



Secretaría de
Educación

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 31-A MERIDA YUCATAN.

**LA APLICACIÓN DEL PRONALEES EN EL PRIMER CICLO DE
EDUCACION PRIMARIA**

TESIS

**Para obtener el grado de maestra en Desarrollo Educativo en
las Linea de Especializacion "Formacion y actualizacion de Docentes"**

P R E S E N T A:

JACQUELINE ORTIZ OJEDA.

DIRECTOR DE TESIS:

M.C. MARIO A. GUTIERREZ Y HERNANDEZ.

INDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPITULO I | |
| OBJETO DE ESTUDIO | |
| 1.1 Situación problemática | 5 |
| 1.2 Una argumentación teórica | 12 |
| 1.3 Objeto de estudio | 15 |
| 1.4 Objetivos | 18 |
| 1.5 Hipótesis | 19 |
| 1.6 Universo de estudio | 19 |
| 1.6.1 El contexto comunitario | 19 |
| 1.6.2 El contexto institucional | 21 |
| 1.6.3 Actores del proceso enseñanza aprendizaje: maestras y alumnos | 25 |
| 1.6.4 Espacio áulico | 26 |
| 1.6.5 Unidad de análisis, intercambios verbales | 28 |
| 1.7 Justificación | 30 |
| CAPITULO II | |
| PRONALEES HOY | |
| 2.1 Antecedentes del PRONALEES | 34 |
| 2.2 ¿Por qué PRONALEES? | 39 |
| 2.3 PRONALEES en Yucatán | 41 |
| 2.4 Propósito del PRONALEES | 47 |
| 2.5 Estructura | 48 |
| 2.6 Estrategias | 50 |
| 2.7 Enfoque | 51 |
| 2.8 Componentes | 52 |
| 2.8.1 Expresión oral | 54 |
| 2.8.2 Lectura | 55 |
| 2.8.3 Escritura | 60 |
| 2.8.4 Reflexión sobre la lengua | 62 |
| 2.9 Los materiales | 64 |
| 2.9.1 Los libros para los niños | 64 |
| 2.9.2 Los libros para los maestros | 66 |
| 2.1.0 Conclusiones | 67 |

CAPITULO III

EL PROCESO DE LA COMPRESION LECTORA DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVO

| | |
|---|----|
| 3.1 La práctica docente | 69 |
| 3.1.1 La práctica docente tradicional | 71 |
| 3.1.2 Práctica docente desde un enfoque constructivista | 71 |
| 3.1.3 Enseñanza aprendizaje | 72 |
| 3.2 Actualización | 73 |
| 3.3 La teoría psicogenetica | 75 |
| 3.3.1 Desarrollo cognoscitivo | 80 |
| 3.3.2 Desarrollo socioafectivo | 81 |
| 3.3.3 Desarrollo psicomotor | 82 |
| 3.4 El lenguaje en Vigotsky | 84 |

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

| | |
|--|-----|
| 4.1 Cuestionario y preguntas | 90 |
| 4.2 Análisis de los cuatro momentos de la estrategia | 92 |
| 4.2.1 Primer momento | 92 |
| 4.2.2 Segundo momento | 96 |
| 4.2.3 Tercer momento | 98 |
| 4.2.4 Cuarto momento | 101 |
| 4.3 La comprensión lectora y la etapa preoperacional | 105 |
| 4.3.1 Egocentrismo | 106 |
| 4.3.2 Irreversibilidad | 108 |
| 4.4 Las maestras y la comprensión lectora | 109 |

CAPITULO V

| | |
|---------------------|-----|
| CONCLUSIONES | 113 |
|---------------------|-----|

| | |
|---------------------|-----|
| BIBLIOGRAFIA | 127 |
|---------------------|-----|

| | |
|---------------------------|-----|
| ANEXO METODOLOGICO | 131 |
|---------------------------|-----|

INTRODUCCIÓN

La capacidad de comprender lo que lee, le permite al individuo conformar la extensión de su mundo y se vuelve indispensable para muchas de las acciones que tienen que ver con su desarrollo como ser social.

La necesidad constante de la comprensión lectora en muchas actividades cotidianas la convierten en un elemento indispensable para ser fomentada en el salón de clases. La lectura y su comprensión es al mismo tiempo un fin y una herramienta educativa que el permite al educando una formación integral.

El leer y comprender es un acto complejo para el cual el alumno debe haber madurado en algunos aspectos de su desarrollo biopsicológico y haber tenido la oportunidad de participar de un proceso intencionado de aprendizaje. Los enfoques de la asignatura de Español plantean que la lectura, más que una actividad mecanizada, es el resultado de factores propios del individuo, de su contexto social inmediato y del propio acto que se realiza.

En este sentido, la capacidad de dar significado a los textos de manera que el lector alcance la comprensión de los mismos, resulta ser una meta difícil de lograr si el desarrollo de las habilidades para la lectura se concreta a las tareas repetitivas y sin ninguna relación con dichos elementos individuales y contextuales. Cuando suceden estos casos, es común observar que los logros educativos son escasos y los tropiezos de los alumnos son frecuentes, aún en las áreas de estudio diferentes a las del aprendizaje del lenguaje.

El interés del presente trabajo se centra en el desarrollo de la capacidad de comprensión de la lectura en los alumnos del primer ciclo de educación primaria (primer y segundo grado). Consiste en analizar la forma en que se aplicó las estrategias utilizadas por el docente en el aula para la comprensión lectora y sus usos funcionales, según el PRONALEES (Programa nacional para el fortalecimiento de la lectura, y la escritura en la educación básica). Cabe hacer mención que dicho programa abarca cuatro componentes, los cuales son: expresión oral, escritura, lectura y reflexión sobre la lengua; para este trabajo de investigación solamente se trabajó con el aspecto de la comprensión lectora.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la zona escolar de Motul Yucatán en dos escuelas rurales del turno vespertino, la escuela Vicente Guerrero de Motul y la escuela primaria Miguel Hidalgo I Costilla de Muxupip, en el primer ciclo del curso escolar 1999- 2000.

El desarrollo del presente trabajo se encuentra estructurado en cinco capítulos referidos a aspectos específicos, uno de conclusiones y un anexo metodológico. El primer capítulo, denominado objeto de estudio, presenta la problemática de la investigación, se delimita el universo de estudio y los criterios para la selección cualitativa de la muestra, posteriormente se plantea una serie de argumentos que justifica la importancia de la investigación, así como los objetivos de la misma.

El segundo capítulo, denominado PRONALEES HOY, muestra los antecedentes del diseño y elaboración del programa, desde que aparece el IPALE (Implantación de la propuesta de la lengua escrita) y el PALEM (Propuesta para la lengua escrita y las matemáticas); así como su desaparición, debido a

múltiples cambios administrativos, y surgiendo, en su lugar, el PRONALEES. Se plantea una reseña del PRONALEES desde su aparición en el Estado de Yucatán en 1994 hasta el momento en que se realizó la investigación, en el ciclo 1999-2000. Posteriormente se abordó la evolución que ha tenido el PRONALEES en el Estado a través de los reportes de avances y dificultades que ha afrontado el equipo técnico pedagógico estatal. Se plantea el enfoque del español de acuerdo a los cuatro componentes básicos que son, la expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, los cuales se describen. También se enuncian las estrategias de lectura y la descripción de los materiales didácticos del alumno y el maestro como son: el libro de lecturas, de actividades, el recortable, el fichero de actividades didácticas y el libro del maestro.

Las características de la teoría psicogenética de Jean Piaget y Vigotsky y los momentos evolutivos del proceso que siguen los niños en el aprendizaje de la lengua escrita se encuentran descritas en el tercer capítulo. Estas teorías permitieron elaborar un marco teórico conceptual que fundamentó la explicación de los procesos de aprendizaje de la lectura.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis y la interpretación de los resultados de la investigación realizada en el salón de clase por medio de un ejercicio evaluativo sobre la comprensión lectora de un texto narrativo. Se describe la situación de evaluación y el procedimiento utilizado que se aplicó para evaluar la comprensión lectora de los alumnos de acuerdo a los cuatro momentos que propone el PRONALEES: indagación de los conocimientos previos de los

alumnos, la lectura de los textos por alumnos, la respuesta a las preguntas y por último el análisis e interpretación de las respuestas.

Posteriormente en el capítulo cinco se incluye las conclusiones a las que se llegó en la investigación. Analizándose desde dos ángulos: de los cuatro momentos evaluados y conclusiones de orden general sobre la práctica docente.

Se incluye un anexo metodológico con los instrumentos básicos de la investigación para la captación de la información como son las fichas para los maestros, alumnos, escuela y familia.

Finalmente se encuentra la bibliografía a la que se recurrió para la documentación y elaboración del trabajo de investigación.

CAPITULO I

OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Situación problemática

Los seres humanos siempre han tenido la necesidad de comunicarse unos a otros, y para hacerlo se han diseñado diferentes formas de acuerdo a las necesidades históricas; en tiempos ancestrales por medio de sonidos guturales. Posteriormente surge la lengua hablada que supone la constitución de un código y luego aparece la escritura.

Los niños van desarrollando el lenguaje, inicialmente mediante un proceso de imitación inconsciente de su madre y de los familiares que lo rodean, posteriormente lo van ampliando en la medida en que se extiende los contactos sociales. Luego llega a una etapa en la que el niño comienza su aprendizaje formal en el jardín preescolar y continua en la escuela primaria, es aquí en donde aprende a leer y a escribir para comunicarse a través de un código más universal que le permitirá apropiarse de nuevos conocimientos.

Es ante la preocupación por lograr que los educandos desarrollen la lecto – escritura, cuando los maestros se enfrentan a una serie de retos que tienen que vencer para alcanzar tal fin; lo pertinente para lograr este propósito es la selección de una persona cuya inquietud sea la de lograr la meta de que los niños desarrollen la lecto-escritura de una manera amena, sin presiones y con mucha paciencia; sin embargo, tal aspiración resulta una tarea muy difícil

debido a que los maestros por lo general rehuyen al primer ciclo de educación primaria, esto se ha experimentado a través de los años de servicio de la autora de este trabajo; se ha observado que la docencia en el primer ciclo es un trabajo que los maestros evitan por las dificultades pedagógicas que implica la lecto escritura. La asignación al primer ciclo se le confiere generalmente a los docentes que recién ingresan al servicio pues es un grado que generalmente no es aceptado por los maestros con más antigüedad.

Los docentes en su mayoría no quieren impartir el primer ciclo, argumentando que como tienen varios años de servicio en la escuela, tienen el derecho de escoger el grado que más les acomoda y con el cual se identifican, decidiéndose, por lo general, por los otros grados superiores, cuyo alumnado no necesita tanta dedicación como los del primer ciclo, pues ya saben leer y escribir, así como organizar su trabajo en el aula, siendo el profesor un guía para realizar el proceso de aprendizaje.

Ante el temor de no sacar adelante al grupo, también existen profesores que dicen no sentirse competentes para dar un primer año, pues no conocen los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura. Argumentan que al concluir el curso hay deficiencia en el aprendizaje de la lectura y su comprensión debido a la falta de un método acorde al desarrollo natural del niño. Para estos maestros el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto de transmisión de conocimientos, en donde está tiene el papel protagónico y el estudiante un papel pasivo cuyo rol es el de oír, retener y repetir.

Otra arista de este problema es la falta de preocupación del docente por buscar nuevas alternativas que le permitan mejorar su práctica, pues se limita a

trabajar de manera tradicional sus clases; de manera específica, la lecto-escritura se trabaja con “planas” de tareas y sin poca preocupación por el desarrollo de las habilidades de los alumnos.

Lograr que los niños aprendan a leer y escribir es una tarea muy difícil que se va complicando conforme va transcurriendo el tiempo, debido a que hay alumnos que se van quedando rezagados en su aprendizaje; ante esta situación el maestro se desespera y los clasifica en atrasados y adelantados para asignarles diferentes ejercicios; sin embargo, con el paso de los meses, los docentes terminan por darse por vencidos y señalan a los educandos atrasados como probables repetidores, aprobando para segundo sólo a los alumnos que consiguieron aprender a leer y escribir bien.

No obstante, ya en segundo grado, cuando los mentores aplican ejercicios o cuestionarios ya sea en el libro de texto gratuito o en la pizarra con determinadas instrucciones, siempre hay niños que después de leer, preguntan que hay que hacer y a pesar de que se les remite a que vuelvan a leer las instrucciones, ellos siguen insistiendo *¿Qué hay que hacer?, ¿No entiendo?, ¿Cómo dijo?, ¿Cómo hay que hacer la tarea?* lo cual evidencia la dificultad de la comprensión lectora.

Para hacerle frente a este problema, el profesor, en muchas ocasiones, explica alumno por alumno lo que habría que hacer, lo cual resulta cansado y es entonces cuando empieza a manifestar inconformidad por el desempeño de los escolares, concluyendo que leen sin comprender.

Lo antes expuesto ha creado una gran preocupación en los docentes, ya que a través de la práctica cotidiana se ha observado que los alumnos no son

capaces de interpretar adecuadamente texto alguno, ni seguir las instrucciones de su libro de texto. Esta situación, aunque no absoluta, representa un gran obstáculo que restringe la adquisición de otros conocimientos. De esta manera la comprensión de la lectura es un elemento indispensable para la consecución de los objetivos de las asignaturas que conforman el programa de estudio.

Es claro que si el alumno no comprende el contenido de la lectura se tiene que limitar al aprendizaje memorístico. Sintetizando el problema de la falta de comprensión lectora que en la mayoría de los casos, los educandos leen sin comprender el significado del texto, son capaces de repetir discursos sin comprender las ideas expuestas.

Pues leer es comprender e interpretar lo que está escrito, obteniendo un significado y encontrando sentido a lo que lee.

Por ello la practica docente tradicional, es decir aquella que se enfoca a la memorización de los conocimientos y resultados de los ejercicios, difícilmente podrá arrojar resultados positivos porque no se orienta a la comprensión del texto; pues como se ha observado, es común que al finalizar una lectura y pedirle a los niños, que digan lo que recuerdan acerca de lo leído, se constata que recuerdan muy poco o casi nada de la información leída, lo que evidencia que el alumno no comprendió los significados del texto.

Para ir construyendo el significado de lo que lee, el alumno debe hacer uso de sus conocimientos generales previos y de la información que posee sobre el tema; haciendo uso de estos dos aspectos, el alumno podrá predecir el significado de lo que lee. Esto lleva a pensar, que para leer un texto con el fin de encontrar información no basta sólo el conocimiento de las formas gráficas y

sus sonidos, si no que hay que utilizar informaciones y conocimientos que el alumno posee con anterioridad, para que de esta manera haga suyo los contenidos del texto.

El problema de la comprensión lectora es un asunto que se encuentra cotidianamente en las aulas, por lo que para muchos maestros es tan común este problema que no le prestan la debida importancia. Al no darse cuenta de estos problemas, los profesores no lo enfrentan y por lo tanto no valoran las consecuencias futuras que esto puede ocasionar.

Esta problemática esta vinculada con la practica docente tradicional, en donde ***“(...) el docente escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje que suelen ser obligatorias sin muchas posibilidades de elección y decide cual es el que los alumnos deben trabajar en el proceso de lectura”¹***

Otra forma de práctica docente tradicional es cuando la comprensión lectora se trabaja dándole a los alumnos diversos textos, seguidos de unas preguntas cerradas de opción múltiple a través de las cuales se quiere conocer el grado de comprensión. En este tipo de práctica el docente sigue siendo el centro del proceso, es decir el maestro tiene en sus manos todo el poder y el control de la situación que le permite juzgar el nivel de la comprensión de los estudiantes. Y este no es el camino adecuado para potenciar la comprensión lectora de los alumnos.

En las clases dominadas por las prácticas tradicionales de comprensión los niños no eligen los libros para leer ni los fines que ellos consideran interesantes; por el contrario se ven obligados a leer libros y materiales que no

¹ T.H. Cairney *Enseñanza de la comprensión lectora* Ed. Morata, Madrid 1996, p. 8

suelen constituir materia de lectura en su mundo real, aún cuando tengan la posibilidad de elegir dentro de un número determinado de libros; por lo tanto no llegan a descubrir la utilidad de la lectura en la vida y menos el placer de la misma. Los alumnos experimentan la lectura como algo que solo hacen en la escuela, para estos niños es difícil que la lectura sea algo que puedan disfrutar y que utilizan para aprender otras cosas.

En la práctica tradicional, la lectura es una técnica que busca que el niño conteste una serie de preguntas elaboradas previamente sobre el tema leído para que ellos muestren su grado de comprensión; sin embargo, en este tipo de actividades no hay construcción de conocimientos puesto que el alumno no comparte experiencias, no compara, no opina y sobre todo no construye su propia comprensión.

El análisis de la práctica docente permite darse cuenta que el fracaso en la comprensión lectora tiene que ver con las estrategias que comúnmente utilizan los maestros y que consiste en que el alumno aprenda de una manera mecánica los contenidos de la lectura de los textos, independientemente de que los comprenda; pareciera ser que, la intención final es que el alumno aprenda a leer para que pueda sobrevivir en la escuela sin importar si existe o no la comprensión. La comprensión de los textos no es promovida como una estrategia que retome las experiencias del alumno, si no que se espera que sea un salto mágico de la mecanización a la abstracción.

Sin embargo, hay que considerar que existen otras causas que pueden estar vinculadas al problema de la comprensión lectora, tal es el caso de los alumnos que presentan problemas de orden personal, como el miedo, la inseguridad o

problemas relacionados con las situaciones familiares, traducándose en un obstáculo del alumno hacia la clase. Efectivamente, tal como dice James Moffet

“La lecto – escritura en particular, más que la mayoría de las cosas que se aprenden en la escuela depende tanto de la familia y del estilo de vida, ya que leer y escribir son procesos de comunicación, lo cual a su vez convierte al alfabetismo en una forma de estar en el mundo, una forma social. Mucho más allá de lo que se intente hacer en la escuela, a leer y a escribir se aprende básicamente a través de las relaciones humanas”²

Conclusiones semejantes fueron obtenidas en una investigación realizada por el PRONALEES en el estado de Yucatán en 1999.

El equipo técnico pedagógico en el estado de Yucatán realizó una investigación sobre el PRONALEES, cuyos resultados muestran que durante su desarrollo los sujetos involucrados se enfrentan a diversas dificultades como son: la alimentación y su repercusión en el ausentismo escolar y el aprendizaje de los alumnos; la desintegración familiar de algunos alumnos, la falta de apoyo de los padres de familia, etc., tal como se puede observar en la tabla 1, los cuales influyeron en los avances del proceso de los alumnos. Esto lleva a pensar que la comprensión lectora está vinculada también a factores extraescolares.

² Moffet J. *Alfabetización por todos y para todos*, 15º Congreso Mundial de Alfabetización, Ed. Aique, Argentina 1996 p. 17

TABLA 1

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN LOS CONTEXTOS DE ESTUDIO (CANTIDAD DE NIÑOS Y PORCENTAJES) EN LAS CATEGORÍAS AUSENTISMO ESCOLAR, DESINTEGRACIÓN FAMILIAR, FALTA DE APOYO DE LOS PADRES DE FAMILIA.

| CATEGORÍAS | MEDIO URBANO 150 NIÑOS | URBANO MARGINAL 80 NIÑOS | RURAL 98 NIÑOS |
|---------------------------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------|
| AUSENTISMO ESCOLAR | 138% | 69% | 60% |
| DESINTEGRACIÓN FAMILIAR | 126% | 65% | 62% |
| FALTA DE APOYO DE LOS PADRES | 141% | 60% | 50% |

Fuente: Primera investigación educativa en Yucatán, Mérida Julio de 2000 p. 13

1.2. Una argumentación teórica.

Partiendo de las situaciones que se palpan cotidianamente en la práctica docente de los maestros sobre la comprensión lectora se revisan algunas definiciones teóricas que tratan de explicarla.

Quizás una de las primeras acepciones, la más común, es la que define la lectura *Como la captación del contenido del texto que se lee*, o sea la lectura es considerada como un acto mecánico que consiste en el reconocimiento de

las grafías que componen una palabra, oración o párrafo, descifrando el texto para después extraer la información que radica en él.

Es claro que la anterior definición es consustancial a la práctica tradicional, pues, como se ha observado anteriormente, en la medida en que la lectura se entienda como reconocimiento de grafías no se puede avanzar en la aceptación de la libertad de interpretación que el maestro tradicional acota por medio del control de la comprensión, cuando está se presenta, pues en otros casos el tema de la comprensión esta ausente.

La comprensión encuentra una diversidad de definiciones, las cuales serán analizadas a continuación.

La comprensión significa la:

“(...) acción de comprender facultad y capacidad o perspicacia para entender y penetrar en las cosas”³.

Comprender es aprehender tanto los elementos individuales de un objeto como sus relaciones entre ellos de manera que el alumno formule sus propios conocimientos y los relacione con los previos.

Para J. David Cooper la comprensión es:

“(...) un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. La experiencia previa del lector es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad general para comprender el texto, ya que la experiencia influye sobre la capacidad de comprensión”⁴.

³ Palacios de Pisan. *Comprensión lectora y expresión escrita*, Ed. Aiqué, Argentina 1997 p. 19

⁴ Cooper David J. *Como mejorar la comprensión lectora*, Aprendizaje Visor, Madrid 1998, p. 26

El lector activa o desarrolla sus conocimientos previos, relacionándolos con el tema del texto para llegar a la significación de la lectura lo que le permitirá la comprensión. Lejos de ser un juego de palabras esta perspectiva es importante porque el aprendizaje de los alumnos se construye mediante la participación activa del sujeto en dicho proceso.

La teoría constructivista también reconoce a la comprensión lectora

“Como la construcción del significado del texto según los conocimientos y experiencias del lector”⁵

El alumno es el verdadero agente y responsable de su propio proceso de aprendizaje y el constructor del significado integrando o asumiendo el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya posee para poder comprender la realidad. En síntesis, la comprensión de la realidad se realiza por medio de la interpretación y de la consecuente construcción de sentido o significado individual y colectivo.

Para esta investigación hemos definido a la comprensión lectora como un proceso de interacción entre el autor y el lector a partir de los conocimientos y experiencias del mismo, para asignar significados a los textos.

