilizar la técnica de corrillos se alcanzan dos objetivos:

Por una parte funciona como una estrategia didáctica en relación con ciertos problemas en distintos aspectos del estudio de la lengua española y la literatura.

Simultáneamente integra un grupo y desarrolla en él, el espíritu de trabajo colectivo, de equipo, en el que no se discrimina a ningún compañero.

Para obtener este segundo propósito sin desvirtuar el primero el docente procurará que los componentes del corrillo varíen cada vez que se utilice esta técnica participativa. Es conveniente establecer la manera en cómo se organiza el grupo cuando el trabajo de equipo se realiza dentro y cuando se hace fuera del aula.

Si el maestro pide que sus alumnos, fuera de la escuela y del tiempo de clase, realicen un trabajo en equipo, no es conveniente que él intervenga en la designación de aquellos estudiantes que van a integrarse en grupo. En este caso debe existir mayor libertad para que sean ellos, los alumnos los que decidan con quién trabajar. La razón por la que se aconseja que el maestro no intervenga en la formación de esos grupos de trabajo, estriba en el hecho de que él desconoce: quiénes son amigos, y se reunirán con gusto;

o viven en zonas cercanas, lo que les facilita el verse; e inclusive con quiénes permiten los padres de familia que sus hijos reúnan (esto es válido, sobre todo, entre las niñas).

Los corrillos con los que se trabaja dentro del salón de clase pueden ser organizados e integrados como el maestro lo desee. Se aconseja considerar:

* El tamaño del grupo:

Si el grupo es muy numeroso no podrán integrarse corrillos de pocos miembros porque, si después de la discusión en equipo se planea realizar otra actividad en que participe todo el grupo, serán demasiadas conclusiones las que se tenga que escuchar.

* El tipo de técnica que va a utilizarse después del corrillo y el número de opiniones que vayan a discutirse durante la puesta en común:

El tamaño del grupo y el número de integrantes de cada corrillo no es importante si de esa técnica no se va a pasar a ninguna otra.

Tan importante es la discusión dentro del corrillo como los debates que se entablan con las conclusiones que aporta cada equipo, por ello se recomienda que si el grupo es numeroso y el tiempo limitado, se pase a otra técnica.

Otra solución, cuando la discusión colectiva es indispensable, es integrar al grupo en pocos corrillos aunque cada uno de ellos sea muy numeroso. Cuatro pequeños grupos de discusión, por ejemplo, dan lugar a

centrarse después sólo alrededor de cuatro opiniones. Esto es válido cuando se va a pasar a un simposio, a un panel o a representantes.

* El tipo de trabajo que se va a realizar del corrillo:

Hay actividades en las que todos los participantes tienen que opinar sobre el trabajo de todos los integrantes y no se requiere una reunión final; y si ésta se lleva a cabo es más bien para comentar sobre la vivencia experimentada. En esos casos, no importa que se formen muchos corrillos, lo fundamental, para que en el tiempo de que se dispone se termine la actividad, es que sean pocos miembros entre cuatro y cinco los que constituyan el corrillo.

En otras ocasiones lectura oral, descripción de material individual, ejercicios de expresión oral (relato de anécdotas, chistes, etc.), en que cada alumno participa por una sola vez, los corrillos pueden ser mayores hasta de diez integrantes.

En ambos casos, la reunión final es sólo para comentar la vivencia y cómo se sintieron los participantes durante la actividad, lo que puede llevarse a cabo en la siguiente sesión.

Cuando el maestro se ha hecho estas consideraciones, debe decidir el número de corrillos que va a organizar. Para ello, en voz alta, va asignando a cada alumno un número de la siguiente manera.

Ejemplo:

Se numera a los alumnos del uno al cinco; todos aquellos que

recibieron el número uno se integran en el equipo uno; los que tienen el dos, forman el corrillo de ese número y así sucesivamente. Se forman cinco corrillos.

* Sugerencias para utilizarlas en actividades de español y de literatura

En actividades de expresión oral, cuando no se cuenta con mucho tiempo para lograr que todo el grupo participe en el cambio de impresiones:

Se reparten fotografías o recortes de periódico sugerentes y se procede a realizar: una descripción, a inventar una anécdota, a dar una opinión. Se pide al corrillo que elija la que contiene un mensaje más significativo para mostrarla al resto del grupo.

Para realizar ejercicios de lectura oral: en una sesión previa se elaboró con todo el grupo una escala estimativa y se explicaron los rasgos que debe reunir una buena lectura.

- * Cada miembro del equipo es evaluado por el resto de sus compañeros.
- * El lector se vuelve así más consciente de sus deficiencias.
- * Se hacen comentarios sobre la calidad lectora de los integrantes del corrillo.

En literatura:

- * Para resolver ejercicios de análisis y comentario de texto;
- * Para trabajar con material de apoyo común;
- * Para rendir opiniones parciales (sobre la obra de un autor, sobre una o

varias muestras de literatura infantil)...

En lingüística:

Para resolver ejercicios que aparentemente carecen de dificultad, ya que de esa manera se reafirman los conocimientos al ser explicados por los mismos compañeros, muchas veces en forma más accesible.

✦ Aplicación de la técnica grupal de corrillos en una situación de aprendizaje, para la lectura de un cuento. (Anticipación y predicción)

* Se pone en práctica las estrategias de la lectura la anticipación y la predicción.

Una vez organizado el grupo en corrillos, se reparte el texto a cada corrillo. (Anexo A)

Con esta situación se pretende mostrar a los niños que la lectura es una actividad agradable y entretenida, que también se lee por placer, y no sólo para aprender a estudiar o pasar el rato.

El maestro estimula a los alumnos para que escojan cuentos y otros materiales de lectura que les interesen, ya sea de los que haya en la biblioteca o los que traigan de sus casas; o que él mismo les lleve el material, para que traten de leerlos ayudándose unos a otros.

Propiciando el intercambio de opiniones por medio del diálogo en cada equipo; después entre todos los equipos; y, posteriormente en forma grupal, para confrontar hipótesis.

Debemos recordar que, aun los niños podrían sentirse mal ante una

hipótesis contraria a la propia, o ante la corrección proveniente de un adulto; ello ayuda para que observen con naturalidad que otros niños piensan distinto a ellos.

Los niños que han logrado una conceptualización más avanzada, el maestro los estimula para que lean un cuento, relaten lo comprendido y si es necesario realicen una segunda lectura que les aporte más información.

Una actitud útil y atractiva para los niños durante todo el año, es dibujar y escribir un cuento. Puede ser uno que conozcan o inventen, o uno previamente leído al grupo por el docente.

*** Cuestionamiento**

Mostrar al grupo la portada o dibujos del cuento.

¿Qué dirá aquí? ¿Y aquí?

Ahora yo les voy a leer lo que dice, y lee el texto.

¿Qué dirá? ¿Qué ven aquí?

