

320523
2 ej
5



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

PLANTEL TLALPAN
ESCUELA DE PEDAGOGIA
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

LA COMPRESION DE LA LECTURA:
UN PROCESO OLVIDADO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
PILAR REAL HERRANZ

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

México, D. F.

Septiembre de 1989



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	1
MARCO TEORICO	4
CAPITULO 1: EL MITO DE LA LECTURA	16
1.1 La importancia de aprender a leer	19
1.2 Proceso de adquisición de la lectura	22
1.3 Comprensión, memorización y descifrado	28
1.4 La influencia del sujeto en la lectura	37
1.5 ¿Lectura oral v.s. lectura de comprensión?	38
1.6 Problemas en la lectura ¿fracasos personales o del sistema?	41
CAPITULO 2: LA LECTURA EN LA PRACTICA EDUCATIVA	47
2.1 Las prácticas educativas y su sustentación teórica	49
2.2 Requerimientos y programas escolares	52
2.3 El método de enseñanza de la lectura y los textos empleados	58
2.4 Concepción de la lectura	75
2.5 Comprensión de la lectura y acción pedagógica	78
CAPITULO 3: CARACTERISTICAS Y ELEMENTOS DE LA INVESTIGACION REALIZADA (Esquema de trabajo)	85
3.1 Revisión de antecedentes	87
3.2 Planteamiento del problema	90
3.3 Planteamiento de la hipótesis	93

3.4 Definición de variables	93
3.5 Definición de términos	94
3.6 La muestra utilizada	96
3.6.1 Características generales de la muestra	97
3.6.2 Selección de la muestra	101
3.7 Instrumentos utilizados, registros y observaciones	105
3.8 Descripción e interpretación de los resultados	105
Cuadro comparativo	127
CONCLUSIONES	129
A MODO DE ALTERNATIVA: COMO ESTIMULAR EL GUSTO POR LA LECTURA Y FOMENTAR LA COMPRENSION LECTORA	135
GLOSARIO	149
BIBLIOGRAFIA	152
Anexo 1: Cuestionario de actitud ante la lectura	156
Anexo 2: El ratón y el diente	158
Anexo 3: Lectura	159
Anexo 4: Lectura	161
Anexo 5: Gráficas	
Gráfica 1: Tipos de lectura (nivel total)	163
Gráfica 2: Explicación de lecturas (nivel total)	164
Gráfica 3: Opinión sobre lecturas (nivel total)	165
Gráfica 4: Actitud ante la lectura (nivel total)	166
Gráfica 5: Tipos de lectura (Escuela "T")	167
Gráfica 6: Tipos de lectura (Escuela "A")	168
Gráfica 7: Explicación de lecturas (Escuela "T")	169
Gráfica 8: Explicación de lecturas (Escuela "A")	170

Gráfica 9: Opinión sobre lecturas (Escuela "T")	171
Gráfica 10: Opinión sobre lecturas (Escuela "A")	172
Gráfica 11: Actitud ante la lectura (Escuela "T")	173
Gráfica 12: Actitud ante la lectura (Escuela "A")	174

INTRODUCCION

Aunque el tema de la lectura parece bastante trillado, resulta importante rescatar lo referente a la comprensión de la misma, ya que siempre se ha puesto énfasis en el proceso de adquisición de ésta sin importar si los niños entienden lo que leen; pues la exigencia social es que puedan hacerlo aunque esto no sea más que un descifrado de letras que se unen para formar palabras, frases y oraciones. De este modo, el problema de la comprensión lectora queda limitado a responder "correctamente" preguntas referentes a un texto, las cuales pueden contestarse simplemente por la consulta superficial del texto o por una buena memoria a corto plazo.

Tradicionalmente se confunde comprensión lectora con capacidad de responder preguntas cuyas respuestas podemos encontrarlas textuales en el material de la lectura; de tal manera que limitamos la comprensión a respuestas consideradas correctas aunque no se implique la interpretación y/o análisis del texto, lo que resulta ser una visión muy pobre tanto de la comprensión como de la capacidad del sujeto para comprender.

La presente investigación es así, el resultado del interés por saber si se da o no la comprensión de la lectura en los actos de lectura que realizan los niños por sí mismos, o si son ésos actos meramente mecánicos.

Para destacar la importancia del tema, se realizaron observaciones informales (individuales y grupales) en el salón de clase de niños de 10 año de primaria, entrevistas con las maestras, análisis de los textos que se utilizan, ahí, observaciones de gru

pos que se encuentran en el proceso de adquisición, etc. Posteriormente es evidente que el problema de falta de comprensión de la lectura persiste aún en niveles de escolaridad superiores, lo cual motivó la realización de la investigación desde el inicio de la apropiación del sistema de lecto-escritura.

Después de la detección del problema y al analizar las características de la vida moderna, se puede reconocer que esta situación existe y se acrecenta debido a dos factores; por un lado, la gran aceptación con que cuentan hoy en día la televisión, la videocasetera y los videojuegos; los cuales coartan la imaginación y creatividad del niño, absorben gran parte de su tiempo libre y determinan algunos patrones de su comportamiento. Estos medios proporcionan al niño una serie de imágenes sucesivas tan rápidas que pocas veces le permiten reflexionar sobre aquello que percibió; se requiere un mínimo o nulo esfuerzo por parte del niño, por ello logran más aceptación que la lectura, ya que ésta requiere mayor concentración y la actividad está determinada por el lector y no por el texto en sí.

El otro aspecto a considerar son los padres de familia, quienes generalmente prefieren entretener a sus hijos con lo antes mencionado y que pocas veces se preocupan por leerles cuentos o proporcionarles textos atractivos.

La existencia de material documental referente a la comprensión de la lectura es limitada, más bien se enfoca a la adquisición de la misma, a las características de madurez consideradas necesarias para tal fin, a los recursos que pueden ser óptimos, etc. Por lo anterior, se retoman algunos de estos materiales y elementos, pero enfocándolos al tema que nos concierne

y complementando con la investigación de campo, es decir, la --
contrastación de lo teórico con la práctica educativa real.

El presente trabajo gira en torno a la hipótesis de que la concepción escolar que se tenga sobre la comprensión lectora, el proceso enseñanza-aprendizaje, el papel del niño en su aprendizaje y el de la lectura insertos en la práctica educativa cotidiana, determinan el que se dé o no la comprensión lectora como un proceso inherente a todo acto de lectura. Para determinar la influencia de lo mencionado, se partirá de elementos y bases -- teóricas hasta llegar al estudio de campo que se llevará a cabo realizando un estudio comparativo entre dos grupos con características sociales, económicas y culturales semejantes, insertos en el 1º año de educación primaria con la variante de que cada uno de ellos está inmerso en una práctica educativa cuyas bases son diferentes. Una de ellas se basa en la concepción de aprendizaje como resultado de asociaciones y la otra se sustenta de la concepción de aprendizaje como resultado de la construcción de conocimientos realizada por el propio sujeto.

A pesar de que existen las llamadas pruebas de comprensión de lectura, no se utilizan debido a que no miden lo que pretenden. Aunque a mi juicio no existe un instrumento que verdaderamente determine la comprensión, podemos saber si se dá o no en función de la interpretación que puede hacer el sujeto con relación tanto al texto como a su experiencia particular. Por lo expuesto, los instrumentos y recursos aquí implementados, estudian la comprensión en un marco de referencia más amplio. (1)

(1) Los conceptos e instrumentos utilizados se analizan y amplían en el cuerpo del presente trabajo.

MARCO TEORICO

La problemática de la comprensión de lectura es algo tan cotidiano, que pocas veces nos percatamos de la importancia de la misma; quizás notamos que algo sucede cuando nuestros alumnos, nuestros hijos o nosotros mismos pasamos a la secundaria, a la preparatoria o incluso a la universidad y descubrimos que el análisis de un texto se reduce a la reproducción textual o casi textual de aquellas partes que parecen relevantes en el mismo; sin embargo detectamos que es difícil o imposible realizar una interpretación si ésta no esté dada por el autor del texto, cuando no podemos argumentar el porque nos parece bien o mal lo que se plantea si no aparece impreso; es entonces cuando nos preguntamos por qué no existe gusto por la lectura, por qué no pueden hacerse análisis críticos de los textos, por que nos cuesta trabajo responder preguntas relativas a lo que leímos cuando implican razonar ...

Ante esta situación decepcionante no hemos dado ninguna respuesta, ninguna opción; tampoco hemos investigado las causas; simplemente nos hemos dedicado a comentarla y a cuestionar "la calidad" de estudiantes que asisten a las escuelas; siendo que éstas les ofrecen una amplia gama de posibilidades de lecturas; sin embargo no podemos hablar de malos lectores si nunca les brindemos la oportunidad de tomarle gusto a la lectura y de "aprender a leer" verdaderamente.

Debido a que la falta de comprensión lectora no es un problema exclusivo de un nivel escolar determinado, nos enfocare--

mos al inicio del proceso de la lectura para entender que sucede desde sus orígenes.

Antes de abordar el marco teórico en el cual se apoyará el presente trabajo, debemos analizar dos factores involucrados en el desarrollo del niño y que tienen un particular enfoque al -- considerar la lectura, estos son la familia y la institución a la que existe.

Por lo general, los padres piensan que la lectura así como otros aprendizajes, son una enseñanza exclusiva de la escuela, puesto que van a ella para aprender a leer, a sumar, a restar, etc. Esta postura representa el conferir a la escuela el papel de único lugar destinado a la enseñanza e intuir con ello que enseñanza y aprendizaje es un proceso donde uno implica al otro. Esta suposición parte de una conceptualización muy pobre con -- respecto al papel del aprendizaje y dibuja un sujeto moldeable y pasivo que sólo es capaz de aprender aquello que se le enseña.

Lo anterior quizás se deba al sistema escolar en que hemos estado y estamos inmersos, donde se nos den respuestas prefabricadas ante cualquier situación o pregunta que tengamos, y como la escolaridad supuestamente nos dé un nivel cultural más alto del que tenemos, es a ella a quien debemos confiar la enseñanza y por tanto (bajo esta concepción) el aprendizaje de nuestros niños.

Las instituciones por su parte, toman aspectos de madurez (esquema corporal, lateralidad, ubicación espacial y temporal, etc.) como prerrequisitos determinantes para que se dé sin contratiempos y con éxito el aprendizaje de la lectura. Este madu-

rez es vista como un proceso evolutivo que se perfecciona con la edad; pero si esto fuera así de sencillo, podríamos hablar de mayor madurez a mayor edad y sin embargo esto no ocurre así necesariamente. Amén de esto, el concepto de madurez para la lectura es tan ambiguo que muchas veces condenamos a la repetición o al fracaso a aquellos niños que en función de las pruebas de madurez existentes, no son maduros para aprender a leer y escribir.

Por todo lo anterior y como existe la creencia de que es únicamente en la escuela donde se puede enseñar y aprender lo verdaderamente importante para el óptimo desarrollo intelectual y/o cultural, es así como el aprendizaje de la lectura queda limitado al ámbito escolar; sin embargo y como lo ilustra Emilia Ferreiro: "... resulta difícil imaginar que un niño de 4 o 5 años que crece en un ambiente urbano, en el cual necesariamente va a encontrar textos escritos por doquier ... no se hace ninguna idea acerca de la naturaleza de ese objeto cultural hasta tener 6 años y una maestra delante" (2).

El párrafo anterior es muy representativo de la realidad en que viven los niños del medio urbano, ya que todo su ambiente está rodeado de textos (diarios, libros, etiquetas, propagandas, etc.) que el pequeño visualiza cotidianamente advirtiéndole su presencia y por tanto formula diversas interpretaciones acerca de este objeto cultural.

Por el interés del trabajo, se destacan dos posiciones teó

(2) EMILIA FERREIRO y A. TEBEROSKY. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. p.29

ricas que sustentan la práctica educativa; una vislumbrada a la luz de la teoría asociacionista y la otra basada en los fundamentos de la teoría psicogenética (Piaget). El análisis postural de la institución que se realizó en párrafos anteriores, es aquel que contempla los supuestos asociacionistas y es al que - desgraciadamente corresponden la mayoría de nuestras instituciones educativas como veremos posteriormente.

Digo desafortunadamente, debido a que se contempla al sujeto como un elemento pasivo en sus procesos de aprendizaje, dando así énfasis a la enseñanza sobre el aprendizaje. El niño es receptor indiscriminado de estímulos que están determinados institucionalmente como los más importantes, a fin de producir en el sujeto las respuestas consideradas válidas y correctas haciendo uso de programas de reforzamiento selectivo y ejercitación para la permanencia o extinción de las mismas; así pues estas respuestas correctas llevan al encadenamiento de otras respuestas correctas (asociación) y el aprendizaje será óptimo (concepción lineal del aprendizaje).

Del modo anterior, en el caso específico de la lectura, -- primero se pretende desarrollar un listado de aspectos madurativos mediante ejercicios llamados preparatorios, como requisito indispensable para pasar al aprendizaje de la lecto-escritura - "con éxito"; tomando en cuenta al sujeto a manera de lograr despertar su interés por medio de diferentes actividades y recursos didácticos llamativos, como si con este solo hecho lográsemos captar la atención e interés de los niños. Este planteamiento supone mezclar metodología, recursos y programas de enseñanza con procesos de aprendizaje como si fuesen una sola cosa.

Afortunadamente y en contraposición al modelo anterior, es ta la teoría psicogenética, cuyas bases son totalmente distintas a los postulados asociacionistas. Bajo esta postura (la ---cual es mi apoyo teórico), el maestro asume el papel de facilitador o guía, el énfasis se pone en el aprendizaje, pero no como un proceso de adquisición de habilidades y patrones de comportamiento y acción resultado de la enseñanza, sino como un --proceso de construcción de conocimientos, rescatando así al sujeto cognocente que como tal, selecciona la estimulación que --proviene del medio y sólo interactúa con aquellos estímulos que le interesan y sobre los cuales formula hipótesis explicativas (ideas basadas en su propia lógica) en función de sus conoci---mientos y esquemas de pensamiento previos, construyendo así su propio conocimiento.

Analizando el punto anterior, podemos entender porque los niños de diferentes edades y niveles socioeconómicos tienen distinatos conceptos de las cosas, ya que sus conocimientos y experiencias previas dependen del ambiente familiar, escolar y social en que se hayan inmersos. También podemos encontrar diferencias a este respecto entre niños de la misma edad en función del nivel de desarrollo cognitivo en que se encuentren y de sus experiencias particulares; y es aquí donde falla el modelo asociacionista al establecer estándares de madurez (en relación a la edad) que deben satisfacer los niños para estar aptos para el proceso de adquisición de la lecto-escritura, ya que su desarrollo cognitivo puede variar y al no tomarse en cuenta, condenamos al fracaso o a la repetición a los niños que durante el -

primer año de primaria o tercero de jardín de niños (dependiendo de la institución) no alcanzan los objetivos curriculares referentes a la lectura, aunque no presenten ningún problema más que construir su conocimiento en un nivel distinto del esperado o considerado correcto por la institución.

Como podemos observar, desde estos dos enfoques el papel - que desempeña el sujeto es muy diferente; en el modelo asociacionista es pasivo, ya que interioriza los conocimientos por medio de reforzamientos selectivos y ejercitación de sus respuestas y éstas se van encadenando con los conocimientos anteriores, de tal modo que el niño es un archivo de información "útil y correcta". El maestro enseña y el niño aprende y lo hace mejor y más pronto si se le motiva a ello; sin embargo resulta difícil creer que un niño puede sentirse motivado a aprender las letras y sus combinaciones (diferenciar de leer) por el hecho de presentarle láminas llamativas que aluden a la onomatopeya de cada grafema; de este modo no podemos hablar de aprendizaje de la lengua escrita, sino de refuerzo y ejercitación del reconocimiento o memorización de sus elementos.

Desde la perspectiva psicogenética, el niño interactúa con el objeto de conocimiento debido a su propio interés de conocer dicho objeto; así en lugar de producir respuestas al azar las cuales serán o no reforzadas, al interactuar con el objeto formula hipótesis basadas en su propia lógica, interpreta en función de sus esquemas anteriores y adapta sus pautas de pensamiento a la situación actual (asimilación-acomodación).

Dando un panorama más amplio del punto anterior, tenemos -

que el individuo construye sus conocimientos al interactuar con el objeto, asimilando esta información (asimilación como entrada de estructuras externas al individuo (3)) y acomodándola en sus esquemas de pensamiento (acomodación como la relación interna (en el individuo) de las estructuras nuevas con las estructuras viejas (4)), construyendo así nuevos conocimientos. Al asimilar y acomodar estas nuevas estructuras se logra un equilibrio y adaptación de este nuevo conocimiento, equilibrio que vuelve a romperse cuando el sujeto se enfrenta a nuevos esquemas y estructuras, de tal modo que este equilibrio es dinámico y no un estado final y estático.

Así pues, el niño construye su conocimiento aunque sus ideas y lógica no coincidan con las del adulto, por ello decimos que aprende por sí mismo en la medida que comprende en relación a sus experiencias, por lo cual el maestro podrá ser facilitador o guía de las experiencias del niño, pero no la máxima autoridad que sabe y enseña lo que los niños deben aprender. Observando esta perspectiva, podemos ver que se reduce aún más el número de instituciones que se basan y respetan el desarrollo cognocitivo del niño.

Esta perspectiva pedagógica de concebir al alumno como creador de sus conocimientos y parte central de su aprendizaje no es nueva, sin embargo la mayoría de las escuelas se queda con la mera información teórica que poco tiene que ver con su realidad. Generalmente se piensa que los niños no saben nada y por

(3) y (4) Estos términos se amplían en el glosario.

ello hay que enseñarles, son como un papel en blanco en el que se va escribiendo lo que se considera apropiado para su edad, a fin de que lo aprenda se le conceden diversas situaciones experimentales prefabricadas, diferentes recursos materiales y se le lleva de la mano a las conclusiones pertinentes, con base en la metodología correcta. Algo similar sucede con la lectura, ya que para su enseñanza y aprendizaje se utiliza determinada metodología y textos apelando a los intereses infantiles, se organizan sesiones específicas de lectura porque se dá énfasis a la lectura oral haciendo las correcciones de rigor porque los niños se equivocan y hay que enseñarles a no hacerlo, ya que sólo hay una forma correcta de leer, y si el niño conoce la relación fonema-grafema es poco probable que se equivoque; de este modo se desarrolla la mecánica de la lectura (descifrado) que supuestamente al ejercitarse y dominarse, conduce a la comprensión del texto.

Todo el párrafo anterior refleja la realidad educativa de un gran número de las instituciones de nuestro país y a pesar de fomentar el aprendizaje mecanicista y memorístico, se dicen comprometidas con el desarrollo integral y armónico de los niños. Es difícilmente aceptable que la ejercitación y "dominio" de un aprendizaje mecánico conduce a su razonamiento y comprensión.