Desde esta perspectiva el proceso de comprensión lectora tiene características esenciales que no pueden variar, debe comenzar con un texto, que debe ser procesado como lenguaje y el proceso culmina con la construcción del significado. Podemos decir que la comprensión lectora es el esfuerzo en busca

⁵ Gómez Palacios Margarita, *La lectura en la escuela*, SEP, México 1996, p. 26

de un significado y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo y diferente.

El conjunto de concepciones antes descrito nos proporciona suficientes elementos para subrayar la importancia que la actividad del lector tiene en el proceso de lectura, cuyo objetivo fundamental es la construcción del significado. Dentro de este proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias para construir el significado. Estas estrategias consisten en obtener, evaluar y utilizar los conocimientos previos para la comprensión del nuevo texto.

En conclusión, concebimos a la comprensión lectora como la construcción del significado particular que realiza el lector y que forma parte de las nuevas adquisiciones cognoscitivas.

1.3 Objeto de estudio.

Una concepción que ha predominado por mucho tiempo en las prácticas escolares en torno a la enseñanza de la lectura es la que considera que el lector asume una posición pasiva. Pero considerar que el lector es pasivo implica negar la posibilidad de cualquier acto de interpretación y construcción de sentido por parte del lector. Por otra parte, esta concepción del sujeto pasivo dio pie a la solución de problemas prácticos que se tenían cuando se consideraba que la práctica lectora podría ser transmitida y enseñada, dejando de lado el análisis y la explicación que todo maestro requiere con el objeto de captar el proceso integral de la comprensión lectora.

Con el nuevo enfoque de la enseñanza del español, los maestros deben estar preparados con el fin de realizar reflexiones acerca del sistema de lengua y elaborar estrategias para una mejor comprensión de la lectura de un texto ya que una de las características de los maestros es darle poca importancia a la comprensión lectora y una mayor importancia a los aspectos gramaticales del español.

La práctica tradicional ha llevado a los educandos a reproducir solamente los sonidos y a repetir en voz alta vocablo por vocablo. Ya que la práctica tradicional establece que un buen lector, es un descifrador que no comete errores, es decir la práctica del descifrado, se desliga de la construcción de significados, hace que tradicionalmente se considere a la lectura como una simple decodificación de sonidos. En este tipo de práctica se suprime el propósito fundamental de la lectura que es la reconstrucción del significado y el acto de leer se torna mecánico y carente de sentido.

Aún cuando se ha considerado que las maestras que trabajan con la estrategia y metodología del PRONALEES deberían aplicar esta estrategia en su práctica docente, no lo hacen. Su práctica docente es conducida a través de la enseñanza tradicional, que se manifiesta en bajos niveles de comprensión lectora y esto trae como consecuencia que los alumnos asocien a la lectura con el hastío y aburrimiento.

Las estrategias didácticas son los procedimientos que hacen posible el proceso enseñanza aprendizaje, por lo tanto su elaboración representa la orientación del trabajo en el aula. El enfoque del programa contempla el uso de estrategias y técnicas necesarias para involucrar más al alumno y llevarlo a una participación

más directa en el cual el niño se sienta como el elemento central de la clase. Si embargo, esto no ocurre pues las maestras no aplican la propuesta del programa aun cuando estén inscritas en él.

Otra de las estrategias es el uso del juego como recurso didáctico, el cual es un medio que se vale de los intereses lúdicos del educando para hacer de este un niño interesado, en participar activamente en el proceso de aprender, permitiéndole salir del rol establecido por la educación tradicionalista.

Estas estrategias deben llevar finalmente al niño, a darle una mayor participación para que se de la comprensión lectora y que por si mismo vaya construyendo sus propios aprendizajes y pueda salir adelante; sin embargo, esto no se hace.

Según el PRONALEES el maestro debería de tener una planificación acorde, en primer término a los intereses del educando, a los contenidos curriculares, a las técnicas de enseñanza, en fin, que planifique pensando en todos aquellos elementos que inciden en su labor.

El problema de la comprensión lectora repercute en todas las áreas de aprendizaje, agravando aun más el problema educativo.

Lo antes planteado, abre un espacio a la reflexión acerca de la comprensión lectora y de la forma como se da ésta en los grupos escolares observados, y más aún, la visión que se tiene de la utilidad de la comprensión lectora.

Ya que los alumnos presentan diversos problemas durante el desarrollo de la clase, puesto que presentan dificultades para la comprensión de lo que se pretende que aprendan, razón por la cual el alumno limita los conocimientos acerca de los objetivos de estudio.

Para formar buenos lectores, se necesita despertar en los alumnos el gusto por la lectura. Sin embargo ese gusto no se puede inculcar al alumno, a menos que la lectura signifique algo para el lector, es decir que la característica primordial que debe tener la lectura es ser significativa.

A pesar que las maestras están capacitadas por el PRONALES no salen de su tradicionalismo y por consecuencia no propician la lectura significativa y tampoco hacen uso en su totalidad de las nuevas estrategias.

A partir de lo anterior, se plantea que el objeto de estudio de la presente investigación, consiste en las maneras o formas de trabajar el tema de la comprensión lectora en el espacio de la práctica docente de un conjunto de maestras que han recibido capacitación del PRONALEES en el primer ciclo de educación primaria.

1.4 Objetivos.

El objetivo de la presente investigación consiste en conocer la práctica docente que desarrollan las maestras del primer ciclo en el terreno de la comprensión lectora, particularmente en lo que respecta a las estrategias didácticas. Interesa analizar en que medida los procesos de capacitación del PRONALEES han impactado este tipo de práctica, es decir en que medida los docentes incorporan los fundamentos y las estrategias didácticas de la propuesta metodológica del Programa. El trabajo no tiene el interés de generalizar sus conclusiones, sino realizar un acercamiento a los casos particulares estudiados.

1.5 Hipótesis.

La hipótesis de trabajo que guiará esta investigación consiste en mostrar que las maestras a pesar de la capacitación que reciben del PRONALEES y del conocimiento de la metodología que este programa postula, no la aplican en su práctica docente cuando se trata de desarrollar la comprensión lectora debido a que su práctica tradicionalista presenta menos dificultades.

1.6 Universo de estudio.

1.6.1 El contexto comunitario.

Consideramos que el contexto económico y social es determinante en todo ser humano por que a través de el se desarrolla la interacción social. Los aprendizajes del niño se dan frente a una interacción constante con dicho contexto. El medio en que se desenvuelve, le ofrece a alumno un bagaje de estímulos favorables y desfavorables que el propio alumno va procesando, continuamente. El lugar de estos estímulos dentro de un esquema o estructura mental dependerá del nivel socioeconómico, cultural de la familia en primer instante y luego del sistema educativo (profesores, metodología, en este caso el PRONALEES, infraestructura etc.)

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la ciudad de Motul y en la comunidad de Muxupip pertenecientes al estado de Yucatán ubicado en el

sureste de la República Mexicana en el curso escolar 1999-2000 con alumnos que cursan el primer ciclo de educación primaria, en dos escuelas oficiales del turno vespertino pertenecientes al sector educativo 6 y a la zona escolar 32.

La ciudad de Motul limita al norte con los municipios de Telchac Pueblo y Dzemul, al sur con Cacalchen; al este con Suma de Hidalgo y al oeste con Baca. Ocupa una superficie de 397.630 Km. Comprende 25 localidades además de la cabecera. La población del municipio asciende a 27,678 habitantes, de los cuales 13,759 son hombres y 13,919 mujeres⁶.

Los medios y las actividades productivas predominantes que se desarrollan en el municipio son: la agricultura y la actividad pecuaria y la cría de bovinos y aves. En materia de industria se dispone de dos fábricas de ropa y otra de hielo. Los servicios de salud y atención médica son proporcionados a través de una unidad médica del IMSS, 2 dispensarios médicos y consultorios particulares. También cuenta con servicios públicos como autobuses, líneas de carga, taxis, minibuses, la Comisión Nacional de Emergencia, funerarias, correos, periódicos etc.

En el terreno de la educación, la comunidad cuenta con servicios de preescolar, primaria, secundaria, media terminal (bachillerato), una institución tecnológica de estudios superiores y una escuela particular que imparte carreras a nivel licenciatura, dos bibliotecas públicas etc. Una de las escuelas primaria donde se realizó la investigación es la "Vicente Guerrero" localizada en el municipio de Motul.

⁶ INEGI, *Reporte del Censo General de Población y Vivienda*, México 2000, p. 186

La otra escuela participante, se encuentra ubicada en el municipio de Muxupip, cuyo nombre es “Miguel Hidalgo y Costilla”. El municipio se localiza en la región que antes se denominaba zona henequenera; limita al norte con la ciudad de Motul, al sur con las Ruinas de Aké, al este con Cacalchén y al oeste con Euan. Ocupa una superficie de 81,7 Km. que representa el 0.18% del territorio estatal; comprende una localidad además de la cabecera. La población del municipio asciende a 2,109 habitantes y su población está considerada como rural⁷.

Los servicios de salud y atención médica son proporcionados a través de un módulo del IMSS y consultorios particulares. Entre las actividades productivas que se desarrollan en el municipio está la agricultura, destacando el cultivo del maíz y hortalizas.

En cuanto a centros educativos, el municipio cuenta con educación preescolar, primaria, secundaria, un módulo del COBAY y una biblioteca pública. Para su recreación la comunidad cuenta con un parque, una cancha de básquetbol, un campo deportivo y varios comercios.

1.6.2 Contexto institucional

En cuanto a su contexto institucional las escuelas seleccionadas están inscritas dentro de un marco regido por los lineamientos oficiales que emanan de las disposiciones oficiales, estamos hablando de los programas educativos, del tipo y modalidad de las escuelas en este caso rurales de organización completa. La

⁷ INEGI, *Reporte del Censo General de Población y Vivienda*, México 2000, p. 74

administración recae en el jefe de sector, el supervisor y los directores de los planteles escolares. Para seleccionar a las escuelas participantes en el proyecto de investigación se procedió visitar las escuelas de la zona escolar 032 de educación primaria, con cabecera en Motul del sector 06, platicar con los directivos y maestros acerca del proyecto de investigación durante la segunda semana del mes de septiembre del curso escolar 1999-2000. Se visitaron un total de diez escuelas, de las cuales sólo dos escuelas del turno vespertino accedieron a participar.

Las escuelas seleccionadas son: la escuela primaria "Vicente Guerrero", fundada el 12 de octubre de 1975, labora en el turno vespertino y está registrada con la clave 31DPRO609B. En esta institución escolar laboran 12 maestros, un director, un intendente, así como un auxiliar de computación. El total de los alumnos que pertenecen a este centro escolar son 413 entre niños y niñas en los seis grados.

La escuela Miguel Hidalgo y Costilla se encuentra registrada en la Secretaría de Educación Pública, con la clave 31DPRO844F; en la actualidad ésta labora en el turno vespertino contando con la planta docente de un director, 15 maestros frente a grupo, 2 intendentes y un profesor de educación física.

Las escuelas seleccionadas se encuentran en la zona escolar 032 del sector 06 de Motul, Yucatán y se caracterizan porque los docentes, de primer y segundo grado, trabajan la propuesta metodológica del PRONALES, por una decisión de la inspectora.

Estas dos comunidades educativas se escogieron por que los grupos de alumnos eran parecidos en cuanto a número de niños, en su edad cronológica,

en su contexto rural de las escuelas y el nivel socioeconómico y cultural semejante, determinado por el nivel de ingresos, otro requisito fue que las profesoras trabajaban en su práctica docente la metodología del PRONALEES. Y algo relevante fue que accedieron a ser sujetos de investigación con sus alumnos.

Dada la condición rural del contexto institucional en que se desenvuelve la escuela, es posible deducir que el nivel socioeconómico de los padres de familia es bajo y que incluye, por lo tanto, un ambiente alfabetizador poco favorable. Efectivamente la condición precaria del ingreso familiar no permite la compra y dotación de libros que ayuden a crear un ambiente propicio para estimular la lectura misma y por ende la comprensión lectora. A esto se aúna la falta de una experiencia consolidada en los padres de familia acerca del estímulo a la lectura. La existencia de libros, diferentes de los textos escolares, en el hogar, la lectura supervisada por sus padres y el apoyo que ellos reciben en la realización de sus tareas escolares.

Los alumnos con los que se trabajó en el proceso investigativo provienen de bajos recursos económicos, sus padres carecen de estudios superiores, por lo tanto carecen de buenos modelos para el aprendizaje de sus niños, en cuanto a la actividad lectora, los padres no leen más que uno que otro periódico, aunado a esto los escasos materiales de lectura.

La participación de los padres en relación a la comprensión y a las actividades relacionadas a la educación de sus hijos como las tareas de la casa, lectura de textos y actividades que fomentan la lectura, marca una diferencia significativa en el desarrollo de la condición de lector.

En el aspecto económico los ingresos de los padres de familia que conforman la comunidad escolar, son medio bajo debido a que es gente que se emplea como albañiles, carpinteros, agricultores, obreros en las maquiladoras, también existen padres que han emigrado a los Estados Unidos en busca de un mejor nivel de vida, esto genera un ambiente con problemáticas sociales como son la desintegración familiar, pandillerismo, alcoholismo etc. Otro factor desfavorable se encuentra el analfabetismo de algunos padres de familia que influye en el aprendizaje de los niños, aunque se pudo observar cierta preocupación porque sus hijos asistan a la escuela.

Las madres de familia realizan trabajos domésticos en la ciudad de Mérida; que en muchas ocasiones no les permite que se ocupen de las tareas de sus hijos, lo mencionado se refleja en las condiciones físicas, alimenticias de los alumnos, en este contexto existen familias desintegradas, lo que origina en algunos niños con problemas de conducta que en algunas ocasiones repercuten en sus procesos de socialización y de aprendizaje.

Los contextos socioculturales antes mencionados dan una idea de lo difícil que es la labor docente enmarcado en un contexto de diversidad y pluralidad de situaciones socioculturales considerando necesario expresar la importancia que tiene que consideremos el entorno donde efectuamos nuestra labor docente, ya que esto va a permitir, el poder planear actividades y evaluaciones acordes con nuestra realidad, al mismo tiempo que nos proporcionara una vinculación más estrecha con la comunidad en donde se realiza la labor educativa.

1.6.3 Actores del proceso enseñanza aprendizaje: maestras y alumnos

Para poder realizar la investigación se requirió delimitar en el universo de estudio, los sujetos a los cuales se someterían a observación. En este sentido se describen cada uno de los actores involucrados en el universo de estudio.

De ahí que se haya tomado como campo de observación del estudio, a las seis maestras del primer ciclo de educación primaria que tomaron la capacitación y por lo tanto tendrían que aplicar la estrategia del PRONALEES. Otros criterios de selección fueron: preparación profesional y años de servicio. En resumen los criterios fueron: Haber participado en los cursos de capacitación, su formación profesional de profesora, atender el grado de primero y segundo pertenecientes al primer ciclo de educación primaria, los años de servicio y la voluntad de trabajar en el proceso de investigación.

La investigación se llevó a cabo en el curso escolar 1999-2000 con alumnos que cursan el primer ciclo en las escuelas oficiales que se mencionan en la siguiente tabla:

TABLA 2

Características numéricas del universo de estudio

| Municipio | Sector | Zona | No. de maestras | No. de alumnos | Escuela |
|------------------|---------------|-------------|------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Motul | 06 | 32 | 2 | 58 | Vicente Guerrero |
| Muxupip | 06 | 32 | 4 | 115 | Miguel Hidalgo y Costilla |

FUENTE: Investigación directa, 1999.

Es preciso mencionar que las escuelas que no participaron fue porque al director no le gusta gente extraña que observe el desarrollo de la clase, objetando que esto le puede ocasionar problemas con las autoridades educativas. En cuanto a las maestras manifestaron que tenían alumnos-practicantes de la escuela Normal y consideraron que tanta gente extraña en el aula iba a desorientar a los niños en el proceso enseñanza-aprendizaje.

1.6.4 Espacio áulico

La vida en el aula es un escenario vivo de interacciones donde se intercambian implícita o explícitamente ideas, valores e intereses diferentes entre los mismos alumnos y a veces enfrentados, el aula es quizás el espacio típico de la experiencia cotidiana dentro de la institución escolar.

“Para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cual es el conocimiento tácito de los profesores, ósea, los

constructos, principios y creencias con los que deciden y actúan. La profesionalidad del profesorado esta ligada en buena medida al grado en que puede hacer manifiestas estas teorías implícitas de acción⁸

En el aula se producen procesos de enseñanza aprendizaje, tanto intencionados como no intencionados que tienen una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que ahí interaccionan y actúan.

El contexto del aula escolar es amplio, los actores interactúan entre si con roles específicos que los caracterizan; en esta interacción se da la simultaneidad de acciones, por ejemplo, mientras algunos realizan los ejercicios que marca el maestro, otros platican sucesos cotidianos esto sucede en cuestión de segundos para dar lugar a otras interacciones previas con entrada de algún docente al salón de clases o el cuestionamiento de algún alumno sobre la clase que se desarrolla, este acontecer entre los alumnos y los docentes son testigos de los sucesos lo que constituirá el inventario de su historicidad en un tiempo y un espacio definido.

El espacio áulico podemos definirlo como” ***el espacio constituido, no solo por las cosas y los objetos naturales y artificiales, si no también formado por los niños y profesores, dentro de un contexto social y cultural determinado***”⁹

Se le concibe como un espacio vivido en el cual se vinculan las interacciones de todos los que forman parte de este contexto.

El espacio observado esta constituido, además de los objetos naturales y físicos propios de los salones de clase, por las maestras y los niños observados según

⁸ Jackson Philip W. *La vida en las aulas* Ed. Morata, Madrid 1998 p. 15

⁹ Ibidem pág. 18

la tabla numero dos; este es un espacio que se constituye al inicio del año escolar en la medida en que es un grupo de primer ciclo, esto quiere decir que no tienen una historia previa, de hecho las observaciones realizadas empiezan en el mes de septiembre iniciando el curso escolar. También significa que las relaciones que se establecen entre maestros y alumnos, que como dice Dermont es la “**base organizacional necesaria para aprender tareas presentadas y trabajadas por los niños.**”¹⁰ son relativamente novedosas es decir no tienen la consistencia de experiencias previas y por lo tanto no existe una relación de cooperación o de antagonismo que pudiera dificultar el trabajo. Otra característica del espacio áulico es el hecho de que la dinámica del grupo esta constituido, por las determinaciones institucionales expresadas en los planes y programas, exigencias administrativas, ritos y costumbres que operan sobre el maestro.

1.6.5 Unidad de análisis, intercambios verbales

La interacción verbal entre alumnos y maestros constituye la unidad de observación y es el último nivel de análisis del universo de estudio. Es ahí donde se van a observar las posibilidades de interpretación y comprensión lectora que tienen los estudiantes acerca de los textos leídos.

¹⁰ Dermont R. P. *Las relaciones sociales como contexto para el aprendizaje en la escuela* Ant. Grupo Escolar UPN. México 1997 p. 187

La interacción en el aula se ha abordado desde distintos enfoques y se ha centrado en unidades de observación muy variadas, tales como acercamientos cuantitativos, la relación pedagógica, las relaciones de género, las diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje por áreas del saber, los factores que propician el éxito o el fracaso escolar y, más en el terreno de lo que nos ocupa, la comunicación, tanto mediada como interpersonal. Este tipo de interacción comprende al conjunto de procesos de relación e intercambio de información que se dan entre los sujetos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. El intercambio de información no se limita al contenido de los cursos, sino que es más abarcador y toma en cuenta, también, informaciones personales, relaciones de poder, compañerismo, etc.

Definiremos a las interacciones verbales para este estudio que nos ocupa según Frago "es más que el maestro habla, el alumno oye. Es más que el simple intercambio de palabras entre personas. Es lo anterior y la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, el cual tiene dos significados: el directo dado por las palabras, y el metacomunicativo, dado por la relación simbólica que se establece entre maestro y alumno".¹¹

Si bien es cierto que la comunicación verbal es un acto comunicativo tal como dice Frago, en este estudio nos interesa destacar no el acto comunicativo en sí mismo, sino el de la comunicación; es decir interesa destacar el juego de las interpretaciones y la comprensión que tienen los niños al realizar la lectura y el ejercicio programado en el marco de la propuesta del PRONALEES.

¹¹ Frago Franco David, *La comunicación en el salón de clases*, en *Razón y palabra*, Núm. 13, Año 4, enero-marzo 1999.

1.7 Justificación.

Si la comprensión lectora de los alumnos en los primeros grados es uno de los problemas con los que se enfrentan los educadores, es de primordial importancia conocer las causas y las formas de manejar dicho problema. Las ideas que constituyen este estudio son el resultado del dialogo y conocer los puntos de vista con compañeros de profesión sobre la problemática por la que atraviesan los educadores cuando imparten el primer ciclo de educación primaria en relación a la comprensión lectora, ya que estos grados son el cimiento para aprendizajes futuros.

Uno de los motivos para trabajar sobre la comprensión lectora fue que en la actualidad los planes y programas de estudio le otorgan una mayor atención al aprendizaje de la lectura y la escritura y a la práctica de sus usos funcionales muy importantes en su vida cotidiana.

“En los primeros grados de educación primaria se dedica al Español el 45% del tiempo escolar, con el objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera.”¹²

Desde esta perspectiva, consideramos sumamente importante a la comprensión de la lectura ya que por medio de ella tendrá acceso a otros conocimientos en todas las áreas del saber. De tal forma que para que la formación del educando se realice de manera armónica es necesario reforzar su participación activa en los procesos de aprendizaje y para ello es fundamental la comprensión lectora.

¹² SEP Plan y programas de estudios de educación básica primaria México 1993 Pág. 45

Este desarrollo integral queda explícitamente, enmarcado en el artículo 3º de nuestra Constitución donde se indica que:

“La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia”¹³

Mejorar el proceso de la comprensión lectora es uno de los retos para lograr una formación integral, pero también constituye la base para lograr aprendizajes significativos por parte de los alumnos.