Señalando el texto próximo a la imagen (palabra, oración o un párrafo).

¿No dirá (o podrá decir).....? ¿Por qué?

Procurando que al leérselos a los niños, les falte o sobre alguna información referente al cuento.

b. Foro

Quizá la técnica grupal más espontánea y dinámica sea el foro. Su carácter de libre discusión informal permite que todo el grupo participe y exprese su opinión sobre un determinado hecho o problema. La necesidad de

un conductor que realice las funciones de moderador y coordinador, papel que puede ser desempeñado en las primeras ocasiones por el maestro, lo hace muy propicio el trabajo de clase. Es de desearse que una vez familiarizado el grupo con este tipo de actividad, la función de conductor sea desempeñada por un alumno.

Esta técnica, marcadamente informal, pide, sin embargo que el grupo participante esté suficientemente enterado del tema a discutir, aun cuando sus reacciones serán imprevisibles, y su desarrollo un claro reflejo de la dinámica especial que opera en los grupos de acuerdo con su propia idiosincrasia.

Procedimientos

Por su carácter de libre discusión informal es una técnica que favorece la anticipación de todo el grupo.

Se hace necesario nombrar un moderador o coordinador para:

Conceder la palabra a aquellos, que, por turno la vayan solicitando.

Centrar la discusión en el asunto o problema o discutir, y no permitir que las interrupciones se aparten del tema.

Hacer, al término del ejercicio, una síntesis y si es posible, plantear conclusiones.

En esta técnica las cuestiones planteadas pueden ser contestadas por aquellos miembros del grupo que se sientan capacitados para responder, o bien, por un grupo de expertos.

Cuándo y cómo usarla

Dentro de las actividades de la lengua esta técnica favorece la libre expresión oral, y el desenvolvimiento de los alumnos ya que hasta los más tímidos e inhibidos se sienten contagiados por el entusiasmo general y participan venciendo sus temores. El foro debe realizarse preferentemente después de una visita, una excursión, la proyección de una película, una conferencia, una representación teatral, la lectura de un libro e inclusive, después de una clase. Esta es una de las técnicas que podrían recomendarse como la segunda parte de alguna otra, esto es, usarse para analizar las conclusiones que se establecieron en un corrillo, un cuchicheo, después de un estudio de casos, de un simulacro, de la clínica del rumor.

Como las actividades de la lengua forman un todo, que solamente por razones didácticas separamos en aspectos, un foro no solamente ayuda a la expresión oral y favorece la adquisición de un vocabulario específico, sino que permite realizar con posterioridad un ejercicio de redacción. En éste el maestro ha eliminado el temor del alumno a no saber qué decir, puesto que el contenido ya se discutió en clase. Así, la atención del estudiante está concentrada en cómo decirlo.

- ✦ Aplicación de la técnica grupal, el foro en una situación de aprendizaje.

Interpretación de las imágenes del cuento.

Después de leer cada página, el maestro suspende la lectura y muestra a los alumnos la imagen correspondiente. Permite que el grupo haga

comentarios al respecto.

Al terminar de leer el cuento se hacen preguntas al grupo, con la finalidad de indagar si los niños lo entendieron, haciendo preguntas sobre lo esencial, personajes principales, qué hacían, qué sucedió, en qué termina el cuento, etc.

Cuando los alumnos han concluido el relato, el maestro vuelve a mostrar algunas imágenes y pregunta:

¿Aquí qué están haciendo?, y aquí (en otra página); ¿qué pasó?, ¿cuándo pasó esto?, etc.

Utilizar secuencias gráficas para que los alumnos ordenen e inventen historias oralmente y por escrito. (Anexo B)

2. Criterios de evaluación

La evaluación, como un elemento más del proceso enseñanza-aprendizaje, tiene por objeto explicar y comprender una situación educativa.

De la extensa gama de posibilidades existentes respecto del objeto de la evaluación, entre las cuales identificamos el curriculum, la práctica pedagógica, el aprendizaje, la metodología didáctica e incluso la articulación de éstas en el proceso educativo visto como totalidad, nos interesa subrayar la importancia de definir y precisar cuál va a ser nuestro objeto de evaluación. De acuerdo con nuestros propósitos, dicho objeto de evaluación es el aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje consiste en realizar la indagación y el

análisis del proceso que un sujeto y un grupo sigue para construir el conocimiento, indagación que permite identificar las características de ese proceso y obtener una explicación de las mismas.

Vista, así, la evaluación del aprendizaje como elemento rector del proceso educativo general, determina la naturaleza de la información que habrá de captarse; los criterios bajo los cuales se analizará ésta, las formas e instrumentos que se van a utilizar y la periodicidad para realizarlas.

a. La diagnóstica o inicial, que consiste en la indagación e identificación de la situación actual que presentan un sujeto y un grupo respecto del objeto de conocimiento en cuestión, para iniciar el trabajo escolar.

b. La formativa, que se caracteriza por integrarse a la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje, por formar parte de él y por responder a la finalidad del ajuste progresivo de la enseñanza a la evolución del aprendizaje de los alumnos.

La evaluación, entonces, se concibe como un proceso sistemático y permanente que da cuenta del proceso de aprendizaje, así como de los avances y la estabilidad de las adquisiciones que son un sujeto, manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento. Los resultados de las evaluaciones realizadas son indicadores de las conceptualizaciones que a lo largo del proceso presentan los alumnos.

El fin esencial de la evaluación del aprendizaje es el de proporcionar

las bases para tomar decisiones pedagógicas encaminadas a reorientar el proceso metodológico que, expresado en situaciones didácticas, promueve el aprendizaje escolar. Sólo en este modo la evaluación será formativa.

Es importante que el educador debe reconocer el proceso que sigue cada sujeto y el grupo para construir el sistema de escritura y la lectura, en las diferentes situaciones de aprendizaje. Sin embargo, en el transcurso del año escolar puede efectuar periódicamente algunas evaluaciones con el fin de sistematizar un registro de la evolución de los alumnos, en la especialidad de las situaciones de evaluación.

Al considerar la evaluación como un proceso es necesario establecer algunos principios que guíen su marcha en el aula escolar.

Sistematizar la observación del desempeño del sujeto y del grupo en cada situación de evaluación.

Utilizar adecuadamente el instrumento de evaluación.

El valor del instrumento radica en que no es un instrumento de medición, sino que permite reconocer lo que saben el sujeto y el grupo respecto a la comprensión lectora.

Para sistematizar la observación del desempeño del alumno se recomienda la elaboración de un expediente o portafolios en el que se integren las diferentes evaluaciones que se realicen durante el periodo escolar.

Estas observaciones deberán incluirse en el portafolios como

indicadores generales del desarrollo que los escolares siguen durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación con el avance general del grupo, se recomienda la elaboración del perfil grupal, que consiste en registrar los resultados de las evaluaciones que se van realizando durante el periodo escolar.