La postura educativa basada en los principios de la teoría psicogenética, cuenta con un menor número de instituciones; sin embargo en ellas si se confiere al niño la realización de su propio aprendizaje en función de su propia construcción de cono

cimientos y esquemas de pensamiento, se utilizan materiales y recursos preferentemente aportados por los niños, no se determinan tiempos mínimos aceptables para lograr determinados objetivos ni se etiqueta a los niños por el resultado de sus alcances con respecto al de sus compañeros; se apela verdaderamente al interés de los pequeños (parte básica del aprendizaje) y en el ámbito de la lectura si bien utilizan esencialmente el método global por considerarlo el más apropiado, no basan en éste todas sus esperanzas y logros, sino que lo adoptan como un apoyo en el aprendizaje natural del niño.

Como la práctica educativa se enfoca esencialmente en el desarrollo cognocitivo del niño, no exige una lectura apresurada, sino una lectura comprensiva tanto oral como en silencio, ya que toda lectura debe implicar la comprensión de lo leído. El momento de aprender a leer, es aquel en que se haya despertado el interés del niño por conocer y aprender la lengua escrita; los errores del niño (errores constructivos) no son la pauta para decir que los niños se equivocan porque no saben, sino un elemento más de su aprendizaje que promueve la reorganización y reconstrucción de sus esquemas de pensamiento.

Los textos utilizados para el aprendizaje de la lectura son muy variados, sin embargo en el inicio utilizan textos elaborados o elegidos por los propios niños, con lo cual se refleja el verdadero interés de estos. Evitan la fonetización debido a que ésta lleva al descifrado de textos y no a su lectura, con lo cual fortalecen la lectura comprensiva y no la exigencia de

descifrados inútiles que solo llevan el aburrimiento del niño y a la mecanización sin errores de la lectura a fin de lograr la nota o el gesto aprobatorio de la maestra.

Obviamente después de haber analizado las dos posturas, vemos como el concepto que se tiene de la lectura varía grandemente de una a otra y por ello la praxis que deriva de ambas es -- tan diferente. A continuación se exponen brevemente ambas concepciones.

La concepción de lenguaje oral que dominó por mucho tiempo para entender la adquisición del mismo en el niño, fué de origen conductista, cuyos estudios dirigen el inicio de su adquisición a la imitación, de tal forma que el niño emite diferentes sonidos por imitación, los cuales son o no reforzados en la medida que coinciden con el lenguaje adulto. Esta postura se pasó del mismo modo a la lectura, ya que se considera la lengua escrita como una transcripción de la lengua oral, de tal modo que al descifrar (lectura) y copiar (escritura) satisfactoriamente, se está desarrollando con éxito la adquisición del proceso.

Después de los estudios de Piaget, esta postura se ha vuelto insuficiente, aunque no por ello se ha descartado en la mayoría de los sectores.

Al hablar de sujetos que construyen sus conocimientos, se incluye el aprendizaje de la lengua oral y también (aunque Piaget no haya realizado estudios al respecto (5)) de la lengua escrita. La teoría de Piaget nos sirve para analizar los procesos

(5) Piaget no realizó investigaciones sobre la lengua escrita, sin embargo dió la pauta para hacer estudios con otro enfoque. En el área que nos interesa encontramos a Emilia Ferreiro, Delia Lerner, etc.

de adquisición de conocimiento que no son exclusivos de un área y los estudios de psicolingüistas y de psicólogos estudiosos de la lengua escrita, nos dan cuenta de la interacción de un sujeto cognocente con este objeto cultural, y aunque no todos son producto de la teoría piagetiana, coinciden con ella en su conceptualización de construcción de conocimientos como aprendizaje.

Ubicándonos en este enfoque, resulta imposible que el niño espere a ser reforzado en sus respuestas para aprender a hablar, ya que intenta comprender el lenguaje que se habla en su medio, "... formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y se forja su propia gramática"(6); así pues el niño regularize verbos irregulares obviamente no por imitación, ya que los adultos no lo hacen, sino por intentar acomodarlos a su experiencia. Debido a esto no podemos considerar el aprendizaje de la lengua escrita como un reaprendizaje de la lengua -- oral, sino que el punto de partida del aprendizaje "... es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores e disposición) y no el contenido a ser abordado"(7).

Frank Smith (psicolingüista contemporáneo) nos habla de 2 tipos de información que se ponen en juego al realizar una lectura, la información visual que proviene de la estructura y organización de las letras y palabras del texto y la información visual que es la que provee el propio lector en función de su experiencia. Al reconocer la importancia del sujeto en la --

(6) EMILIA FERREIRO y A. TEBEROSKY. Op.cit. p.22

(7) Ibidem. p.33

lectura, ésta no puede limitarse al descifrado y considerarse co
mo lectura (8).

La lectura analizada bajo este marco de referencia, no puede identificarse con la transcripción de la lengua oral, pues el sujeto reconstruye este objeto cultural (lengua escrita) para poder interpretarlo y comprenderlo. De esta manera, mientras que en la postura anterior se conceptualiza la lectura como una exploración visual o reconocimiento de las letras, desde esta concepción la lectura es la interpretación y comprensión de la lengua escrita en función de los esquemas asimiladores del sujeto.

(8) Este aspecto se amplía en el capítulo 1.

CAPITULO 1: EL MITO DE LA LECTURA

La lecto-escritura siempre se ha considerado como la clave de acceso del sujeto a la educación formal, es por ello que se "enseña" a leer y escribir en el inicio escolar del niño (3º de jardín de niños o 1º de primaria), siendo esta la primer condicionante del éxito o fracaso escolar. Debido a la gran importancia que se le ha dado, se han realizado diversos estudios con miras a determinar las condiciones necesarias para que el proceso de adquisición de la lengua escrita se lleve a cabo con éxito; por ello podemos observar como las principales investigaciones han girado en torno a dos aspectos básicos: la madurez específica para tal aprendizaje y los métodos que se emplean para tal fin.

Estos dos elementos han causado polémicas en los últimos años, ya que esencialmente apelan unos a la correcta enseñanza de la lengua escrita y los otros a los requisitos para su aprendizaje; sin embargo los procesos internos del sujeto para lograr dicho aprendizaje no son valorados y rara vez se investigan. (9)

Sin duda, hay que señalar, que son las teorías de aprendizaje que han estado en boga, las que en un momento dado han orientado tanto los estudios teóricos a realizar y la conceptualización de la lengua escrita como la práctica educativa; pero generalmente se ha identificado enseñar con aprender como si el segundo fuera consecuencia necesaria del primero y aludieran a-

(9) Los conceptos de enseñanza y aprendizaje se explican en el glosario.

una misma realidad.

Los factores madurativos han constituido el punto de partida en la toma de decisiones institucionales, siendo considerados requisitos indispensables para que el niño pueda aprender a leer y escribir; así pues, los años anteriores a dicho aprendizaje se centran básicamente en la estimulación y desarrollo de estos factores. Se han enumerado grandes listas que contienen diversos factores de madurez, se han realizado diferentes investigaciones para determinar cuales son los relevantes y jerarquizarlos; pero aún cuando un niño haya cubierto satisfactoriamente estos listados de habilidades, esto no garantiza su aprendizaje de la lengua escrita, ya que si bien es cierto que estas habilidades pueden contribuir a un mejor desempeño del niño, no son la causa del óptimo aprendizaje de la lecto-escritura.

Los métodos de enseñanza de la lectura también han ocupado un lugar relevante en las cuestiones referentes al aprendizaje de la misma. La búsqueda del método que satisfaga exitosamente este aprendizaje ha orientado la tarea de docentes, psicólogos y pedagogos; sin embargo entramos a una polémica sin demasiado sentido, pues al esperar todo de un método nos lleva a visualizar que es el método el que hace que los niños aprendan.

Al poner énfasis en el método, lo ponemos "...en la intervención que se ejerce desde fuera del sujeto y que supone que es el método de enseñanza el que determina el proceso de aprendizaje, que éste sigue los pasos indicados por aquel"(10); pero-

(10) DELIA LERNER. La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. p.5

no debemos olvidar al sujeto que intenta asimilar, interpretar y acomodar las experiencias a sus propios esquemas de pensamiento y acción, y es aquí donde la teoría psicogenética ha hecho grandes aportaciones.

Bajo esta concepción de enseñanza y aprendizaje como 2 procesos independientes, tenemos que un método puede facilitar o retardar pero no crear el aprendizaje; aunque un método que no respete las construcciones del niño, si puede crear perturbaciones serias en la comprensión.

En conclusión, ni el haber alcanzado determinados factores madurativos ni el empleo de un determinado método son garantía de que los niños aprendan a leer mientras se descuide el papel de éstos en su propio aprendizaje.

De todo lo anterior podemos desprender una conclusión importante para el presente análisis: los contenidos curriculares son "enseñados" por el maestro; sin embargo no pesan intactos a los esquemas cognoscitivos del niño, ya que éste los modifica, los interpreta en función de sus esquemas asimiladores o los rechaza por no poderlos asimilar, o tal vez los identifique con la situación en que los adquirió sin integrarlos a sus posibilidades de acción, es decir, no podrá utilizarlos en un contexto diferente de aquel en que los adquirió.

La lectura se ha convertido así en todo un mito, sobre todo si consideramos tanto lo anterior como los augurios de que los niños que no alcanzan la madurez requerida fracasarán en su intento de aprender a leer, que un determinado método hará posible por sí solo que el niño lea pronto y de manera correcta, que

todo niño con dificultades para el aprendizaje de la elcto-es-
critura tiene algún problema digno de atención especial, que to
do niño que presenta inversiones es disléxico, etc. Como todos-
los supuestos anteriores se han hechos muchos más, los cuales -
hacen que se cree un mito en torno a la lectura, el cual opera-
como parapeto de los fracasos de la práctica escolar, de la ins-
titución o del sistema educativo.

Tradicionalmente la lectura se ha concebido como el primer
paso hacia la obtención exitosa de diversos conocimientos; empe-
ro tomar de este modo a la lectura es olvidarnos del niño, es -
poner a disposición de la lengua escrita los aprendizajes poste-
riores del sujeto, como si el solo hecho de saber leer, nos ab-
riese las puertas del conocimiento en general. Es indiscutible
que el saber leer nos brinda más posibilidades de acceso a di-
versas informaciones, pero en la medida en que nos interesamos-
nosotros mismos por hacerlo y esto es cuestión de gusto, inte-
rés y actitud ante la lectura, pues por el simple hecho de po-
der leer no necesariamente estaremos motivados para hacerlo con
frecuencia con fines de investigación o de aprendizaje.

1.1 La importancia de aprender a leer

Los programas de alfabetización tienen dos objetivos dife-
rentes: uno enfocado a los niños de entre 5 y 7 años y otro a -
los adultos que no sabían aún leer y escribir. Para los adultos-
se elaboran programas y campañas de alfabetización por diversos
centros e instituciones, las cuales capacitan personas para lle-
varlos a cabo; sin embargo no ahondaremos en el tema debido a -

que sería digno de un estudio aparte.

En el caso de los niños, se procura la prevención del analfabetismo; incluso esto es un derecho y una obligación que se expone en el artículo 3º de nuestra Constitución, al proclamar que la enseñanza debe ser laica, gratuita y obligatoria; esto es un postulado que dista mucho de nuestra realidad, puesto que las escuelas elementales gratuitas (oficiales) no alcanzan a absorber al gran número de niños en edad escolar y por otra parte, los niños de medio rural tienen aún menos posibilidades de escolarizarse. Si a lo anterior aunamos los altos índices de reprobación y deserción, nuestra educación primaria lejos de ser para todos, se vuelve cada vez más selectiva.

Retomando el punto a tratar, los programas dirigidos a los niños (en el caso de México) son elaborados por la SEP y se acompañan por libros de texto, éstos son generalizados para todo tipo de institución de nivel elemental (públicas y privadas, rurales y urbanas).

Desde el origen de estos programas, podemos advertir varios problemas:

- no son elaborados en el interior de la práctica escolar
- no contemplan diferencias entre medio rural y urbano, ni entre niveles socioeconómicos y por tanto la realidad que contemplan no siempre coincide con la de los niños a los cuales va dirigido.
- no surgen del interés del niño, ni propician la participación activa de éste en el desarrollo de sus aprendizajes
- sus objetivos están ligados a la concepción enseñanza-aprendi-

raje como una realidad única.

Amén de estos problemas, podríamos enlistar varios más, pero resulta más coherente analizar el porque es importante aprender a leer.

En un primer acercamiento, podríamos aludir a una serie de razones por las cuales se manifieste la importancia de saber leer y escribir, empero el enfoque que pretendo hacer es otro. La importancia ha de centrarse en dos puntos: la manera en que el niño se contacta con la lengua escrita (en las hipótesis que formula con respecto a ésta y como construye y reconstruye este objeto de conocimiento) y como segunda punto las posibilidades que este nuevo aprendizaje le da para vincularse al mundo de los textos de manera comprensiva.

Para poder realizar la revisión de los elementos expuestos (11) se debe empezar por explicar que se entiende por saber leer.

Saber leer no solo implica poder repetir (ya sea en silencio o en voz alta) lo que está escrito en un texto; no es únicamente poder ordenar de manera adecuada las letras de un texto para pronunciar correctamente cada palabra. Para saber leer, precisamos haber establecido una relación comprensiva con la lengua escrita.

Los niños que realmente aprenden a leer se diferencian de los que no lo han logrado por poder captar tanto el mensaje del texto (el cual está impreso), como por poder interpretarlo en relación a su propia experiencia; sin embargo esto no implica

(11) Los elementos se analizan en los siguientes puntos del presente capítulo.

que unos niños sean más inteligentes que otros, simplemente algunos "...niños pueden desarrollar hábitos de lectura que hagan imposible la comprensión"(12).

Hay muchas razones posibles para que esto ocurra; sin tomar en cuenta el caso específico de los niños atípicos, los niños que presentan un desarrollo normal pueden habituarse a una lectura deficiente por causas como interferencias en su interés por leer o por los errores cometidos durante la instrucción al no tomar en cuenta el desarrollo evolutivo y cognocitivo de los pequeños.

En consecuencia, si la enseñanza de la lectura pretende -- ser útil y válida, debe tener en consideración dos puntos básicos: primero la consideración de que los niños aprenden a leer leyendo y por tanto se puede ayudarlos en esta tarea pero no enseñarles a hacerla, ya que ellos construyen su conocimiento; y en segundo, se debe tener la precaución de que la práctica educativa no interfiera con el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, pues como se mencionó en párrafos anteriores, el inculcar malos hábitos de lectura (mayor atención a la forma que al contenido, deletreo, prioridad a la lectura oral, etc.) puede ser fatal respecto a la comprensión de la misma.

1.2 Proceso de adquisición de la lectura

Existen diversos modelos explicativos que procuran dar -- cuenta del proceso de adquisición de la lengua escrita; sin em-

(12)FRANK SMITH. Comprensión de la lectura. p. 15

bargo en su mayoría se basen en las teorías explicativas del -- proceso de adquisición de la lengua oral, por considerar a la primera como una transcripción fonética de la segunda. Como que da explicitado en páginas anteriores, esta suposición ha decaído gracias a los estudios de Piaget (por hablar de construcción de conocimiento) por un lado y de los psicolingüistas contemporáneos por otro.

Por razones obvias la lengua escrita no puede considerarse tan pobremente; al hablar no hacemos separaciones entre las palabras ni utilizamos la ortografía, cosas necesarias en la lengua escrita; incluso en esta última contamos exclusivamente con los recursos gráficos conocidos para dar énfasis, diferenciar -- una afirmación de una pregunta, etc.

Si lo realmente valioso de la lengua escrita fuera su fonetización, una persona que no hablase nuestro idioma pero que co nociese los sonidos de cada grafema, podría leer perfectamente bien sin necesidad de contar con más elementos que los onomatopéyicos. Este acto realmente representaría la memorización y/o mecanización de un proceso mucho más complejo.

La adquisición de la lecto-escritura se alcanza mediante -- diversos procesos internos del sujeto que van integrando en sus esquemas cognocitivos previos el conocimiento de la lengua escrita. Autores como Emilia Ferreiro, Delia Lerner, A. Teberosky, etc. (incluso los estudios de Freinet) se han dedicado a la investigación de este aspecto de la lengua escrita a fin de poder explicar la adquisición del sistema de la lecto-escritura como -- un proceso cognitivo.

Al considerar a los niños como sujetos cognocentes, no podemos más que pensar en los procesos de construcción de conocimiento para no enfocar la educación escolar a la enseñanza como la parte básica y antecedente necesario del aprendizaje.

En las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro con diversos colaboradores (incluyendo el apoyo de SEP, OEA, etc), encontramos que existen varias etapas en el reconocimiento y aprendizaje de la lengua escrita, que van desde el requerimiento por parte del niño de una determinada cantidad y variedad de caracteres en los portadores de texto, hasta la conceptualización propiamente dicha.

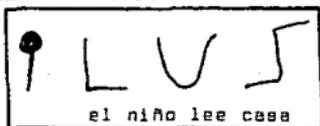
Lo que se pretende rescatar de estos estudios es como el niño aprende a leer, puesto que para poder hablar de comprensión lectora, debemos hablar de niños que saben leer o que al menos los maestros y educadores consideran que saben hacerlo.

El proceso de adquisición de la lectura no es simplemente la explicación o representación del proceso mediante el cual se enseña o se pretende enseñar a leer a los niños, pues al concebirlo así, estaríamos identificando adquisición con metodología y esta posibilidad ya ha sido descartada.

El niño al descubrir la existencia de la lengua escrita y poner su atención en ella, va formulando diversas hipótesis respecto a la naturaleza de la misma; hipótesis que confronta con la realidad de este objeto de conocimiento. La mayor parte de los niños de 4 años, identifican la escritura como un objeto sustituto o representación de algo externo, pero no necesariamente como la representación del lenguaje; así mismo el dibujo es una representación gráfica de lo que evoca, y aunque se pue-

de diferenciar dibujo de texto, se espera una relación entre am bos (hipótesis del nombre) donde la escritura representa el nom bre del objeto representado en el dibujo. Posteriormente el niño diferencia el dibujo de la escritura y su atención se centra en las propiedades del texto mismo; primero observa las variaciones cuantitativas (cantidad) y determina que se requieren el me nos 3 grafías para que se pueda leer. Como vemos esto no pudo ser enseñado por un adulto, ya que en cualquier texto existen notaciones de 2 grafías o de una, así pues este aprendizaje fue construido por el propio niño.

Después de esta consideración por parte del niño, pasa a la consideración de las posibilidades cualitativas (tipo y forma de las letras) donde se exige aparte de la cantidad, que exista variedad y aunque el pequeño conozca pocas letras, no las usará en el mismo orden para escribir cosas diferentes. Por ejemplo: un niño utiliza las letras que conoce y escribe con ellas dos palabras diferentes:



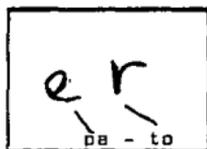
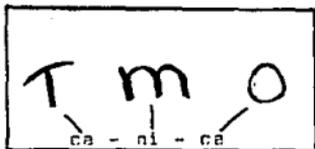
Nota: Esta escritura es la copia de un original escrito por un niño de 4 años.

La hipótesis de cantidad no requiere diferenciación entre números y letras, pero sí se determina lo que es legible y lo que no lo es en relación al número de grafías escritas.