Actualmente se está tomando conciencia de esta situación, ya que los actuales programas de español de educación primaria, que se derivan de la Modernización Educativa, tienen como propósito central:

“(...) propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita”¹⁴

Uno de los propósitos que presenta la Modernización Educativa es ofrecer una educación accesible a todos los niños, implementando lo conducente para asegurar que la concluyan, pues este nivel puede considerarse la base de la formación de los mexicanos. Considerando este aspecto, se retoman los acuerdos establecidos en la modernización educativa, que enfoca las acciones básicas para la enseñanza de la lectura y escritura, buscando con ello hacer más efectivas las funciones que tradicionalmente se ha reconocido al maestro como agente de cambio social y líder comunitario, de manera que estas

¹³ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Editorial Trillas, México 1992.

¹⁴ SEP Plan y Programa de Estudio de Educación Básica Primaria 1993, p. 7.

funciones están acordes con las nuevas circunstancias que vive el país. Esto significa

“que el docente debe asumir la responsabilidad de desarrollar en sus alumnos las competencias que individual y socialmente se le exige para que pueda desempeñar satisfactoriamente en la diversidad de situaciones que le presenta una sociedad en constante transformación”¹⁵

De acuerdo a esta perspectiva se considera que uno de los problemas centrales son las dificultades para la comprensión lectora. La comprensión lectora, es un objetivo primordial en todo proceso educativo, ya que el lenguaje sirve de enlace entre todas las ciencias y las artes. Este concepto, recalca la importancia que la lectura reviste para la formación educativa. Esta necesidad es lo que motiva el presente trabajo de investigación, ya que al detectar y problematizar las deficiencias en este proceso, se espera que en el futuro tanto maestros como alumnos puedan evitar el fracaso escolar que se deriva de las dificultades de la comprensión.

Es indudable que este problema tiene un enfoque pedagógico, en la medida en que forma parte de la labor educativa del maestro para ir superando las deficiencias y propiciar en el alumno una formación educativa que le permita consolidar su preparación para su continuidad en otros niveles educativos o para afrontar las vicisitudes de la vida cotidiana.

Todo esto encaminado a formar a los niños del presente milenio que están viviendo cambios vertiginosos en todos los aspectos de su vida, y es

¹⁵ SEP, *Plan y Programas de Estudios de Educación Básica primaria 1993*, México. Pág.36

indispensable que sean individuos críticos y analíticos que busquen nuevas alternativas para su desarrollo personal y social y sobre todo que sean competentes en cualquier situación que se les presente en su vida cotidiana y esto se podrá lograr en la medida que el niño comprenda cualquier tipo de texto que lea.

CAPITULO II

PRONALEES HOY

Uno de los objetivos de la asignatura del español es atender el mejoramiento de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos y el desarrollo de la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua.

El español plantea un enfoque desde una perspectiva comprensiva de los fenómenos lingüísticos y comunicativos de la lengua y como una propuesta para tratar de responder a este enfoque se implementó en 1995, en el marco de la modernización educativa, el Programa para el fortalecimiento de la lectura y la escritura de la educación básica (PRONALEES).

En este capítulo se presenta los antecedentes del programa así como el proyecto estratégicos IPALE y PALEM que le precedieron. Posteriormente se describen las conclusiones que arrojaron las investigaciones que realizó el equipo técnico pedagógico estatal. Se describe la estructura y las estrategias del programa, así como también el enfoque y los materiales con los que se trabaja la propuesta; los libros de los alumnos y del maestro.

2.1 Antecedentes del PRONALEES

El programa tiene su origen en las investigaciones realizadas en 1972 por la Dra. Margarita Gómez – Palacios Muñoz y un equipo de colaboradores en torno a los problemas de adquisición de la lectura y la escritura por parte de los alumnos. En las investigaciones *El niño preescolar y su comprensión del*

sistema de escritura y Análisis de las perturbaciones en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura se encontró que la mayoría de los niños no presentaban retraso mental, lesiones cerebrales o problemas orgánicos y que el fracaso escolar se debía a que los alumnos no lograban apropiarse de la lectura y la escritura.

Posteriormente se inician otras investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita en 1974 en Monterrey Nuevo León. No se tenía la idea de la dimensión de los problemas vinculados a la asignatura de español. Se sabía que un número muy importante de niños reprobaba el primer y segundo grado de la escuela primaria. Era también conocido que el mayor porcentaje de la deserción ocurría en esos dos primeros grados. El impacto de esta tendencia sobre los índices de eficiencia terminal era tan significativa que muy pocos de los niños inscritos en la educación primaria llegaban a concluirla.

“Los grados medulares parecían ser los dos primeros y el factor decisivo en la calificación aprobatoria o reprobatoria asignada aparecía vinculada a la destreza atribuida al alumno en el manejo del sistema de escritura”¹⁶

Frente a tal situación, se emprenden investigaciones y programas para apoyar a niños repetidores, la primera de ellas: ***El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura***¹⁷ que lleva a verificar que existe un proceso en el aprendizaje de la lengua escrita; que este proceso se inicia desde muy temprana edad en el niño y se desarrolla de acuerdo a las oportunidades que éste tenga para cuestionarse sobre la característica del sistema.

¹⁶ Cuadernillo PRONALEES, Publicación de la Unidad Coordinadora. Año 1 N° 1 Octubre – Diciembre, 1995, p.1

¹⁷ Ibidem p.1

La segunda investigación *Análisis de las perturbaciones en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura*, publicada en 1976 con cinco fascículos, en Monterrey.

***“Nos muestra, entre otras cosas al primer grado, sólo el 62% logran terminarla con escrituras de tipo alfabético, el 13% con escrituras de tipo silábico – alfabético y casi presenta escrituras silábicas y presilábicas, sin embargo, esto no quiere decir que los niños no hayan aprendido nada, si no que su ritmo de aprendizaje es variado y que el maestro tiene que ayudar a cada uno en su proceso.”*¹⁸**

Así surgió el programa denominado “grupos integrados”, como una estrategia pedagógica, cuya finalidad es atender a los niños que presentaban problemas de aprendizaje y se les consideraba como niños fracasados, esta estrategia se implantó en las escuelas primarias de la localidad en algunos municipios de la ciudad de Monterrey.

Dichos grupos eran atendidos por profesores capacitados para realizar la función encomendada. Sin embargo, pronto se concluye que como programa remedial, los grupos integrados no constituían la solución de fondo para el problema.

Apoyados en diversas investigaciones como *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura* y la segunda investigación *Análisis de las perturbaciones en el proceso de la adquisición de la lectura y la escritura* y en los resultados que durante años se observaron en los grupos integrados con la aplicación de la propuesta para el aprendizaje de la escritura, la Secretaria de

¹⁸ Ibidem p.2

Educación Pública decidió trabajar con dicha propuesta en grupos regulares de primer grado.

A nivel experimental y como proyectos estratégicos, se inició el trabajo en nueve entidades federativas con 500 grupos regulares de primer grado en el año de 1984, a partir de ahí surgió la Implantación de la Propuesta de la Lengua Escrita (IPALE).

Dicha propuesta estaba organizada en fases y se presentaban a los maestros en dos pequeños cuadernillos con las actividades sugeridas. También se les daba la información teórica elemental para apoyar su comprensión.

Posteriormente la propuesta se presentó con tarjetas de colores que pretendían facilitar la organización del trabajo docente. La fundamentación teórica y la propuesta de evaluación se representaban en cuadernillos independientes.

En el año de 1986, se inicia el trabajo con los grupos de primaria a través de diversas acciones. Posteriormente, cambia su nombre de IPALE a la denominación Propuesta para la Lengua Escrita y las Matemáticas, (PALEM). Con este cambio, los ficheros y los cuadernillos de fundamentación teórica y de evaluación sufrieron algunos cambios a consecuencia de la reorientación de dicho programa.

“Esta propuesta requiere que el maestro fundamente su práctica en el conocimiento de la teoría psicogenética y el proceso de adquisición de la lengua escrita del niño, este conocimiento le permitirá diseñar y probar situaciones de construcción del conocimiento y hacer una transformación de su acción pedagógica, guiada además por su

experiencia en el aula y por la concepción del aprendizaje como producto de las reflexiones de sus alumnos”.¹⁹

Esto implica recordar que el sujeto que aprende, en este caso el niño, es un sujeto activo que piensa para poder comprender todo lo que lo rodea. Para llegar a la respuesta correcta el niño necesita tiempo, que puede ser diferente para cada uno y en muchas ocasiones duda para responder, esto no debe ser motivo de preocupación para el maestro, ya que significa que el niño está tratando de encontrar una respuesta que le satisfaga de acuerdo con lo que en ese momento sabe.

El maestro considera a cada uno de sus alumnos como un sujeto cognoscente constructor de su propio conocimiento asumiendo una actitud de profundo respeto intelectual hacia cada uno de ellos.

Para: “1988 las actividades del proyecto PALEM se desarrollaba ya en 30 entidades federativas, con mas de 20,000 grupos y más de 500, 000 alumnos. Las cifras de promoción de los alumnos reportaban resultados realmente alentadores: más de 90% de los niños inscritos en primero y segundo grado lograba aprobar para pasar al grado siguiente.”²⁰

Se señala lo anterior, para recordar que a lo largo de la historia de la “Propuesta” se han tenido cambios y ajustes que llevan el objetivo de mejorarla, adaptándola a los conocimientos teóricos de la psico genética, de la pedagogía operativa, al uso del lenguaje total etc.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica trajo muchas consecuencias inmediatas para los programas de cobertura

¹⁹ SEP, *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, México. 1990. p.6

²⁰ Ibidem p.2

nacional. En el caso del PALEM los compañeros maestros que participaron mantuvieron vivo el programa hasta lograr su franca expresión. De hecho el PRONALEES cabalgada sobre el esfuerzo y perseverancia de los equipos del PALEM.

Sin embargo, es importante señalar que desde 1991, PALEM ya no recibió nuevos lineamientos. Al iniciar PRONALEES en 1995 se pensó en sostener la línea que caracterizaba a PALEM: La búsqueda de una constante evolución y mejoramiento de la propuesta. Ante diversas circunstancias como las arriba mencionadas y múltiples cambios administrativos el proyecto PALEM no puede sostenerse en todo el país por lo cual no se tuvo entonces la oportunidad que ahora nos brinda la propuesta, como el reto de trabajar en el primer ciclo de educación primaria con el PRONALEES.

2.2 ¿Por qué PRONALEES

Como una respuesta a los acuerdos de la modernización educativa en el año de 1992, se hace una reformulación de los planes y programas de estudio, otorgándole a la asignatura del español, una mayor atención a la lectura, escritura y a la práctica de sus usos funcionales, lo que se manifestó también en los libros de texto gratuito de la educación primaria, orientados por sus propósitos.

Para cumplir con lo mencionado, se propuso en el año de 1995 la creación del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la

Educación Básica, cuya coordinación estaba cargo de la Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz.

Para quienes en épocas anteriores, participaron en IPALE y PALEM o en la etapa experimental dentro de los proyectos estratégicos, no resulto nada extraño ver el resurgimiento, con carácter nacional, de un programa que había tenido mucha aceptación con los maestros de grupo.

Este Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES) no sólo es la continuación de PALEM, si no que adquiere características de aplicación y generalización particulares; PRONALEES tiene como misión revisar los programas, elaborar los materiales para los maestros y alumnos, capacitar y apoyar la carrera magisterial en el área de español.

Este programa desarrollado por la Secretaria de Educación Pública, se basa en la convicción de que la deficiencia en la capacidad de escritura y la comprensión de la lectura, así como en el incipiente desarrollo y hábitos de lectura y expresión son el factor primario que afecta la calidad de la educación, ya que limitan las posibilidades de aprendizaje en todas las áreas de estudio y en las actividades de la vida diaria.

Dado los antecedentes mencionados, al crearse PRONALEES en enero de 1995, se propuso a las autoridades iniciar el programa con el apoyo de los asesores de PALEM para formar, poco a poco, una red de capacitación y apoyo permanente. De esta manera se buscaba organizar la aplicación efectiva de la metodología plasmada en la propuesta.

PRONALEES se inició con primero y segundo grado, posteriormente se abordarán todos los grados en educación primaria, para después abordar también la secundaria y la educación preescolar,

La Unidad Coordinadora de PRONALEES elaboró los ficheros de primero y segundo grado, así como los libros de sugerencias para el maestro. Se continuó con otros materiales hasta cubrir el área de español en su totalidad y en los seis grados de educación primaria.

PRONALEES se perfiló como un proceso con las siguientes características:

- a) Contar con sus propios materiales didácticos.
- b) proyectarse a nivel nacional.
- c) Disponer de una experiencia acumulada en el caso de los maestros pertenecientes en la etapa del PALEM
- d) Adoptar un seguimiento sistemático gradual.

2.3 PRONALEES en Yucatán

En el Estado de Yucatán en el año de 1994 se empieza a trabajar con la propuesta PALEM, siguiendo las acciones de tres cursos- taller con reuniones técnicas y visitas de asesoría. Cabe hacer la mención que en el primer año de su implantación, la participación de los maestros fue muy concurrida. En 1995 se modificó la propuesta PALEM por el PRONALEES, siendo esta una etapa de transición en donde la participación de los maestros a los cursos y reuniones técnicas es escasa.

A partir de esta situación en 1995 se empieza a trabajar en grupos regulares del primer ciclo con el PRONALEES, desarrollado por el equipo técnico pedagógico estatal, que se basa en la convicción de que la deficiencia en la capacidad de escritura y comprensión oral y escrita repercute en el aprendizaje de otras asignaturas. Así como también el incipiente desarrollo de hábitos de lectura y escritura, son el factor primario que afecta a la educación, ya que limita las posibilidades de aprendizaje en todas las áreas de estudio y en las actividades de la vida diaria.

Entre 1996 y 1997 se puede decir que es un tiempo de consolidación del PRONALEES en el Estado de Yucatán, ya que el equipo técnico- pedagógico capacita a los maestros que participaron espontáneamente en el proyecto como asesores de zona.

De esta forma el maestro de grupo cuando tenía alguna duda sobre el proyecto, se le orientaba a través de círculos de estudio para los maestros participantes y visitas de asesoría por el equipo técnico- pedagógico estatal.

Por primera vez se realizó una investigación aplicada, participando 9 escuelas del primer ciclo de educación primaria, en cuatro municipios de Mérida, Akil, Hunucma y Motul, en colaboración de 9 profesores y un total de 230 alumnos ubicados en el medio urbano, urbano – marginal y rural.

Los resultados de esta investigación mostraron en el aspecto cuantitativo que de los alumnos participantes el 83 % logro adquirir las competencias para leer y escribir en el primer ciclo de educación primaria, lo que les da una calidad de aprobados. El 17 % restante muestra poco avance en su proceso debido a

diferentes problemáticas (asistencia irregular, problemas de aprendizaje, de salud, etc.) y por lo que tendrían que cursar nuevamente el segundo grado.

Cualitativamente se observaron en los alumnos el desarrollo de las siguientes habilidades comunicativas:

- La redacción de diferentes tipos de texto (informativo, narrativo, descriptivo, etc.)
- El rescate de significados de los textos
- Mejoramiento de su expresión oral, logrando manifestar con claridad, sencillez y pertinencia sus ideas
- Otro punto importante es la relación que existe entre la asistencia al preescolar y saber escribir en forma correcta, aproximada e incorrecta, la población que asistió en preescolar que fue el 70 % independientemente de la duración del tiempo (uno o dos años), el estudio muestra que la asistencia al preescolar fue significativa para la escritura correcta del nombre propio, palabras etc.

Otro aspecto de la investigación es el análisis de lo que sucede en los niños que asistían a escuelas ubicadas en el medio urbano, urbano- marginal y rural. En lo que se refiere a la distribución de la población en estos lugares y la cantidad de niños y porcentaje en la adquisición de la escritura y la lectura, el estudio arroja ventajas del medio urbano sobre los niños que asisten a contextos urbano – marginal y rural.

Desde esta perspectiva se diseñó una situación de evaluación de la comprensión lectora de los niños de la muestra considerando la metodología que propone PRONALEES.

En la tarea se trataba de dar lectura a un cuento y posteriormente rescatar la información a través de un cuestionario que contenía preguntas de tipo opción múltiple, abiertas y de opinión.

El análisis estadístico de las respuestas de los niños muestra que el 49 % realizó adecuadamente la tarea intelectual implicada; el 36% su respuesta fueron parcialmente adecuadas pues solo consideran un aspecto, y el 15 %, fue inadecuada por que no se elaboró una inferencia.

Con base en lo anterior, se afirma ***“que un porcentaje moderado de niños comprendieron el texto y que la mayoría del grupo tendría que ser fortalecido en su desarrollo lector”***²¹

Posteriormente se lleva a cabo un evento denominado “Una mirada al mundo PRONALEES” contando con la vista de la Dra. Margarita Gómez – Palacio Muñoz coordinadora nacional del PRONALEES.

En el año del 1998, la participación de los maestros en los cursos – talleres de capacitación fue escasa debido a que la Secretaria de Educación del Gobierno del Estado en Yucatán, giro orden a través los inspectores de zona, para que el maestro que desee participar en el proyecto lo deberá hacer en contra turno de su tiempo laboral, esto trae como consecuencia que el docente ya no quiera participar.

El PRONALEES, a pesar de ser un programa de nivel nacional para la enseñanza de la lectura y escritura, no es obligatorio para que los maestros lo trabajen en el primer ciclo de educación primaria en las escuelas oficiales. Por ello, es que los cursos – talleres de capacitación, convocados, al inicio del

²¹ *Primer reporte de investigación educativa en Yucatán*, Mérida, Julio de 2000. pág. 23

curso escolar, tienen muy poca respuesta de los maestros interesados a participar por voluntad propia y esto trae como consecuencia que un número reducido de maestros conozca la propuesta y las formas de trabajo con ella.

En este mismo año se realiza el primer encuentro del niño lector cuyo propósito es constatar el avance en la aplicación del proyecto.

En el curso escolar 1999 – 2000 las acciones que lleva acabo el equipo técnico – pedagógico estatal son muy escasas, las escuelas participantes se reducen considerablemente, por que los maestros ya no querían participar en los cursos- talleres de capacitación por la cuestión de los horarios establecidos.

Posteriormente se desarrolla la primera investigación nacional acerca del proyecto, participando cuatro entidades federativas entre las cuales está Yucatán cuyo objetivo es verificar los avances que han tenido los niños en cuanto a la lectura y escritura en el primer ciclo de educación primaria que abarca el primero y segundo grado; de esto se obtienen las siguientes conclusiones:

En el primer grado se puede concluir que un alto porcentaje de los niños que llegan a primer grado 71.9 % no presenta escritura convencional; que su repertorio de grafías es muy pobre y que su vocabulario es muy escaso. No obstante que la mayoría de los alumnos asistieron durante dos años al preescolar, lo que nos indica la necesidad de revisar el programa de preescolar en cuanto al inicio del sistema de escritura.

También se puede verificar que al final del año escolar, el 82.4% de los niños tenían escritura convencional. Esto nos indica que hay un 17.6% de niños que

no logran aprender a leer y escribir, y que probablemente, tendrá que repetir el año escolar. Sin embargo cabe señalar que muchos de los niños no solamente logran una escritura convencional, sino que esta escritura fue realizada a través de un cuento, y que mucho de estos cuentos estaban bien redactados, y algunos de ellos presentaban títulos, fórmula de apertura y cierre, lo que nos deja ver que muchos niños hicieron progresos importantes en cuanto a la relación sonoro gráfico, aunque la redacción de sus cuentos es todavía incompleta.

Es importante constatar que el 60% de los niños lograron redactar una pequeña carta y contestar un cuestionario, lo que prueba que los niños comprendieron el texto que se le aplicó.

En el segundo grado los niños lograron escribir textos más largos y mejor redactados. En la redacción de cuentos más del 50% de los niños lograron reproducir hasta el 60% de los eventos del cuento que se leyó. La otra mitad escribió parte del texto pero no fue suficiente para reconocerlo.

Es interesante hacer notar que de la primera a la tercera aplicación, hay un aumento notable de los niños que pasan de una redacción muy simple a la redacción de un cuento prácticamente completo. Queda, sin embargo, un 10% de los niños que no logran hacer ningún tipo de redacción, los que nos señala que los niños no comprendieron el texto.

También es interesante ver que muchos niños utilizan detalles complementarios para darle más forma a su cuento, detalles como el título, introducción y cierre que son clásicos en los cuentos.

2.4 Propósito del PRONALEES

El propósito del programa es que el alumno establezca una relación entre la lengua oral y el sistema de escritura, de tal manera que se profundice en el significado de los textos escritos y que el lector se permita conceptualizarlos a nivel del pensamiento a través de la reflexión, llegando a saborear el placer de la lectura y a descubrir la función de los textos despertando en él la intención de reproducirlos.

El programa tiene como meta inmediata y primordial lograr el fortalecimiento de la lectura y la escritura en los niños de 1º y 2º grado de educación primaria cuyas finalidades son:

- 1.- Asegurar que todos los niños inscritos en la educación primaria adquieran la competencia básica para leer y escribir en el curso de los dos primeros grados de este nivel.
- 2.- Asegurar que durante los grados de 3.º y 6º de la educación primaria los niños consoliden y ejerciten las competencias de la lectura y la escritura en los usos comunicativos básicos: el personal, el informativo práctico y el recreativo literario.
- 3.- Intensificar el ejercicio y el desarrollo de las competencias mencionadas durante los tres grados de la educación secundaria.
- 4.- Propiciar la alfabetización de poblaciones definidas, vinculado las formas de enseñanza de la lecto-escritura con contenidos relacionados con las necesidades básicas de cada grupo, en los campos de bienestar familiar, los

procesos productivos, la organización y el acceso al bienestar y servicios para las comunidades.

5.- Apoyar el ejercicio y la consolidación de la lectura y la escritura en poblaciones no alfabetas y alfabetización precarias.

2.5 Estructura

La estructura orgánica de la Secretaria de Educación en el estado a través de su departamento técnico pedagógica en nivel primaria permite contemplar la aplicación del PRONALEES siguiendo las mismas estrategias de acción, a nivel nacional que es la misma que se da a nivel estatal, de tal manera a cada una de ellas les corresponda las acciones pertinentes, en virtud de la cobertura nacional que abarcará este programa.