Dicho perfil indica progresivamente el avance del grupo en el aprendizaje de los contenidos, y al final del periodo escolar se obtiene el patrón evolutivo de cada uno de los alumnos, punto de partida para continuar, en el siguiente grado escolar, con la promoción de dichos aprendizajes.

C. Estrategia de evaluación de la lectura

En lo que corresponde a la evaluación de la comprensión de la lectura, el maestro realizará el análisis y la explicación del desempeño de cada alumno, frente al o los textos seleccionados para tal fin. También observará, durante tal desempeño, el trabajo que los alumnos realizan en torno al texto, para obtener con esta base elementos suficientes para caracterizar su desarrollo lector.

Caracterizándose la evaluación de la comprensión lectora por ser una tarea estimulante para los niños. Se comprobará si los alumnos conocen la tarea por realizar en la situación de evaluación, si son capaces de orientar su actividad con base en tales objetivos.

Los niños pueden comprobar su propia comprensión (meta comprensión) y avanzar por sí mismos en su desarrollo lector.

El docente puede hacer preguntas que impliquen comprensión. Gran parte de ella está contenida en los mensajes no verbales, no lingüísticos y supone una serie de sobreentendidos; ya que el alumno no sólo posee el conocimiento, sino que lo utiliza.

Las palabras más usuales para cuestionar son:

Compare, concluya, infiera, distinga, explique, ¿por qué?. Ilene, ilustre, haga una predicción, explique en otras palabras y explique la idea principal.

Es recomendable que el docente incorpore en el trabajo cotidiano preguntas de este tipo, sin que se aluda a los contenidos de los textos o se empleen las preguntas de los cuestionarios de evaluación.

La elaboración del cuestionamiento con todo tipo de preguntas orales, no sólo con la intención de introducir variedad, sino porque cada una de ellas, al propiciar la reflexión del lector, le exige el establecimiento de diferentes relaciones, el desarrollo de las estrategias de lectura que son:

Predicción. Esta permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. Ejemplo, las portadas de los libros con imágenes, pueden predecir el contenido.

Anticipación. Tiene relación con la predicción. Esta última estrategia tiene como finalidad predecir el contenido de un texto o el final de una historia. Al realizarse la lectura van haciéndose anticipaciones sobre las palabras siguientes.

Estas anticipaciones pueden ser léxico-semántico; es decir, se anticipa algún significado relacionado con el tema en lo sintáctico o semántico.

Ejemplo:

"Había una vez...", anticipa que es un cuento.

La inferencia. Constituye otro tipo de estrategia de lectura referente a la posibilidad de inferir o deducir información implícita en el texto.

Confirmación y autocorrección. Las estrategias de predicción, anticipación e inferencia necesitan de la confirmación, estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento. Ya que él selecciona ciertos índices, que al unirse a la información previa, le permiten anticipar el contenido y las categorías gramaticales. Posteriormente el lector utiliza la autocorrección que le permite localizar el punto del error y reconsiderar o buscar más información para hacer la corrección. Así como también la consideración de las marcas lingüísticas y su articulación en el contexto de las diferentes proposiciones, porque motivan la realización de la tarea intelectual que permite al niño activar su conocimiento previo, para comprender el texto.

Para el desarrollo de la situación de evaluación de la comprensión lectora, es indispensable que con anterioridad el docente lea cada uno de los materiales que habrá de utilizar con los alumnos. Esta lectura le permitirá reconocer las características de los textos y de las preguntas, o elaborarlas,

en caso de que las ya formuladas no satisfagan las expectativas que tiene. Con este reconocimiento, el maestro, además, podrá seleccionare, como otra opción, los textos más adecuados para su grupo, estableciendo así una secuencia diferente para cada uno de ellos.

El maestro llevará un registro de la secuencia que está asignando de acuerdo con las consideraciones que haga respecto de las necesidades y posibilidades cognoscitivas de los escolares, las características textuales y las implicaciones de las preguntas.

El maestro podrá plantear en forma oral preguntas complementarias a las que se presenten en la evaluación, como son las sopas de letras, crucigramas, etc. (Anexo C), de acuerdo con las respuestas que den los niños. Promoviendo en ellos el análisis de sus propias respuestas, para reparar en detalles no considerados, o bien para que argumenten sus respuestas y den su opinión respecto de las de sus compañeros. Constatándose si la elaboración del significado se limita a lo expresado.

El maestro analizará cada respuesta para identificar los elementos que identifiquen la elaboración de la inferencia, el establecimiento de las relaciones entre su conocimiento previo y la comprensión del texto.

D. Criterios para evaluar la lectura de comprensión

En caso que los alumnos con respuestas adecuadas, el maestro sabrá que ellos pueden acceder a textos más complejos, para poner a prueba los esquemas de conocimiento que hasta entonces han construido, y favorecen

su ampliación o la creación de nuevos esquemas.

Si los alumnos dieron respuestas inadecuadas, el maestro incluirá situaciones didácticas sobre el mismo texto y cuestionamiento oral individual, para que el alumno reconozca por sí mismo, con ayuda de otros compañeros o del maestro, los elementos no considerados y la solución o modificación de las respuestas inadecuadas o de las principalmente adecuadas.

En ambos casos, el docente tomará decisiones pedagógicas para incidir el desarrollo lector de los alumnos.

En cada evaluación, el maestro anotará el tipo de respuestas según corresponda.

•Lengua escrita

◆ Escritura de palabras

Momento conceptual. Anote con las iniciales correspondientes el momento conceptual en el que se encuentra el alumno:

PS Presilábico

S Silábico

SA Silábico-alfabético

A Alfabético

Convencional. Registre con un ángulo sólo cuando el alumno haya alcanzado la convencionalidad. (a partir del momento silábico)

Sílabas. Esta columna se llena únicamente en el momento conceptual alfabético y se registra con un ángulo cuando el niño

maneja en sus escritos todas las sílabas.

◆ Escritura de enunciado

Momento conceptual. El llenado es igual que en la escritura de palabra -momento conceptual.

Convencional. Su registro es igual que en escritura de palabra.

Segmentación. Se registra con un ángulo, cuando el alumno, que es alfabético, separa correctamente las palabras al escribir.

•Redacción

◆ Las columnas de momento, convencionalidad y segmentación se llenan igual que en escritura de enunciado.

◆ **Criterio.** Registre con los siguientes números romanos, según el resultado del alumno en redacción.

Escribe sólo sustantivos, adjetivos, verbos, etc., en forma de lista.	I
Escribe enunciados simples repitiendo el verbo o el sustantivo.	II
Escribe enunciados coordinados o subordinados.	III
Escribe párrafos.	IV

•Lectura de comprensión

De palabra, enunciado y párrafo o texto. En las tres columnas se registra con numerales dependiendo del resultado del alumno.