La variable del medio social que rodea al niño, determina grandes diferencias en la construcción de su conocimiento, ya

que para construirlo, el niño necesita interactuar con su medio seleccionando la estimulación e imponiendo formas y límites de asimilación "... pero el medio es indispensable para la construcción de un conocimiento cuyo valor social y cultural no hay que olvidar"(13). La orientación en la lectura de izquierda a derecha, el conocer el nombre de las letras, la oportunidad de presenciar actos de lectura, etc. son convencionalismos que se transmiten socialmente y por ello las probabilidades que ofrece el medio varían de un niño a otro, lo cual es importante considerar.

Volviendo a las construcciones que realizan los niños, tenemos que al descubrir las partes diferenciales de un texto, ofrece como solución la "partición" de palabras en función de sus sílabas (hipótesis silábica), pero no es en sílabas como las conocemos en la concepción adulta, sino a modo de correspondiendo una letra con cada sílaba: por ejemplo: (14)



sin embargo esta hipótesis entra en continuo conflicto con la hipótesis de cantidad (por los monosílabos) y con los modelos de escritura dados por el medio, es decir, su hipótesis no es adecuada ante los textos impresos o producidos por los adultos que saben escribir y así, este conflicto se va superando al bus

(13) E.FERREIRO y A. TESERUSKY. Op. cit. p. 340

(14) Ejemplo tomado de GOMEZ PALACIO M. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. p. 67

car dicha partición más allá de la sílaba.

A raíz de la información que le provee el medio, el niño va descubriendo la correspondencia fonema-grafema (hipótesis alfabética) al mismo tiempo que coordina este conocimiento con lo que descubrió desde el inicio del proceso: la significación de los textos.

El punto medular de su lectura será su deseo de interpretar los portadores de texto; por ello se necesita conocer la lengua escrita.

Para buscar la significación de lo que se lee, aparte de este conocimiento de la lengua escrita se requiere de actos de anticipación en la lectura que de ningún modo están dados por la estructura grafo-fonética del texto, sino que preexisten en el interior del sujeto (15).

Un niño que ha aprendido a leer, no es aquel que pueda decodificar las letras para unir sus sonidos y así llegar al significado de lo que "leyó", y si a esto sumamos el tipo de textos que se utilizan para enseñar a leer; encontraremos casi imposible la realización de verdaderos actos de lectura debido a dos causas fundamentales:

- el deletreo no implica la comprensión del texto, pues atiende más a la forma que al contenido a fin de evitar errores en la lectura de las palabras del texto.
- el enfrentamiento con oraciones y textos carentes de significado para la realidad del niño, pues se presentan como algo

(15) La anticipación o predicción es una parte importante de la comprensión, por ello se explica detalladamente en el siguiente apartado.

totalmente ajeno que no corresponde a su interés, a su realidad ni a su lenguaje cotidiano. Tal es el caso de las siguientes oraciones presentadas en la mayoría de los libros destinados a la enseñanza de la lectura:

MI MAMA ME MIMA

SUSI ASEA A SU OSO

MI MAMA AMASA LA MASA EN LA MESA, etc.

Al aprender a leer y escribir, el niño únicamente está modificando lo que ya conoce sobre la lengua escrita como resultado de la interacción con el medio que le rodea.

Es preciso cuestionarnos la utilidad de los textos utilizados y la real importancia y resultados a largo plazo de la enseñanza onomatopéyica como representantes del óptimo aprendizaje de la lengua escrita.

1.3 Comprensión, memorización y descifrado.

Hasta ahora hemos hablado de comprensión, memoria y descifrado diferenciándolos pero sin ahondar en tal diferenciación.- Considero pertinente dedicar un espacio aparte para el análisis de estos tres procesos los cuales se implican de una u otra forma en la práctica educativa cuando nos referimos a la lectura.

La comprensión siempre se ha tomado como la implicación natural de cualquier acto de lectura; por esta razón la praxis educativa sea cual fuere su enfoque teórico, tiene como meta de la lectura la comprensión de la misma. Por todo lo anterior, es sumamente importante explicar en que consiste dicho proceso, ya que existen diversas conceptualizaciones de lo que es y de lo que implica comprender un texto.

La comprensión está íntimamente ligada a nuestro mundo interno, tan es así que si no tuviésemos previamente el conocimiento de lo que es un libro y alguien nos pide que tomemos X libro, no sabríamos a qué se refiere porque cualquier objeto desconocido por nosotros podríamos pensar que es un libro. Con este sencillo ejemplo ponemos de manifiesto que para comprender debemos atender tanto a la información que nos provee el medio (en este caso la órden verbal) como a la información de nuestro mundo interno (conocimiento previo de lo que es un libro).

En la lectura, la comprensión se efectúa de una manera muy similar, atendiendo a la información visual (proporcionada por la estructura y organización del texto) y a la información no visual (proporcionada por el lector en función de su información previa o esquemas asimiladores a disposición).

Ciertamente sería absurdo hablar de comprensión sin evocar la memoria, pero si resulta absurdo hablar de comprensión cuando nos referimos exclusivamente a la memoria (a corto o largo plazo), es decir, para poder comprender la información visual de lo impreso en la lectura, requerimos de nuestra información visual que depende de la memoria a largo plazo de nuestro conocimiento de la lengua escrita y del mundo; sin embargo esto no quiere decir que la memoria represente la comprensión, pero también quizás por esta relación entre ambas se suele confundir las.

La comprensión en la lectura es un proceso mucho más significativo que la memorización de lo que se leyó, pues si bien hacemos uso de la memoria, la utilizamos en el sentido de esquemas

cognitivos que nos ayudan a entender, asimilar y reconstruir el objeto de conocimiento para integrarlo o acomodarlo en nuestra experiencia.

El papel de la memoria dentro de la lectura es importante, pero no debemos de olvidar que "entre más tratemos de memorizar, menos podemos recordar, entre más tratemos de memorizar, menos podremos comprender"(16); esto quiere decir que si procuramos memorizar la información visual de un texto, estaremos interfiriendo con la comprensión del mismo.

Lo importante de la implicación de estas paradojas es que la información no visual con que contamos es más importante en la lectura que el intentar retener en la memoria la nueva información, es decir, la memorización de la nueva información entorpece el proceso de comprensión.

La utilización de esta información no visual funciona también que no nos percatamos de su uso hasta el momento en que no podemos asimilar la información visual en los términos de nuestros esquemas cognitivos. A todos nos ha pasado que en alguna ocasión leemos un material del cual no tenemos ningún conocimiento previo y por lo mismo no lo comprendemos.

El poder usar esta información no visual no es algo enseñado y por ello es ignorada por la práctica escolar, ya que no se toman en cuenta estos conocimientos previos y se da prioridad al estudio memorístico de los contenidos curriculares, con lo cual se cree que los alumnos han "aprendido" lo relevante de --

(16)FRANK SMITH. Op.Cit. p.55

los programas escolares.

Volviendo a la relación e interferencias que se dan entre la memoria y la comprensión, tenemos que la memoria a largo término represente todo un sistema de conocimientos organizados, -- donde cada información se relacione de alguna forma con las demás. El poder recordar más fácilmente algo que está en la memoria, depende de lo significativa que esta información fue para nosotros cuando la adquirimos originalmente.

La memoria a corto plazo también tiene una función importante en la lectura, ya que permite recordar lo que se acaba de leer mientras se intenta darle sentido; sin embargo si desviamos nuestra atención, perdemos el contenido original. En el caso de la lectura, al fijar nuestra atención en el reconocimiento de cada letra o sílaba o palabra, desviamos la función de -- nuestra memoria a corto plazo a tal acción y por lo tanto evitamos la entrada de la otra información necesaria para poder leer en el sentido exacto de la palabra y con ello la lectura comprensiva se dificulta aún más (17), puesto que la memoria a corto término determina su contenido por lo que ya se conoce y por la información que se busca, es decir, es una parte de la memoria a largo plazo que se encarga de controlar lo que buscamos -- de la información que recibimos.

Nos hemos referido mucho al significado y a lo significativo, y es aquí donde debemos hacer una aclaración pertinente: en el caso de la lengua escrita, el significado no nos lo propor--

(17) En este caso, nuestra memoria se centra en las letras, sílabas o palabras para reconocerlas y por ello nuestra atención se -- desvía de la lectura propiamente dicha.

cionan las palabras, sino que nosotros les damos a estas un significado en función de lo que ya conocemos (recordemos el ejemplo del libro) previamente. Lo mismo sucede cuando nos referimos específicamente a la lectura; el significado es lo que transferimos de lo que ya conocemos a lo que estamos leyendo e intentando entender.

Debemos pensar que así una lectura será más productiva e interesante para cada uno, en tanto su contenido nos resulte significativo en relación a dicho conocimiento anterior.

En párrafos anteriores señalé que si bien es cierto que la comprensión requiere de la memoria, no es exclusivamente ésta la que determina que comprendamos o no, puesto que nuestra utilización de la memoria no es en términos de recordar textualmente la información original, sino de la reconstrucción de la misma a partir del recuerdo de su significado. El proceso de la lectura bajo este marco, consiste básicamente en la búsqueda de significado y no de palabras o letras específicas.

En nuestras escuelas se atiende preferentemente a la lectura correcta de las palabras más que a la significación del texto y es por ello que los niños centran su atención en esta actividad, dejando de lado lo realmente importante que sería la comprensión del propio texto.

Retomando la comprensión y el cómo comprendemos cuando leemos, tenemos que: al leer cualquier portador de lengua escrita intentamos darle sentido a la información que recibimos a través de los ojos durante nuestra lectura. Esta serie de conocimientos previos y organizados a través de los cuales intentamos conferir cierta significación, es a lo que en el transcurso de-

este trabajo se ha denominado esquemas cognitivos o de pensamiento y es en términos de estos que se le puede dar sentido a lo que nos rodea; además gracias a estos esquemas, buscamos posibles soluciones ante situaciones nuevas, y así vamos construyendo y reconstruyendo nuestros conocimientos.

Durante los actos de lectura, aparte de buscarle sentido al texto realizamos actos de anticipación, es decir, anticipamos el tipo de información que vamos a encontrar (por conocer que puede decir en los diferentes portadores de texto); al estar leyendo anticipamos (formulamos hipótesis) lo que podrá decir en las siguientes partes impresas, etc. La anticipación puede entenderse como la serie de preguntas que vamos planteándonos al leer como ¿qué tipo de información voy a encontrar?, --- ¿qué conozco sobre el tema?, ¿qué hará tal o cual personaje?, --- etc.

Nuestra comprensión en la lectura depende de la información no visual y por ende puede variar de una persona a otra y representaría las respuestas que damos a las preguntas planteadas por la anticipación o la contrastación de las hipótesis con la información visual. Básicamente, lo que se pretende resaltar es que un mismo texto puede comprenderse de maneras diferentes por cada sujeto y es por ello que se excluyen de este estudio las pruebas escolares de comprensión de lectura, ya que por su estructura y tipo de preguntas, se enfocan al recuerdo del texto que se leyó y a lo que el elaborador de las pruebas consideró esencial destacar, por ello al considerar la comprensión como un proceso individual y personal, lo anterior no garantiza -

que los resultados de dichas pruebas sean aceptados como indica
dores válidos de que se comprendió o no el texto.

Por último, al hablar de descifrado, me refiero a la decodi
ficación de sonidos o palabras de un texto, lo cual se identi
fica en las escuelas como la parte inicial y lógica del proceso
de aprendizaje de la lectura y se piensa que después de su ejer
citación se estimula y desarrolla la lectura comprensiva.

Afortunadamente los niños aprenden a leer a pesar de los -
problemas de la enseñanza formal; sin embargo, algo que podría-
realizarse conjuntamente : leer y comprender, se jerarquizan --
tontamente con base en los objetivos institucionales. Los niños
deben pasar momentos difíciles en el aprendizaje de la lectura-
y sólo posteriormente las escuelas se ocupan y preocupan por -
la comprensión de la misma, la capacidad de análisis, de crítica,
etc.; aunque en ocasiones es demasiado tarde para ello, ya-
que logran apagar hasta el más mínimo gusto por la lectura.

En los niveles medio, medio superior y superior (secunda--
ria, preparatoria y profesional) reconocemos que los alumnos no
leen y cuando lo hacen, memorizan determinada información, la -
cual ni siquiera pueden expresar con sus propias palabras; sin-
embargo en estos grados la situación es la misma, pocas veces -
buscamos alguna solución.

Algunas personas logran rescatar por sí mismas o por su am
biente familiar o personal el gusto por la lectura, logran com-
prender lo que leen, no sin antes pasar por penosos esfuerzos -
que parecen desanimantes.

Todo portador de texto consiste en determinada cantidad de

grafías que pueden identificarse como letras, palabras y oraciones organizadas; sin embargo si atendemos exclusivamente a esto, estaremos atendiendo únicamente a la estructura superficial o - información visual del texto, es decir, nos enfocamos a las características observables del lenguaje escrito.

Al afirmar que por decodificar el lenguaje escrito (ya sea en silencio o por oralización) estamos leyendo, estamos afirmando que basta la óptima identificación de la estructura superficial (aunque sea fragmentada) para comprender el texto; empero no debemos olvidar que los niños piensan y tienen conocimientos previos y por ello debemos hablar de una estructura profunda de la lengua, que es la que se relaciona con el significado de la misma y no puede medirse ni observarse directamente.

En términos generales, el significado va más allá de la estructura impresa y no puede derivarse de éste mediante un proceso simple o mecánico; tampoco podemos esperar que al unir el significado de cada palabra llegaremos a la comprensión de lo leído, pues una palabra puede tener múltiples significados y necesitamos más que la unión de éstos, requerimos de un contexto significativo.

Un ejemplo de lo anterior sería: conociendo el sonido de cada letra podemos "leer" la siguiente oración aunque no sepamos inglés

" WHISPERING, THEY DISCUSSED THE SITUATION"

aquí hay dos opciones, podemos leer de acuerdo al conocimiento del sonido de cada letra en español o en inglés; la segunda opción nos llevaría a una pronunciación correcta; sin embargo en-

ninguno de los dos casos necesariamente entendemos lo que dice y más aún si esto no tiene un contexto significativo; lo anterior también les ocurre a los pequeños que descifran.

Otro ejemplo, pero con énfasis en la significación de las palabras sería:

"LOS HOMBRES POR FIN LLEGARON AL BANCO"

en este caso conocemos el significado de cada palabra, pero necesitamos del contexto para comprender cómo y por qué llegaron al banco y si se habla de una institución bancaria, un banco de arena o de un mueble.

La cuestión final a la que llegamos es la siguiente: cuando leemos y podemos anticipar hacia lo que nos lleva el texto, estamos anticipando el significado del mismo. Al usar nuestro conocimiento previo sobre la integración de las letras en las palabras y las secuencias significativas de éstas, reducimos nuestra dependencia de la información visual y podremos atender a nuestra información no visual sobre el tema que leemos y sobre el lenguaje. Lo anterior no quiere decir que precisamos de un reconocimiento previo de las letras para sólo después atender al significado, sino de un conocimiento previo de la estructura superficial del lenguaje en el sentido de identificación de las palabras y contexto significativo para comprender lo que leemos; así al leer "mi mamá me mima", "la masa se amasa en la mesa", "la lima está mala", etc. el contexto significativo brilla por su ausencia aunque podamos reconocer las letras y/o palabras y por ello esta lectura no nos deja nada ni podemos interpretarla en función de nuestra experiencia.

1.4 La influencia del sujeto en la lectura

El lector (como se ha reiterado) es la parte esencial del proceso de lectura y aunque esta afirmación parece obvia, no ha go referencis al lector como la persona que lee un texto, sino en el sentido de que él también aporta cierta información o conocimiento previo a la lectura del texto.

No basta que exista un texto y una persona que lo decodifi que para hablar de lectura en el sentido en que se ha concebido ésta en el presente análisis; por el contrario, hay que resaltar la información que aporta el sujeto durante un acto de lectura, pues gracias a ella el texto tendrá un significado.

Los portadores de texto existen por doquier, su variedad y cantidad no tiene límites en el medio urbano; sin embargo su sola existencia no implica su lectura o la comprensión de sus mensajes, hace falta el lector o receptor para que el propio texto tenga una razón de ser.

Si leemos o escribimos un texto de cualquier tipo, requerimos comprenderlo y la comprensión va más allá de la ortografía, la estructura gramatical, etc.; la comprensión depende de los esquemas cognocitivos previos, los cuales utilizamos para darle significación a nuestra lectura y/o escritura.

Esta influencia que ejerce el sujeto en la lectura es primordial para la comprensión y debido a que los conocimientos -- previos de una persona no son exactamente iguales a los de los demás, el significado que uno encuentra en un texto no necesariamente coincide con el de los demás y esto no quiere decir -- que uno comprendió el texto y los demás no pudieron hacerlo; es

ta situación indica únicamente que cada persona comprendió un mismo texto de diferentes maneras y por tanto las explicaciones, opiniones, visión del significado, la intención, la utilidad, etc. de éste serán muy diversas.

Al intentar unificar bajo un único criterio la comprensión lectora, caemos en un proceso muy diferente de aquel al cual -- pretendemos acercarnos. En las escuelas se intenta medir la comprensión lectora mediante preguntas que tengan una sola respuesta válida y a pesar de que se puede o no responder correctamente cada ítem, no es una manifestación de que se haya comprendido lo que se leyó, ya que ciertamente nuestro enfoque al leer pudo seguir el camino de otras preguntas y otras respuestas.

La comprensión que realiza el sujeto está impregnada de su enfoque personal, pero también se puede explicar de qué trata lo que se leyó o lo que se expone en el texto, lo cual es captado por todos los lectores de la misma manera. Las preguntas que se plantean en este sentido, corresponden a la estructurar superficial del texto, pues después de leer un libro como "Pregúntele a Alicia" todos podremos decir que trata de una chica que se inicia en las drogas y es narrado a manera de diario personal; sin embargo el ¿por qué Alicia continúe con las drogas aún sabiendo que son nocivas? cada uno puede tener diferentes respuestas o más aún: haber planteado otro tipo de preguntas en torno al texto.

1.5 ¿Lectura oral v.s. lectura de comprensión?

Hasta hace poco relativamente, en los libros utilizados para la lectura y aún en los programas de español, se hacía una -

diferenciación entre lectura oral (en voz alta) y lectura de -- comprensión (en silencio), consistiendo esta última en un texto-seguido de una serie de preguntas relativas al mismo. A pesar de que los programas y los textos han cambiado, muchas prácticas educativas siguen apoyando esta diferenciación entre una y otra, pues consideran que cada una busca la consecución de un objetivo diferente:

- La lectura oral tiene por finalidad la entonación, el énfasis, la velocidad, etc.
- La lectura de comprensión por no ser observable (audible) tiene como finalidad la comprensión del texto leído; suponiendo que esta tiene y/o debe tener una única posible captación del significado y por esta razón "lo importante del texto"(16) es entendido por todos del mismo modo.