Con la finalidad de optimizar los recursos existentes en cada sector escolar, se plantea que la acción de formación, supervisión y de investigación surja del personal docente de cada una de ellas, que estarán representadas por los profesores de las distintas escuelas que conforman las zonas escolares y que de manera rotativa irán participando en las tareas propuestas en el programa.

Los asesores educativos y los técnicos pedagógicos de zona apoyan las acciones del programa, ejerciendo tareas de apoyo logístico y funciones de supervisores lo cual llevará al óptimo desarrollo del PRONALEES.

El enfoque estatal propuesto para la implementación del programa PRONALEES, permite abrir espacios de participación en donde interactúan con un propósito común, todas las instancias educativas del nivel primario.

La unidad coordinadora del PRONALEES en las entidades federativas, esta constituida por una coordinadora estatal y un equipo de asesores técnicos pedagógicos que deben:

“Poseer una sólida formación teórica sobre la problemática educativa institucional. Esto implica reconocer los factores agentes y circunstancias en los que se produce la demanda de los profesores, para que se les asesore, en la planificación, ejecución o evaluación del programa. Comprender significativamente el contexto con el que se realiza la asesoría técnico – pedagógico, así como las diferentes demandas que plantean los profesores. Esto supone saber indicar la situación inicial de la relación entre la teoría y la práctica que los profesores poseen. El poder evolucionar con el grupo de enseñantes ya que las posturas curriculares son flexibles. Y tener presente que el éxito

del proyecto dependerá sobre todo de la participación de los enseñantes y no de la sola voluntad del asesor”.²²

2.6 Estrategias

El PRONALEES plantea estrategias de tal forma que el maestro pueda planificar sus actividades tomando en cuenta siempre las distintas conceptualizaciones que manifiestan los educandos acerca de nuestro sistema de escritura, así como los diferentes momentos que los caracterizan. El maestro decide que aspectos del proceso pretende favorecer, analiza cada una de las actividades seleccionadas y considera el material necesario para que los niños las realicen así como el tiempo de aplicación de cada una de las actividades de la lengua.

Existe una estrecha vinculación del PRONALEES con el programa vigente, ya que los materiales de ambos programas son los mismos, además de su prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura y la escritura. De esta manera se cumple la forma actual de educación utilizando la pedagogía operatoria en la aplicación de las actividades, que consiste en que el niño sea el descubridor y constructor de su propio conocimiento y sea capaz de aplicarlo a situaciones nuevas dentro y fuera del ámbito escolar.

Para que las estrategias de este programa se logren cabalmente se hace indispensable conocer los materiales y enriquecer los conocimientos y

²² Ibidem 38

estrategias de acción en torno al proceso enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura.

2.7 Enfoque

El programa para la enseñanza del español que se propone esta basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto leer y escribir significan dos maneras de comunicarse.

En el mundo actual gran parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita. Por eso, tener una definición clara y unificada de los conceptos de lectura y escritura se vuelva el primer imperativo del plan de estudios. ***“Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería sola una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con el texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos”²³.***

Escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos actos diferentes que conforman las dos caras de una misma moneda. Leemos lo que ha sido escrito por otros o aquellos que nosotros mismos hemos escrito. Escribimos lo que queremos que otros lean o aquello que nosotros mismos queremos leer o aquello que nosotros mismos queremos leer posteriormente.

²³ SEP. Dirección de Educación Primaria. *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica*, Chilpancingo 1995. p.5

Así concebidas, la lectura y la escritura difiere del enfoque tradicional. Muchas personas piensan que para leer basta con juntar letras y formar palabras, que lo más importante y lo mejor es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se esta leyendo.

Esto lleva a un planteamiento: aprender a leer en forma comprensiva lleva más tiempo que aprender a descifrar. Es cierto, se ira más lentamente si no se considera como primer objetivo del aprendizaje de la lengua la rapidez en la lectura, pero a cambio se tendrá la seguridad de que el niño esta aprendiendo a leer comprensivamente.

En muchas ocasiones se considera que primero debe lograrse que los niños lean de corrido, por que la comprensión vendrá después. Sin embargo, cuando se comienza a leer mecánicamente es muy difícil de cambiar después la forma de lectura, es importante explicarles a los padres de familia el modelo de aprendizaje que ahora se esta practicando para que participen y apoyen a los niños en la medida en que les sea posible.

2.8 Componentes

En la presentación de los programas para la enseñanza del español los contenidos y actividades se organizan en función de cuatro componentes:

- Expresión oral
- Lectura
- Escritura
- Reflexión sobre la lengua

Estos componentes son **“un recurso de organización didáctica y no una división de los contenidos, ya que el estudio de la lengua se propone de manera integral, en el uso natural del mismo.”**²⁴ En el trabajo, el maestro puede integrar contenidos y actividades de los cuatro componentes que tenga un nivel análogo de dificultad y se puede relacionar de manera lógica. En los nuevos libros para el maestro se incluyen sugerencias para la organización y desarrollo de los contenidos.

Dentro de cada componente los contenidos se han agrupado en apartados que indiquen aspectos claves de la enseñanza. El siguiente cuadro sintetiza dichos apartados.

| Expresión oral | Lectura | Escritura | Reflexión sobre la lengua. |
|--|---|---|---|
| Interacción en la comunicación | Conocimiento de lengua escrita y otros códigos gráficos | Conocimiento de lengua escrita y otros códigos gráficos | Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita. |
| Funciones de la comunicación oral | Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores | Funciones de la escritura, tipos de texto y características | Reflexión sobre las funciones de comunicación |
| Discurso orales, intenciones y situaciones comunicativas | Comprensión lectora Conocimiento y uso de fuentes de información | Producción de texto | Reflexión sobre las fuentes de información |

Fuente: *Programas de Estudio de Español, México 2000*, p. 17

²⁴ Ibidem pág. 78

La agrupación de contenidos en estos apartados le permite al maestro comprender la lógica interna del programa en cada componente y encontrar o establecer la correlación entre aspectos simbólicos o complementarios que se abordan en distintos componentes dentro de un mismo grado.

2.8.1 Expresión oral

El propósito de este componente consiste en mejorar paulatinamente la comunicación oral de los niños, de manera que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula. Para abordar el mejoramiento de la expresión oral los contenidos se han organizado en tres apartados:

a) Interacción de la comunicación. El propósito es que el niño logre escuchar y producir en forma comprensiva los mensajes, considerando los elementos que interactúan en la comunicación y que pueden condicionar el significado.

b) Funciones de la comunicación oral. El propósito es favorecer el desarrollo de la expresión verbal utilizando el lenguaje para dar y obtener información, conseguir que otros hagan algo, planear acciones propias, etcétera.

c) Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas. Se propone que el alumno participe en la producción y escucha comprensiva de distintos tipos de discursos, advirtiendo el lenguaje según las diversas intenciones y situaciones comunicativas.

Frecuentemente el maestro debe planear aseveraciones y preguntas relacionadas con el contenido de la lectura o con otros temas a fin de promover

debates en los cuales los niños argumentan sus ideas, o asambleas para que expresen sus opiniones sobre algún problema del grupo o de la comunidad.

De esta manera los niños tienen la oportunidad de escuchar y de expresarse: dirán lo que piensan, comentarán como se sienten y podrán tomar acuerdos para mejorar su vida cotidiana. Los niños, también, podrán formar equipos con el objeto de obtener más información sobre el tema de la lección para que, apoyados por el maestro la expongan, por ejemplo, en una conferencia.

Poco a poco los niños aprenderán a expresarse y sabrán que para ser comprendido deberán tratar de organizar sus ideas. Al mismo tiempo, tendrán la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de escuchar a los otros y en consecuencia, podrán plantear preguntas y pedir explicaciones para comprender los distintos puntos de vista.

2.8.2 Lectura

Este componente tiene como propósito que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana.

La organización de los contenidos se plantea en cuatro apartados:

- Conocimiento de lengua escrita y otros códigos gráficos. Se pretenden que a partir de la lectura y el análisis de texto los niños comprendan las características del sistema de escrituras en situaciones significativas de lecturas y no como contenido separados de su uso y aisladas del resto del programa.

- Funciones de lectura de tipo de texto, características y portadores. El propósito es que los niños se familiaricen con las funciones sociales e individuales de la lectura y con las convenciones de forma y contenido de texto y sus distintos portadores.
- Comprensión lectora Se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para trabajo intelectual con los textos
- Conocimiento y uso de fuentes de información se propicia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actividades indispensables para el aprendizaje autónomo.

La lectura se practica en diferentes modalidades y estrategias didácticas; el maestro las adoptará según los propósitos y las estrategias de comprensión lectora que requiere poner en práctica con los niños, las modalidades y estrategias, así como la organización de las actividades, se describen a continuación:

Organizar las actividades de lectura.

- Antes de leer, las actividades previas a la lectura se orientan a:
 - a) Permitir que los niños expliquen y amplíen sus conocimientos y experiencias previas relativas al tema del texto que se leerá.
 - b) Conocer el vocabulario a los conceptos indispensables para comprender el texto.
 - c) Estimular la relación de predicción sobre el contenido del texto.
 - d) Establecer propósitos de lectura.

- Al leer, las modalidades de lectura son formas de integración con el texto, no son las únicas posibles pero tiene varias ventajas con respecto a otras: hacen mas variable e interesante la lectura y propician distintos tipos de participación y diferentes estrategias de lectura
- Después de leer. Las actividades posteriores a la lectura se enfocan a la comprensión la reconstrucción o el análisis de los significados del texto: comprensión global o tema de texto comprensión específica de fragmentos; comprensión literal, elaboración de inferencias, reconstrucción del contenido con base en la escritura y el lenguaje del texto; formulación de opiniones sobre lo leído; expresión de experiencias y emociones personales relacionados con el contenido, y relación o aplicación de las ideas leídas a la vida propia .

El componente de la lectura incorpora las siguientes estrategias de lectura:

- Muestreo. El lector toma del texto palabras imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido.
- Predicción. El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación la continuación de una carta.
- Anticipación. Aunque el lector no se lo proponga, mientras lee va haciendo anticipaciones que pueden ser léxico- semánticas, es decir que anticipa algún significado relacionado con el tema; o sintácticas en las que se anticipan alguna palabra o una categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo, etc). Las anticipaciones serán más pertinentes entre más

información tenga el lector sobre los conceptos relativos a los temas, el vocabulario y el lenguaje del texto que lee.

- Confirmación y auto corrección. Las anticipaciones que hace un lector, generalmente son acertadas y coinciden con lo que realmente aparecen en el texto. Es decir los confirma al leer. Sin embargo hay ocasiones en la que la lectura muestra que la anticipación fue incorrecta. Entonces el lector rectifica.
- Inferencia. Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto; consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evalúa lo leído. Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido adecuado a palabras y frases ambiguas – que tiene más de un significado – y de contar con un marco amplio para la interpretación.
- Monitoreo. También llamado metacompreensión. Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o a continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados .El componente de la lectura incorpora, también, un conjunto de modalidades de lectura.
- Audición de lectura. Al seguir en sus libros la lectura realizada por el maestro u otros lectores competentes, los niños descubre la relación entre la lectura y el contenido que se expresa, así como las características del sistema del escritura y del lenguaje escrito que dan pie a la entonación durante la lectura en voz alta.

- Lectura guiada. Tiene como fin enseñar a los alumnos a formular sus preguntas sobre el texto. Primero el maestro lo elabora y plantea preguntas para guiar a los alumnos en la construcción de significados. Las preguntas son de distinto tipo conducen a los niños a aplicar diversas estrategias de lectura: predicción, anticipación, muestreo, inferencias, monitoreo, confirmación, y auto corrección. las estrategias se desarrollan individualmente o como resultado del interacción de grupo con el texto.
- Lectura compartida. También brinda a todos los niños la oportunidad de aprender a cuestionar el texto pero a diferencia de la modalidad anterior, se trabaja en equipos. En cada equipo, un niño guía la lectura de sus compañeros. A principio, los guías aplican preguntas proporcionadas por el maestro, y más adelante ellos mismo las elaboran. El equipo comenta la información del texto y verifica si las preguntas y respuestas corresponde o se deriva de el.
- Lectura comentada. Los niños forman sus equipos y por turnos leen y formulan comentarios en forma espontánea durante y después de la lectura. Pueden descubrir así nueva información de cuando escucha los comentarios y citas del texto que realizan sus compañeros.
- Lectura independiente. En esta modalidad los niños, de acuerdo a sus propósitos personales, selecciona y lee libremente los textos.
- Lectura en episodios. Se realizan en diversos momentos como resultados de la división de un texto largo en varias partes. Tiene como finalidad promover el interés del lector mediante la creación del

suspense. Facilita el tratamiento de textos extensos, propicia el recuerdo y la formulación de predicciones a partir de lo leído en un episodio con respecto a lo que se leerá en el siguiente.

2.8.3 Escritura.

En este componente se pretende que los niños logren un dominio paulatino de la producción del texto. Desde el inicio del aprendizaje se fomenta el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir sus funciones específicas, dirigidos a destinatarios determinados y valorando la importancia de la legibilidad y la corrección.

Los contenidos de este componente se organizan en tres apartados:

- Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. El propósito es que los niños utilicen las características del sistema de escritura y los distintos tipos de letras manuscritas, cursiva y scip, en la producción de textos y que diferencien la escritura de otras formas de comunicación gráfica.
- Funciones de la escritura, tipos de texto y características. Este apartado propicia que los niños conozcan e incluya en sus escritos las características de forma y contenido del lenguaje, propias de diversos tipos de texto de acuerdo con los propósitos que desean satisfacer.
- Producción de textos. El propósito es que los niños conozcan y utilicen estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir la escritura de textos de distinto tipo y nivel de complejidad.

El componente también incorpora un tiempo para escribir. Entre las actividades de este componente se encuentran: escribir mensajes a sus compañeros familiares o amigos así como redactar tarjetas de saludos, recados, cartas, instructivos y recetas de cocina o relatos de sus experiencias. Si los escritos cumplen su finalidad (por ejemplo, si las cartas las carpetas y los recados llegan en realidad a sus destinatarios). Los niños podrán mucho empeño en escribirlo bien. Así como leer se aprende leyendo, a escribir se aprende escribiendo. Por eso es necesario desarrollar talleres de escritura y propiciar que los niños escriban con diferentes propósitos; así mejorará paulatinamente el trazo de las letras la redacción y la ortografía de manera que otros puedan leer sus escritos. Con la finalidad de acercar a los niños con la práctica constante de la redacción se propone los talleres de escritura. En estos talleres el maestro orienta la planeación, redacción, revisión y corrección de los textos de los niños de acuerdo con las siguientes etapas.

- Primera. Los niños determinan el propósito y el destinatario de sus escritos, seleccionan en tema, el tipo de texto que escribirán y registran sus ideas en un esquema u organizador.
- Segunda. Redactan y revisan los borradores: el primero a partir del organizador de ideas y él o los siguientes como resultado de la revisión colectiva en cada revisión y corrección se atenderá aspectos diversos: en la primera, la claridad a las ideas que se expresan y del lenguaje que se utiliza la secuencia lógica y la escritura del texto en la segunda, la segmentación, la gramática, la ortografía y la puntuación en la versión final se cuida la legibilidad y limpieza del escrito.

- Tercera. Los niños deciden la forma en que darán a conocer sus escritos a los destinatarios en el periódico mural, en expresiones y álbumes, o bien mediante libros que ellos elaborarán y utilizarán en la biblioteca del aula o en su casa.

2.8.4 Reflexión sobre la lengua.

En este componente se propicia el conocimiento de aspectos del uso del lenguaje: gramaticales, del significado, ortográficos y de puntuación. Se ha utilizado la expresión “reflexión sobre la lengua” para destacar que los contenidos difícilmente pueden ser aprendidos desde una perspectiva puramente formal o teórica, separados de la lengua hablada o escrita, y que solo adquieren pleno sentido cuando, se asocian a la práctica comunicativa.

Los contenidos de este componente se organizan en tres apartados:

- Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita. El propósito es propiciar el conocimiento de los temas gramaticales y de convenciones de la escritura, integrados a la expresión oral, a la comprensión lectora y a la producción de textos. Estos temas se tratan como convenciones del lenguaje y como recursos para lograr una comunicación eficiente y eficaz. También es propósito de este apartado la ampliación de la comprensión y el uso de términos considerando la forma en que se constituyen las palabras, su relación con otras, el contexto donde se ubican y los vocablos provenientes de otras lenguas.

- Reflexión sobre las funciones de la comunicación. Se promueve el reconocimiento de las intenciones que definen las formas de comunicación, en la lengua oral y escrita.
- Reflexión sobre las fuentes de información. Se propone el reconocimiento y uso de las distintas fuentes de información escrita, orales, visuales y mixtas a las que el alumno pueda tener acceso.

Este componente incluye actividades para que los niños analicen y comprendan la importancia de la estructura del lenguaje en los textos orales y escritos, las funciones que estos cumplen y la significación que se permite mediante la ortografía, la puntuación, la gramática y el vocabulario.

Por ejemplo con respecto a la ortografía se da oportunidad a los niños que escriban las palabras con las letras que ellos creen correctas; sin embargo se les pide confrontar su decisión con algunos modelos de escritura convencional. A partir de esta confrontación los niños pueden identificar las formas convencionales para escribir las palabras e intentarán deducir algunas reglas ortográficas.

De igual forma se propicia que los niños observen la utilidad de la puntuación y de otros signos auxiliares, por ejemplo para distinguir entre la narración y el discurso directo; para indicar las explicaciones de sorpresa, enojo o alegría para delimitar una pregunta y, en fin para aclarar un texto separando las ideas de oraciones y párrafos.

Los aspectos gramaticales y de vocabulario se introducen de modo que los niños descubran las funciones que desempeñan las palabras en la oración y en los textos.

En este componente los niños manejan, también, el uso de las fuentes de información para saber a que lugares y medios pueden acudir con el fin de solucionar sus necesidades informativas o de recreación.

2.9 Los materiales.

Los nuevos materiales para la asignatura de español destinados a los alumnos y a maestros están interrelacionados y se complementan.

2.9.1 Los libros para los niños.

El libro *Español. Lecturas* esta concebido como el eje articulador de los materiales. Alrededor de cada una de las lecturas se proponen actividades que podrán ser realizadas en el libro de actividades, y con el material del libro recortable en los casos de primer y segundo grados. Los temas tratados en las lecturas son muy variados y se buscan que todos sean interesantes para la edad del niño al que van dirigidos.

En todas las lecciones el maestro encontrara oportunidades para relacionar los temas tratados con las otras asignaturas del grado escolar. Estos da pie para globalizar los contenidos y lograr que los niños aprendan a generalizar sus conocimientos. Otra característica de estos materiales que facilitan la lectura es

la presencia permanente de ilustraciones. Con ellos los niños podrán familiarizarse con los temas predecir los conocimientos y seguir la lectura que el maestro realice.

Asimismo, con todos los temas del libro puede apoyarse el desarrollo de la expresión oral. El maestro podrá plantear preguntas, responder, de los niños pedir comentarios, ejemplos, opiniones y propiciar que los niños reflexionen expresen sus sentimientos o puntos de vista surgiendo ideas para resolver posibles problemas en la vida cotidiana. En general, el desarrollo de la expresión oral fortalece la organización del pensamiento, acostumbra a los niños hablar en público y el permite también aprender a escuchar lo que dicen los demás.

Un segundo libro es *Español Actividades*. Este libro se compone también por las lecciones, estrechamente relacionadas con las del libro de lecturas y, en el caso de primer grado y segundo grados, con el libro recortable. Cada lección amplía el tema de la lectura y ofrece la oportunidad de trabajar con diversos tipos de texto (cartas, recetas de cocina, recados, carteles, notas periódicas). En general, el libro de actividades ofrece al niño la oportunidad de aplicar su experiencia de lectura en la resolución de situaciones que implican comprensión del texto o lo invitan a una segunda lectura o a la consulta de unos fragmentos. Asimismo, se desarrollan los conocimientos básicos acerca del sistema de escritura mediante actividades en las que el niño completa enunciados escribe oraciones, copia algunos modelos y crea textos, que van desde listas de palabras hasta la elaboración de cartas, recados y entrevistas.

Se ha puesto especial énfasis en que los alumnos comprendan la funcionalidad de la escritura, no solamente con fines comunicativos sino también con fines lúdicos, pues en el libro de actividades se propone la realización de juegos, crucigramas, trabalenguas, adivinanzas y dibujos.

A partir de las sugerencias del libro de actividades, el niño aprenderá a elaborar textos narrativos y descriptivos, entre otros. Muchos de estos escritos pueden editarse internamente para que formen parte de la biblioteca del aula.

Un tercer libro para los niños es el de *Español recortable*. Su función principal es complementar el libro de actividades, ya que ofrecen imágenes y textos que el niño podrá utilizar para reconstruir cuentos, complementar oraciones y establecer relaciones entre texto e imagen. Se incluye otros materiales, como máscaras y títeres, para realizar juegos y dramatizaciones para otras actividades se incluye memoramas, que permiten que los niños analicen palabras, material para elaborar juegos, siguiendo las instrucciones de los libros de actividades.

2.9.2 Los libros para los maestros.

Un primer material para el maestro es el *Libro para el maestro. Español*. Constituye una guía que propone alternativas de trabajo con los libros destinados. Las propuestas pueden enriquecerse con la experiencia y creatividad de los maestros, y de ninguna manera deben tomarse como instrucciones que deban seguirse al pie de la letra. Se ha procurado que cada

lección que ofrezca material suficiente para el trabajo de una semana; sin embargo los maestros sabrán a que temas dedicaran más tiempo, de acuerdo con los intereses y necesidades del grupo. Tanto en el libro para el maestro como en los del alumno las actividades están vinculadas a los cuatro componentes de la asignatura: leer y compartir, hablar y escuchar, tiempo de escribir y reflexionar sobre la lengua.

Un segundo material para el maestro es el *Ficheros. Actividades didácticas. Español*. Editado para cada uno de los seis grados. Estos materiales reúnen sugerencias para la vinculación de las actividades de escritura realizadas en la escuela con el entorno social del niño. Por ejemplo, se propone actividades para que los niños busquen y recopilen leyendas o narraciones de su localidad, entrevisten a personas cercanas, visiten la biblioteca, y lean para sus familiares. También se propone la lectura de periódicos, revistas y libros diversos.