No lee.	1
---------	---

Lee pero no integra.	2
Lee pero integra en sentido divergente.	3
Deletrea o lee por sílabas pero integra	4
Realiza una lectura global e integra lo que lee.	5

•A.R.E.O.

Registre esta columna empleando la siguientes literales mayúsculas según sea el caso.

- | | |
|---|---|
| ◇ Ubica y predice cada una de las palabras que conforman la oración | A |
| ◇ Identifica sustantivos y verbos pero considera que las partículas no están representadas. | B |
| ◇ Identifica sustantivos pero no separa el verbo como existencia independiente. | C |
| ◇ No identifica las partes de la oración. | D |

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A. Conclusiones

Después de exponer y explicar el problema motivo de la investigación; de haber ofrecido una breve explicación de las bases teóricas que sustentan esta investigación y de detallar la sugerencia didáctica apoyada en nuestra fundamentación, podemos concluir que la metodología aplicada en el tercer grado de educación primaria para fomentar la lectura de comprensión con alguna frecuencia es la adecuada, ya que algunas veces no se toman en cuenta las características, capacidades e intereses de los educandos.

Con este trabajo se trata de demostrar que la comprensión lectora como en todos los contenidos de aprendizaje, es el niño quien construye su propio aprendizaje con base a la manipulación de objetos; es decir, a sus experiencias concretas y significativas que le permiten descubrir, reconocer, identificar y comprender los rasgos de la lecto-escritura.

El aprendizaje de la comprensión lectora de los primeros grados, forma bases sólidas para que el niño pueda construir conocimientos más complejos en los grados superiores. Sólo si logra conocer y elaborar acertadamente y

sin dificultad diversos textos, llegará a la comprensión de la lectura.

B. Sugerencias

Se proponen como sugerencias para los docentes que tengan a su cargo el tercer grado de educación primaria lo siguiente:

- ❑ Que se elabore en forma organizada y se integren equipos de trabajo. Manteniendo una actitud de respeto hacia todos los alumnos.
- ❑ Presentar al educando gran variedad de recursos materiales indispensables en esta sugerencia didáctica.
- ❑ La sugerencia didáctica que aquí se presenta, está basada en el proceso psicológico del niño, según Jean Piaget.
- ❑ Considero que la sugerencia didáctica puede ser aplicable a cualquier grupo de tercer grado de cualquier lugar, ya que está acorde a los intereses lúdicos y necesidades de los escolares.

GLOSARIO

Acomodación:

Modificación de los esquemas como resultado de nuevas experiencias.

Anticipación:

Consiste en la posibilidad de descubrir a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ésta, la palabra o letras que aparecerán a continuación.

Aprendizaje:

Actividad que sirve para adquirir una habilidad y que modifica de manera permanente las posibilidades del ser vivo.

Asimilación:

Incorporación de nuevos objetos y experiencias los esquemas mentales existentes.

Código:

Sistema de signos convencionales que sirven para comunicar un mensaje.

Dialecto:

Variedad regional de un idioma. En lingüística, cualquier lengua considerada en relación con el grupo de las varias que derivan de un mismo tronco.

Estructuras:

Formas de equilibrio hacia las cuales tienden las coordinaciones intelectuales del sujeto.

Esquemas:

Modo de reacciones, susceptibles de reproducirse y de ser generalizadas.

Equilibración:

Designar un estado de ese carácter o una coincidencia entre los esquemas cognitivos de un individuo y sus interacciones con el entorno.

Evaluación:

Reviste gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de su aplicación se puede diagnosticar al escolar y al maestro, así como también los métodos, técnicas, etc.

Hipótesis:

Explicación construida sobre un objeto de conocimiento.

Inferencia:

Permite completar información ausente o implícita, a partir de lo dicho en el texto.

Irreversibilidad:

Incapacidad de invertir mentalmente una acción física para regresar un objeto a su estado original.

Lengua:

Conjunto de las palabras del lenguaje hablado o escrito propio de un pueblo o de una nación.

Lenguaje:

Empleo de la palabra para expresar las ideas.

Muestreo:

De toda la información que tiene un texto, el lector selecciona los indicadores que le son más útiles, de tal manera que su atención no se sobrecarga de información predicción innecesaria.

Predicción:

El lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene y del título leído por él o por otra persona; de la distribución espacial del texto, o de imágenes que lo acompañan.

Recursos didácticos:

Es cualquier objeto que se utiliza en la escuela como material auxiliar en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Reversibilidad:

Significa que a toda operación le corresponde una operación inversa; es decir, la misma operación implica un recorrido en sentido contrario.

Significado:

Cualquier objeto, acontecimiento, etc., susceptible de ser representado por medio de significantes.

BIBLIOGRAFÍA

BAZAN, José. Cómo leer Narraciones. México, Ed. Anvies, 1976.

GARZON GALINDO, Armando. Gran Diccionario Enciclopédico Visual.
México, Ed. Carvajal, S.A. 1994.

GÓMEZ PALACIOS, Margarita. La lectura en la Escuela Primaria. México,
Ed. SEP, 1995.

_____. La producción de textos en la escuela. México, Ed. SEP, 1995.

GUINOTT, Dr. Haim G. Maestro-Alumno. El Ambiente Emocional para el
Aprendizaje. México. Ed. Pax, 1985.

RUBIO DE CONTRERAS, Amparo. Didáctica de la Lectura Oral y
Silenciosa. México, Ed. SEP, 1969.

S. BLOM, Benjamín. Evaluación del Aprendizaje. Argentina, Ed. Troquel,
1979.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan y Programas de Estudio.
Educación Básica. Primaria. México, Ed. Fernández, 1993.

_____. El niño y el Adolescente. Etapas de Desarrollo. México, Ed. SEP, 1983.

_____. Libro para el maestro. Educación Secundaria. Español. México, Ed. SEP, 1994.

_____. Español. Sugerencias para su enseñanza. México, Ed. SEP, 1996.

_____. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, Ed. Panamá, S.A., 1991.

_____. Libro para el maestro. Tercer grado. México, Ed. SEP, 1991.

SOUTO, Arturo. El lenguaje literario. México, Ed. Anuis, 1972.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Antología. Metodología de la Investigación I. México, Ed. UPN, 1981.

_____. El niño. Desarrollo y Proceso de construcción del conocimiento. México, Ed. UPN, 1994.

URIBE TORRES, Dolores. Didáctica de la Escritura-lectura. México, Ed. Oasis, S.A., 1970.

ANEXOS

A N E X O

*Situación de aprendizaje para la lectura de un
cuento
{Anticipación y predicción}*

LA BELLA Y LA BESTIA

Habia una vez un mercader que tenia 3 hijas, eran presumidas y feas, la más chica era muy bella y así se llamaba Bella.