Ejemplificando esto de un modo muy sencillo, tenemos que - si todos leemos en voz alta, debemos respetar la puntuación, en tonación, etc.; así al leer "¡Los pájaros regresan en la primavera!" lo importante es poder dar el énfasis que denotan los -- signos de admiración; sin embargo al leer lo mismo en silencio, la importancia se centrará en que seamos capaces de responder a preguntas tales como: ¿en qué estación del año regresan los pájaros? o ¿quiénes regresan en la primavera?.

Esta diferenciación entre la lectura oral y la lectura de -- comprensión nos hace pensar a simple vista que son 2 clases de -- lectura diferentes, pero cabe preguntar ¿la comprensión está de terminada por el tipo de lectura que realizamos (en voz alta o

(16) Lo importante es determinado por el maestro, de modo que no necesariamente coincide con lo que los alumnos consideran - importante.

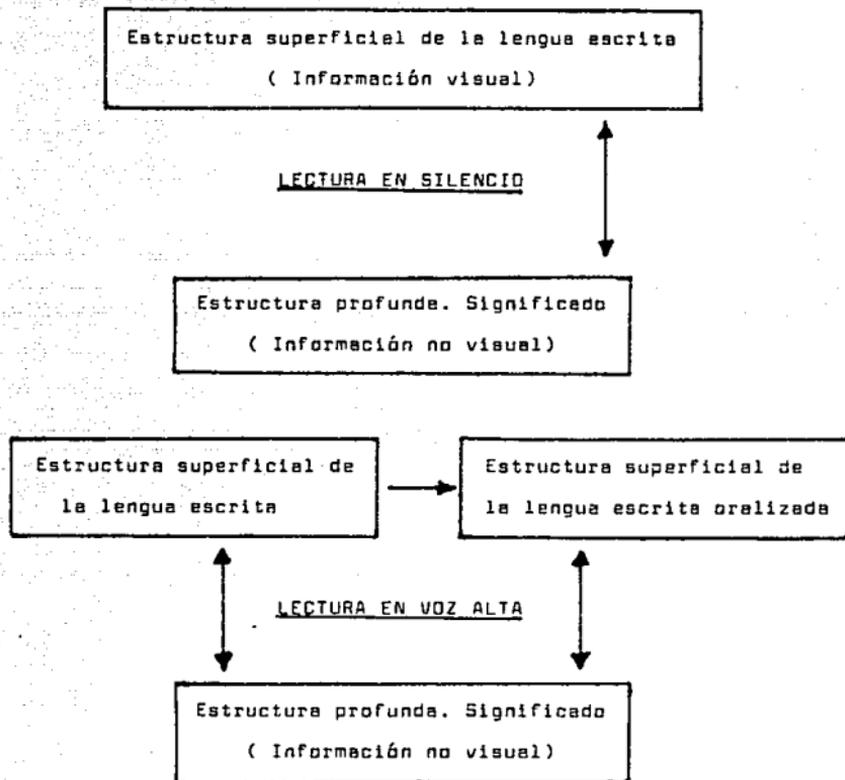
en silencio)?, ¿comprender un texto significa responder una serie de preguntas cuyas respuestas se encuentran intactas o casi intactas en el texto?, ¿la diferencia entre leer en silencio y oralizar la lectura estriba en la comprensión?. Estas interrogantes son básicas para determinar el enfoque de cada práctica educativa respecto a la lectura y aunque no se utilicen los programas que diferencien entre lectura oral y de comprensión, muchas instituciones asumen esta postura, esencialmente las que se sustentan de los principales postulados asociacionistas.

Toda lectura, tanto en voz alta como en silencio, debe ser comprensiva, pues de otro modo sería un acto meramente mecánico sin ningún otro sentido más que el descifrar o decodificar las grafías impresas en un papel. El atender a la estructura organizada de las palabras como lo más importante de nuestra lectura a fin de no cometer errores en la misma, puede interferir (como ya lo hemos visto) en la comprensión de lo leído.

En el caso específico de la lectura oral, debido al enfoque anterior, cuando leemos en voz alta para otros, aunque no intentemos descifrar el texto letra por letra, si centramos --- nuestra atención en la pronunciación correcta, la puntuación, etc., es decir, en la estructura y organización de lo impreso - (información visual) y con ello relegamos a un segundo plano la significación del texto; con lo cual afectamos nuestra comprensión lectora.

Al hablar de lectura en cualquiera de sus dos modalidades, debemos rescatar el papel de la comprensión, la cual debe ser el proceso y la finalidad de todo acto de lectura. Esto se pue-

de ilustrar en el siguiente esquema:



Al comprender lo que leemos, podremos también analizarlo, explicar, sintetizarlo, criticarlo, etc. y es por ello que el énfasis de la lectura debe ponerse en la comprensión.

1.6 Problemas en la lectura: ¿fracasos personales o del sistema?

Muy frecuentemente, sobre todo en los últimos años, hemos-

oído hablar de los niños con problemas en el o para el aprendizaje de la lecto-escritura. Las maestras y las instituciones argumentan la falta de colaboración de los padres, la falta de madurez, la corta edad, los problemas emocionales, etc.; debe existir un culpable, pero no puede ser nadie más que el niño, - pues basan sus juicios en que en el mismo salón de clases la mayoría de los niños aprendieron.

Este planteamiento de la situación es el más cómodo, pues se enfoca a la labor del maestro para enseñar a los niños, y él "estimuló" a todos de la misma manera, les enseñó con el mismo método, utilizó el mismo texto, etc.. Todas estas afirmaciones o disculpas que constantemente escuchamos tienen una sustentación teórica definida con anterioridad, de la cual mencionaré - solo algunos puntos:

- El proceso enseñanza-aprendizaje es uno y se implica: el maestro enseña y el niño aprende.
- La metodología es adecuada, puesto que por muchos años la gran mayoría de los niños han aprendido a leer y escribir gracias a ella.
- El niño requiere cierto grado de madurez (ubicación espacial, reconocimiento del esquema corporal, etc.) para poder aprender a leer y escribir.
- El niño no sabe nada de la lengua escrita hasta llegar a la escuela que es donde va a aprender.
- Si estimulamos las conductas deseables en los niños y las reforzamos aprenderán más fácilmente, etc.

Vemos aquí que el niño no juega un papel central en la edu

cación formal y mucho menos en su propio aprendizaje; el pequeño no sabe nada y la escuela se encarga de proporcionarle los elementos de madurez necesarios (por medio de la estimulación y-ejercitación) para que pueda leer y escribir posteriormente. En otras palabras, se le enseña todo lo que requiere para aprender a leer y escribir y después se le enseña a hacerlo.

Considerando al niño como sujeto cognocente, no podemos -- pensar que no sabe nada de la lengua escrita y que para poder - introducirlo en este conocimiento, necesita adquirir "satisfac-toriamente" una serie de habilidades que le proporcionarán la - madurez adecuada para obtener este conocimiento.

Se persigue que el niño aprenda en la escuela y sin embar-go es ahí donde se le suprime generalmente la posibilidad de interactuar y construir sus conocimientos, pues existe un solo mo-delo válido y una "única manera" de llegar a él.

Por el contrario, debemos partir de ¿qué sabe el niño?, -- ¿qué podemos rescatar de sus conocimientos?, etc.; en otras pa-labras, se debe tomar como punto de partida el conocimiento del niño, presentarle situaciones que le permitan enfrentar esque--mas diferentes, brindarle la oportunidad de contrastar sus hipó-tesis con la realidad y con las de sus compañeros, etc.. Todo - esto resulta mucho más enriquecedor para el niño que una clase-tradicional donde lo que dice el maestro no sabemos como es asimilado por los alumnos, o en todo caso si fue realmente asimilado.

El sistema educativo "premia" a aquel que es capaz de re--producir el modelo dado por el maestro, aunque esto represente-

la mecanización y no el verdadero aprendizaje. El premio consiste en una calificación aprobatoria y en la acreditación al grado escolar siguiente.

Preguntémosnos en primer término ¿qué representa una calificación?, pues si existe una escala del 0 al 10, resulta absurdo pensar que un niño que saca 5 es porque tiene la mitad de los conocimientos necesarios para aprobar, amén de que habría también que analizar el tipo de evaluaciones a que se somete a los alumnos. Ahora bien, si pensamos en la acreditación al grado inmediato superior en función de esto, nos sugiere por un lado el cuestionamiento de estas decisiones y por otro que el conocimiento está dosificado en función del grado escolar y no de los alumnos.

Es por todo lo anterior que el sistema educativo responde cada vez menos a las necesidades de los niños, ya que si realmente tiene por finalidad el desarrollo integral y armónico de los niños, no debería minimizar y desechar los conocimientos que el niño adquiere por sí mismo, sino ayudarlo y guiarlo en su propio aprendizaje.

La comprensión de la lectura no es la excepción a esta práctica escolar, pues se enfatiza la reproducción mecánica de textos que al ejercitarse llevará a la comprensión, pero no se vislumbra siquiera la posibilidad de que los niños desde antes de comenzar a leer buscan significación en los textos, pues esto se reserva para después del aprendizaje formal de la lectoescritura.

Evidentemente el problema no está en el niño, él se basa en su propia lógica y conocimientos previos para construir sus-

conocimientos, va aprendiendo de sus propios errores al contrastar sus hipótesis con la realidad. El sistema escolar y específicamente las instituciones, no contemplan esta realidad y por ende es imposible que los programas nazcan del interés de los alumnos.

Después de todas estas reflexiones ¿podemos seguir pensando que los problemas en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura o la falta de comprensión son siempre y necesariamente problemas personales?. Cada práctica educativa tendrá una respuesta diferente que dependerá de su conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje y del papel del niño en este.

El que los niños no comprendan lo que leen también depende mucho de la práctica escolar en que éstos están inmersos, pues es ahí donde se muestra la prioridad de la lectura correcta sobre la significación del texto y el saber de qué trata un texto sobre la propia comprensión como si cada uno de estos aspectos fuesen independientes. Cuando estos chicos entran a la secundaria y se les pide analizar un libro, es cuando comienzan los verdaderos problemas que van desde tener que leer un texto, cosa que no están acostumbrados a hacer amén de que por lo general no les gusta, hasta analizar la información que no terminan de comprender.

Además de las escuelas, no debemos olvidar a los padres de familia, quienes consideran que la enseñanza de la lecto-escritura es un privilegio de las escuelas y por tanto no estimulan en sus hijos la curiosidad o gusto por los textos. No olvidemos que el medio que rodea al niño puede contribuir a sus conoci---

mientos sobre la lengua escrita, en el caso de que exista la posibilidad de interactuar con diferentes tipos de portadores de texto y el presenciar actos de lectura.

Muchos padres se angustian cuando sus hijos no aprenden a leer en el año determinado para ello y lo peor del caso es que tanto ellos como los maestros presionan a los pequeños, de tal modo que lo único que logran es angustiarlos también y bloquear momentáneamente su posibilidad de aprender a leer. Los niños de nivel socioeconómico bajo en estas circunstancias, generalmente son retirados de la escuela por sus padres y los niños de clase media (también por lo general) repiten el año o se consideran como niños con problemas de aprendizaje, los cuales son llevados a terapias o clases particulares. Habría que preguntarnos si la mayoría de estos niños etiquetados como niños con problemas de aprendizaje realmente los presentan y con base a qué -- criterios se determinó esto.

Si tanto las escuelas como los padres ayudaran, respetaran y entendieran el desarrollo y evolución cognitiva del niño, este tipo de problemas disminuirían admirablemente y el aprendizaje de la lecto-escritura se desmitificaría.

CAPITULO 2: LA LECTURA EN LA PRACTICA EDUCATIVA

El enfoque teórico de cada práctica educativa se refleja - en cada una de sus enseñanzas y elementos, en cada una de sus - decisiones, en cada uno de sus maestros.

La relación que el maestro establece con sus alumnos dentro y fuera del salón de clases, determina en gran parte el clima de trabajo y las ideas pedagógicas del maestro se vislumbran en el tipo de trabajo que realizan sus alumnos y en como lo realizan.

Al entrar a un salón de clases y descubrir su dinámica de funcionamiento, podemos darnos cuenta del lugar que ocupan los niños en sus aprendizajes escolares.

En ocasiones sucede que para Ciencias naturales se deja a los pequeños en libertad de descubrir, experimentar, formular - hipótesis, etc.; pero para las demás áreas de conocimiento están restringidos al programa y a las actividades e información - proporcionada por el maestro. Este es una gran contradicción, ya que en un área se considera al niño apto para descubrir y contrastar sus hipótesis con la realidad, mientras en las demás se contempla como receptor pasivo de información, cuyo conocimiento final será medido y cuantificado por un exámen memorístico - y una calificación que recompense o castigue la cantidad de supuestos aprendizajes.

Las ciencias naturales debido a su carácter y elementos, - se prestan más para propiciar la observación y experimentación - en el sentido netamente científico de las palabras; sin embargo

éstas no son exclusivas de ellas, pues las ciencias sociales, - matemáticas y español ofrecen una infinidad de posibilidades pedagógicas para permitir la interacción del niño con el objeto - de conocimiento, para que éste elabore diversas hipótesis y tenga la oportunidad de contrastarlas con la realidad.

¿En qué momento se permite a los niños contactarse directamente con la lengua escrita?. En este sentido las experiencias-extraescolares pueden resultar más enriquecedoras (dependiendo del medio que rodea al niño), pues al escolarizarse se limitará su interacción a los cuentos de la biblioteca o al libro de lecturas (intencional y dirigido) y a los letreros colocados por - todas partes, el dibujo y la lectura y escritura espontáneas de manera no dirigida y anterior a la formalización de la "enseñanza" de la lecto- escritura.

En la escuela en general, no se retoman los conocimientos- previos del niño, ya que se parte de la idea de que los adultos alfabetizados y con título de docentes resultan los más indicados para enseñar al niño a leer y escribir. Por tanto la respuesta a la pregunta formulada es: sin que la escuela se lo proponga, el niño se contacta con la lengua escrita antes de ingresar a ella y aún dentro de ella; pero para los docentes esta interacción debe realizarse hasta los 5 o 6 años y debe ser dirigida y enseñada.

A continuación iremos perfilando qué es la lectura en la - práctica educativa, cómo se utiliza, cómo se "enseña" a los niños, etc. comparando cada punto en los dos diferentes modelos - educativos que hemos venido analizando.

2.1 Las prácticas educativas y su sustentación teórica

La realidad educativa de nuestro país es deprimente en varios aspectos: la dudosa calidad y poca variedad de textos escolares, el etiquetamiento de niños en función de su conducta o calificaciones, la deserción, la reprobación, los programas utilizados, etc.

Habíamos distinguido esencialmente dos tipos de práctica educativa; la que se basa en el modelo asociacionista (con elementos conductistas) y la basada en el constructivismo cognitivo (psicogenética). Por las características de la segunda, generalmente se piensa que corresponde exclusivamente a las escuelas llamadas activas, donde los niños tienen libertad de elección de los temas a estudiar, de seleccionar el material de lectura, etc.; sin embargo existen algunas escuelas que a pesar de tener que cumplir con el programa dado por la SEP, pueden considerarse activas, las cuales presentan una realidad educativa -- muy alentadora.

Existe una gran confusión en los conceptos de escuelas tradicionales y activas, pues se piensa que la diferencia entre -- una y otra estriba en que las segundas son aquellas en las que los niños hacen lo que quieren y no existen normas de conducta; son realmente pocas las personas que conocen las verdaderas diferencias y que reconocen que aún dentro de los dos tipos de -- instituciones hay variaciones considerables, ya que cada escuela da un toque distinto a la educación.

La diferenciación que se ofrece para la presente investigación entre estos dos tipos de escuela es la siguiente:

ESCUELA TRADICIONAL	ESCUELA ACTIVA
- Transmisión de conocimientos unilateral (maestro-alumno)	- Intercambio de conocimientos
- El maestro determina los contenidos importantes y los "enseña" a sus alumnos.	- Labor conjunta para determinar lo que es importante.
- El alumno es pasivo y aprende por asociaciones y reforzamientos.	- Alumno activo que construye y reconstruye su conocimiento.
- Todos los estudios, investigaciones, etc. llegan a patrones preestablecidos.	- Se llega a conclusiones personales y grupales por la comprensión del tema.
- Memorización de contenidos.	- Comprensión de contenidos.
- Lo importante es la calificación y/o aprobación del curso.	- Lo importante es que el niño comprenda lo que aprende y lo haga a su nivel.
- Apego total y seguimiento de los programas de la SEP.	- Puede o no basarse en el programa de la SEP, pero no se limita a él.
- El programa y los horarios determinan las clases.	- El interés del niño dirige las clases.
- Se determina un año para aprender a leer y escribir.	- Los niños aprenden a leer y escribir a diversos tiempos-- aunque inicien a la vez.
- La lectura se limita a los textos escolares y el momento destinado a esta actividad.	- Lectura de todo tipo de textos y libros elaborados por los mismos niños.

Existen muchas otras diferencias, pero con estas nos bastará para destacar el aprendizaje y el desarrollo escolar de la lectura.

Como podemos observar en el cuadro, las diferencias entre una y otra son básicamente en la concepción que se tiene del niño, del proceso enseñanza-aprendizaje y del perfil del alumno que se pretende formar. Es notorio el apego que tiene cada una

de ellas a una posición teórica definida, cuyas bases sustentan las acciones de cada praxis educativa.

La escuela tradicionalista representa, como su nombre lo indica, toda la tradición que tienen las escuelas de ser el lugar donde se enseña lo que los niños necesitan aprender, donde la disciplina y evaluaciones son los medios represivos que "controlan" las actitudes, aptitudes, actividades y desarrollo escolar de los alumnos.

En la escuela activa los niños son la parte inicial y esencial de su aprendizaje tanto escolar como extraescolar, pues estos últimos son respetados, tomados en cuenta e incluidos en el trabajo que se realiza en la escuela.

Desafortunadamente la mayoría de las instituciones del Distrito Federal son de corte tradicional; durante la presente investigación visité 38 escuelas, de las cuales sólo 3 trabajan en base a los principios de escuela activa. Encontré escuelas que se autodenominan activas o que tienen nombres francamente sugestivos (los cuales se omiten por razones obvias) que en su realidad cotidiana artificializan su educación en torno a los textos, contenidos curriculares importantes, variedad de actividades, óptima metodología, etc.

Aunque no todo se aprende en la escuela o como la escuela lo determina, si podemos reconocer que la influencia que ejerce la misma en sus alumnos puede contribuir o frenar, estimular o problematizar el aprendizaje de éstos y con ello perfilar sujetos memoristas o pensantes, activos o pasivos, críticos o acriticos, con aversión a la lectura o con gusto por la misma, que se

pan leer o descifrar, etc.

Finalmente la intención de cualquier institución debe ser realmente el beneficio de los niños, por tanto debe enfocar todos sus esfuerzos pedagógicos a ellos. No estoy descubriendo ni sugiriendo nada nuevo, simplemente al igual que muchas gentes - interesadas o involucradas en el proceso educativo, estoy rescatando todos aquellos preceptos y cuestiones que en ocasiones se plasman en un documento o programa, se descubren en un curso o en un libro; pero que en resumidas cuentas se archivan y se olvidan en la realidad escolar cotidiana.