2.10 Conclusiones.

Después de hacer una descripción estructural e histórica del PRONALEES a nivel nacional y en particular en Yucatán, podemos enfatizar la integralidad de la propuesta en sus cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. No obstante, el presente trabajo de investigación no pretende realizar una evaluación de la propuesta integral del programa, sino enfocarse exclusivamente en uno de los componentes: el de lectura y de

manera mucho mas especifica a uno de los apartados del contenido: el de la comprensión lectora. Así mismo se pretende relacionar este contenido con los proceso de capacitación impartidos por el Programa en el terreno de la asimilación de las estrategias. En este sentido es de llamar la atención, las dificultades que los maestros tuvieron en su momento para asistir a los cursos de capacitación, derivadas de las decisiones administrativas de la Secretaria de Educación de programar los cursos de capacitación en horarios de contraturno.

CAPITULO III

EL PROCESO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVO.

El tercer capítulo tiene por objetivo analizar la práctica docente de los maestros así como también el proceso enseñanza aprendizaje a partir de los principales aportes teóricos que han explicado el proceso de la comprensión lectora enfocándonos principalmente a los aportes de Jean Piaget y L. Vigotsky.

En segundo lugar se describen las características particulares de los alumnos del primer ciclo de educación primaria lo cual nos plantea la necesidad de ver el proceso de la comprensión lectora desde una perspectiva diferente para cada alumno y poder acceder a futuros aprendizajes a lo largo de la educación primaria y en su vida cotidiana. En este sentido, tomamos como base que la comprensión, por parte del niño, de lo que lee, requiere ante todo el desarrollo de capacidades fundamentales en el uso del lenguaje que solo son posibles si cambiamos nuestra perspectiva de cómo ayudar al niño en este proceso de desarrollo cognoscitivo desde una postura constructivista.

3.1 La práctica docente

Por lo regular la palabra práctica docente, hace evocar mentalmente la imagen del maestro en el momento de dar clases y generalmente el docente hace uso de ella para indicar la labor que se realiza dentro del aula.

También se habla de práctica docente para referirse al conjunto de la problemática implicado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así la práctica docente representa una serie de acciones que desarrolla cotidianamente el maestro en los ámbitos de administración escolar, organización, educativa plantación desarrollo y evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje.

La práctica docente es

“una actividad institucionalizada que tiene por objeto planificar conducir orientar y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos”²⁵

La práctica docente no es el único factor que define las características del proceso de enseñanza –aprendizaje. El proceso esta definido por una serie de factores entre los cuales merecen destacarse el contexto social, el contexto institucional, el sujeto del aprendizaje, las características del maestro, la índole del contenido y los recursos materiales; todos estos factores deben tenerse en cuenta en la práctica docente.

Las innovaciones en la práctica docente con el fin de mejorar la educación, no significan solo la incorporación mecánica de algunas técnicas o recursos didácticos, si no que implican un punto de partida del proceso enseñanza aprendizaje. Esto permite comprender el sentido de los diversos métodos, técnicas y recursos didácticos que se proponen para el mejoramiento de la enseñanza.

Por otra parte, la comprensión de dicho proceso, posibilita al maestro la creación de técnicas procedimientos y recursos ajustados a las características

²⁵ Antinori Dora *La enseñanza y el aprendizaje*, UPN, México 1998, p.2.

de los alumnos de la institución y del contenido de la enseñanza. El mejoramiento de la práctica docente debe basarse en el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva del maestro.

3.1.1 Práctica docente tradicional.

La práctica docente tradicional se enfoca en:

“1.- Fundamentalmente en la costumbre y en la rutina, en lo hecho habitualmente.

2.- Las clases se basan en el modelo de lecciones.

3.- Se sigue un currículo estandarizado con la etiqueta de la instrucción, como consideración predominante.

4.- Esfuerzo para que haya una cobertura uniforme en contenidos.

5.- El maestro es considerado como capaz de enseñar en una organización escolar tradicional”.²⁶

3.1.2 Práctica docente desde un enfoque constructivista.

La práctica docente desde un enfoque constructivista se caracteriza por:

“El profesor es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos comparte experiencias y saberes en un proceso de construcción conjunta del conocimiento. En su practica toma decisiones y soluciones problemas pertinentes al contexto de su clase. Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas acerca del aprendizaje y esta dispuesto al cambio. Mediante la practica docente promueve aprendizaje significativo

²⁶ Barba Castillo José, Zorrilla Fierro Margarita, Un trabajador llamado Maestro en *Pedagogía. Revista de la UPN*, Julio Septiembre 1989, Vol. 6, no. 19 p. 29.

que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos. Su ayuda pedagógica se ajusta a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucra los alumno.²⁷

3.1.3 Enseñanza – Aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje son dos actividades paralelas encaminándose al mismo fin: el perfeccionamiento del alumno. En la enseñanza el maestro orienta, encausa la actividad escolar por la cual este logra aprender algo. La palabra enseñanza expresa la tarea del maestro como un sistema que guía la dirección y enfoque del empeño del alumno a fin de que, gradual pero metódicamente, vaya asimilando los conocimientos.

Por su parte el aprendizaje consiste en la manera como el alumno responde a la acción del maestro, esto es como asimilar por su propio esfuerzo los conocimientos de acuerdo a su grado evolutivo.

“En el aprendizaje constructivo el maestro actúa, guiando al alumno; pero este también actúa movido por un interés por lo consiguiente el aprendizaje es la consecuencia de un proceso dinámico”.²⁸

El alumno es el sujeto del aprendizaje en dicho proceso actúa movido por estímulos que fortalecen su aprendizaje su esfuerzo es el medio para lograr el

²⁷ Sacristán J. Gimeno, *Profesionalización docente y cambio educativo*, Ed. Morata, Madrid 1994, p. 172.

²⁸ Sacristán J. Gimeno, *La función mediadora del docente y la intervención educativa*, Ed. Morata, Madrid 1998 p. 49.

objetivo y en la consecución de este esfuerzo reside lo valioso de su actividad, respondiendo la realización auténtica.

3.2. Actualización.

La SEP, desde 1992, creó el Programa Nacional para la Actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio para hacer frente a los cambios realizados en los planes y programas de estudios y los libros de textos. En el marco de la federalización se estableció que algunas dimensiones del programa sean resueltas por los estados, para los cuales deberían integrar sus propios sistemas de formación de profesores,

Las características del Programa Nacional de Actualización son:

“a) Deslindar la actualización de la nivelación por un lado, y de la superación por otro;

b) Integrar una estructura cuádruple que incluye:

- ***Programas de estudio: estos serán auto suficientes: adaptables a distintas formas de estudio, ya sea individual, de grupos autónomos o semiescolarizados; flexibles, de tal suerte que podrán atender necesidades comunes y específicas.***
- ***Paquetes didácticos integrados por el programa mismo: textos y planes de los diferentes grados mismo: textos y planes y programas de los diferentes grados; antologías materiales grabados en audio y videos; guía de estudio y guías de auto evaluación.***
- ***Elaboración de mecanismos de evaluación y acreditación: permitirán que los maestros obtengan la certificación de sus estudios en el momento en que lo crean pertinente, sujeta a***

instrumentos estandarizados y objetivos. Dicha certificación tendrán efecto sobre la carrera magisterial y otros mecanismos de promoción profesional.

- ***Instalación de centros de maestros que les permitirá disponer de espacios para estudio individual y de grupos. Los centros contarán con biblioteca básica y sala de lectura; instalaciones para la recepción y reproducción de audio y video y un equipo de asesores”.***²⁹

El trabajo de la SEP se ha centrado en la elaboración de materiales. Entre 1992 y 1995 se ha puesto a disposición de los maestros una total de 42 materiales diversos: guías programáticas, libros del maestro, materiales audiovisuales, que todavía no abarcan la totalidad de los cambios curriculares realizados en 1993, La organización misma de la atención a los maestros, que permite únicamente mecanismos “en cascadas”, no ha podido en realidad ser modificada.

La puesta en práctica del programa emergente de actualización del maestro que llevaron a cabo los gobiernos federal y estatales bajo el principio de corresponsabilidad de las actividades formales, se inició en julio de 1992 en la ciudad de México, con la primera reunión nacional de coordinadores estatales en la que se revisó el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica y el programa emergente.

De esta reunión se derivó la designación de los conductores responsables de la capacitación: los 274 conductores seleccionados participaron en el mismo mes de junio en una reunión nacional realizada en la ciudad de México,

²⁹ Ibarra Maria, *Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México*, Revista Latinoamericana, Vol. XXVI No.2, Año 1999 p. 36.

posteriormente los conductores (274) capacitaron 5500 instructores en agosto del 1992, los instructores (5500) actualizaron a cerca de 160 mil directores, maestros, jefes de sector; supervisores de educación, etc. Una vez concluida la etapa de actualización de directores y supervisores se capacitan a 826, 216 maestros.

3.3 La teoría psicogenética

La vida del individuo, desde su nacimiento hasta su muerte constituye un todo en constante movimiento. Pero ésta representa fases diferentes que requieren un trato adecuado. Para una buena educación no es posible persistir en los mismos tratamientos en todos los periodos del desarrollo, ni considerar tales periodos aisladamente, como validos en si, con independencia de los que le predicen y los que le siguen. Cada periodo tiene sus características, pero como es a la vez una continuación del que le antecede y una preparación de los subsiguientes, necesita ser comprendidos y tratados con acierto.

Ante estas circunstancias se considera, que en la labor cotidiana, es necesario conocer las características del niño. Ya que esto permitirá a los educadores adoptar medidas pedagógicas para adecuar el proceso de aprendizaje, según el grado de desarrollo del alumno. En este sentido lo afirma Juan Delval cuando dice:

“Para el maestro, resulta mas importante conocer los mecanismos del desarrollo como los del aprendizaje. La razón es sencilla: los sujetos

con los que trata, están construyendo sus estructuras intelectuales, y su tarea fundamental es contribuir a la formación de estas.³⁰

Muchas y muy variadas son las características que el niño va presentando en su proceso de desarrollo. Mas como estas se dan en forma continua, resulta difícil señalar con exactitud, el paso de una etapa evolutiva a otra, ya que esta no se da a la par con la edad cronológica. Para ello es necesario que el maestro observe las condiciones de los niños, ya que éstas pueden reflejar en que momento evolutivo se encuentra. Haciendo una atenta observación de estas acciones y guiados por los estudios psicológicos de los niños, el maestro podrá ubicar con más exactitud el momento evolutivo de los alumnos. Esto resulta de gran utilidad para el docente, ya que a través de estos trabajos, puede llegar a comprenderlos, pero más que nada adecuar sus enseñanzas, haciendo uso debido de sus estrategias de aplicación.

El enfoque psicogenético, que sustenta a los programas oficiales de español, conceptualiza

“el aprendizaje como el proceso mental mediante el cual el niño describe y construye el conocimiento a través de las acciones que hacen al interactuar con los objetos, términos y situaciones reales de su vida cotidiana, despertando así su propio interés”.³¹

La teoría psicogenética plantea que los niños pasan por distintas etapas en su aprendizaje en donde cada una tiene sus propias características evolutivas. En relación con la práctica docente estas características deben ser consideradas para el logro de una mejor guía del aprendizaje del alumno. Estos momentos son sugeridos para organizar los contenidos de aprendizaje para que se tome

³⁰ SEP-CONAFE. *La atención preventiva en la educación primaria*, México 1995. p. 56.

³¹ SEP, *Español sugerencias para su enseñanza primer grado*, México 1995. p. 40.

en cuenta en los alumnos de educación primaria, ya que muchas manifestaciones son debidas al estado donde se encuentra, de tal forma permite conocer el desarrollo del niño para comprender y ayudarlo a programar actividades que están a su momento.

Las funciones básicas que explican el desarrollo cognitivo son:

“La organización y la adaptación son funciones básicas de los seres humanos. La organización se refiere a la integración de las informaciones y experiencias dentro de sistemas relacionados y la adaptación indica los modelos de relaciones de forma eficaz con el medio ambiente”.³²

El desarrollo de las estructuras, tanto de la inteligencia, como de los contenidos, se efectúa a través de las invariables funcionales que son los procesos de interacción adaptativa que denomina asimilación y acomodación. La asimilación es la acción del sujeto sobre el objeto pero esta acción va a depender de los instrumentos de conocimientos que tiene el niño, es decir de sus estructuras cognoscitivas. Así una acción será diferente si la realiza un niño de 3 a 4 años, que si lo realiza un niño de 7 u 8 años. A medida que crezca un intelecto pondrá enfrenar cosas más complicadas, así la mente se ira desarrollando, se ira acomodando al lenguajes, ideas, argumentos mas y mas difíciles ya que toda la vida estamos adaptándonos a través de las funciones de la asimilación y acomodación.

La asimilación

³² SEP, Gómez Palacio Muñoz Margarita. *El niño y sus primeros años en la escuela*, México 1995. p. 28

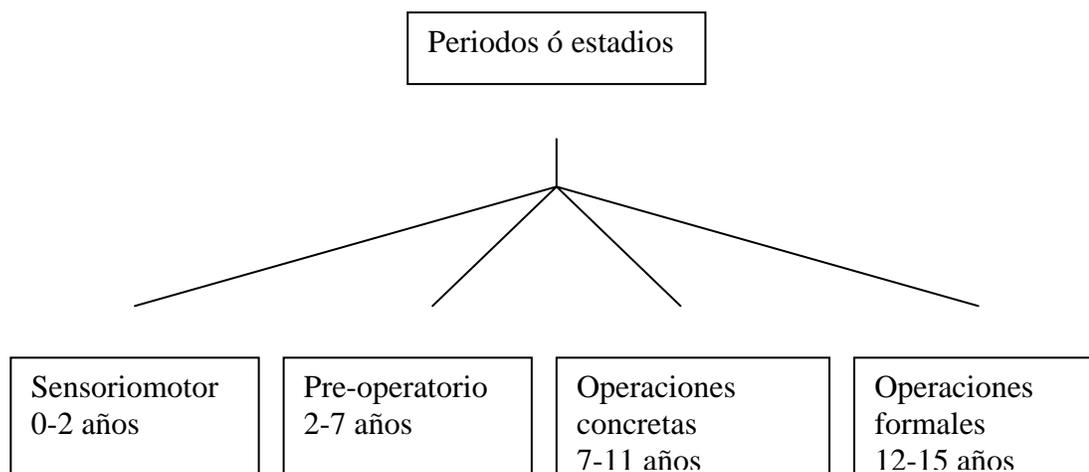
“designa la acción del sujeto sobre el objeto, esta acción va a comprender de los instrumentos de conocimiento que tiene el sujeto, es decir, estructuras cognoscitivas”.³³

Es el proceso por el cual, en interacción con el ambiente, las nuevas experiencias son integradas dentro de los conocimientos y capacidades ya adquiridos.

Hay algunas experiencias nuevas que no se pueden integrar en los procesos ya existentes; si ocurre esto, entonces el niño debe modificar o acomodar su propia respuesta para ajustarla a la nueva experiencia.

La conducta se deriva de fuerzas que se originan dentro del individuo y de las interacciones de las personas con el medio ambiente. La integración esencial es un proceso denominado estructuración cognoscitiva. A partir de sus observaciones, Piaget dedujo que los procesos cognoscitivos y el desarrollo del pensamiento no son tanto el resultado de los refuerzos del ambiente o de la cantidad de cosas aprendidas, como de los cambios cualitativos en la capacidad de responder del niño. Observa una secuencia de estadios que caracterizan el crecimiento intelectual, teniendo cada etapa rasgos diferentes. Señala básicamente cuatro etapas o periodos (también llamados estadios)

³³ Ibidem. p. 35



Fuente: SEP, El niño y sus primeros años en la escuela, México 1995

El periodo preoperatorio es especialmente importante para el propósito del presente trabajo ya que las edades de los niños que estudiaremos oscilan entre los cinco y los siete años. Es el periodo en el que el niño manifiesta la representación simbólica, establece la semiótica (ciencia que estudia los signos de la lingüística), comienza la descentración en su escritura. Usa la lengua verbal para comunicarse e inicia sus primeras representaciones del escrito. Una característica fundamental de esta etapa y que se relaciona directamente con el proceso de adquisición del lenguaje es el egocentrismo, que Piaget define como ***“la incapacidad del niño para percibir la perspectiva del otro”***³⁴

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 de un grado al siguiente. Los avances logrados por la psicología en el aspecto evolutivo de

³⁴ Ibidem.

las personas representaran para el maestro un marco de referencia para la labor educativa. Las teorías sobre el desarrollo del niño han logrado determinar una serie de características del escolar, con lo que ayudan al educador a la adopción de medidas pedagógicas.

Los niños de primaria se encuentran en una etapa de su vida en la que están en pleno proceso de integración al mundo social. Advierten en si una transformación de la cual están siendo objeto; van teniendo conciencia creciente de si mismo como persona, y son capaces de platicar con los adultos; se sienten atraídos por su medio ambiente y pueden pasar momentos observando y examinando con detalle lo que le interesa.

Esta característica, unida al constante interés por interactuar con los demás, proporciona al maestro un medio favorable para la formación de conceptos en el ámbito socioafectivo. Todo esto tiene una aplicación importante en el aspecto pedagógico ya que el maestro debe crear un ambiente apropiado para el niño y ayudarle a lograr un desarrollo integral y armónico. Los aspectos cognoscitivos y psicomotor están relacionados y el desarrollo o estacionamiento de alguno de ellos repercuten los demás, ya sea positiva o negativamente en el desarrollo integral del niño.

En general, las características del niño se resumen de la siguiente manera:

3.3.1. Desarrollo cognoscitivo

El niño puede diferenciar entre los seres vivos y los que no tienen vida, diferencia los objetos naturales de los objetos hechos por el hombre. Su pensamiento más lógico, todavía muy ligado a la experiencia concreta necesita apoyarse en cosas que pueda tocar y ver, es decir que debe partir de la manipulación de objetos para deducir conclusiones. En relación con el lenguaje, empieza a descubrir que las palabras pueden ser diferentes significados según el contenido donde se encuentre. Las expresiones orales resultan más fáciles como el dialogar y describir, aunque es capaz de elaborar por escrito pequeñas narraciones de cuentos o experiencias propias. Sus avances en la concepción del tiempo le permiten relacionar primero y último; antes y después, principio y fin, hoy, mañana y ayer.

Se recomienda que se realicen actividades de este aspecto de los niños, utilizando discusiones dirigidas, investigaciones para encontrar respuestas a sus diversas preguntas, clasificación, correspondencia y ordenamientos, deducción de conclusiones lógicas a partir de datos concretos; resúmenes sencillos en forma oral y escrita, escrito de cuentos o experiencias; ejercicios para la comprensión de las relaciones temporales y su relación con la lengua hablada y escrita.

3.3.2. Desarrollo socio afectivo

El niño comienza a sentir menos atracción por las actividades y juegos individuales, se interesa en buscar a los demás aun cuando su grupo de amigos no adquiere todavía solidez ni consistencia. Mantiene amigos homogéneos,

tanto en edad como sexo. Se da cuenta que en ocasiones necesita ayuda para la resolución de situaciones que se le presentan en el aula escolar. Sus relaciones sociales se amplían mas allá de lo familiar, adquiere buenas relaciones con amigos o compañeros de clase. Es mas objetivo para evaluar las figuras de autoridad, identificar en si mismo y en los demás emociones como felicidad, ira, tristeza. Empieza asimismo, ciertas disciplinas, acepta las normas del grupo y exige que sean respetadas. Le gusta participar en la organización de juegos y actividades.

“Mediante la interacción con sus compañeros, los niños se ven obligados a examinar, corregir y ampliar sus ideas sobre la realidad”.³⁵

Es recomendable que el maestro respete y acepte los comentarios de los niños para favorecer el juicio critico: los guíe en actividades donde expresen sus emociones mediante diferentes lenguajes, para una favorable relación entre maestro-alumno, alumno-maestro.

3.3.3. Desarrollo psicomotor

Los avances en el aspecto psicomotor del niño se reflejan en una mayor organización de sus relaciones espacio temporales. El dominio de los movimientos corporales básicos, su control de postura, su progreso en el equilibrio y coordinación psicomotora, la facilidad con que controla la dirección, velocidad y distancia, movimientos de motricidad, etc. El niño poco a poco

³⁵ Morris , Eson, *Bases psicológicas de la educación*, Grupo escolar, UPN. 1987. p. 72.

demuestra un mayor control en el efecto del movimiento sobre los objetos y puede combinar las destrezas adquiridas.

Al considerar la Teoría del Desarrollo como el niño adquiere el conocimiento, la psicognética ha dado una poderosa herramienta para entender y comprender este proceso, el cuál debe ser utilizado en la pedagogía de todo educador.

El lenguaje egocéntrico caracteriza al periodo preoperatorio. Escuchando a niños de esta etapa, destaca que son incapaces de asumir el papel de oyentes.

El lenguaje egocéntrico ocurre en presencia de otros pero sin que produzca intercambio de información o de ideas. Los niños pueden turnarse para hablar, pero a menudo solo hablan de sus propias ideas. Al hacerse mayores los niños, aparece el lenguaje socializado, en el que se esfuerzan por comunicarse con sus compañeros. Se da un intento activo de participar ideas y de conocer los puntos de vista de otros. El egocentrismo en el lenguaje disminuye cuando el niño comprueba que otros tienen perspectivas diferentes, experiencias distintas y otra percepción del mundo.

De igual forma en la acción de escribir, las manifestaciones, que realice el niño, serán de acuerdo a su momento de desarrollo. Pero se debe considerar que todos los niños pasan por las mismas etapas en la reconstrucción del sistema de escritura.

“Aunque el proceso de organización y reorganización es continuo, sus resultados son discontinuos y cualitativamente distintos en las diferentes edades.”³⁶

³⁶ Swenson , Lelland. *Jean Piaget. Una teoría maduracional-cognitiva* Teorías del aprendizaje. México, UPN. 1988, p. 208.