Un día el papá y su hermana se perdieron en el bosque y llegaron a un hermoso castillo, estaba abierto y entraron, pero no encontraron a nadie, el papá estaba muy cansado y hambriento y sobre la noche encontró una rica cena, cenó y después se quedó dormido. Cuando despertó ya era de día y fue por su hermana para regresar a casa, al pasar por el bosque se acordó que su hija estaba perdida y le pidió que le llevara una brújula y la correa, entonces apareció una bestia y le dijo: "¿Cómo has podido cortar mis cuernos, yo que te brindé mi casa y mi comida?". El mercader le pidió disculpas y le explicó que su hija le había pedido que de su valle le llevara una corona y por eso la había cortado. La bestia tan enojada que le pidió que trajera a un príncipe para que se quedara a vivir en el castillo. El mercader se fue, y al llegar a su casa le platicó a su esposa lo que sucedió y ella se tuvo que ir al bosque.

Cuando estuvo en el bosque, la bestia siempre la delataba nuevos y ricos vestidos. Cada vez que cuando estaba cenando despreciaba a su hermana y la preguntaba si se quería casar con él, pero ella siempre decía que no, porque no lo amaba. Un día ella vio en un bosque a un príncipe que estaba muy enfermo y le pidió a la bestia que le permitiera ir a verlo. La bestia le dejó ir con la promesa de que regresaría. Le dijo un día que la llevara y ella se fue para que desde allí lo viera.

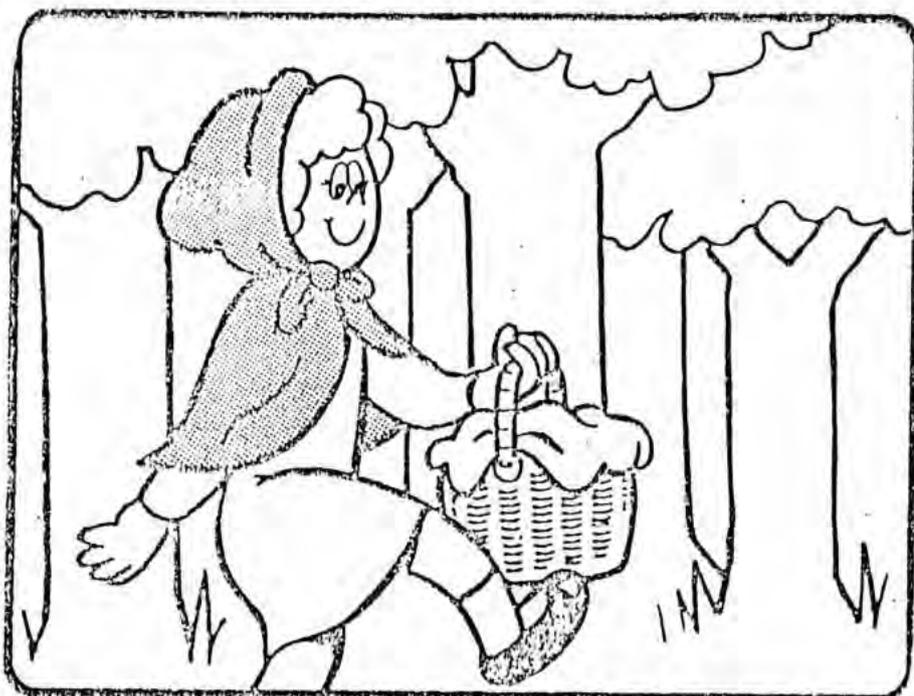
Mucho gusto, y poco a poco fue mejorando hasta que estuvo muy bien. Pero ella estaba tan contenta que se olvidó de ver el príncipe. Una tarde que lo vio, se dio cuenta que la bestia se estaba muriendo y rápidamente se despidió de todos y subió al castillo. Cuando llegó al castillo se encontró a la princesa tirada en el suelo llorando. Le dijo: "No te mueras y me casaré contigo" y le dio un beso, porque se dio cuenta que lo amaba, en ese momento la cara de la bestia se transformó y se convirtió en un hermoso príncipe que quedó sorprendido y él le explicó que una hechicera lo había hechizado y hasta que alguien se enamorara de él, el hechizo desaparecería. Se casaron y fueron muy felices.

FIN

Cuando una cuenta y recitamos las palabras que se escuchan.