2.2 Requerimientos y programas escolares

Si se toma en cuenta que los primeros años de jardín de niños se consideran como preparatorios para la lecto-escritura, supondremos que las actividades que realizan los niños tienen - que ver de algún modo con la lengua escrita; pero resulta que - en la mayoría de los jardines de infantes, estas actividades -- que contribuyen al aprendizaje de la lecto-escritura son básicamente las siguientes:

- Conocimiento del cuerpo (diferenciación del esquema corporal)
- Orientación y estructuración espacial (ubicación espacial)
- Adquisición de sucesión de hechos en el tiempo (ubicación temporal)
- Desarrollo de la coordinación motriz fina
- Lateralidad definida (ser diestro o zurdo)
- Desarrollo de los sentidos
- Nivel de lenguaje correcto y suficiente (19)

(19) Se refiere a pronunciación adecuada y número de palabras adecuado, sin embargo este vocabulario depende del medio en que está el niño y por otro lado ¿cuál es la pronunciación correcta?

- Dibujo y pintura
- Modelado y juegos
- Integración social

Si observamos detenidamente este listado de habilidades, resulta que en general poco tienen que ver con la lengua escrita (excepto el dibujo que es parte de ella). Como lo he reiterado en varias ocasiones, estas habilidades pueden ser útiles, pero de ningún modo tomarse como el requisito indispensable para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura.

Las escuelas que precisan de que los niños hayan adquirido determinadas destrezas y habilidades para estar "aptos o maduros" para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura, son aquellas consideradas tradicionales (de enfoque asociacionista), cuyo fin último es el logro de los objetivos curriculares, donde el medio exclusivo para llegar a ellos es la enseñanza. Los programas escolares de estas instituciones, tienen como objetivo general que el niño alcance la madurez para la lecto-escritura en los términos planteados.

Al finalizar esta etapa preparatoria, los niños son sometidos a exámenes de madurez para determinar si están aptos o no para aprender a leer y escribir y así promoverlos al siguiente grado escolar.

El año determinado a la enseñanza de la lecto-escritura es estructurado de manera tan compleja que pocas veces coincide con los conocimientos que los niños han ido construyendo en torno a la lengua escrita. Lo importante de esta etapa es que los niños logren reaccionar a las grafías impresas con conductas --

verbales hasta lograr "...el condicionamiento de ese lenguaje - externo con el lenguaje interior"(20). Cuando un niño es capaz - de oralizar correctamente (sin errores) las palabras del texto, se dice que ya sabe leer y se procede a medir la comprensión de la lectura con los cuestionarios mencionados.

Las actividades que se utilizan para reforzar cada etapa - de este aprendizaje son a saber:

- Copias de textos o frases
- Dictados
- Lecturas escolares del libro de texto y a la hora señalada por el horario.
- Lecturas en casa (tarea) de 10 min. diarios en el libro de tex to
- Premiar cada etapa con un sellito o estrellita en el libro o - cuaderno(21).

Después de este periodo los niños que sepan leer podrán pa sar al siguiente grado y los que no puedan hacerlo, tendrán -- que repetir el mismo año con los mismos programas y las mismas- actividades.

Los años posteriores serán para el perfeccionamiento de la lecto-escritura y para el uso de ésta en la obtención de los de más conocimientos de los programas escolares de los grados si- guientes.

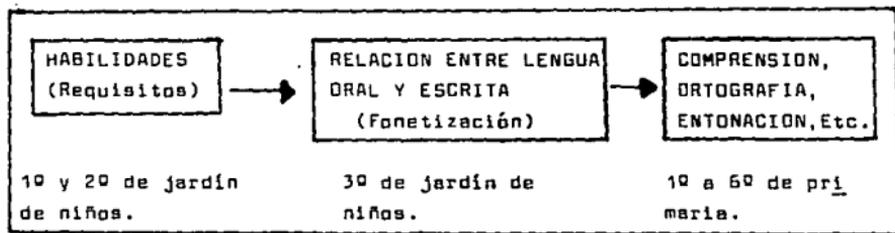
Después de la adquisición de este aprendizaje, los objeti- vos institucionales en torno a la lecto-escritura son los si--- guientes:

(20) L. FILHO. citado por SANTIAGO MOLINA. Enseñanza y aprendizaje de la lectura. p.41

(21) Ver esquema de la página 60.

- Que el niño lea respetando el énfasis y la puntuación
- Que el niño comprenda lo que leyó
- Que el niño sea capaz de responder preguntas relativas al texto
- Que sea capaz de redactar correctamente textos breves
- Que logre una buena estructuración gramatical
- Que logre fluidez en su lectura
- Que desarrolle una buena ortografía

Como podemos observar a simple vista, existe un enorme --- abismo entre el momento anterior y posterior a la adquisición - formal de la lectura por parte del niño, y esto puede esquematizarse del siguiente modo:



Esta relación es muy ilusoria, pues si desligamos el aprendizaje de la lectura de la comprensión y mecanizamos este acto, requeriremos más que 6 años de primaria para lograr que los niños puedan realizar actos de lectura comprensiva, pues estarán habituados a atender esencialmente a la información visual para descifrar las palabras a fin de no cometer errores y con ello su comprensión del texto se ve afectada.

En contraposición a esta postura tanto teórica como práctica, tenemos una praxis educativa respaldada por la teoría psico

genética o constructivista que se centra en el desarrollo cognitivo del niño, es decir, va adecuando la instrucción y programas al nivel de desarrollo de los niños en relación a sus posibilidades cognoscitivas; por ello no se exige que todos los alumnos de un grupo puedan hacer lo mismo en el mismo momento.

Los años que preceden al aprendizaje de la lecto-escritura, aparte de trabajar los mismos aspectos que en las otras instituciones (estas habilidades no se consideran como la base de dicho aprendizaje) se llevan a cabo todo tipo de actividades relacionadas con la lengua escrita como dejar en libertad al niño - para "leer" y "escribir" espontáneamente, leer cuentos y después platicar sobre ellos rescatando las características de los personajes, etc.. Trabajan con diversos soportes de lengua escrita de diferentes maneras y combinan diversas actividades de las distintas áreas partiendo del interés espontáneo de los niños o de sugerencias de la maestra que sean aceptadas por todo o la mayoría del grupo.

Sus programas son flexibles y variables y se van reelaborando sobre la marcha del curso.

La adquisición de la lecto-escritura se sitúa en el 3º año de jardín de niños (22), pero no hay un límite temporal determinado (10 meses o año escolar) para que los pequeños aprendan a leer, ni se les retrasa en las demás áreas (reprobación) si no lograron hacerlo en este curso escolar.

Los textos de lectura surgen del pensamiento e interés de los niños, pero tampoco se limitan a ellos, sino que la lectura

(22) En la mayoría de las escuelas particulares es el grado destinado al aprendizaje de la lecto-escritura; sin embargo en las escuelas oficiales se determina el 1º año de primaria.

puede realizarse con cualquier material que lleven los niños o que se encuentre en la escuela. La interacción, el intercambio de ideas, los comentarios, etc. son la parte más enriquecedora de su aprendizaje, puesto que los niños con conceptualizaciones más avanzadas ayudan a los demás (23).

La lectura comprensiva está presente desde el inicio de la misma por dos razones principalmente:

- El material de lectura resulta significativo para los niños - por estar ligado a su experiencia o gusto o a la de quienes le rodean
- No se requiere de descifrar el mensaje y por tanto la información visual será una guía pero no el centro de su atención.

Los años siguientes al aprendizaje de la lectura, son igualmente estimulantes para la actividad propia de los alumnos, permitiéndoles usar sus esquemas de asimilación y planteándoles situaciones que les hagan aplicar esquemas diferentes para propiciar la confrontación de sus hipótesis con los hechos de la realidad y con las opiniones de sus compañeros.

En todas las áreas de conocimiento (matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales) los niños aprenden por sí mismos al poder interactuar con el objeto de conocimiento, formular y contrastar sus hipótesis con la realidad.

Esta preparación del niño le permitirá razonar, experimentar, comprender, etc., lo cual favorecerá enormemente toda su vida de estudiante; sin embargo el alumno básicamente memorista tendrá problemas en los procesos de comprensión, análisis, razo

(23) Esta ayuda es muy eficaz, pues los niños con conceptualizaciones más avanzadas ayudan a los demás fácilmente por estar en niveles cognitivos muy próximos.

nomiento y crítica.

Los programas elaborados por la SEP son tomados en cuenta en el sentido de guía de conocimientos requeridos, por ello en los temas de interés general se van introduciendo aquellos que resultan indispensables (operaciones matemáticas, redacción, temas de geografía, etc.) pero esto también se hace con la actividad básica de los alumnos.

En ambos tipos de institución existen los programas, con la diferencia de que en el primer tipo son rígidos y dogmáticos, en tanto en la segunda son flexibles y reestructurables; así en la primera sirven junto con los exámenes para la aceptación o rechazo de los conocimientos del niño, mientras en la segunda son únicamente una guía para las acciones docentes.

2.3 El método de enseñanza de la lectura y los textos empleados

Existen diversos métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, pero en la actualidad las escuelas se han centrado básicamente en 2; el fonético (onomatopéyico) y el global, por ello a continuación hago una breve reseña de ambos.

La mayoría de nuestras instituciones utilizan el onomatopéyico por considerarlo el más fácil y rápido tanto para el maestro como para los alumnos; ya que al conocer el sonido de cada letra, los niños empiezan a leer desde que conocen las 5 vocales y una sola consonante y aunque el vocabulario utilizado sea muy pobre, se dice que los niños saben leer.

Este método se utiliza de la siguiente manera: se empieza por el conocimiento de las vocales (mayúscula y minúscula, scrip

y cursiva (24)) y posteriormente se van incluyendo las consonantes a razón de 2 por semana. Se propone que los niños por medio de reforzamientos(25) vayan logrando asociar cada grafía con su onomatopeya, lo cual se ejercite por medio de evocación de palabras que comiencen con esa letra, las copias y dictados principalmente, así como la lectura en voz alta de las lecciones del libro de lectura, las cuales no deben presentar errores.

No cabe duda de que al conocer la onomatopeya o sonido de cada grafía, los niños podrán descifrar en menos tiempo que con cualquier otro método, pero ¿estarán realmente leyendo?. Con base en el conocimiento de lo que implica una verdadera lectura-- (26), estos niños no pueden leer sino codificar signos que no les dicen nada.

En el castellano, sobre todo en el que se habla en México, existen letras cuyos sonidos son pronunciados indistintamente - como por ejemplo: la C, la Z y la S; la V y la B; la LL y la Y; la G de sonido fuerte y la Q o la K. Al fonetizar estas letras- estamos usando un único sonido para cada grupo y con ello estamos igualando la onomatopeya de cada uno; además hay que pensar que sucede con la H que no tiene un sonido o como se podrían leer de este modo palabras como: transversal, excelencia, grillos, trabajo, etc. si requerimos marcar cada uno de los sonidos de cada letra.

Las instituciones que utilizan este método posteriormente- exigen buena ortografía y ¿qué sucede si en un dictado no se di

(24) En el caso de una institución de este estudio.

(25) Los reforzamientos consisten en estrellitas o sellitos en la lección que se leyó sin errores. Ver esquema N° 1 pág. 60

(26) Ver glosario.

ESQUEMA Nº 1



T



t

ta to te tu ti

tío tos tía mota mete

tose toma mate susto tomo

Toma ese tomate.

Mi tía tose.

Tu tío usa mi moto.

11/2/47 ← Fecha en que leyó bien en
 casa y firma de los padres
 (pedido por la maestra)

ferencia el sonido de la z y la S y se escribe azúcar en lugar de azócar?; amén de lo anterior ¿cómo enseñar las comas, los -- diéresis, etc. si no tienen un sonido?, o ¿cómo se explica que - la C tenga un sonido fuerte y uno débil (siendo la misma letra) y que en ocasiones debe substituirse por dos letras QU?. Todas estas reglas ortográficas chocan con la lógica del niño, quien después de conocer el sonido de cada letra pretende regularizar como sucede con los verbos (de saber deduce sabo), pero se le exige cierta ortografía, de modo que para escribir casa usa la C, pero no puede usarla para escribir queso. Por otra parte si pretendiésemos enseñar todas las excepciones y/o reglas ortográficas a los niños de entre 5 y 6 años, no terminaríamos o acabáramos por confundirlos más.

Las consonantes no tienen un sonido propio, para fonetizar las hacemos uso de algún sonido vocal más o menos sordo, sin embargo se les dice a los niños que esta letra: M es la mmmm. Esto es una trampa pues el nombre de la letra es EME, aunque podamos decir que suena mmmm, y como ya se mencionó su sonido no es puro, requiere de alguna vocal.

En algunas escuelas se diferencia entre letra de escribir (cursiva) y letra de leer (scrip). Esta diferenciación es algo sumamente conflictivo para los niños, pues si todos o la mayoría de los soportes de lengua escrita están impresos con letra scrip alguien tuvo que escribirlos; así limitarlos a una letra para la lectura y otra para la escritura, es limitarlos a nuestro gusto a uno u otro tipo de letra sin una finalidad pedagógica precisa. Es correcta la premisa de que existe una diferencia

ción entre ambos tipos de letra, pero esta diferenciación no su pone que sea en cuanto a su utilidad dentro de la lecto-escritura; es bueno que los niños puedan conocer varios modelos diferentes de letra: A, a, *A*, *R*, *a*, etc. (donde todas representan la misma letra) para que no tenga dificultades en reconocerlas, pe ro no debemos diferenciarlas por su utilidad salvo en el caso de las mayúsculas; empero la preferencia de una u otra para escribir debe dejarse a la elección de los niños.

Los textos empleados para el aprendizaje de la lecto-escritura son elaborados sin tener en cuenta a aquellos a quienes -- van dirigidos aunque afirman: "las palabras han sido tomadas -- del vocabulario común y corriente de los niños"(28), pero aún no he encontrado ningún niño que utilice expresiones como: "Vé una lechuza en la choza", "mi mamá me mima", "Felipe tiene un fusil" etc. y mucho menos que las utilice en sus conversaciones cotidianas; además qué puede comunicarle o significarle a un niño -- el poder utilizar aisladamente (contando con las vocales) una -- sola consonante o algunas pocas juntas; una letra por sí misma -- no le dirá nada y al combinarla con las vocales, tendrá escasamente la oportunidad de formar de 10 a 15 palabras posibles que por sí solas o fuera de contexto, tampoco serán significativas -- para los niños (29).

Al conocer todo el abecedario (en abril aproximadamente), -- los libros finalizan con lecturas más estructuradas que según -- se dice son apropiadas y atractivas para la edad de los niños; --

(28) R. AHUMADA. Op. Cit. p.14

(29) Ver esquemas 2 y 3 de las páginas 64 y 65. Tomados del libro arriba citado.

lo que parece no funcionar muy bien es precisamente esta idea - que se tiene de lo que es atractivo e interesante para los niños, pues la gran mayoría de las lecturas atienden al mismo asunto que es la evocación de pensamientos y sentimientos poco profundos, pues todos giran en torno al mismo eje que poca relación tiene con la vida de los niños, pero jamás evocan algo que haga que el niño ejercite su pensamiento o sentimientos y/o afirmes ambos.

Los autores de estos libros, más que avocarse al interés - del niño se avocan a la aceptación de su libro en la mayor parte de las escuelas "...de modo que ha de eliminar todo aquello que sea susceptible de objeciones. El resultado es que, al tratar de complacer a todo el mundo, estos libros acaban por no -- complacer a nadie. Sin embargo, como son totalmente vacíos, su contenido tampoco ofende a nadie más que a los niños que tienen que leerlos" (30).

Si los contenidos de estos textos son poco atractivos o -- significativos, qué podemos esperar con respecto a la comprensión; claro está que la salida más fácil y cómoda es medirla -- con las famosas lecturas de comprensión para argumentar su presencia. A continuación anexo una lectura de este tipo para analizarla objetivamente y poder observar todas las características y elementos de los cuales se ha hablado en el desarrollo de la presente investigación

(30) BRUNO BETTELHEIM y KAREN ZELAN, Aprender a leer, p. 29

ESQUEMA Nº 2



M

m

ma mo me mu mi
 amo mío ama mía mima

Amo a mi mamá.

Mi mamá me mima.

80/83. S.
 F. ...

ESQUEMA Nº 3

L



I

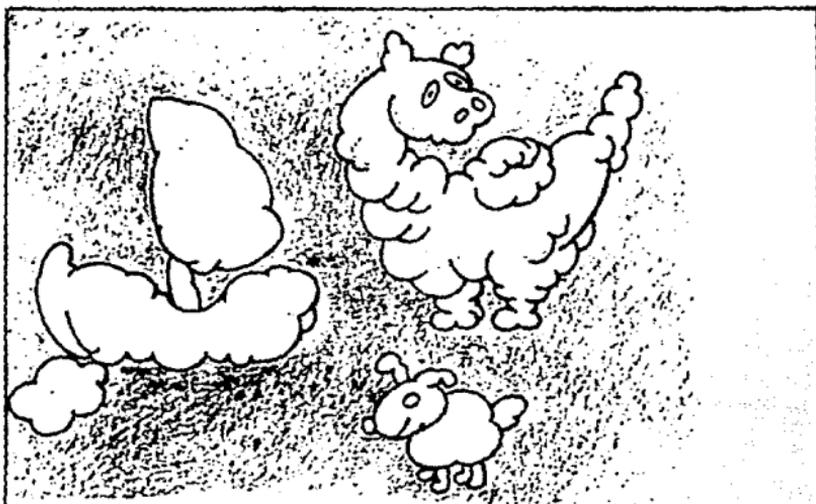
la lo le lu li
lima loma lisa lista lata tela
sola sala mole lote loma sal
sola sala miel lote loma sal
 Lalo mete la maleta.

El sol sale.

La lima está mala.

11/Ene/87
 B. [signature]

ESQUEMA Nº 4



LA NUBE

Nubecita blanca, pareces de algodón; yo quisiera sobre ti saltar.

Nubecita rosa, ven conmigo a jugar; conviértete en un perrito; ahora, en un dragón. ¡Huy, no! ¡Que me asustas! Prefiero que te vuelvas un barquito o un ángel de amor.

42 palabras

1ª	2ª
----	----

palabras
por minuto

ESQUEMA Nº 4

¿De qué parece la nubecita?

De algodón

¿En qué le pide que se convierta?

En un barquito o en un
ángel de amor

Como podemos observar, las preguntas del texto tienen respuestas predeterminadas, lo cual no garantiza la comprensión -- del texto.

No se pretende decir que se excluyan por completo este tipo de textos, simplemente el planteamiento no es el adecuado, - pues debemos recordar que el interés de los niños surge de e---llos mismos y así podremos ayudarles a buscar el tipo de lectura más conveniente para cada momento y por qué no, para cada niño, a fin de que su lectura realmente contribuya a motivarlo para seguir leyendo con gusto y sin ninguna presión, es decir, -- que encuentre en ella algo satisfactorio y no lo tome como una exigencia escolar más.