3.4. El lenguaje en Vigotski.

De acuerdo con Vigotski: ***“En el desarrollo cultural del niño, toda función parece dos veces primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”.***³⁷

Para formar su representación del mundo, el niño necesita esta interacción constante con los otros. Su capacidad de comunicación implica que puede llevar a cabo esta interacción de manera efectiva. El leer y escribir se convierten en habilidades fundamentales para su desarrollo. El niño, como ser social, es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser respetado por todos y éste, al integrarse a la escuela, recibe la influencia de diferentes factores, que, a través de su aprendizaje irán integrando su identidad o su personalidad social.

Para lograr lo anterior, el maestro necesita hacer una reflexión teórica que le permita incorporar a su práctica docente aportes de diversas concepciones que le permitan un mejor conocimiento del desarrollo del niño y sus formas de intervenir en el proceso enseñanza-aprendizaje para apoyar y guiar al alumno en forma adecuada en su proceso de aprendizaje.

³⁷ Vigotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos superiores. Criterios para propiciar el aprendizaje significativo en el aula.* UPN. México 1997. p. 94.

Los conocimientos teórico metodológicos que logre en estas reflexiones permanente, dejarán al docente en la posibilidad de crear situaciones que ayuden el ambiente escolar, guiando a los educandos para que logren sus propios aprendizajes brindándoles oportunidades de participar en diferentes campos de estudio. Uno de los factores de la práctica docente que tiene que formarse ampliamente es la relación entre el maestro y los alumnos que debe darse sobre una base de igualdad y respeto mutuo ya que es el recurso básico para promover la participación de los alumnos y promueve la armonía afectiva entre los sujetos alumno-maestro y alumno-alumno.

El profesor deberá actuar con sumo equilibrio, debe actuar con seguridad, justicia y con la idea de ser un miembro más del grupo, que sabe y puede ayudar adecuadamente en la organización del mismo.

En cuanto al sujeto principal del aprendizaje, se entiende que el niño, como ser social, cumple un rol no específico en su familia, comunidad y ámbito escolar, lo cual le proporciona una visión determinada del mundo. Cuando un niño entra en la escuela se incorpora a un espacio dividido, organizado y con tiempos marcados, aprende una serie de contenidos y habilidades, se apropia de los usos, formas, tradiciones y costumbres a través de sus años de vida y de la continuidad de acciones llevadas a cabo en la escuela. El niño posee y forma parte de una cultura de la cual obtiene los elementos y códigos necesarios para apreciar, interpretar y hacer suya la realidad.

Partir de la vida cotidiana de los niños, significa reconocer que su historia inmediata y mediata estará siempre presente en el salón de clases, lo que

significa tener una perspectiva diferente sobre ellos, tomando en cuenta para el proceso enseñanza-aprendizaje su historia familiar, comunitaria y escolar.

Vigotsky ha señalado que el proceso de construcción de conocimiento depende de las interrelaciones sociales en las que se encuentra el individuo. Es en la interacción social donde se realiza el aprendizaje. Para este autor no es posible entender la manera en que el niño aprende sino se toma en cuenta sus respectivas estrategias a partir de sus experiencias, previas y la cultura en la que se desenvuelve. Tomando esto como base, se ha planteado la necesidad de conceptualizar el proceso de enseñanza aprendizaje del niño a partir de sus características. El comprender como se presenta las experiencias de aprendizaje en función de contexto y de retomar las vivencias del niño dentro de su cultura como punto de partida para promover el aprendizaje del mismo implica descubrir las consecuencias del subdesarrollo que comparte los aprendizajes propias de la interacción con la familia y en una convivencia constante con el campo y la naturaleza, recursos diferentes, tradiciones estilos de crianza etc.

Dentro de estos elementos el lenguaje es quizás el vehículo principal de apropiación cultural. Cuando el niño llega a la escuela comienza un proceso de interacción que permite la ampliación de su mundo cuando su experiencia previa es retomada para que se estructure sus propios conocimientos.

Los contenidos escolares se vuelven significativos en la medida en que guarden relación con los elementos de su mundo. Hasta ese momento, es lenguaje oral el que ha permitido su desarrollo cognitivo y a través del cual a establecido relaciones de interacción social.

El lenguaje se aprende con mayor facilidad en un contexto de uso, existen diferencias entre leer, poder hablar sobre la lectura y poder comprender la lectura, sin embargo los conocimientos previos y el ambiente influyen en la facilidad y calidad del desarrollo de lectura.

Vigotsky le otorga un papel esencial al lenguaje

“Es el instrumento simbólico que regula las relaciones con los demás con el medio y con uno mismo.”³⁸

O sea el lenguaje esta integrado funcionalmente a la acción.

Una de las aportaciones más importantes de Vigotsky a la psicología y a la educación en general fue estudiar la zona de desarrollo, para Vigotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental.

Esta base educacional del desarrollo queda incluida en lo que Vigotsky llamaba la zona de desarrollo próximo que se define como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución con la guía de los adultos o en colaboración con compañeros más capacitados.”³⁹

Bruner da un resumen útil al concepto:

“Si se permite al niño avanzar bajo la tutela en un adulto o de un compañero más competente, el autor o ese compañero sirven al alumno como una forma vicaria de conciencia hasta el momento en el que el alumno es capaz de dominar su propia acción mediante su conciencia y

³⁸ Medina Lyberty, Adrián *La dimensión social de la enseñanza*, ILCE, México 1999, p. 56

³⁹ Ibidem p. 27.

control propios. Es cuando el niño alcanza ese control conciente sobre una nueva función o sistema conceptual que está capacitado para utilizarlo como una herramienta. Hasta ese punto, el autor, realiza de hecho la función básica de ofrecer un “Andamiaje” a la tarea de aprendizaje para que éste le sea posible al niño, en palabras de Vigotsky, para interiorizar el conocimiento exterior y convertirlo en una herramienta para el control consiente”.⁴⁰

Estas nociones de “Andamiaje” y de “zona de desarrollo próximo” contienen una noción de especial importancia para nuestro trabajo, es decir, empleando los términos de la descripción que hace Bruner de cómo comprenden los niños. La esencia de este proceso consiste en que los alumnos no permanezca siempre apoyados por la ayuda del Andamiaje en nuestro caso del maestro, si no lleguen a tomar control por sí mismo del proceso.

Veamos con detalle ese proceso

“El individuo se sitúa, según Vigotsky, en la zona de desarrollo potencial (ZPD) que es la zona inmediata a la anterior. Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada si no a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo pero le es más fácil y seguro hacerlo con un adulto u otro niño más desarrollado le presta su ZDR, dándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto domine la nueva zona y que sea ZDP se vuelva ZDR”.⁴¹

Esta definición supone una serie de principios claves:

⁴⁰ Bruner J.S. *Aprendizaje escolar y evolución*, Ed. Paidós, Madrid 1996, p.14,

⁴¹ *Ibidem* p. 49

El Andamiaje es algo más que estimular o incitar a los alumnos para que imiten la conducta o los significados de otra persona que concuerden con su desarrollo real.

- El Andamiaje es una respuesta a los intentos que el alumno trata de aprender algo que esta más allá de su nivel actual de desarrollo. Esta ayuda puede consistir en proporcionar nuevos conocimientos o estrategias.
- El profesor o los compañeros que ayudan a un alumno pueden ofrecerle nuevos conocimientos o demostrarle otras estrategias pero solo en respuesta a los intentos de ese alumno para construir el significado de su mundo.
- Los alumnos se hacen responsables de su propio aprendizaje, el maestro es el facilitador.

CAPITULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de las observaciones y los resultados del trabajo de campo que se llevó a cabo con los alumnos del primer ciclo de educación primaria de las escuelas Miguel Hidalgo I. Castilla de Muxupip y de la Vicente Guerrero de Motul, Yucatán en lo que se refiere a la comprensión lectora, así como también las entrevistas que se realizaron con las maestras de los grupos participantes.

Dicha acción se realizó al final del periodo escolar 1999-2000 en la segunda semana del mes de mayo visitando y observando periódicamente a los seis grados participantes, tres de primer grado y tres grupos de segundo grado con el objetivo de evaluar la comprensión lectora a través de un ejercicio planteado en las estrategias del PRONALEES.

Primeramente se presenta el texto que se utilizó para trabajar con los alumnos y el cuestionario que la metodología propone, el cual consta de cinco preguntas. Posteriormente se analizan los cuatro momentos.

4.1 Cuestionario y preguntas

LA GALLINA

Un día una gallina y sus pollitos pasaban por el campo, ellos jugaban y buscaron un gusano en la tierra.

De pronto pasaron por ahí uno cuervos hambrientos y al ver a los pollitos quisieron comérselos.

La gallina se dio cuenta y corrió a defenderlos moviendo mucho las alas, al verla los cuervos se asustaron, no pudieron comerse a los pollitos y se fueron volando a buscar alimento a otra parte.

CUESTIONARIO

- 1.- ¿Qué piensas que iban a hacer los pollitos con los gusanos?***
- 2.- ¿Qué hizo la gallina cuando vio a los cuervos?***
- 3.- ¿Qué hizo la gallina para defender a los pollitos?***
- 4.- ¿Qué hicieron los cuervos cuando la gallina defendió a los pollitos?***
- 5.- ¿Por qué la gallina defendió a los pollitos?***

La evaluación de la comprensión lectora del texto “La gallina” consta de cuatro momentos según la estrategia del PRONALEES:

- 1.- Primer momento: Indagación de los conocimientos previos de los alumnos.
- 2.- Segundo Momento: Los alumnos leen los textos.

Se entregó el texto a cada niño solicitándole que realice la lectura en voz alta o en silencio como el alumno prefiera.

- 3.- Tercer momento: Los alumnos responden las preguntas.

Cuando los niños terminaron de leer, se les entregó el cuestionario para que respondieran.

4.- Cuarto momento. Análisis e interpretación de las respuestas.

El análisis y la interpretación de las respuestas que dieron los niños en la evaluación se realizaron sobre las categorías de los enfoques en que se sustenta el PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica)

4.2 Análisis de los cuatro momentos de la estrategia

4.2.1 Primer momento. Indagación de los conocimientos previos de los alumnos.

Una vez seleccionado el texto, la maestra leyó el cuento de la gallina y mediante un dialogo con los alumnos, indagó acerca de los conocimientos previos que los alumnos poseen.

Según el PRONALEES los conocimientos previos son:

“La sumatoria de los aprendizajes previos y el desarrollo anterior de un individuo en una palabra de experiencia de aprendizaje”⁴²

Sin embargo, las maestras al leer anticipadamente el cuento condicionan las posibilidades de interpretación de los niños convocando a sus aprendizajes y experiencias previas.

Ahora bien, ¿Por qué las maestras leyeron de manera anticipada el cuento a los niños? La observación recogida en el trabajo de campo señala que las

⁴² Cuadernillo PRONALEES, Publicación de la Unidad Coordinadora. Año 1 N° 1 Octubre – Diciembre, 1995.

maestras actuaron de esta forma, a sabiendas de conocer cual es el procedimiento correcto establecido por la estrategia del PRONALEES, para responder de mejor manera a las expectativas, que según ellas, tenían del observador. Es decir, trataron de guiar el ejercicio interpretativo para garantizar un resultado que para ellas seria el resultado correcto. Esto muestra el peso que la práctica tradicional tiene en términos de las expectativas que los “otros” tienen acerca del maestro

A partir de esta lectura anticipada las maestras hicieron el ejercicio de indagar sobre los conocimientos previos de los alumnos. Se observó que las maestras estudiadas reconocen los conocimientos previos de los niños, indagando, cuestionando, preguntándoles hasta donde saben del tema que se va a trabajar. Las maestras al conocer el contexto en que se desenvuelven los niños saben que esto facilita la comprensión del texto.

Sin embargo, el dialogo que realizaron las maestras con los alumnos, giraba en torno a la narración del cuento que ya les habían leído y que los alumnos tendrían que leer por si mismos. La indagación de los conocimientos previos que el niño traía respecto al tema consistió en preguntarles acerca de lo que conocen sobre las gallinas. Los niños respondieron que si conocen a las gallinas porque todos en sus casas, tienen muchas gallinas, hay vecinos que tienen pollos, gallinas y otros animales en el patio de la casa y, también, se da el caso de que existen gallinas que andan en la calle del pueblo. Por lo anterior se puede decir, que la gallina es un animal que pertenece al solar de la casa vernácula y por lo tanto es un animal muy conocido por los niños. Efectivamente, los niños pudieron diferenciar tamaños, colores y pautas de

comportamiento propio de las gallinas. La ilación que las maestras establecieron, mediante el dialogo permite vincular el conocimiento previo de la experiencia cotidiana del niño, con las posibilidades de interpretación del argumento de la historia. Un elemento que habría que destacar, aunque las maestras no lo supieran es que la característica egocéntrica propia de los niños que estarían cursando el primer ciclo escolar, permitió la posibilidad de que los niños reconocieran en su propio mundo los elementos vinculados con la gallina. Efectivamente, la imposibilidad que tiene el niño de no aceptar el punto de vista de otras personas hace que preste mas atención a los elementos constitutivos de su propio marco contextual.

Las maestras de los grupos entrevistados comentaron que mucho de los conocimientos que tienen los niños acerca de las cosas provienen de la televisión Tal como sucedió cuando se le preguntó a los niños si habían cuervos en sus casas, a lo que respondieron que no, pero si los conocían y son unos animales grandes y negros parecidos a los zopilotes y que los habían visto en una película en la televisión. El que la televisión sea una fuente de conocimientos previos lo reafirman las propias maestras pues:

“Los niños no realizaban las tareas y lecturas que se les dejaba para trabajar en sus casa por que su tiempo lo utilizaban en mirar la tele”⁴³

La televisión es una fuente de conocimientos previos por el hecho de que los padres de familia no poseen los materiales adecuados en su hogar como cuentos infantiles, libros revistas, periódicos; ante esta situación, los niños se

⁴³ Testimonios de las profesoras participantes

ven imposibilitados de enriquecer sus conocimientos por la vía de la lectura y terminan haciéndolo por la vía de la televisión. En este mismo sentido influye también el hecho de que en la mayoría de los hogares de los niños estudiados, ambos padres trabajan y por lo tanto poseen poco tiempo para la comunicación con sus propios hijos. En resumen las fuentes detectadas de los conocimientos previos de los niños proceden de su propia experiencia con el entorno vital y de la televisión.

Los conocimientos previos forman parte de los esquemas que el niño tiene para construir nuevos concepto, ideas y relaciones que le van a permitir hacer el ejercicio de la interpretación, pues:

“Los esquemas, que el niño desarrolla a partir de sus conocimientos previos son la base que el lector desarrollará a partir de su expresión previa en relación al tema”⁴⁴

Sin embargo en el ejercicio analizado, las maestras orientaron la indagación del conocimiento previo hacia aquellos aspectos que les parecieron relevantes según el argumento del cuento y con lo cual desvirtuaron el propósito de la indagación de los conocimientos previos que consiste en hacer presente en la memoria el sustrato desde el cual se realiza la interpretación de una manera abierta. Por el contrario las maestras al abordar el tema del cuento de la misma forma que aparece en el texto condicionando las posibilidades de interpretación del sujeto Esto convierte la practica docente mas que un ejercicio de tipo constructivista en un ejercicio conductista.

⁴⁴ Gómez Palacios Margarita, *La lectura en la escuela*, SEP, México 1996.

Las maestras utilizan una estrategia conductista **“cuyo fin es reforzar o extinguir las conductas deseables o indeseables”**⁴⁵ con respecto a los conocimientos previos. El aprendizaje conductista mira el desarrollo en función de la calidad de contenidos que pueda aprender una persona. Según Watson **“todo puede ser enseñado si se organiza bien los pasos del condicionamiento”**⁴⁶ y esto sucedió en la indagación de los conocimientos previos que fueron conducidos para dar respuesta esperada a los cuestionamientos del cuento de la gallina.

Aquí se puede percibir que lo que plantea la propuesta del PRONALEES, la cual se sustenta dentro de la corriente piagetana, no se está llevando a cabo, por que el papel del maestro frente a grupo es de ser acompañante, un guía para los alumnos y cuya función es ayudar a los niños a construir su propia interpretación, y no ser el que oriente las interpretaciones correctas y adecuadas.

En los hechos observados los niños participaron solamente exponiendo las respuestas a las preguntas de la maestra y que estaban condicionadas a las respuestas del propio texto. Cuando a los niños se les deja en libertad de interpretar los argumentos desde su propia perspectiva, pueden mejorar sus respuestas y hacer surgir otras preguntas que cuando se les obliga a responder preguntas con una respuesta ya definida.

4.2.2 Segundo momento. Los alumnos leen los textos.

⁴⁵ Pozo J. I. *Teorías Cognitivas del aprendizaje* Ed. Morata, Madrid 1996. pág. 48

⁴⁶ Ibidem pág. 58

La maestra antes de darle la indicación de la lectura del texto les informó del propósito del ejercicio. Posteriormente les entregó el texto del cuento de la gallina a cada niño solicitándole que realicen la lectura en voz alta o en silencio como cada niño prefiera, los alumnos empezaron a leer en silencio pero a medida que fue transcurriendo la lectura todos terminaron leyendo en voz alta.

Los niños en el momento de realizar la lectura hacían movimientos con los ojos como aprobando lo que estaban leyendo, alzaban la vista, fruncían el seño, como si no entendieran el texto. Por momentos la lectura se tornaba silenciosa y después volvían a leer en voz alta. Se considera que la lectura en voz baja y después en voz alta por parte de los niños, constituye una estrategia del lector que le permite familiarizarse, en un primer momento, con el texto para después, y en la medida que se adquiere confianza, el niño podrá leer en voz alta con una orientación externa.

Cuando los niños leían el cuento en voz alta se pudo observar que algunos realizaban cambio de palabras, omisiones de palabras o de los signos de puntuación. En algunos casos se observó que los niños hacían la lectura deletreando las palabras lo que mostraba una falta de fluidez en el manejo del código y de la propia lectura. Cuando los niños no conocían el significado de algunas palabras le preguntaban a la maestra y esta les contestaba aclarándoles la duda. También se dieron casos de trabajo colaborativo en donde los propios alumnos se preguntaban entre sí sobre algunos significados de las palabras.

Cuando empiezan a leer en voz alta se empieza a registrar el problema de la falta del manejo del código, esto no le permite al alumno desarrollar el proceso

de la anticipación que consiste en adelantarse en la interpretación del significado de las palabras. Así mismo genera dificultades en el proceso de la irreversibilidad, pues no permite la acumulación de las interpretaciones elaboradas que a su vez permitiría moverse entre el pasado y el presente. Esto se vincula con el estadio preoperatorio en que se encuentran los niños.

Estos elementos podrían ser considerados desaciertos para la comprensión lectora, porque la lectura que va realizando el niño no es fluida; no obstante, existe la idea de que estos desaciertos no afectan a la comprensión lectora, pues como plantea Goodman:

“estos errores, lejos de ser producto de dificultades por parte del niño, pone en manifiesto su capacidad para anticipar el significado de lo que sigue en el texto, ya que se trata de la mayor parte de los casos, de situaciones que no alteran el sentido de la lectura y que cuando la alteran resultan siempre posible encontrar una lógica”⁴⁷

En síntesis se puede decir que cuando los niños leen sus esquemas de conocimientos previos se actualizan y esto es lo que le permite orientar su actividad comprensiva a través de la cual van construyendo el significado del texto.

4.2.3 Tercer momento. Los alumnos responden a las preguntas.

Cuando los niños terminan la lectura, la maestra les preguntó si estaban listos para contestar el cuestionario. Algunas respuestas fueron negativas,

⁴⁷ Goodman, Yetta y Goodman Kenneth, *Desde la perspectiva del lenguaje total* Ed. Aigue, Argentina 1987. pág. 79

argumentado que no lo habían terminado de leer a lo que se les invito a que continuaran leyendo, otros pidieron realizar nuevamente la lectura.

A los que ya habían terminado de leer, se les entrego el cuestionario para que lo leyeran, en esta actividad se pudo haber realizado una narración de acuerdo a lo que ya habían leído y comprendido del cuento, por lo que de esta manera el niño aporta libremente todo lo que han comprendido, en cambio en el cuestionario las preguntas ya están establecidas y de cierta forma sus respuestas delimitadas.

Se pudo observar que algunos niños no respondieron alguna pregunta, por lo que la maestra le preguntaba la causa y ellos contestaron que lo estaban pensando lo que la maestra les sugirió que volvieran a leer nuevamente el texto para que pudieran mas adelante concluir con el cuestionario.

Algo muy importante que hay que resaltar es que los niños, interactuaban y hacían preguntas a sus compañeros convirtiendo ese proceso activo cuando intercambian la información de el cuento entre ellos, de esta manera confrontan sus opiniones para argumentar sus ideas.

Esta actividad que los niños hicieron es parte de su estrategia de aprendizaje ya que algunos niños al no entender y comprender el texto a partir de su propia lectura, pudieron ordenar sus ideas con el apoyo de las interacciones con sus compañeros. Este apoyo que permite construir significados dentro del nivel actual de desarrollo del niño, es considerado como una situación cooperativa en donde:

“ los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos pueda alcanzar sus objetivos, los

resultados que persigue cada miembro del grupo son, pues, beneficiados por los restantes miembros con los que están interactuando.”⁴⁸

Esta situación cooperativa permite la utilización de los andamiajes para la construcción de los significados. El andamiaje consiste:

“en un proceso mediante el cual se les ayuda a los niños realizando lo que ellos no pueden hacer al principio, permitiéndoles poco a poco hacerse cargo de partes del proceso de construcción a medida que van teniendo capacidad para hacerlo”⁴⁹

Las maestras en su práctica docente utilizan los andamiajes con los niños, como una estrategia con **“muchas dinámicas, como cuentos, juegos para que entiendan y comprendan el tema”⁵⁰**.

Las maestras utilizan esta estrategia con los niños:

“Tratando de ayudarlos si en algún detalle están fallando, dándoles ejercicios que favorezcan el conocimiento, por ejemplo: si les da trabajo escribir ayudarlo, si en un momento, el niño no puede hacer alguna letra, algún trazo se le ayudara agarrándole la mano, para que pueda rebasar esta limitante”⁵¹

También se pudo observar que había cierta dificultad para responder a las preguntas por lo que la maestra les invito a que leyeran nuevamente el texto. Podían verificar en la narración si ya tenían todos los elementos necesarios o requieren encontrar más información para responder.