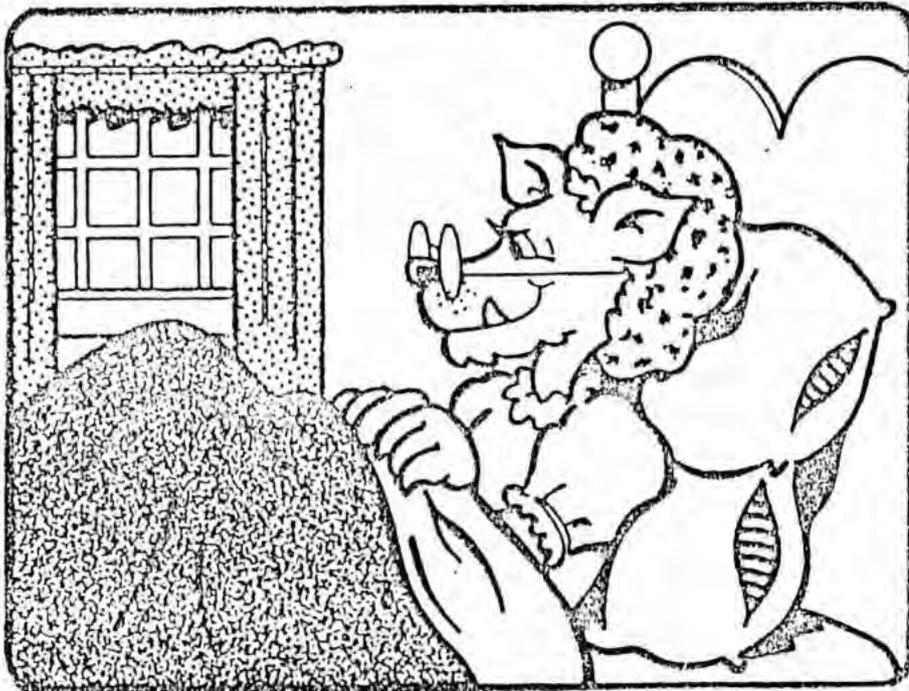
A N E X O

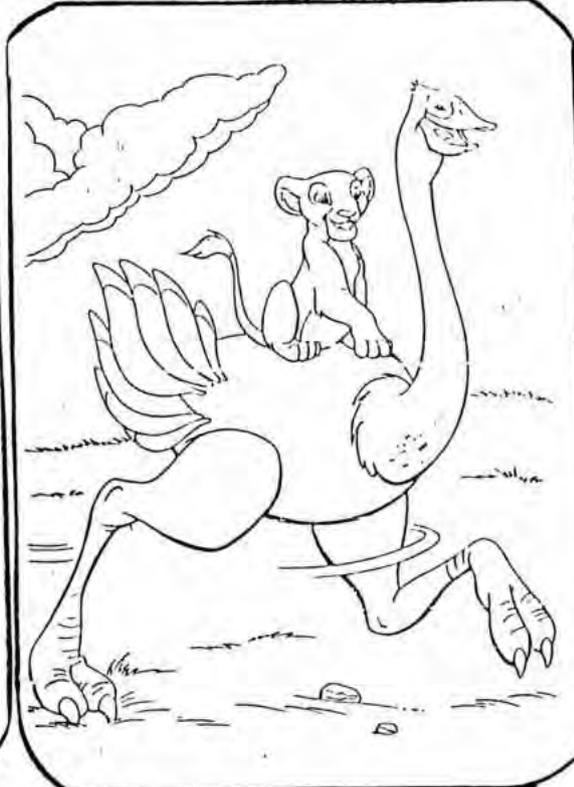
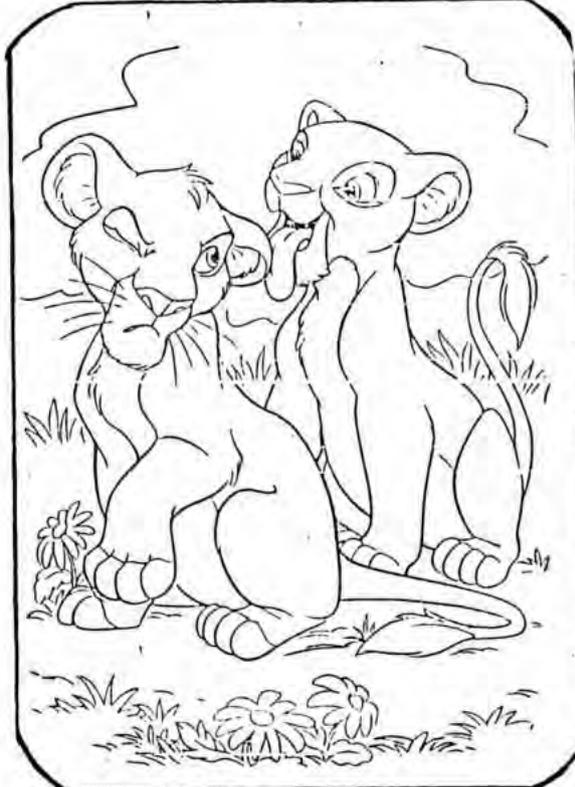
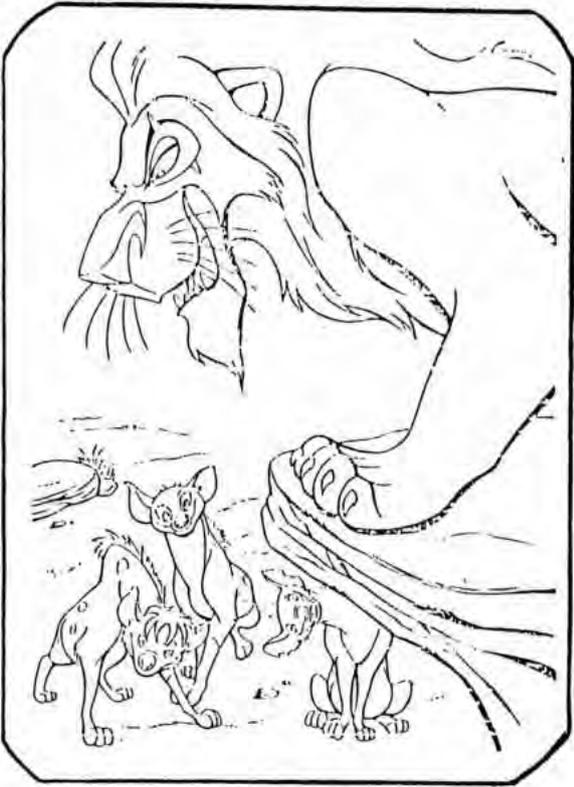
*Secuencias gráficas para ordenar
e inventar historias oralmente o
por escrito*



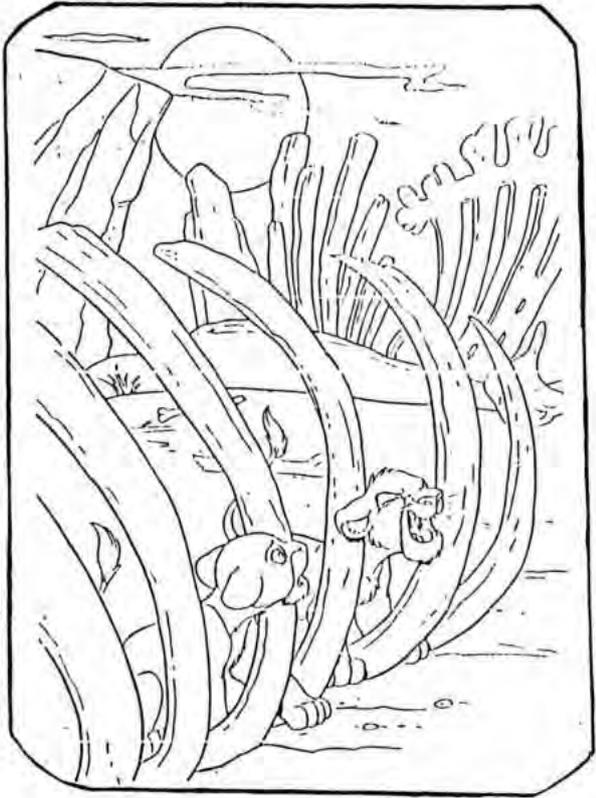
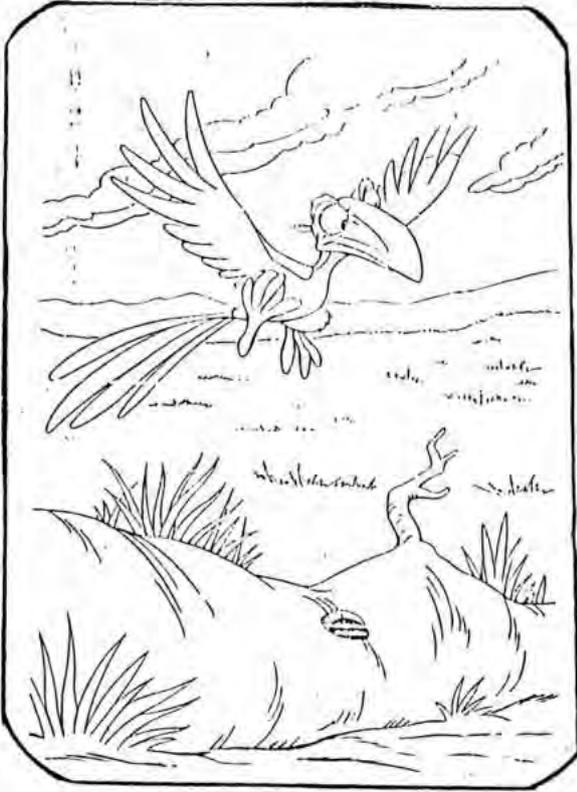
C
a
p
e
r
u
c
i
t
a