Volviendo a las lecturas de comprensión, sabemos que se utilizan como parte de las evaluaciones del área de español; sin embargo se llaman de comprensión y no permiten al niño interpretar el texto, pues se dá una serie de preguntas que guiarán la lectura exigiendo una respuesta única para cada cuestión, por tanto la gran mayoría de los niños buscarán únicamente contestar lo que se les pide, centrando en ello toda su atención y memoria. La experiencia ha demostrado que la mayoría de los niños ante una lectura de este tipo, se dedican a buscar las respuestas en el cuerpo del texto sin leerlo totalmente. A continua---ción se comenta un incidente sucedido durante la investigación y que es un ejemplo representativo de esta situación: una niña de 10 años de primaria, después de una típica lectura en silencio, de cuyo texto transcribo el párrafo que nos interesa:

"...Lleva cascarrones de confeti para quebrárselos en la cabeza-

a Julia y Manolo. Los muchachos lo buscaban por toda la plaza.- El los alcanza y ¡pam!, los cascarones truenan." (34).

ante la pregunta ¿qué echó José a sus amigos en la cabeza?(planteada por la maestra), ella respondió que confeti, pero su respuesta fue considerada errónea. Cuando platiqué con ella no acaba de entender por qué estaba mal si en la lectura José quería echarles confeti a sus amigos y así lo hizo; sin embargo la respuesta correcta era cascarones llenos de confeti, cascarones con confeti, etc.

Sería más enriquecedor comentar las lecturas, analizar determinadas situaciones y/o personajes que intentar medir de esa manera lo que el maestro considera que implica la comprensión del texto.

Ahora analizaremos el otro método que se utiliza, el global, que no cuenta con la misma aceptación que el onomatopéyico debido a que sus resultados observables no son tan rápidos y -- aunque supuestamente se utiliza en las escuelas oficiales, en la gran mayoría de los casos esto resulta falso, pues siguen utilizando el onomatopéyico por las causas expuestas. Su uso se ha vuelto casi exclusivo de las escuelas activas; entre sus características principales encontramos:

- Aprovechar el interés del niño
- Relacionar la lecto-escritura con un mayor número de actividades, no tiene un horario específico.
- Brindar mayor oportunidad de expresión espontánea al interés infantil

- Partir de oraciones, frases o palabras significativas para -- los niños (sugeridas por ellos), nunca de letras o sílabas -- aisladas.
- Al inicio se apoya en figuras o dibujos representativos de la (s) palabra(s) u oración(es).
- Etc.

La etapa preparatoria para el aprendizaje de la lecto-es--critura supone el intentar despertar la curiosidad e interés -- del niño por la lengua escrita con actividades como lectura de un texto por el maestro para comentarla y discutirla grupalmente, manipulación directa de todo tipo de portadores de texto, - correspondencia intergrupala e interescolar (escrita y leída por la maestra, pero dictada por los pequeños), publicación de textos espontáneos, "lecturas" espontáneas, etc.

Cuando los niños entran a 3º de jardín de niños, no hay -- una ruptura o cambio radical de giro por iniciar formalmente el proceso de adquisición de la lecto-escritura; por el contrario, es la continuación de una serie de actividades relacionadas con la lengua escrita con la única diferencia de intensificar la la bor guía del maestro en este sentido. A los niños se les facili ta este aprendizaje debido a que han tenido la oportunidad de - formular todo tipo de hipótesis a este respecto y han podido -- contrastarlas; amén de que existen recreos por doquier tanto - dentro como fuera del salón de clases y al visualizarlos cons--tantemente y ser parte de su vida cotidiana, los identifican - con el objeto o lugar. De este modo entienden el significado de este conjunto de grafías porque palpan la realidad que éstas es tán evocando; cada vez estas palabras serán más familiares y al

reconocerlas y desde que se descubre su presencia, pueden contrastar esta escritura con la suya propia del mismo modo que su lectura.

El maestro junto con sus alumnos aprovechan alguna visita, una situación de clase, etc. y se escribe una frase u oración - uqe haya nacido del interés de todos, con palabras del vocabulario y experiencia de los niños.

Las frases están cortadas en palabras, de las cuales surgen otras frases y oraciones y así se va incrementando el número de palabras que cada niño tiene en un sobre individual.

Por ejemplo: se escribe "dáme el lápiz", "el perro come -- carne", etc. donde cada palabra está en una tarjeta a fin de pp der combinarlas e incluir nuevas palabras.

Antes de incluir palabras diferentes, se asegura que todos los niños entiendan el significado de las que se tienen, en este punto se hace uso del dibujo ilustrando cada oración (antes o después de su lectura y escritura). Las palabras DAME y TOMA- se incluyen desde el inicio con el fin de que los niños manejen el vocabulario que poseen en sus sobres, es decir, "manipulen"- las palabras y las identifiquen con el objeto al cual evocan.-- Por ejemplo la maestra o algún compañero puede formar con sus - tarjetas (cada palabra en una tarjeta) "DAME LA PIÑA" y otro ni ño darle el dibujo de esta fruta o viceversa mostrar la figura- y el niño dar la tarjeta que tenga la palabra adecuada.

Existe una gran variedad de ejercicios o actividades, las- cuales se realizan a manera de juegos y como para el niño su ac tividad lúdica resulta muy importante, es más fácil que se inv

lucre en su aprendizaje sin tantos formalismos y correcciones. A continuación mencionaré algunas de las actividades que se realizan debido a que no siempre son las mismas y a la gran variedad de ellas:

- Se presentan objetos del salón con su nombre escrito en una -- tarjeta, después de 20 seg. se quita ésta y se invita a los -- niños a intentar escribirlo. Se comparan las escrituras (entre los niños) y se permite la autocorrección, posteriormente se confronta la escritura original con las suyas.
- Las tarjetas que tienen los niños en su sobre individual, también están pegadas en la pared del salón.
- Escribir textos breves sobre una cartulina negra resaltando -- con colores llamativos las palabras propuestas o conocidas.
- Formar con las palabras nuevas y las del sobre frases u oraciones y después leerlas y escribirlas en el pizarrón
- Formular preguntas y responderlas con las palabras del sobre -- o con otras nuevas que se escribirán
- Etc.

No existe un patrón único o tiempo determinado de trabajo, así que cada maestra realiza diferentes actividades, pero todas a modo de juegos.

Solamente después de que el niño sabe leer y escribir, se le muestran las sílabas y las letras individuales con que se -- forman las palabras, pero no necesariamente en el mismo año escolar en que aprendieron a leer.

Este método también podría adaptarse al modelo conductista si a cada acierto se reforzase con un "muy bien" o una estrellita la lectura o escritura correctas; pero no sucede así si se -- deja al niño que por sí mismo contraste su lectura y escritura-

con las de sus compañeros y con el modelo original.

Cuando un niño está más atresado que el resto del grupo, - se le sienta con los compañeros más aventajados, pues por estar en niveles de conceptualización muy próximos será más efectiva la ayuda, así mismo la maestra está más pendiente de estos niños y se pide (en todos los casos) la colaboración de los padres; ésta consiste en proporcionar a sus hijos o permitirles - el acceso a diferentes soportes de lengua escrita y colocarles - carteles con los nombres de las cosas que están en su cuarto en tre otras cosas.

La escuela cuenta con una imprenta manual para que los niños impriman sus propios textos; con esta actividad se promueve el conocimiento de las letras y su secuencia en las palabras -- sin necesidad de mostrárselos de manera dirigida o poco acertada. Ahí se imprime un libro por mes con 10 textos libres que se turnan para que todos tengan la oportunidad de imprimir el suyo.

De la técnica Freinet también utilizan: (35)

- Cuadernos de trabajo donde los niños escriben sus textos y -- los ilustran de manera libre.
- La correspondencia interescolar: lo importante de esto es que los niños utilicen la lectura y escritura como medio de comunicación y expresión de sus sentimientos y emociones.
- El periódico escolar donde exponen sus ideas, experiencias y trabajos y buscan informar a sus compañeros de lo que les parece importante.

Existen muchas otras actividades retomadas de otras técnicas, pero debido a que no se relacionan con el tema que aquí tra tamos las omitiré, salvo 2 de ellas que me parecen muy importanta

(35) Todo esto se refiere a la escuela activa que se investigó; sin embargo es frecuente encontrarlo en otras escuelas de este tipo.

tes y positivas:

- El establecimiento de normas grupales por los propios niños, - donde se determinan derechos y limitaciones. Como son elaboradas por los propios niños, éstos se sienten comprometidos a su cumplimiento.
- Las llamadas asambleas, donde una vez cada 15 días (o antes - si se requiere) se exponen problemas, felicitaciones, sugerencias, etc.. El niño está en libertad de expresar sus opiniones y la finalidad de estas es atender a las necesidades, intereses y sentimientos con cuestiones prácticas.

La lectura es diaria, pero no tiene un horario determinado y puede surgir de o con cualquier actividad. Los niños son quienes van moldeando la práctica educativa en cada salón de clases y por ello los textos son muy variados, ya que se utiliza todo tipo de material impreso desde propagandas, textos elaborados por los niños, periódicos, hasta los libros propiamente dichos.

Los niños que no aprenden a leer en el año destinado a esto, pasan al siguiente grado y aprenden a leer cuando están listos para ello sin presiones, pero con la ayuda y guía tanto de sus compañeros como de la maestra, aunque no me tocó ver ningún caso así.

Contrastando ambos métodos exclusivamente, sin las actividades descritas, las cuales son complemento de la metodología de trabajo de ambas instituciones; tenemos que el método onomatopéyico pone énfasis en el desarrollo auditivo y el global en la memoria visual relacionada al significado; la manera en que cada método es llevado a la realidad escolar depende de cada maestra.

Los logros o los fracasos en la lectura no pueden atribuir

se únicamente al método, pues al hacerlo nos estamos olvidando de la parte central del aprendizaje tanto escolar como extraescolar: el NIÑO.

Así pues, hay que tener cuidado al analizar cualquier método, ya que en teoría puede parecernos maravilloso como recetario de las acciones pedagógicas, puesto que lo que realmente -- marcará las diferencias ya sea positivas o negativas, será la -- práctica escolar en su conjunto, es decir, cual es la realidad educativa que vive el niño y que opciones tiene de aprender por sí mismo.

2.4 Concepción de la lectura

ES curioso, pero si preguntamos a los alumnos si han comprado sus libros de texto, todos o la gran mayoría lo habrán hecho; empero si investigamos más allá de este hecho, esto no significa que hayan leído algo más que las páginas estipuladas por el maestro tanto dentro como fuera del aula.

En el nivel medio la cantidad de textos exigida para su lectura aumenta, variando el giro de textos escolares propiamente dichos a novelas, ensayos, cuentos, etc.. Se pasa de leer -- con fines técnicos a leer para interpretar, lo cual es un conflicto para los alumnos que de pronto se enfrentan a la lectura comprensiva, analítica y crítica de todo un libro.

Lo que sucede a fin de cuentas es que aquellos alumnos que siempre (y en ocasiones a pesar de la escuela) han leído, platican a sus compañeros la trama del libro (incluyendo su propia interpretación) para que éstos obtengan una calificación satis-

factoria. Los que no leen están así esperanzados a que sus amigos lean y les cuenten el texto, pero difícilmente tomarán gusto por la lectura en esta etapa con libros como "Don Quijote de la Mancha", "La Celestina", etc. donde sus posibilidades de interpretación serán menos al no poder leer con fluidez extrayendo significación.

Finalmente a nivel medio superior y superior es cuando generalmente los alumnos con verdadero interés en un tema o área, intentarán leer para comprender; algunos se quedan ahí y otros saldrán avante después de un gran esfuerzo respaldado por el interés personal.

¿Por qué a la gran mayoría de los alumnos no les gusta leer?; esta es una consideración básica, es el punto medular del problema.

Hemos visto el tipo de textos que se utilizan, los programas escolares y la posición escolar respecto a la lectura y después de estos análisis, no podemos más que entender la postura del alumno frente a la lectura dentro de la escuela; puesto que poder descifrar correctamente (sin errores) un texto, poder responder adecuadamente las preguntas de los cuestionarios de comprensión, tener buena ortografía y conocer la estructura gramatical de los enunciados se convierte en el centro de atención y exigencia escolar sobre la lecto-escritura.

La escuela, lugar privilegiado para la obtención de conocimientos, se ha quedado encerrada entre sus 4 paredes y todo lo que permanece dentro de ella; ha olvidado la evolución y ha pretendido mantener su papel de transmisor de una cultura y un sa-

ber; pero ¿y los niños? si son ellos los forjadores del futuro, no podemos encasillar en los "saberes escolares" su conocimiento, del mismo modo no podemos pretender que al ser adultos sean buenos lectores si limitamos su lectura y desarrollo de su aprendizaje a los textos escolares y a las situaciones ya expuestas.

Para afirmar que un niño sabe leer, supuestamente basta -- con que pueda reproducir de manera mecánica el modelo externo, -- la posibilidad de leer palabras desconocidas, así como la perfecta pronunciación (35) serán así la clave del éxito.

Aquí haremos una pausa para comentar que sucede con las palabras desconocidas; cuando una palabra no nos significa nada -- se dificultará su lectura; por ejemplo si un niño lee Nabucodonosor o epistemología, quizás pueda reproducirlas fonéticamente (como cuando leemos un texto escrito en un idioma desconocido), sin embargo esto no quiere decir que sepa su significado; sin embargo el no conocer el significado de una palabra no es un obstáculo en la lectura siempre y cuando esté inscrita en un contexto que seamos capaces de entender e interpretar.

Las "armas" que proporciona la escuela para poder enfrentar la lengua escrita de manera crítica y analítica son muy escasas y rudimentarias. Los grandes avances como identificar personajes principales, describir lo que se leyó, etc. no son suficientes.

Si el niño se interesa por leer, debemos permitirle que lo

(35) Como la lectura se oraliza, la buena pronunciación no requiere de buena ortografía.

haga sin limitarlo a un determinado material, con ello irá descubriendo diferentes textos, unos que entenderá y otros no por carecer de conocimientos sobre el tema; pero podrá guiar sus posibilidades cognitivas así como su interés y con ello enriquecer su aprendizaje y descubrir el placer de leer.

Todo lo que hacemos por nuestro propio interés, lo hacemos con gusto y es más enriquecedor y satisfactorio que aquello que hacemos por imposición.

La labor conjunta de alumnos y maestro en la lectura es de suma importancia. El permitir gran variedad de interpretaciones de un mismo texto resulta favorable si también se permite el intercambio de éstas y la posibilidad de recurrir al texto para argumentar cada interpretación.

La experiencia pedagógica demuestra que la lectura así concebida ofrece resultados altamente satisfactorios tanto a nivel individual como grupal.

2.5 Comprensión de la lectura y acción pedagógica

La perspectiva tradicional, señala que la comprensión es el poder rescatar el significado que transmite el texto, así el lector solo debe encontrarlo, pues el significado está en el propio texto.

Esta postura sostiene que el lector es pasivo en el sentido de que no aporta nada a su propia lectura y de ser así, encontramos un sujeto receptor pasivo del significado que se encuentra en el soporte de lengua escrita; pero no debemos olvidar que cualquier texto cobra vida solo en el momento en que al

quien lo lee e interpreta.

La perspectiva de la comprensión formulada por los psico--lingüistas contemporáneos aporta algo fundamental: la activi--dad cognocitiva del lector. El sujeto es quien construye el sig--nificado del texto a través de su interacción con él; no se ex--cluye el texto del proceso, puesto que "El texto es parte, evi--dentemente del proceso creador de significado, pero debe consi--derarse en relación con las situaciones contextuales y con las--actividades del lector, quien intentará construir un producto -de comprensión que tenga sentido dentro de su perspectiva indi--vidual del mundo"(36).

Nuestros esquemas cognitivos, los propósitos de la lectura, la identificación con uno u otro personaje, los temores o con--flictos efectivos que vivimos y nuestra teoría del mundo; son -algunos de los aspectos que determinarán la interpretación per--sonal que no necesariamente coincide con la de los demás; empe--ro esta diferenciación de interpretaciones no se refiere a la -diferencia entre comprender y no comprender un texto.

Lo anterior en ningún momento se refiere a que las inter--pretaciones por ser personales, no tengan o deban tener rela--ción con las propiedades objetivas del texto; sino más bien a -que dentro de éstas, cada uno pueda construir diferentes signi--ficaciones en relación a los propósitos de su lectur y el inte--rés por la temática del texto. Estos últimos (propiedades e in--terés) inciden en las espectativas y anticipaciones de cada lec--tor y por lo tanto en su comprensión.

(36) DELIA LERNER. Op. cit. p.2

La acción pedagógica influye en gran parte en el tipo de lectura que realizan los alumnos, la intencionalidad de dicha acción va a determinar la intencionalidad de la lectura de éstos. Mientras las escuelas sigan poniendo énfasis en la lectura en voz alta a fin de evaluar y corregir y se siga utilizando como medio para estudiar memorísticamente, no podremos esperar que los niños se encuentren en la lectura un medio de comunicación, de recreación o la fuente de información que ayude a resolver problemas reales, y será por demás optimista el hablar de comprensión de lectura.

Los niños moldeados en escuela tradicionalista no requieren de la comprensión lectora dentro de la escuela, pues ésta les pide otras cosas. Los alumnos no necesitan realizar actos de lectura comprensiva en la escuela (aunque pudieran hacerlo) y la lectura continúa como el descifrado mecánico de un texto aunque los objetivos curriculares de cada grado hayan variado en este aspecto; como resultado de todo lo anterior, tenemos que los niños detectan que lo importante de leer es la precisión, la fluidez (37), la entonación, etc.; pero sobre todo el acto de leer (con todas estas habilidades) como un universo en sí mismo, es decir, la finalidad de leer es desarrollar estas habilidades y a su vez la finalidad de ellas es mejorar la lectura.

Este círculo vicioso que enmarca la lectura escolar termina por hacer de ella algo tan aburrido que los niños prefieren ocupar la mayor parte de su tiempo libre en cualquier otra cosa.

(37) La fluidez sí es importante dentro de la lectura, pero si exigimos exactitud en la pronunciación de cada palabra, podremos afectar la velocidad lectora.

El divorcio entre la lectura y la comprensión, el análisis, la crítica, la anticipación, etc. hacen de la lectura un instrumento más que contribuye al estudio memorístico de los contenidos curriculares y la convierte en otra de las actividades escolares que se encuentran distantes de la realidad.

En los exámenes escritos la lectura tiene por objetivo la comprensión de las instrucciones para resolverlos, así como reconocer qué se pregunta de todo aquello que se memorizó el día anterior. Los alumnos no requieren más que entender lo que se les pide (marque con una X, contéste brevemente, subraye, etc.) para resolver satisfactoriamente el examen, esto se debe a que al comenzar a leer si se busca la información que indica que ha cer, pero para responder a las preguntas solo se requiere ubicarla en el tema el que pertenece y recordar la respuesta previamente memorizada. Como la memoria trabaja tan bien que no se sobrecarga con lo que no nos resulta significativo, se termina por olvidar el tema y lo que se contestó aunque se haya sacado un 10 y el profesor afirme que se trata de un alumno muy aplicado.