Mediante esta actividad la maestra propicia que los alumnos regresen al texto para verificar, en que parte de los mismos puede encontrar la información

⁴⁸ Vigotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos superiores. Criterios para propiciar el aprendizaje significativo en el aula*. UPN. México 1997. Pág. 74

⁴⁹ Ibidem pág. 56

⁵⁰ Testimonios de las profesoras participantes

⁵¹ Testimonios de las profesoras participantes

necesaria o bien los ayuda a identificar el pasaje en el que es posible encontrar dicha información; sin embargo, esta forma de proceder de la maestra no permite que los conocimientos previos sean el puente para que se de la comprensión lectora, tal como lo plantea el programa que dice que el ***“lector active y busque entre sus experiencias, la información previa para comprender un texto en particular y desarrollen esta información previa cuando sea necesario”***⁵²

Por el contrario el interés de la maestra no era desarrollar la capacidad comprensiva de los niños sino garantizar que estos contesten el cuestionario acertadamente.

4.2.4 Cuarto momento. Análisis e interpretación de los resultados.

La interpretación de los resultados se realizó a partir de las cinco preguntas contenidas en el cuestionario. La primera pregunta dirigida a los niños consistió en ¿Qué piensas que iban a hacer los pollitos con los gusanos?

Los niños contestaron que los pollitos estaban buscando a los gusanos para comérselos. La interpretación de esta respuesta implicó una inferencia de tipo motivacional que son sucesos fundamentales de comprensión de acuerdo a cierta motivación del sujeto, que le permite dar sentido a sus actos. La respuesta implica una inferencia motivacional ya que se puede inferir que el motivo que los pollitos buscaban gusanos para comérselos es porque tenían hambre.

⁵² Ibidem pág. 26

La segunda pregunta ¿Que hizo la gallina cuando vio a los cuervos? Tuvo como respuesta que los niños planteaban que la gallina auxilio a sus pollitos asuntando a los cuervos, con el aleteo de sus alas. Esta repuesta esta significada por una inferencia de tipo afectiva. La inferencia afectiva consiste en establecer y elaborar relaciones, en este caso una relación familiar (madre-hijo) de la protección que le da la gallina a los pollitos.

En cada una de las respuestas se puede encontrar las inferencias motivacional y afectiva según sea el caso. Sin embargo, en ambos casos se puede encontrar, también, una falta de explicación de las causas o efectos de las respuestas.

También se pudo observar que algunas maestras en este momento, realizaron algunas otras preguntas, que no estaban en el cuestionario, tendientes a ayudar a que el niño contestara adecuadamente las preguntas. Estas preguntas fueron: ¿Por qué corrió la gallina? ¿Cómo los defendió? ¿Por qué se fueron los cuervos? ¿Por qué lo asustaron? etc. Estos cuestionamientos ayudaron al niño a que active o busque entre sus conocimientos previos, la respuesta que la maestra consideraba correcta.

En relación a los cuestionamientos el PRONALEES dice que:

“Es necesario destacar que las preguntas elaboradas deberán proporcionar la reflexión del lector entorno al contenido del texto y a la vez activar sus esquemas de conocimientos previos en relación con la información literal, para elaborar las inferencias necesarias para la construcción del significado”⁵³

⁵³ Cuadernillo PRONALEES, Publicación de la Unidad Coordinadora. Año 1 N° 1 Octubre – Diciembre, 1995. Pag. 59

En este sentido las preguntas elaboradas para el cuestionario respondían a la necesidad en que los niños contestaran de acuerdo a lo que el texto decía, de una forma condicionada y directiva sus respuestas otra opción pudo haber sido diseñar, preguntas, de opinión múltiple y de opinión en forma oral, porque estas preguntas promueven el análisis de sus propias respuestas y a la vez poder constatar que lo que exprese el niño puede ampliarse para que se de la comprensión lectora.

De esta manera el niño va avanzando en sus conocimientos con la ayuda de la maestra y los variados cuestionamientos que ella va haciendo hasta que llegue el momento en que el niño alcance el control del nuevo aprendizaje y puede utilizarlo.

Por un lado el papel de la maestra fue muy importante ya que le esta ofreciendo un “andamiaje” al niño para que puede interiorizar el conocimiento y apropiarse de el. Sin embargo, en los cuestionamientos que hace la maestra acerca de la narración, estos son muy similares a las preguntas del cuestionario que los niños respondieron, observando una intención de encausar las respuestas en los niños a un sentido correcto elaborado por la maestra.

En la respuesta numero tres ¿Qué hizo la gallina para defender a los pollitos? Muchos niños respondieron moviendo sus alas y grito; en la siguiente pregunta ¿Qué hicieron los cuervos cuando la gallina defendió a los pollitos? Añade como respuesta la palabra asustados.

En ambos casos el niño reflexiona sobre su respuesta inicial recuperando la información literal y elabora una inferencia de causa afectiva cuando asusta a

los cuervos, provocado por la actividad de la gallina, de correr, abrir sus alas y cacarear muy fuerte.

En la respuesta de la pregunta numero cinco ¿Por qué la gallina defendió a los pollitos?

Elabora otra inferencia de causa afectiva en establecer una relación familiar de la protección que le da la madre a sus hijos, ellos utilizaron los conocimientos previos que tenían acerca de esta relación por que en su vida familiar su mama los cuida y los protege de cualquier situación, esto lo relacionan con la gallina y los pollitos, ya que en el texto no se menciona la palabra hijos.

También se dieron respuestas como por ejemplo: por que estaban en peligro con base a la inferencia motivacional, pues ver a alguien en riesgo ase que el otro lo auxilie.

Algunos niños lograron elaborar las inferencias correspondientes a partir de las relaciones que se establece entre la información literal y su conocimiento previo y de esa manera portar la información implícita en el texto, como producto de su comprensión, los significados que construyeron durante la lectura es concordante con la información que el texto le proporciona y se puede decir que a comprendido la lectura del texto.

La maestra utilizo el cuestionario como un instrumento que ofrezca al alumno pasos seguros para hacer eficaz resolución. La evaluación para la comprensión lectora se convirtió en una práctica mecanizada y rutinaria.

4.3 La comprensión lectora y la etapa preoperacional

En los niños de los grupos que se trabajaron se pudo observar que presentaban ciertas características correspondientes a los estadios de desarrollo preoperacional, como son el uso del lenguaje mediante la descripción de sucesos, ellos escuchan los cuentos y los relatan, también poseen la representación reconociendo los objetos mediante los sonidos, cuando juegan imitan las acciones de sus compañeros etc.

El periodo preoperacional llega aproximadamente a los seis años, estas edades no son exactas en todos los niños, cabe hacer mención que los estadios no tienen base cronológica sino que se basa en una sucesión funcional, comprendiendo un nivel de preparación y al mismo tiempo un nivel de terminación, y que a la vez hay muchos factores involucrados: su adaptación afectiva y social o su motivación para aprender.

En este periodo es cuando llegan en su mayoría de los niños a la escuela primaria, a lo largo del trabajo se puede observar algunas características del período preoperatorio propios de un momento del desarrollo cognitivo como son: el egocentrismo y la irreversibilidad.

El egocentrismo y la irreversibilidad han sido establecidos como uno de los rasgos característicos del pensamiento infantil en estas edades.

4.3.1 Egocentrismo

En cuanto a los niños observados su lenguaje es egocéntrico, porque cuando conversan hablan más de si mismo, como una especie de monologo sin tomar en cuenta el punto de vista de sus compañeros, y no tiene la finalidad de un intercambio de ideas. El egocentrismo es la función del soy yo y del no yo. El niño toma su percepción inmediata como absoluta y no se adapta al punto de vista de los demás, remitiéndose todo así mismo. Este término se refiere a la imposibilidad que tiene el niño para aceptar el punto de vista de otra persona. Para él su mundo es como lo ve y como lo entiende, y es incapaz de aceptar la argumentación de otra persona.

Posteriormente cuando la maestra los invitó a dialogar acerca del tema, algunos niños dialogaban con la maestra y sus compañeros pero sus frases no eran muchas palabras, cinco o seis aproximadamente casi todas las frases eran cortas y utilizaban las palabras de la narración del cuento, se observó también que no hay gran variedad en su vocabulario repitiendo en muchas ocasiones “yo, yo” “y, y” para entrelazar las frases que decían.

En la mayoría de los niños su conversación era como un monologo en el que el niño hablaba a si mismo siguiendo su propio discurso sin tener en cuenta el discurso del otro compañero, la realidad era que el niño hablara consigo mismo, algunos otros niños hablaban con otros compañeros, pero no intercambiaban sus ideas, es decir no ponían atención, ni tenían en cuenta lo que dicen los otros, esto es una de las expresiones del egocentrismo.

La tarea que se les asignó a los niños era de contestar el cuestionario después de leer la narración del cuento, esto puso en manifiesto que algunos niños no podrían contestar las preguntas, a lo que pedían que volviera a leer el cuento, esto se debe que de acuerdo a la etapa por que están atravesando no pueden reconstruir el pasado, ya que los niños en el estadio preoperacional son capaces de ordenar un conjunto de sucesos en el orden de sucesión siempre que tenga que considerar solamente una consecuencia y el orden de los sucesos debe construirse en el orden original. Ya que los niños durante los seis y siete años sus narraciones son puramente egocéntricas es decir basadas en su interés personal.

Durante el diálogo la maestra le prestaba más atención a los niños que hablaban con ella sobre el cuento, mientras que los otros niños seguían hablando para si mismo, la maestra no tiene en cuenta que el **“desarrollo del lenguaje en la escuela especialmente en los primeros grados, es importante ya que la competencia lingüística y comunicativa del niño dependerá su posterior capacidad para organizar su expresión oral.”**⁵⁴

El diálogo que la maestra, pueda establecer con los niños desempeña un papel muy importante en el desarrollo del lenguaje oral pero éste depende también en gran parte del ámbito social y cultural en el que se desenvuelve el niño.

El cuestionario que se les aplicó a los niños estaba diseñado, de tal manera que las preguntas a las cuales iban a dar respuesta tenían la misma secuencia del cuento del principio al final. Por ejemplo en la primera pregunta ¿Qué

⁵⁴ Ibidem pág. 25

piensa que iban a hacer los pollitos con los gusanos? En su mayoría los niños respondieron que los iban a comer, y la narración eso dice que se los iban a comer, en el segundo cuestionario ¿Qué hizo la gallina cuando lo vio a los cuervos? Los niños contestaron que corrió para defender a los pollitos y en el segundo párrafo del texto eso está escrito, y así sucesivamente eran las preguntas, con las respuestas delimitadas de acuerdo a la estructura del cuento.

4.3.2 Irreversibilidad

Otras de las características del pensamiento preoperatorio según Piaget es la irreversibilidad que se ha definido como la

“Incapacidad de ejecutar una misma acción e los dos sentidos del recorrido, conociendo que se trata de la misma acción”⁵⁵

El niño no puede integrar en un solo pensamiento el pasado y el presente y por lo mismo no puede conservar las características de algo que no está presente. Esto no quiere decir que no puede recordar las situaciones si no que analiza en ambas direcciones.

La maestra trabaja con el texto de la gallina, no toma en cuenta que los niños todavía tienen dificultad en entender exactamente lo que otro, dice también tiene problemas en recordar más de una situación a la vez, sin embargo cuando ellos responden a las preguntas de los cuestionarios podemos percibir que es un reflejo de lo que están pensando en ese momento.

⁵⁵ Ibidem p. 32

Se puede decir que el egocentrismo y la irreversibilidad del pensamiento en la etapa preoperacional, se traducen en la incapacidad del niño para organizar y clarificar los objetos. Para ordenar temporal y casualmente los sucesos.

4.4 Las maestras y la comprensión lectora

La lectura se ha definido, según la propuesta del PRONALEES, como ***“la relación que se establece entre el lector y el texto en 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.”***⁵⁶

Por ello, la teoría constructivista reconoce a la lectura como un proceso interactivo entre el pensamiento y el lenguaje y la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector.

De la teoría constructivista las maestras, conocen una serie de categorías que han sido fruto en este estudio, que el docente no aplica en su práctica, algún tipo de orientación que permita que el niño pueda desarrollar su comprensión lectora.

Reconocen lo que es el aprendizaje significativo, cuando dicen que:

“Lo que aprende le va a servir al niño y que utilice en su vida cotidiana lo aprendido, además que lo utilice a través de significados en su conducta por que de que serviría que aprendiera cosas que a la larga no le sirven en su cotidianidad, lo que interesa es que el niño aprenda algo que le va a servir, y esto es la base para adquirir otros conocimientos”⁵⁷

Así mismo, reconocen a la comprensión lectora cuando:

⁵⁶ Ibidem pág. 58

⁵⁷ Testimonio de las profesoras participantes.

“ el niño se apropia prácticamente del conocimiento que trae la lectura, que lo razonen lo comprendan, que entiendan lo que quieren decir la lectura”⁵⁸

Otra maestra el caso V dijo ***“Cuando trabajamos la comprensión lectora los niños comentan lo que leen, lo que entendieron, muchas veces lo hacen por medio de cuestionarios que pueden ser de respuestas cerradas o abiertas, que redacten que narren la lección, les preguntan si les gustó que describan como eran los personajes, que ellos redacten el cuento de acuerdo a sus ideas, después comparamos lo que sabían y lo que aprendieron. Considera a la madurez como proceso inherente al aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños, de cómo van aprendiendo de acuerdo a su madurez intelectual que es “un proceso dinámico, es el movimiento del desarrollo, ya que son una serie de cambios psicológicos que se dan en función de la edad y que influye en el comportamiento”⁵⁹***

La maestra también considera que de acuerdo a su madurez ***“ellos van construyendo y desbaratando, y todo lo van aprendiendo a través de sus errores, ellos mismos se van enseñando”⁶⁰***

La maestra de grupo de los casos I y IV dice

“Que de acuerdo a su madurez del niño hay que dejarlo libre al expresarse o sea que el niño sea activo participativo y a la él vaya construyendo su propio conocimiento, que no siempre el maestro vaya a decir como se hace que el busque las estrategias”⁶¹

A pesar que las maestras reconocen algunos conceptos vinculados con el constructivismo, y que el programa del PRONALEES plantea que la

⁵⁸ Testimonios de las profesoras participantes

⁵⁹ Testimonios de las profesoras participantes

⁶⁰ Testimonios de las profesoras participantes

⁶¹ Testimonios de las profesoras participantes

comprensión lectora como la construcción del significado particular que realiza el lector y de este modo constituye un nuevo conocimiento. A pesar de lo anterior, en la lectura presentada, el niño no construye su propio significado sino que la maestra encamina todo el conocimiento que el niño adquiere, para responder las preguntas del cuestionario.

No obstante este conocimiento específico de algunos conceptos, es probable que las maestras desconozcan los fundamentos teóricos en que se basa el PRONALEES, pues como dice la maestra del caso IV, ***“supuestamente el programa se basa en la teoría psicológica de Jean Piaget y es muy buena ya que el niño es activo y participativo y el va construyendo su propio conocimiento”***⁶²

El PRONALEES, aun cuando plantea que es sumamente importante que el maestro conozca los procesos que van siguiendo los niños del primer ciclo de educación primaria, en este caso son la etapa preoperatoria, de esta manera la madurez que el niño posea vaya de acuerdo a su etapa de desarrollo intelectual por la cual atraviesa, sin embargo en realidad las maestras conocen muy poco de estos procesos.

“El poco conocimiento de los fundamentos teóricos en que se sustenta el PRONALEES se debe a muchos factores de los que se puede mencionar se encuentran que las maestras algunas veces no asisten a los cursos de capacitación por que en general esa información casi nunca llega”⁶³

⁶² Testimonios de las profesoras participantes

⁶³ Testimonios de las profesoras participantes

O en muchas ocasiones cuando se da a conocer la información ya se realizó la capacitación, otra de las razones es que los cursos se dan en contratarnos de su tiempo laboral y las maestras argumentan que tienen otras actividades u otro trabajo.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

La conclusión general a la que llega este trabajo de investigación es que las maestras a pesar de haber recibido la capacitación de la propuesta y contar con todos los materiales integrados, no hacen uso sistematizado de esta experiencia y por el contrario tienden a que predomine un estilo de docencia tradicional.

El análisis de los cuatro momentos que constituyen la estrategia del PRONALEES en el salón de clases muestra que:

1.- En este primer momento el programa plantea que el conocimiento previo es un conjunto de aprendizajes que durante su desarrollo, el lector ha construido y desde los cuales orientara la construcción del significado. Se pudo observar en los grupos con los cuales se trabajó que las maestras aun cuando consideraban los conocimientos previos que posee el niño, en la práctica se observaba que estos conocimientos, ya sea que lo traigan de su entorno cultural y social estaban orientados para la obtención de un significado específico y que en la practica negaban la posibilidad diversa que tienen los niños de interpretación. En otras palabras las experiencias que como lector tienen el niño y que pone en juego como una capacidad general para comprender el texto, fueron dejadas en

un segundo plano. Otro de los aspectos importantes que no tomaban en cuenta las maestras son las predicciones, comunicándoles a los alumnos lo que van a aprender y a la vez ellos puedan relacionarlo con sus experiencias previas, siendo esta una estrategia donde encontrara apoyo efectivo para organizar sus reflexiones y posteriormente enfocarlos a sus actividades lectoras. La maestra realizó un dialogo con los niños, que era condicionado de acuerdo a las posibles respuestas del cuestionario, los niños participaban solamente dando respuestas a las preguntas planteadas. El programa sugiere como una estrategia el dialogo donde los niños expresan libremente sus propios conocimientos previos que tienen acerca del tema, de esta manera el niño al estar consientes de sus conocimientos puede partir de ellos y construir el significado,

2.- En el segundo momento de la situación de evaluación se le pidió a los niños que leyeran el texto narrativo “La gallina” algunos niños leían en voz alta y otros realizaban la lectura en silencio. Ante cualquiera de estas posibilidades la maestra tiene la oportunidad de conocer algunas de las estrategias que los niños emplean para realizar la lectura. Se pudo observar que la lectura no fue motivadora, por que no hubo una conexión con los intereses de los niños, ellos simplemente se limitaban a leer el texto, ante esta situación no fue posible identificar estrategias de confirmación y auto corrección, o bien de anticipación y predicción en el caso de la lectura en voz alta. Lo que se puede registrar fueron los desaciertos que cometían tales como; omisiones de palabras, cambios de palabras o de los signos de puntuación etc. Que en muchas ocasiones pueden ser indicadores de obstáculos para la comprensión, aunque

pueden darse casos, por supuesto, de niños que presentaban estos desaciertos, pero que logran comprender el significado del texto.

3.- Al terminar de leer el texto se les solicitó que contestaran el cuestionario que constaba de cinco preguntas abiertas. En relación con las preguntas es necesario destacar que no propiciaron la reflexión del niño en torno al contenido del texto, ya que sus conocimientos previos no se activaron simplemente se fueron relacionando con la información literal, en este caso solamente se elaboraron dos tipos de inferencias motivacionales y afectiva y a partir de ahí el niño logro comprender el significado de la lectura. En este sentido el programa, dice que el planteamiento de las preguntas responde la necesidad de conocer como los niños son capaces de comprender el texto.

El programa propone también otra forma de saber si el niño ya comprendió el texto es que ellos hagan una narración o una redacción del cuento, de acuerdo a sus ideas, y a sus propias reflexiones de lo que entendieron, y a la vez pueden describir los personajes que intervinieron en el cuento. Algo muy importante que hay que rescatar de este momento es que los niños cuando no entendían alguna pregunta, solicitaba la ayuda de sus compañeros intercambiando la información necesaria para que pueda responder a la pregunta. Esto demuestra probablemente al leer el cuento los niños no lo entendieron, pero a partir de la interacción con sus compañeros lograron confrontar sus opciones, argumentando sus ideas.

4.- En este cuarto momento del análisis e interpretación de las respuestas, es necesario destacar que solamente se elaboraron dos tipos de inferencia por parte de los niños, motivacional y afectiva. Las inferencias son aquellas que el

lector, deberá aportar a texto la información implícita requerida para construir el significado. De acuerdo a las respuestas que los niños dieron, si lograron establecer una relación de acuerdo a la información que se les dio, cuando establecen que los pollitos buscaban gusanos para comérselos, o cuando los pollitos estaban en peligro y la gallina los salva cacareando muy fuerte y moviendo sus alas. También en la inferencia de causas afectiva, cuando los niños lograron establecer una relación que la gallina ayuda a los pollitos por que son sus hijos, ya que con ellos sucede lo mismo con sus mamás. Cabe señalar que en este momento de la situación de evaluación la maestra planteó en forma oral preguntas complementarias, pero siempre encaminadas a las posibles repuestas del cuestionario.

Este tipo de preguntas que hace la maestra si no estuvieran condicionadas, promovería en los alumnos el análisis de sus propias respuestas. Estos planteamientos no se dieron en la situación de evaluación, ya que el interés de las maestras no era conocer como el niño lee y que va entendiendo de la lectura, sino de acuerdo a la lectura del cuento responda acertadamente a cada una de las preguntas. En relación con los alumnos se pudo observar que cuando se llevó a cabo la situación de evaluación demostraron cierta incertidumbre ante el trabajo por realizar en el salón de clases no se realiza cotidianamente este tipo de evaluación. El proceso de aprendizaje que se realizaba es en cierta forma conductista porque apoyaba precisamente en las acciones que la maestra realizaba, a quien enseñaba y mostraba como iban a realizar la tarea, dirigiéndolos en las posibles respuestas del cuestionario. A pesar de toda fundamentación teórica del cual emana el PRONALEES las

maestras de los grupos en el que se llevó a cabo la investigación, las docentes desconocen los sustentos teóricos respecto a la psicología, pedagogía y didáctica del programa.

¿Por qué las maestras actúan de esta forma obstaculizando o evitando la capacidad interpretativa del niño?

Esta pregunta cobra relevancia cuando se sabe que el PRONALEES es una propuesta pedagógica, didáctica que incluye material y capacitación para los maestros. Es una propuesta que reconoce el papel activo del lector a través del reconocimiento de los saberes previos del niño. Así pues, se quiere resaltar la importancia que tiene el desempeño de la práctica docente, entre los procesos y actitudes observadas, todos han sido denominados como educación tradicionalista. Durante el desarrollo del trabajo se pudo observar las actividades de las maestras que las han llevado al conductismo, el verbalismo y otros, en las cuales han asumido el papel central del proceso enseñanza-aprendizaje y que por consiguiente han otorgado a los alumnos un papel pasivo, en la interpretación de los textos y por consiguiente una dificultad para la comprensión lectora.