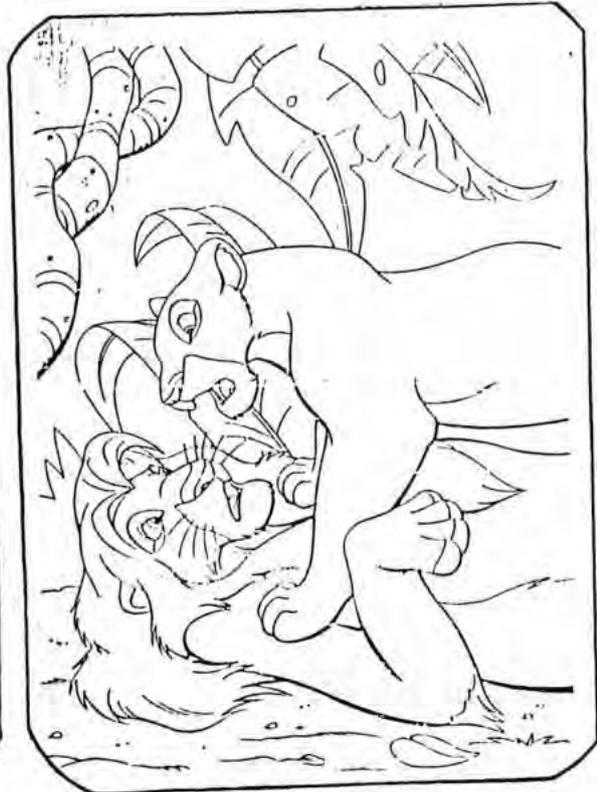
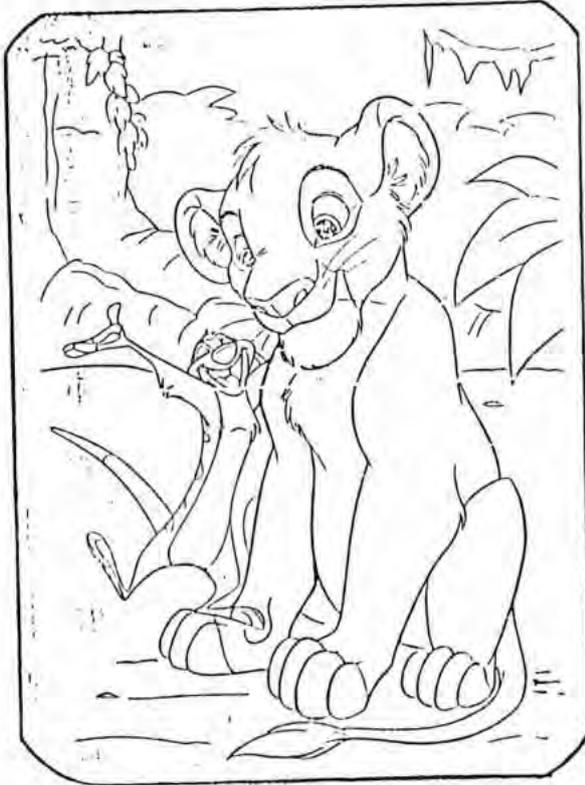
R
e
j
a

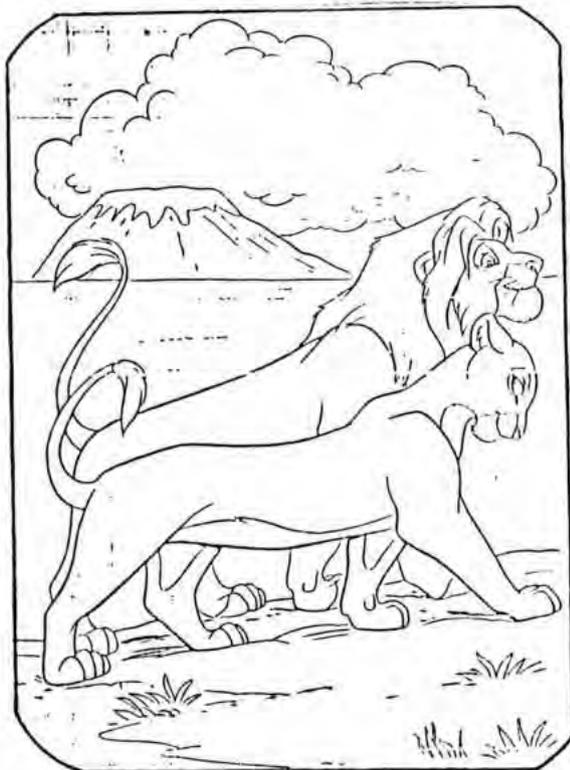
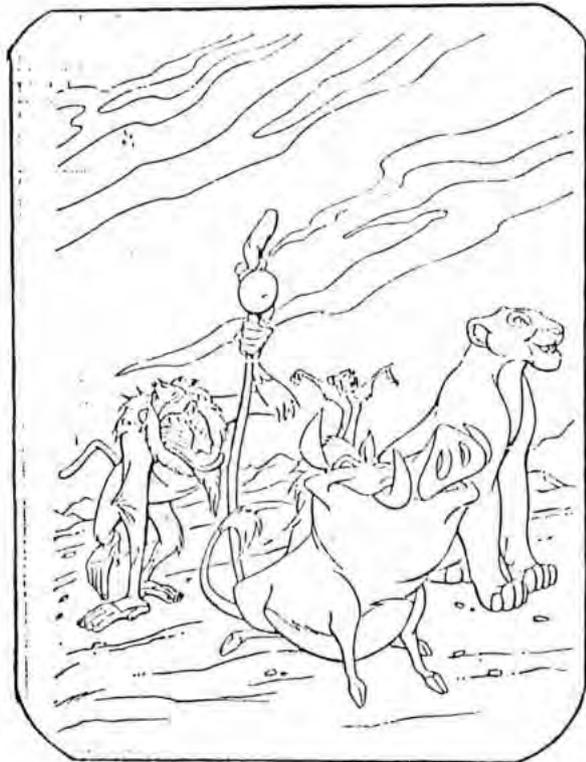
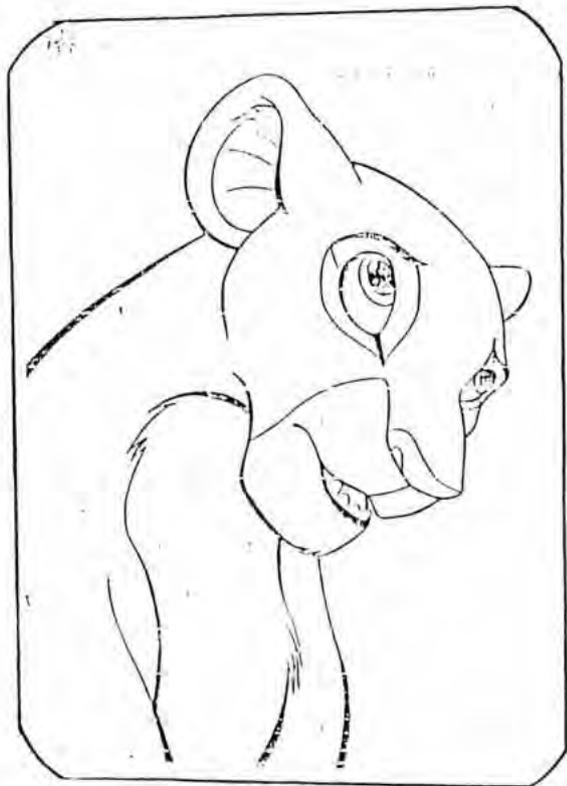