Si en la escuela el niño aprende y descubre que no requiere más que una lectura correcta o la búsqueda en un texto de las respuestas a las preguntas planteadas, él se ajustará a estas exigencias sin preocuparse por la comprensión de su lectura, pues además los textos utilizados no "invitan" a leerlos y por tanto no despiertan el interés ni la curiosidad por saber de qué hablan.

Las bibliotecas escolares cuentan con un surtido no muy --

amplio de textos y el manejo que se dá a ésta deja en los niños una sensación de hastío. Generalmente la biblioteca es el lugar menos visitado y menos difundido de la escuela; es el sitio don de se puede solicitar el préstamo de libros por iniciativa propia o por solicitud del maestro para la realización de algún -- trabajo, pues por lo común no se promueve ni se dan a conocer -- los textos existentes más que por los ficheros.

Algunas escuelas determinan horarios para que todos y cada uno de los grupos asistan a la biblioteca y horarios para préstamo de libros, pero raras veces existen pequeñas bibliotecas -- dentro del salón de clases, raras veces los maestros buscan des pertar el interés de los niños por la lectura.

La biblioteca escolar debe ser un lugar cuyo ambiente invite a leer; si los letreros solo nos indican ¡SILENCIO! quizás -- no ayudan mucho a sentirse en confianza. El silencio nos ayuda a concentrarnos, pero pedir silencio absoluto tal vez intimida -- a los niños sobre todo a los recién egresados de jardín de niños.

El uso de la biblioteca en jardín de niños, se limita a la lectura de textos por el maestro o a dar la oportunidad a los -- niños de hojear los libros, pero faltan los comentarios, las -- conclusiones, las opiniones, las reflexiones, etc. y desde entonces el niño se familiariza con la lectura como un deber esc o lar que se realiza en un horario determinado.

Debemos cuestionar desde cuándo el niño intenta comprender la lectura y en qué momento se preocupa por ello el adulto. Los niños inician el proceso de comprensión de la lectura antes de--

saber leer desde que alguien les lee un cuento, cuando alguien responde a sus intentos de saber ¿qué dice aquí?; intentan interpretar los textos a través de los dibujos y así los "leen" y cuando están aprendiendo a leer van dando significación a los textos a que se enfrentan; esto último sucede siempre y cuando la enseñanza no haya afectado la construcción espontánea, es decir, si el niño identifica la lectura con el descifrado sin sentido centrando de este modo su atención en cada grafía para no cometer errores, se llega a la adivinación del sentido del texto en lugar de la anticipación.

Una acción pedagógica que gira en torno al desarrollo integral y armónico del niño, permite a éste los errores en la lectura provocados por la anticipación; busca soportes de lengua escrita y situaciones de lectura significativas para los niños; se buscan los mensajes que comunican los textos; permite la consulta de textos donde los pequeños encuentren respuestas a problemas planteados en un momento dado (sin esperar la hora de la biblioteca); rescata el justo valor de los textos para entretener, informar, etc.

Cuando se respeta lo que los niños comprendieron (aunque difieran unos de otros y del maestro) y esto se toma como punto de partida para el trabajo grupal junto con la búsqueda y justificación de cada interpretación, los niños aprenden a basar sus ideas en algo sólido y a contrastar su punto de vista con el de los demás, enriqueciendo así sus posibilidades de construcción y reconstrucción de respuestas a partir de un mismo texto.

En los casos en que el conocimiento previo o información -

visual del niño no pueda acomodarse a lo que plantea el texto, - la labor del maestro consistirá en propiciar situaciones donde el niño pueda enriquecer esta información no visual para que -- pueda comprender la información visual a la que se enfrenta.

Lo más importante es permitir al niño la formulación de hi póttesis antes y durante la lectura de un texto, puesto que si - el "error" no se permite de ningún modo, los niños preferirán - no equivocarse por miedo a la burla o al castigo y esto los lle vará a no formular hipótesis, a abstenerse de anticipar y con - ello de poder comprender.

CAPITULO : CARACTERISTICAS Y ELEMENTOS DE LA INVESTIGACION
REALIZADA (Esquema de trabajo)

La presente investigación ha retomado los elementos de la práctica educativa que se relacionen e inciden en la comprensión lectora y actitud ante la lectura. Los capítulos anteriores sirven de base teórica al desarrollo del presente, a fin de partir de bases sólidas.

El trabajo de campo consiste en la realización de un estudio comparativo de dos escuelas, que pertenecen a los esquemas detallados a lo largo del presente trabajo, es decir, cada uno corresponde a una de las prácticas educativas cuyas bases descansan en las teorías de aprendizaje expuestas: asociacionista y psicogenética o constructivista.

El trabajo consistió en investigar las diferencias que producen en la comprensión lectora y gusto por la lectura las diferentes acciones de dichas prácticas objeto del estudio.

Los resultados obtenidos no serán expresados en términos cuantitativos formales, sino de tipo cualitativo, ya que se requiere de la interpretación de situaciones y descubrimientos de roles escolares que viven los niños. Los datos cuantitativos se utilizarán para favorecer o aclarar alguna(s) interpretación(es) y se tomarán como referencia, pero no como la valoración estadística del asunto en cuestión, ya que como se ha sostenido: la comprensión en sí no es medible, sin embargo podemos notar su presencia o ausencia por medio de indicadores.

Por lo expuesto en el párrafo anterior y para los fines ya citados (en el aspecto estadístico), se utiliza la prueba de -

Kolmogorov-Smirnov (38) debido a que ambas muestras son pequeñas y de igual tamaño y a fin de que sus resultados nos sirvan de referencia para probar o rechazar la existencia de diferencias significativas entre ambos tipos de práctica educativa con respecto a la comprensión lectora y actitud ante la lectura.

La comprensión lectora juega un papel muy importante dentro de la escuela, sin embargo no todas las escuelas buscan soluciones reales ante el problema de la lectura mecánica, incluso la gran mayoría la fomenta y limita el proceso de la comprensión a la resolución de cuestionarios o a la transcripción de párrafos. Las razones de esta postura, provienen de la concepción que se tiene de la lectura, de su aprendizaje y del papel del niño en el aprendizaje de la misma; las cuales están directamente relacionadas a la posición teórica que manejan los docentes e institución, aún sin tener amplios conocimientos sobre dicha teoría que sustenta sus acciones pedagógicas.

Evidentemente los factores mencionados son los que se retoman como punto de partida para insertar la comprensión lectora y actitud ante la lectura en la práctica escolar cotidiana.

Se descartó la inclusión de los llamados factores madurativos, puesto que se supone que los niños que aprendieron a leer, fue porque habían desarrollado estas habilidades o por lo menos las alcanzaron en un porcentaje satisfactorio, y también porque como se mencionó en algunos de los puntos anteriores, no son la causa de que un niño aprenda a leer, aunque puedan contribuir a un buen desempeño; sin embargo no ahondaremos más en el tema --

(38) Para mayor información ver S. SIEGEL. Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta, 1980.

por no ser el punto en cuestión.

Debido a que el interés del estudio se centra en la comprensión de la lectura, se analizó el proceso de adquisición de la lecto-escritura para después estudiar lo que sucede con la comprensión en los niños que ya saben leer y realizan actos de lectura por sí mismos todos los días dentro de la escuela, así mismo se analizan los libros utilizados para la lectura.

3.1 Revisión de antecedentes

En México es muy escasa la documentación sobre este tema, casi todo el material se refiere a la adquisición de la lecto-escritura como es el caso de los estudios realizados por la Dirección General de Educación Especial de la SEP, donde los trabajos se han hecho con base en los procesos de adquisición de la lecto-escritura.

El tema de la comprensión lectora se ha abordado (sobre todo en tesis universitarias), pero no desde la perspectiva que aquí se hace, sino que se toma la comprensión en el sentido tradicional del término (resolución de cuestionarios) o se la ha enfocado a otros aspectos como rendimiento escolar.

La SEP cuenta con cuestionarios de comprensión de lectura, sin embargo no cumplen con la posición ni requerimientos de esta investigación. A continuación se realiza un breve análisis de los mismos en contraste con la posición psicolingüística sobre la comprensión:

<p style="text-align: center;"><u>COMPRESION</u> (Cuestionarios SEP)</p>	<p style="text-align: center;"><u>COMPRESION</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Es cuantificable en función de aciertos y errores. - Se limita a preguntas cuyas respuestas están en el texto. - Sólo hay una respuesta correcta por tanto debe ser igual para todos los alumnos. - Los aciertos determinan el grado de comprensión. - Se limita a la información visual del texto. - Las preguntas las determina el docente o autor del cuestionario. 	<ul style="list-style-type: none"> - No puede cuantificarse por ser un proceso individual. - Varía en función de la experiencias de cada sujeto. - Se determina su presencia por las explicaciones e interpretaciones de cada lector. - Existen diferentes respuestas siempre que tengan fundamentación. - Requiere de la información visual (texto) como de la no visual (sujeto). - Las preguntas las va planteando el lector sobre su lectura (anticipación).

Desde las bases teóricas del presente análisis no se utilizan dichos cuestionarios porque carecerían de validez desde la perspectiva expuesta, amén de entrar en contradicciones y confusiones sin sentido. Además de lo anterior, no se consideran confiables en tanto que una representación numérica no puede responder al porcentaje en que se dió la comprensión, es decir, si un cuestionario tiene 10 preguntas y un alumno tiene 5 respuestas correctas, esto no puede representar que haya comprendido el texto en un 50%.

A continuación se anexa un cuestionario de este tipo (con su texto correspondiente) para revisar objetivamente los puntos mencionados:

ADELA

Lee con mucha atención el siguiente relato:

Adela es una vaca.

Ayer tuvo un becerrito.

El becerrito creció dentro de ella y después nació.

Es un becerrito manchado con grandes ojos tiernos.

Se quiere parar y se le doblan las patitas.

¡Felicidades Adela!

Tienes un hijo muy lindo.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Quién es Adela? _____
- 2.- ¿Dónde creció el becerrito? _____
- 3.- ¿Cómo es el becerrito? _____

- 4.- ¿Qué quiere hacer el becerrito? _____
- 5.- ¿Qué le pasa al becerrito cuando se quiere parar? _____

(39)

Como podemos observar, si leemos el texto superficialmente o incluso si no lo leemos en su totalidad, podremos responder -

(39) El texto se tomó de G. GONZALEZ DE TAPIA y T. GARDUÑO Lengua española para la escuela primaria, 1º grado, libro de lectura, 1985. y el cuestionario lo elaboró una maestra de 1º año.

el cuestionario con solo ubicar el lugar donde se encuentra cada respuesta, es decir, buscando únicamente la información visual que se requiere para cada pregunta y después solo debe transcribirse en la línea destinada a responder.

Al igual que la comprensión, la actitud de los niños ante la lectura no es tomada en cuenta en el ámbito escolar ya que - al ser una obligación escolar más, no importa si el niño le gusta o no realizarla.

3.2 Planteamiento del problema

La comprensión lectora, en la mayoría de nuestras escuelas, es un proceso olvidado; olvidado en el sentido de que se piensa que es algo inherente a la lectura y se logra desarrollar mediante la ejercitación de la lectura mecánica, con lo cual se le resta atención.

Pareciera ser que la comprensión de la lectura está reservada para los niveles de educación media y superior, pues es en éstos cuando los docentes comienzan a preocuparse y a quejarse de que los alumnos no comprenden lo que leen y de que transcriben párrafos de diferentes libros cuando se les solicita un trabajo de investigación.

En jardín de niños y primaria se relega la comprensión a un segundo término, pues lo importante es que los niños sepan leer aunque esto sea únicamente reproducir oralmente las palabras impresas en un texto; sin embargo la importancia de estos niveles educativos en el desarrollo del niño y en su actitud frente a la lectura son realmente decisivos.

Es triste ver como poco tiempo antes y aún al inicio de es

ta adquisición, los niños muestran un gran interés por saber -- que dice en todos lados donde hay algo escrito y como esta actitud tan abierta y positiva se transforma en tedio y angustia - cuando ya pueden leer.

La práctica educativa que vislumbra el proceso enseñanza-- aprendizaje como uno solo, donde el aprendizaje depende de la - enseñanza y que concibe la lectura como un requisito académico- del currículo, provoca las siguientes situaciones:

- Los alumnos no tienen una participación activa en su aprendizaje, por lo tanto no se puede afirmar que hayan aprendido.
- La lectura constituye por sí misma una clase especial.
- La importancia escolar de la lectura es su correcta oralización por ser observable y evaluable en estos términos.
- La comprensión lectora se limita a la información visual del texto y a la resolución correcta (esperada y preestablecida)- de las preguntas planteadas.
- Se fomenta el rechazo a la lectura y al uso de la biblioteca- al manejarlas como castigos o imposiciones.
- Actitud de burla y/o no prestar atención a la lectura oral de los compañeros cuando no es oralizada con fluidez y correctamente.

Debido a que esta problemática es el medio educativo en -- que se forman la gran mayoría de los niños, se decidió investigar que sucede con la comprensión lectora en aquellas escuelas- donde la práctica educativa tiene diferentes metas y se centra- (a diferencia de la anterior) en el niño como la parte básica y activa de su aprendizaje; desde esta perspectiva tenemos que:

- Los alumnos participan activamente en su aprendizaje y por --

ello aprenden realmente, ya que construyen su conocimiento en la medida que comprenden.

- La forma en que se realiza la lectura (oral o en silencio) no determina la importancia de la misma.
- Toda lectura debe ser analizada por medio de críticas, comentarios, opiniones, etc.
- La lectura es una gratificación al trabajo de los alumnos.
- La lectura se realiza sin presiones de evaluación.
- Existe respeto hacia la lectura de los compañeros e incluso estimulación para superar las deficiencias.
- La actitud positiva de los niños antes de aprender a leer, -- persiste aún después de esta adquisición.

A raíz de lo anterior y de todas las diferencias expuestas en el cuerpo del presente trabajo, los objetivos de la investigación son:

- Determinar la influencia (positiva o negativa) de los 2 tipos de práctica educativa ya explicados sobre la comprensión lectora.
- Determinar la influencia (positiva o negativa) de los 2 tipos de práctica educativa sobre la actitud lectora.
- Desmentir los postulados que afirman que la comprensión se logra mediante la ejercitación de un acto mecánico.
- Obtener datos confiables de la investigación a fin de proponer programas de acción realistas que permitan que los niños se contacten de manera agradable con la lengua escrita.

El problema entorno al cual gira la presente investigación es el siguiente: ¿El tipo de práctica educativa y sus fundamentos influyen para que se dé o no la comprensión de la lectura y

el gusto por la misma?

3.3 Planteamiento de la hipótesis

Ho 1 Si la práctica educativa es de tipo asociacionista en el ámbito de la lectura, entonces los alumnos no tendrán problemas en la comprensión lectora y se favorecerá su gusto por la lectura.

Hi 1 Si la práctica educativa tiene bases asociacionistas en el ámbito de la lectura, entonces los alumnos tendrán problemas en la comprensión lectora y se inhibirá su gusto por la lectura.

Ho 2 Si la práctica educativa es de tipo psicogenética en el ámbito de la lectura, entonces los alumnos tendrán problemas en la comprensión lectora y se inhibirá su gusto por la lectura.

Hi 2 Si la práctica educativa es de tipo psicogenética en el ámbito de la lectura, entonces los alumnos no presentarán problemas en la comprensión lectora y se favorecerá su gusto por la lectura.

3.4 Definición de variables

Independiente: Ambos tipos de práctica educativa con sus elementos principales:

- Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje
- Papel del niño en su aprendizaje
- Papel de la lectura en la práctica escolar cotidiana.

Nota aclaratoria: comprensión lectora y gusto por la lectura se relacionan de alguna manera pero no se implican necesariamente.

Grupo 1: Escuela T. Grupo inmerso en una práctica educativa con bases asociacionistas por más de un curso escolar.

Grupo 2: Escuela A. Grupo inmerso en una práctica educativa con bases psicogenéticas por más de un curso escolar.

Dependiente: Comprensión lectora y gusto por la lectura. La primera se refiere a la interpretación y opinión personal que puede formar un alumno respecto a un texto leído y la segunda a la actitud positiva que se puede tener frente a la realización de actos de lectura sin necesidad de una presión externa.

3.5 Definición de términos

Estas definiciones no pretenden ser como las de un diccionario, sino que indican la manera general en que se emplean estos términos en el presente trabajo.

Actos de lectura: Toda acción mediante la cual se pretende buscar información de un texto, ya sea oralmente o en silencio y pudiendo ser un acto mecánico o comprensivo.

Comprensión lectora: Es la interpretación de una experiencia, es decir, relacionar de manera personal la información de un texto con la que ya se conoce.

Deletreo: Se refiere a la lectura donde la atención se centra en la fonetización de cada letra que conforma cada una de las palabras de un texto.

Gusto por la lectura: Es la actitud positiva e interés que se tiene respecto a la realización u observación de actos de lectura sin necesidad de una presión externa.

Indicadores: Son los elementos que forman parte del tema de estudio y nos ayudan a detectar la presencia o ausencia del proceso estudiado.

Lectura fluida: Es la lectura más o menos rápida que no se detiene ni en las letras, ni en las sílabas, ni en las palabras aisladas. Es la posibilidad de realizar actos de lectura centrando la atención en el contexto.

Lectura mecánica: Son los actos de lectura que se realizan sobre la información visual (letras, sílabas o palabras) que provee el texto.

Práctica educativa: Son todas las acciones pedagógicas cotidianas y específicas llevadas a cabo dentro de una institución educativa y que cuentan con una sustentación teórica.

Silabeo: Como su nombre lo indica, es la lectura que se centra en las sílabas de cada una de las palabras de un texto. Bajo este rubro, se incluye la lectura en silencio que hacen los niños cuando van marcando con los labios cada sílaba y solamente después de ello, oralizan la o las palabras completas.

En la definición referente a actos de lectura se hace alusión a la "búsqueda" de información, y esto se refiere a lo que el sujeto busca en el texto que puede ser desde el reconocimiento de las letras, sílabas y/o palabras (mecánico) hasta la búsqueda de respuestas a las preguntas que plantea el lector (anticipación) a fin de utilizar la información visual requerida para dar significado a lo impreso (comprensión).

3.6 La muestra utilizada

Para poder determinar la influencia que ejercen los diferentes tipos de práctica educativa en la comprensión lectora y actitud ante la lectura, se tomaron dos grupos de 1º año de primaria de dos escuelas cuyos principios pedagógicos rectores son muy diferentes y corresponden a los dos tipos de escuela descritos en el capítulo anterior, es decir, una escuela es de corte asociacionista a la que se denominará Escuela T y la otra de --tendencia psicogenética a la que se denominará Escuela A (40).

Se eligieron los grupos de 1º año de primaria debido a que en ambas escuelas así como en la mayoría de las escuelas particulares, el año destinado a la adquisición de la lecto-escritura es el 3º grado de preescolar (jardín de niños). La investigación se avocó a las escuelas particulares porque casi la totalidad de las escuelas oficiales son de corte tradicional y toman los programas de la SEP como la única alternativa y guía de trabajo sin modificaciones de ningún tipo y a pesar de postular -- principios pedagógicos activos para el aprendizaje de la lecto-escritura, su realidad educativa es otra muy diferente; amén de esto su tradicionalismo llega a extremos y con ello se anula la participación y cuestionamiento del niño.