¿Por qué a pesar de la propuesta del PRONALEES las maestras siguen manteniendo una práctica tradicional?

A través de las observaciones realizadas en los grupos participantes en la investigación podemos concluir en tres aspectos.

- Falta de curso de capacitación
- No existe un seguimiento del programa durante el curso escolar.
- Cambio constante técnico- pedagógico

Las maestras no asistieron a los cursos de capacitación siendo este un espacio académico donde se realizan aspectos teóricos y metodológicos de acuerdo a la psicología, pedagogía y didáctica, mediante el intercambio de experiencias con sus compañeros y con su asesor técnico pedagógico.

Las maestras argumentan que los cursos de capacitación se dan contraturno del trabajo escolar o sea que si el docente trabaja en el turno matutino deberá capacitarse en los cursos con horario vespertino y viceversa siendo esta una disposición de la Secretaria de Educación Publica del Gobierno del Estado de Yucatán.

Las maestras plantearon que tienen otras actividades por realizar en ese tiempo y también que en muchas ocasiones como los grados tienen dos secciones el director envía solamente a una maestra por grado.

Tampoco existen encuentros periódicos con las maestras de las escuelas de la misma zona escolar donde se puedan discutir obstáculos o los avances que se tienen en el trabajo con los niños en sus grupos, todo esto con la intención de mejorar cada día su labor docente.

También se pudo observar que no existe un trabajo colegiado en la escuela donde se llevo a cabo la investigación con las maestras participantes, para que socializara sus dudas acerca de la aplicación del programa.

Y en muchas ocasiones aunque las maestras asistan a los cursos de capacitación no es garantía que apliquen el contenido del curso a su práctica docente y concretamente al PRONALEES, argumentan que la información teórica es elemental, por lo tanto no se logra profundizar acerca de estos

conceptos, que a la vez son importantes para apoyar su comprensión y posteriormente para su aplicación.

Las maestras manifestaron que tienen todas las intenciones a llevar a efecto lo que aprendieron, pero tienen dificultad para trabajar algunos aspectos de la estrategia como son los materiales, las evaluaciones etc., por que sienten que no han profundizado lo suficiente como para aplicarlos, y esto trae como consecuencia que regresen a trabajar como están acostumbrados de acuerdo a sus experiencia.

La falta de conocimientos de los fundamentos teóricos trae consigo que no tomen en cuenta los aspectos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje del niño en este caso la lectura.

Esta escasa preparación de las enseñantes en relación al conocimiento evolutivo por los que atraviesa el niño propicia que cuando las maestras participantes al dar sus clases no respeten dichos procesos por el cual están pasando los niños, realizando actividades que no van de acuerdo a su madures intelectual.

Para que las maestras incorporen los planteamientos metodológicos que proponen el PRONALEES es indispensable que se creen los espacios y que asistan, para el estudio de su fundamentación teórica que les permita conocer y comprender el concepto de enseñanza- aprendizaje de la lectura que plantea el programa y así entender por que se sugiere determinada organización en los contenidos curriculares que el alumno debe aprender.

Todo esto a la vez trae como consecuencia un desempeño de las maestras distinto al tradicional y en general del nuevo planteamiento didáctico.

También argumentan que no hay un seguimiento de los cursos desde el inicio hasta el final del periodo escolar. Esto trae como consecuencia que no hay un seguimiento sistemático en la práctica educativa de las maestras de esta manera cuando ellas se enfrentan a algún problema, no existe la posibilidad de discutir alternativas de acuerdo a la necesidad del grupo escolar.

Además que los factores, alumnos y circunstancias en que reproduce la problemática son diferentes para cada grupo, escuela o zona escolar dependiendo del contexto sociocultural donde se ubique. Y esto trae como consecuencia que cuando realizan su planificación, ejecución y evaluación del programa sea diferente a lo que plantea el PRONALEES, las maestras hacen hincapié en muchas ocasiones se han sentido “solas” en la aplicación del programa ya que no existe un seguimiento adecuado para todo el año lectivo.

Las enseñantes también dijeron que como no hay un seguimiento en el programa, cuando tienen alguna duda sobre el uso- empleo de los materiales (fichero, avance programático, libro de texto etc.) no existe alguna posibilidad de despejar estas dudas, y de esta manera no pueden enriquecer su práctica de acuerdo a las alternativas que le pueda ofrecer el asesor técnico pedagógico, es algo prioritario que haya una información y actualización constante sobre los materiales durante todo el periodo escolar.

Esto se debe a que a partir de 1998 el PRONALEES en Yucatán entra en una etapa de transición debido a cambio administrativo y a nuevas disposiciones, giradas por la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de

Yucatán, ante estas circunstancias es por eso que no existe un seguimiento de la estrategia durante el curso escolar.

Las maestras dijeron que en años anteriores los asesores técnico pedagógicos de zona apoyaban las acciones del programa, ejerciendo tareas de apoyo y supervisión por lo cual el programa tenía un desarrollo óptimo.

Por que de esta forma de trabajar las maestras de un grupo cuando tenían alguna duda sobre el proyecto este las orientaba y siempre tenía visitas de asesorías en sus escuelas, de esta manera tenían una atención periódica por parte de los asesores técnico pedagógicos.

Después de haber analizado estos tres aspectos que inciden en la aplicación del PRONALEES en la labor docente de las maestras participantes en la investigación; podemos concluir que el éxito de la aplicación adecuada del PRONALEES dependerá que se oferten los cursos de capacitación y sobre todo que el asesor sea un guía, todo esto con la finalidad que los conocimientos que hayan adquirido las maestras en una situación de evaluación las apliquen en su quehacer docente como las preguntas de los cuestionarios, así como también tener en cuenta las características de los alumnos de acuerdo a la etapa por la que están atravesando, en los grupos observados pudimos constatar que simplemente se limitan a aplicar el cuestionario tal y como lo propone el programa, cuando el mismo PRONALEES dice que el maestro tiene la flexibilidad para planear sus clases de acuerdo a las necesidades del grupo.

El programa sugiere que se trabaja con los libros del rincón de lecturas o las maestras pueden seleccionar entre la amplia variedad de textos, alguno que vaya de acuerdo con las lecturas que el niño realiza o trabajar las lecciones de

su libro de texto, ya que le son más familiares por que están relacionados con su libro recortable que tiene dibujos acerca de la lección y con libro de actividades que tienen los ejercicios para reforzar lo que el niño ya aprendió.

Para recabar la información necesaria para el trabajo de investigaciones se aplico un instrumento de carácter evaluativo cuya finalidad era descubrir los alcances logrados en los alumnos de la maestra sobre su comprensión lectora.

Para la evaluación se sugiere que sea para el niño una actividad interesante y las maestras deben tener en las cuentas las características de su grupo, de los textos y las preguntas que se van a realizar.

EL PRONALEES plantea que el maestro conozca el fundamento de los textos y los cuestionarios que utilizan en la evaluación de la comprensión lectora.

Ya que el uso de estos materiales del programa, los libros de texto, ficheros, evaluaciones deben abordarse con los profesores a partir de la perspectiva de un trabajo colegiado involucrado a todos los maestros de las escuelas de la zona escolar.

Además el programa postula que el aprendizaje de la lengua en los niños se da a partir de los sustentos en que se fundamenta el PRONALEES, la teoría psicogenética de Jean Piaget y el enfoque comunicativo y funcional de muestra lengua, los cuales son los pilares del programa.

Otra de las cosas que se pudo observar, en las clases las maestras impartían el conocimiento y los niños solamente son los receptores, no se preocupan por que ellos solos aprendan los conocimientos, no tiene cuenta sus intereses, lo que piensa, lo que siente etc.

En muchas ocasiones los niños hablaban y no eran escuchados por las maestras, no tomaban en cuenta las aportaciones que el niño realizaba. De esta manera al tomar en cuenta todas estas aportaciones favorecerá su expresión oral, por medio del intercambio de sus conocimientos y sus experiencias.

Esto implica recordar que el objeto que aprende en este caso el niño, es un sujeto activo constructivo de su propio conocimiento y que cada uno se encuentra en diferentes momentos del proceso de aprendizaje

Un factor también importante es la formación profesional de las profesoras participantes, su experiencia que también puede ser otro factor relevante en este proceso de carácter investigativo.

De la totalidad de las participantes 3 profesoras cuentan con estudios de normal básica y con una experiencia docente que oscila entre los 6 y 17 años las otras 3 restantes profesoras cuentan con estudios a nivel licenciatura.

Las profesoras que cuentan en su experiencia profesional con estudios de normal básica presentan mayor dificultad para la comprensión de esta metodología de trabajo que influye en el manejo de los materiales PRONALEES, en cambio las profesoras que tienen en su formación profesional otros niveles de estudio como la licenciatura presentan una mejor comprensión de esta metodología en un uso más confiable de los materiales.

Con base a todo lo expuesto anteriormente y de acuerdo a la hipótesis planteada al inicio de la investigación, que con la aplicación del PRONALEES en el primer ciclo de educación primaria (primero y segundo grado) aumenta el nivel de comprensión de los alumnos se puede concluir que:

Las maestras trabajan con el PRONALEES de una manera rígida y mecánica no toman en cuenta las sugerencias y recomendaciones que plantean las situaciones de evaluación de la comprensión-lectora, y las etapas por la cual el niño atraviesa de acuerdo a su madurez intelectual, estas es otra de las acciones que las maestras siguen utilizando en la practica docente, que el maestro sea el transmisor del conocimiento y el alumno solamente el receptor, dando como resultado una práctica que no es acorde a lo que propone en sus materiales el PRONALEES.

De acuerdo a las observaciones y al estudio teórico del programa puedo concluir que el PRONALEES es la metodología adecuada para el aprendizaje de la lectura, ya que en el desarrollo de esta se toma en cuenta las características de los niños, de acuerdo a su grado, se valoran todos los esfuerzos y aportaciones que el niño realiza, así mismo le otorga libertad al educando para expresar sus ideas.

Esta metodología es la ideal para el aprendizaje de la lectura, lo que sucede es que no todas las maestras asisten a los cursos de capacitación que imparte el PRONALEES y no tienen los conocimientos necesarios para impartir el programa, si no que su práctica docente la realizan de acuerdo a lo que hayan entendido en los cursos y a sus experiencias como docentes.

Por otra parte durante el desarrollo de la investigación surgieron diversas dificultades como: la falta de apoyo de los padres de familia, ya que no se involucran en el trabajo docente lo que en la consideración de las maestras dificulta la aplicación de la metodología que propone el PRONALEES.

Así como también el nivel socioeconómico, repercute en la alimentación y por lo tanto en el aprendizaje de los alumnos influyendo también el contexto sociocultural en que se desenvuelven los educados.

También algunos niños que no asistieron a preescolar o aquellos alumnos cuyas edades cronológicas son menores de acuerdo a su grado que cursan, en cierta medida todo esto influyó en el avance del proceso de los alumnos.

Por lo tanto como autora de este trabajo de investigación, se da el margen para que se retomen estos planteamientos para futuras investigaciones.

Aunque los resultados obtenidos sólo se consideran validos para la población estudiada u otra con características similares, se pueden tomar como referencia para el PRONALEES se generalice en los restantes ciclos de educación primaria.

De esta forma no se esta cumpliendo lo que plantea el PRONALEES que mediante a sus esquemas de conocimientos el lector orientará la construcción del significado, también el papel del maestro no es de trasmitir a los niños los conocimientos ya elaborados si no su función es de ayudar al pequeño a construir sus propios conocimientos.

Finalmente el docente tendría que ser un guía un impulsor y un orientador para que sea el propio alumno quien construya sus conocimientos a partir de situaciones de aprendizaje reales, basados en sus propias experiencias. Para lograr esto debemos trabajar realmente con los actuales planes y programas de estudio, también implica conocer los principios fundamentales del desarrollo del niño para utilizarlo como instrumento eficaz para la orientación en los problemas de aprendizaje. Los docentes tendrían que asumir una actitud abierta al

cambio, estar dispuesto a conocer y mejorar técnicas métodos, recursos y procedimientos, y de las herramientas que en general se usan en la realización del proceso enseñanza- aprendizaje y concretamente en la comprensión lectora. En síntesis no se debe de olvidar que la lectura de comprensión es un soporte de los conocimientos que se van construyendo en los procesos de aprendizaje, como un medio necesario para otros conocimientos. Además de ser un objeto de conocimiento en si mismo la comprensión lectora es un instrumento para nuevos conocimientos.

BIBLIOGRAFIA

PUBLICACIONES

Antinori Dora, *La enseñanza y el aprendizaje*, UPN, México 1998.

Barba Castillo José, Zorrilla Fierro Margarita *Un trabajador llamado Maestro en Pedagogía. Revista de la UPN*, Julio Septiembre 1989, Vol. 6, no. 19.

Bruner J.S. *Aprendizaje escolar y evolución*, Ed.I Paidos, Madrid 1996.

Cairney T.H. *Enseñanza de la comprensión lectora* Ed. Morata, Madrid 1996.

Cooper David J. *Como mejorar la comprensión lectora*, Aprendizaje Visor, Madrid 1998.

Fragoso Franco, David *La comunicación en el salón de clases, en Razón y palabra*, Núm. 13, Año 4, enero-marzo 1999.

De Ibarra Maria, *Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México, Revista Latinoamericana*, Vol. XXVI No.2, Año 1999.

Dermont R. P. *Las relaciones sociales como contexto para el aprendizaje en la escuela* Ant. Grupo Escolar UPN. México 1997.

Gómez Palacio Muñoz Margarita. *El niño y sus primeros años en la escuela*, SEP, México 1995

Gómez Palacios Margarita, *La lectura en la escuela*, SEP, México 1996.

Goodman, Yetta y Goodman Kenneth, *Desde la perspectiva del lenguaje total* Ed. Aique Argentina 1987.

Jackson Philip W. *La vida en las aulas* Ed. Morata, Madrid 1998.

Medina Lyberty Adrián, *La dimensión social de la enseñanza*, ILCE, México 1999.

Moffet J. *Alfabetización por todos y para todos*, 15º Congreso Mundial de Alfabetización, Ed. Aique, Argentina 1996.

Morris Eson, *Bases psicológicas de la educación*, Grupo escolar, UPN. 1987.

Palacios de Pisan, *Comprensión lectora y expresión escrita* Ed. Aique, Argentina 1997.

Pozo J. I. *Teorías Cognitivas del aprendizaje* Ed. Morata Madrid 1996.

Sacristán J. Gimeno, *Profesionalización docente y cambio educativo*, Ed. Morata, Madrid 1994.

Sacristán J. Gimeno, *La función mediadora del docente y la intervención educativa*, Ed. Morata, Madrid 1998

Swenson, Lelland. *Jean Piaget. Una teoría maduracional-cognitiva Teorías del aprendizaje*. México, UPN. 1988.

Vigotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos superiores. Criterios para propiciar el aprendizaje significativo en el aula*. UPN. México 1997.

DOCUMENTOS

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Editorial Trillas, México 1992.

Cuadernillo PRONALEES, Publicación de la Unidad Coordinadora. Año 1 N° 1 Octubre – Diciembre, 1995.

INEGI, *Reporte del Censo General de Población y Vivienda*, México 2000

Primer reporte de investigación educativa en Yucatán, Mérida, Julio de 2000

SEP, *Plan y Programas de Estudios de Educación Básica primaria 1993*, México.

SEP, *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, México. 1990

SEP. Dirección de Educación Primaria. *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica*, Chilpancingo 1995

SEP, *Programas de Estudio de Español*, México 2000

SEP-CONAFE. *La atención preventiva en la educación primaria*, México 1995

SEP, *Español sugerencias para su enseñanza primer grado*, México 1995.

ANEXO METODOLOGICO

Durante el desarrollo de la investigación trabajamos con los procedimientos básicos que requiere toda investigación como son: observación, análisis, síntesis etc. Se presentan los instrumentos que se utilizaron para el almacenamiento de la información valiosa, para que cuando llegue el momento de realizar interpretación de los resultados.

También se encuentra la entrevista a las maestras participantes, cuyo fin es recabar información acerca de la metodología PRONALEES que aplican en su práctica docente. Se elabora un cuestionario para los padres de familia para tener un acercamiento al entorno familiar del alumno, asimismo se utiliza el diario de campo de grupo, importantes instrumentos de confiabilidad y validez.

Se diseñaron cédulas de datos para los maestros, alumnos, escuela y familia con el fin de obtener una mayor de información significativa sobre el objeto de estudio.

ANEXO 1

ENTREVISTA A LAS MAESTRAS

FORMACION DOCENTE.

- 1) ¿Qué estudios ha realizado?
- 2) ¿Cuántos años de servicio tiene?
- 3) ¿En qué escuela trabaja actualmente y que grado atiende?
- 4) Asiste a los cursos de capacitación
- 5) ¿Qué aportes le proporciona estos cursos a su práctica docentes?
- 6) Conoce la teoría psicogenética de Jean Piaget ¿Desde cuándo?, ¿En dónde la conoció?
- 7) Conoce los aportes de Vigotsky a la educación. Los utiliza en su práctica docente.
- 8) ¿Qué es para usted un aprendizaje significativo?
- 9) En su grupo se da este tipo de aprendizaje ¿cómo?

CAPACITACION

- 10) ¿Desde cuándo trabaja con el PRONALEES?
- 11) ¿Ha participado en los cursos de capacitación
- 12) ¿Cuál es el objetivo de estos cursos?
- 13) ¿Con qué periodicidad se les capacita?
- 14) ¿Es voluntaria u obligatoria la capacitación en el programa.

METODOLOGÍA

- 15) ¿Conoce las teorías en que se fundamenta el PRONALEES?
- 16) ¿Cómo considera esta modalidad de trabajo?
- 17) Los aprendizajes de los niños son más significativos
- 18) Al trabajar con los contenidos de aprendizaje reconoce los conocimientos previos de los alumnos ¿Cómo lo hace?
- 19) ¿Qué actividades realiza con los niños para ayudarlos con su andamiajes?

COMPRESION LECTORA

- 20) ¿Para usted que es la comprensión lectora?
- 21) ¿Para trabajar la comprensión lectora considera las etapas del desarrollo por la que atraviesan los niños?
- 22) ¿Cómo trabaja la comprensión lectora con los niños?
- 23) ¿Cómo se da en el salón de clases la competencia lingüística?
- 24) ¿Cómo relaciona la competencia comunicativa y funcional con los alumnos?
- 25) ¿Qué hace con ella?
- 26) Reconoce la capacidad de poder interpretar su propio texto en sus alumnos.

APLICACIÓN

- 27) De acuerdo con los materiales que proporciona el PRONALEES (libro de maestros, libro de texto, actividades, recortables, lecturas etc.) ¿Cómo los considera?
- 28) ¿Los utiliza? Son congruentes con el programa
- 29) ¿Cómo aplica las estrategias que propone el programa en los materiales?
- 30) ¿Cuáles serían los componentes, lectura, escritura, expresión oral y reflexiva sobre la lengua, que presentan dificultad para trabajar?, ¿por qué?
- 31) ¿Cómo considera a las situaciones de evaluación propuesta por el PRONALEES acerca de la comprensión lectora ¿son las adecuadas?

CONDICIONES INSTITUCIONALES

- 32) Para trabajar la propuesta su escuela reúne las condiciones físicas necesarias.
- 33) El número de alumnos que tiene en su grupo es el adecuado.
- 34) Los días que marca el calendario escolar es el adecuado para cumplir con los objetivos que propone el programa.
- 35) Hay alguna exigencia para cumplir estos objetivos
- 36) ¿Qué pasa si no se cumple?
- 37) ¿Qué hace cuando los alumnos no han aprendido un tema?

ANEXO 2

ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIA

1. ¿Considera el jardín de niños es indispensable para futuros aprendizajes en la escuela primaria?
2. Los niños al entrar a la escuela deben poseer ciertas características. Mencione las que conozca
3. La modernización educativa plantea cambios en cuando al método de lecto-escritura ¿sabe cual es el oficial en la escuela?
4. ¿Conoce el método que emplea el maestro de su hijo?
5. ¿Cómo considera el método PRONALEES?
6. ¿Cómo considera que debe aprender a leer y escribir el niño?
7. ¿De qué manera apoya el aprendizaje de su hijo?
8. En su lugar ¿Que tipo de lectura realiza el niño?

ANEXO 3
DATOS DEL MAESTRO

Nombre: _____.

Edad: _____. Sexo: _____.

Lugar de residencia: _____.

Ingreso mensual: _____.

Grado y grupo que atiende: _____.

Años frente a grupo: _____.

Nombre de la escuela: _____.

Clave: _____.

Grados atendidos en años recientes: _____.

PREPARACION PERSONAL

Normal básica: _____.

Normal superior: _____.

Licenciatura de UPN: _____.

Cursos de actualización: _____.

Otros: _____.

ANEXO 4
DATOS DE ESCUELA

NOMBRE: _____.

Calve: _____ . Turno: _____.

Dirección: _____.

Municipio: _____ . Localidad: _____.

Ubicación: _____.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Completa: _____ . Unitario: _____ . Bidocente: _____.

Numero de grupos de la escuela: _____.

Población escolar: _____.

ANEXO 5**DATOS DEL ALUMNO**

NOMBRE: _____.

EDAD: _____. SEXO: _____. GRADO: _____. GRUPO: _____.

NOMBRE DEL MAESTRO: _____.

Nombre de la escuela: _____.

¿Recibió educación preescolar?: _____.

Año en que ingreso a primer grado: _____.

Sabe leer y escribir: _____.

Repetidor: _____.

ANEXO 6**DATOS SOBRE LA FAMILIA**

Lugar que ocupa en la familia: _____.

Número de hermanos: _____.

Nombre del padre: _____.

Edad: _____. Ocupación: _____.

Ingreso mensual: _____. Escolaridad: _____.

Nombre de la madre: _____.

Edad: _____. Ocupación: _____.

Ingreso mensual: _____. Escolaridad: _____.