El Rey León



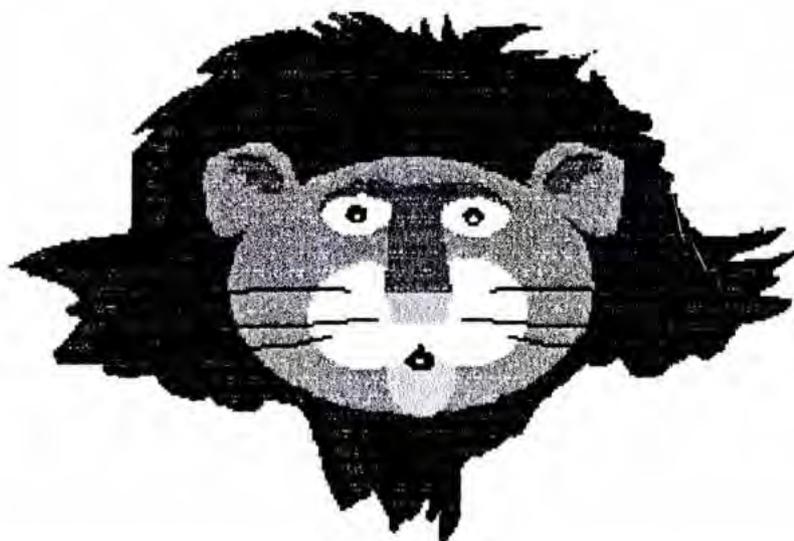




A N E X O C

*Ejemplos de preguntas
complementarias para la
evaluación*

SOPA DE LETRAS

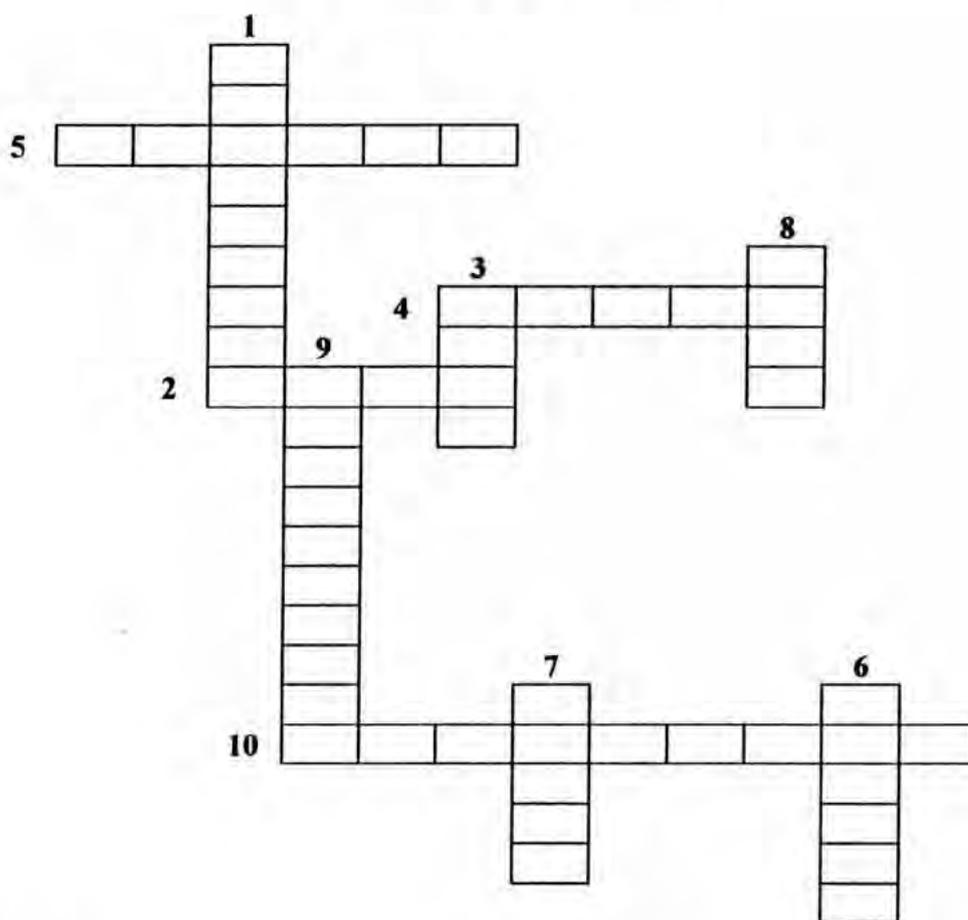


M	U	F	A	S	A	D	N	R	R	P	Q
P	T	N	A	R	O	T	S	I	M	B	A
W	N	T	Z	A	Z	U	R	I	O	P	B
D	A	C	E	F	J	O	N	S	R	T	O
M	L	O	P	U	M	B	A	A	R	W	T
R	A	F	I	K	I	T	N	R	X	Y	I
P	Z	S	H	A	R	N	V	A	L	A	M
Q	N	Z	G	H	L	M	I	B	K	J	O
R	S	H	E	N	Z	I	T	I	W	V	N

En esta sopa de letras están los nombres de 10 personajes del cuento

“El Rey León”. ¿Puedes encontrarlos?

CRUCIGRAMA



VERTICALES

1. Nombre del cuento.
3. Era su tío y deseaba ser rey.
6. El cementerio, lugar tenebroso a donde fueron Simba y Nala enfrentándose con
7. Nombre del amigo de Simba que le ayudó a vivir sin preocupaciones.
8. Es el consejero de Mufasa.
9. Ayudaron a los cachorros dejando atrás a Zuzú.

HORIZONTALES

2. La amiga de Simba, una hermosa leoncita.
4. De dónde era rey Simba.
5. Su mamá lo cuidaba de pequeño.
10. Gobernaron el rey León y la Reina Nala con prudencia y