Los niños que ingresan a 1º año de primaria ya saben leer (en escuelas particulares) y por ello la comprensión de sus lecturas debe ser inherente a todos sus actos de lectura; puesto - que tanto las escuelas que piensan que leer es comprender como-

(40) Escuela T se refiere a escuela tradicionalista y Escuela A a una escuela activa. Los principios de estas y su inclusión en las teorías expuestas se realizó en el capítulo 2.

aquellas que desarrollan la lectura mecánica que por medio de la ejercitación afirman seré comprensiva, tuvieron un año para que el niño aprendiese a leer y practicase este aprendizaje.

La investigación de campo duró año y medio, el primer medio año corresponde a la observación de los grupos en 3º de pre escolar, donde se realizaron observaciones informales fuera de la escuela con algunos de los niños que pertenecen a la muestra; el siguiente curso escolar (1987-1988) se logró la integración como observadora y experimentadora en los grupos de ambas escuelas (ya en 1º año de primaria) y trabajar con ellos tanto dentro como fuera del salón de clases, pero siempre dentro de la institución.

Debido a que la asistencia como observadora fue regular -- (durante todo el curso escolar) de 2 a 3 veces por semana en ambos grupos se logró reducir en los niños la predisposición a -- cambiar su actitud ante un observador, ya que se colaboraba indistintamente en todo tipo de actividades, incluso aquellas ajenas a la lectura.

3.6.1 Características generales de la muestra

En adelante denominaremos a la escuela de práctica asociacionista como Escuela T (tradicional) y a la de práctica de corte psicogenético como Escuela A (activa).

Ambas instituciones son particulares y cuentan con jardín de niños y primaria (la Escuela T cuenta también con secundaria y preparatoria), los niños que constituyen ambas muestras cursaron el jardín de niños en la misma escuela en que están inscritos en 1º grado. Los rasgos familiares de estos niños son muy -

similares: son niños de clase media y media alta y de padres en su mayoría profesionistas independientes, comerciantes o empleados con buenos puestos. Estos datos se pudieron tomar de los registros escolares de estos grupos donde se encuentra esta información; en este sentido podemos decir que ambos grupos son homogéneos.

Los grupos de los cuales se tomaron las muestras; tienen - 33 y 32 niños respectivamente, pero al tomar como restricción - que las muestras estuvieran formadas por aquellos niños que cursaron en esas mismas escuelas el año anterior, el número se redujo como se muestra a continuación:

Escuela "I" de 33 niños quedaron 30

Escuela "A" de 32 niños quedaron 28

Esta restricción se tomó como base antes de la selección - de la muestra, porque al estar los niños en la misma escuela al menos por 2 años consecutivos, se encuentran en el contexto de una determinada práctica educativa desde la adquisición de la - lecto-escritura o inclusive desde antes, es decir, en la etapa preparatoria. Esto es de gran importancia porque los resultados que da la inserción en una u otra perspectiva escolar será lo - que influya en la comprensión lectora y actitud ante la lectura de algún modo; ya que como se ha reiterado en varias ocasiones, el papel que desempeña el niño en su lectura y el lugar de ésta son relevantes para el presente análisis.

Por lo ya explicado, conviene tener presente que la intención es tomar una muestra de niños de 1º año de primaria en el D.F. de escuelas particulares para ver los efectos de una prác-

tica educativa tipo asociacionista contra los de una constructivista (psicogenética) en el campo de la lectura, específicamente en la comprensión de la misma y en el tipo de actitud que genera.

Al limitar el estudio a las escuelas particulares para homogeneizar la muestra respecto a las características del medio que rodea a los alumnos, ésta no es representativa de todo el conjunto de la población de niños mexicanos que están insertos en la educación formal particular en el 1º año de primaria, no tanto porque los niños que conforman la muestra tengan características "especiales", sino porque en el sistema educativo mexicano están inmersos millones de niños, en cuyas escuelas la acción pedagógica puede ser de una u otra tendencia pero con variantes que no necesariamente corresponden de manera exacta a las de las escuelas descritas. Por tanto, los resultados son generalizables solo a aquellas instituciones cuya acción pedagógica sea de los tipos descritos.

Algunas de las cuestiones peculiares de las instituciones en cuestión son:

- La Escuela "T" a pesar de ser tradicional, tiene algunos intentos de innovación a partir de la educación primaria, ya que el jardín de niños se limite estrictamente a su programa y con ello al logro de los objetivos.

El jardín de niños tiene como objetivo (de maternal a 2º grado) el desarrollo y logro de los factores madurativos para el ingreso a 3º grado, cuyo objetivo último es el aprendizaje de la lecto-escritura por el método onomatopéyico con base en el libro "Juguemos a leer" de Rosario Ahumada, 1975.

A partir de mayo el niño conoce la mayoría de las letras, excepto algunas como W, X, K, Y y tampoco llega a la lectura de sílabas compuestas como GR, BL, TR, PR, FR, etc. por considerar que es difícil hacerlo para su edad. Se exige letra cursiva para escribir y scrip para leer. A partir de 1º de primaria el niño termina de leer lo que no se le enseñó el año anterior y se inicia en lecturas un poco más largas con sus respectivos cuestionarios de comprensión, además de correcciones gramaticales y ortográficas. La presión sobre la ortografía es grande y las lecturas se realizan tanto en el libro de la SEP como en el de "Lengua española" de 1º grado de Graciela González de Tapia, -- 1985, siendo estas últimas preferentemente en voz alta y parte de la calificación de español.

- La Escuela "A" es activa en su metodología de trabajo, pues aunque debe apegarse a los programas de la SEP en los conocimientos básicos, tiene libertad de acción en tanto que los chicos pueden determinar en función de sus intereses el tiempo que se dedique a cada tema o incluso incluir temas no contenidos en el programa.

Desde el inicio de preescolar y hasta su última etapa (3º -- grado) los niños realizan diversas actividades relacionadas con la lengua escrita como algo cotidiano, los objetos y lugares -- tienen letreros alusivos, se critican y analizan diferentes por tadores de texto, etc. En el 3º grado se formaliza esta instruc ción mediante el método global (como ya se describió en el apar tado referente a métodos) sin un texto específico, ya que todo- soporte de lengua escrita sirve para leerse.

Al ingresar a la primaria los niños siguen leyendo textos variados, dramatizan algunas lecturas que se prestan a ello e incluso existe una biblioteca dentro del salón de clases, de la cual pueden hacer uso los niños para consultas, aclarar discusiones o leer mientras los demás compañeros terminan su trabajo.

3.6.2 Selección de la muestra

Por razones que ya se dieron a conocer, la muestra fue tomada de los niños inscritos desde 3º de preescolar y actualmente en los grupos de 1º año de primaria de las 2 escuelas; con lo cual quedó constituida de la siguiente manera:

Escuela T de 30 alumnos se tomaron 15 (muestra de escuela tradicional (mT)).

Escuela A de 28 alumnos se tomaron 15 (muestra de escuela activa (mA)).

La selección fue realizada al azar por medio de los números de lista de cada grupo, descartando aquellos no inscritos en la escuela el año anterior, así pues todos los alumnos (exceptuando los ya mencionados) tuvieron la misma oportunidad de ser seleccionados.

El promedio de edad de los pequeños de la muestra es el siguiente:

	Inicio del curso Septiembre	Fin de curso Junio
Escuela T	6.1 - 6.7 años	6.10 - 7.4 años
Escuela A	6.0 - 6.7 años	6.9 - 7.4 años

El hecho de haber seleccionado a 15 niños de cada grupo se

debe a dos razones principalmente, una de ellas es que resulta representativa por constituir en promedio el 50% del grupo (41) y la otra es que se consideró un tamaño accesible para la posibilidad de recolección de datos, observaciones y trabajo tanto individual como de grupo en el transcurso de este año escolar.

No se intentó que los distintos sexos estuviesen representados en igual número en las muestras, simplemente estos están presentes en la proporción en que existen a las respectivas escuelas; sin embargo no se anexan estos datos por no considerarlos relevantes para el presente análisis.

3.7 Instrumentos utilizados, registros y observaciones

Al tener la oportunidad en ambas escuelas de trabajar libremente tanto con la población en general como con la muestra en particular, se vió favorecida la posibilidad de observar los sucesos cotidianos de ambas prácticas y el involucrarse en el proceso de aprendizaje de los niños.

Desde el inicio del curso se elaboró un registro de observación, donde se anotaban los siguientes datos:

Fecha _____ Grupo _____ Escuela _____

- 1.- Actividades del día.
- 2.- Actitud de la maestra ante la lectura de los niños (con y sin errores)
- 3.- Tiempo dedicado a la lectura (desarrollo de la clase, tipo de lectura y textos leídos)
- 4.- Actitudes de los niños al leer.

(41) Para mayor información al respecto puede consultarse:

D. CAMPBELL y J. STANLEY. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social, 1963.

5.- Situación de clase antes y después de la lectura

6.- ¿Cómo evalúa la lectura la maestra?

7.- Papel de la lectura en el salón de clases

Estas observaciones se realizaron en las 2 o 3 sesiones se manales en que se asistió a las escuelas (durante todo el año - escolar) a fin de observar los cambios o incidencias en cual--- quiera de los aspectos.

El trabajo del primer mes se limitó a seguir (en ambas ins tituciones) los lineamientos, es decir, se apegó a las activida des que se realizaban; esto tuvo dos objetivos e saber:

- Poder observar el trabajo en clase sin influir ni en los ni--- ños ni en las maestras.
- Que los niños se adaptasen a su nueva maestra y a mí como par te de la clase.

A mediados de octubre se comenzó con el trabajo individual sin olvidar las observaciones de grupo en el aula, ambas pudie ron combinarse debido a que la asistencia era de todo el día. Es ta labor consistió en trabajar en ambas escuelas particularmen te con cada uno de los niños que formaban la muestra y se llevó a cabo en los salones disponibles de la misma escuela.

En este trabajo individual se realizaron diferentes activi dades con los niños, en ocasiones se les pedía que leyeran en - voz alta y otras en silencio, pero procurando siempre que se co mentasen los textos después de su lectura; se aplicó un cuestio nario de actitud ante la lectura; se analizaron los textos uti lizados y se tomó nota de los libros que tomaban durante el --- tiempo de biblioteca. A continuación se explica más detallada--- mente cada una de las actividades realizadas e instrumentos uti

lizados.

Los textos sobre los que se trabajó fueron variados, se incluyeron lecturas de libros elegidos por los niños y 3 textos e laborados por mí, los cuales se anexan al final del trabajo (sólo se incluyen 3 porque los demás varían de un niño a otro, --- pues fueron seleccionados por ellos). En cada texto se pidió a los pequeños que comentaran lo que más y lo que menos les había gustado argumentando el porque, amén de incluir (oralmente o -- por escrito) preguntas abiertas cuya respuesta no estuviese textual en la lectura para invitarlos a reflexionar.

La lectura del libro de uso cotidiano difiere de una escuela a otra, ya que en la Escuela "I" existe un libro específico de lectura: "Lengua española" de Graciela G. Tapia, mientras -- que en la Escuela "A" no se utiliza un libro específico para la lectura, sino que ésta se realiza en cualquier texto que elijan los niños, pero a fin de unificar el texto para la muestra "A"-(mA), se eligió uno que según el registro de la biblioteca del salón es el de uso más frecuente, el más solicitado: un libro -- sobre la vida de los animales editado por Ediciones Recreativas de origen español.

Para conocer la actitud de los niños ante la lectura, se aplicó un cuestionario retomado del libro de Julia V. Espín (ver-bibliografía), quien menciona que está inspirado en la investigación de actitud lectora de P. Campell (1966), donde se gradúa la intensidad de la actitud lectora por medio de trece ítems -- formados por una pregunta y 5 dibujos que representan el grado en que se presenta dicha actitud.

La puntuación de esta prueba se lleva a cabo de la siguiente forma:

- 5 puntos para me gusta mucho
- 4 puntos para me gusta
- 3 puntos para me da igual
- 2 puntos para me gusta poco
- 1 punto para no me gusta nada

Señala la autora que el tener:

- de 48 a 65 puntos: denota un grado de interés y motivación muy-positivo ante la lectura.
- de 30 a 47 puntos: es la puntuación media que denota una actitud indiferente.
- de 13 a 29 puntos: señala una actitud muy negativa respecto a la lectura (42).

La especificación de los resultados obtenidos de este cuestionario, así como los de los demás registros y actividades realizadas se analizan en el siguiente apartado.

3.8 Descripción e interpretación de los resultados

Del registro de observaciones llevado a cabo durante todo el curso, se desprenden las siguientes apreciaciones:

ESCUELA "T"

- 1.- Actividades del día: Van variando según el programa, pues independientemente del programa anual, se elabora uno semanal por temas y actividades. Primer mes es de repaso y nacimiento del grupo.

(42)El cuestionario se anexa al final del trabajo. Ver anexo 1.

2.- Actitud de la maestra ante la lectura: Al inicio del curso y durante mes y medio aproximadamente, la maestra era muy flexible en cuanto a los errores, éstos últimos se corregían por medio de ayudar a los niños a encontrar la pronunciación correcta con un "fíjate bien que dice". A medida que el tiempo pasó, las correcciones se hacían más obvias y se empiezan a evaluar las lecturas en función de su corrección como parte de la calificación de español.

3.- Tiempo dedicado a la lectura, desarrollo de la clase, tipo de lectura y textos leídos: En ocasiones la maestra lee en voz alta y los niños siguen en silencio la lectura para después leer en voz alta de uno en uno, otras veces sin una lectura previa de la maestra, los niños comienzan a leer.

El texto utilizado puede ser el de la SEP o el de "Lengua española", pero ningún otro, es decir, todas las lecturas (de la clase) deben realizarse en estos textos.

La lectura se realiza diariamente de 30 a 45 minutos y se complementa con la tarea de leer en casa de 15 a 30 minutos. Los pequeños saben cuando es la hora de leer porque se les pide sacar uno de los textos mencionados y abrirlo en una determinada hoja, así la maestra decide quien inicia la lectura y cuando debe detenerse para que otro niño lea.

También se realiza la lectura individual en silencio que se acompaña de un cuestionario de comprensión ya sea escrito u oral y a lo más que se llega fuera de este contexto es a la identificación de los personajes principales.

4.- Actitudes de los niños al leer: Los niños se ponen nervio--

sas cuando la maestra indica que lean en voz alta, pues cada error se hace evidente y los compañeros se impacientan - por la lentitud de la lectura; sin embargo reina el absoluto silencio. De los 33 niños 25 leen en silencio las palabras - antes de oralizarlas y se debe el temor de pronunciar mal y de ser corregido constantemente.

A pesar de lo anterior, se pudo observar que a los niños les gusta cuando la maestra les lee cuentos o textos de temas de interés general.

- 5.- Situación de clase antes y después de la lectura: Antes de la lectura la maestra les pide que guarden sus útiles para después sacar el libro de lectura y abrirlo en la página indicada. Los niños pueden anticipar que sucederá, aparte de lo descrito en el punto anterior, solo deberá leer el que - la maestra indique y debe finalizar su lectura también cuando se le pide para que otro compañero inicie la lectura.

Al terminar de leer pueden suceder 2 cosas: responder un cuestionario de comprensión de lectura por escrito (individual) como los ya descritos o responder preguntas parecidas pero de manera oral (grupal) y con ello la maestra determina si el texto fue o no entendido por los pequeños.

- 6.- ¿Cómo se evalúa la lectura?: La evaluación de la lectura es cuantitativa, es decir, se asigna un número del 0 al 10 en relación a la perfección de la oralización del texto y se promedia con ortografía, dictado, composición, etc. para -- dar la nota mensual de español.

Para evaluarla se toma en cuenta entonación, fluidez, --

puntuación y pronunciación; pero un niño que fonetice cada letra o sílaba, muy difícilmente podrá leer como la maestra lo espera y más aún si el pequeño sabe como es la forma de leer que la maestra espera de él. Por lo anterior es que los niños prefieren leer cada palabra en silencio antes de oralizarla y con ello pierden la noción de lo que están leyendo, pues centran su atención e interés en leer correctamente

- 7.- Papel de la lectura en el salón de clases: La lectura es de gran importancia en la escuela, se practica diariamente y debe reforzarse en casa durante 15 minutos. Así como los niños tienen un horario para matemáticas, ciencias naturales, etc., tienen uno específico para lectura; ésta como se ha mencionado, no es libre y debe hacerse sobre el texto de la SEP o el de "Lengua española" que se pide al inicio del curso.

La biblioteca funciona también de manera parecida: los niños no pueden tomar el libro que quieran para leer, solo si es para llevarlo a casa o leerlo en el tiempo de biblioteca libre; pues en la media hora semanal destinada a biblioteca, la maestra de grupo decide que material se les dará a los niños durante su estancia en la misma.

El salón de clases no cuenta con una biblioteca propia, solo existe una de uso general para todos los grupos de primaria, donde la mayoría del material existente es para los grados superiores.

Los niños que llevan libros a su casa son pocos (promedio-

de 4 o 5 al mes), pero incluso la mayoría de éstos no lee los libros, sino que los llevan a casa, los hojean y los regresan sin saber de que tratan. Esto último se afirma por la revisión de los registros de préstamo y después una plática con los niños respecto a los libros que habían sacado más recientemente - mostrándoles el texto y preguntando si les había gustado, ¿por qué?, ¿de qué trataban?, etc. y aunque la mayoría afirmó que si les habían gustado, sólo argumentaron porque eran bonitos y no recordaban de que se trataban.

Los registros de observación seguidos en la ESCUELA "A" arrojaron los siguientes datos:

1.- Actividades del día: Las actividades diarias son muy diversas, no existen tiempos preestablecidos para los temas. Por lo general se inicia el día con una conferencia que uno de los alumnos preparó en su casa, se pasa a las preguntas y comentarios y concluida esta actividad se continúa con las del programa; sin embargo en ocasiones los temas se desvían y surgen ideas, discusiones y comentarios.

Los programas son cubiertos en esencia, pero no se siguen al pié de la letra, pues se incluyen algunos temas y se excluyen otros; así que el tiempo y profundidad con que se aborda cada tema, depende del interés del grupo.

2.- Actitud de la maestra ante la lectura: Al inicio del curso, la maestra hace un sondeo de como leen los pequeños, si les gusta hacerlo, etc. a fin de acercarse a aquellos a los que se encuentran en desventaja frente al resto del grupo.

La maestra organiza diferentes actividades donde va im-

pública la lectura e intenta incentivar a los que no les -- gusta leer o tienen problemas con un " ven a leer conmigo". Ella lee cuentos y se comentan, los invita a realizar actos de lectura de cosas interesantes que ella encontró, pide ayuda para buscar determinada información en los libros, etc.

3.- Tiempo dedicado a la lectura, desarrollo de la clase, tipo de lectura y textos leídos: No existe un horario predeterminado para leer, la lectura puede hacerse presente al estudiar ciencias sociales, matemáticas, etc. lo mismo que puede iniciarse (individual o grupalmente) por sugerencia de alguien.

Cuando los niños terminan sus trabajos pueden tomar un libro del "Club de lectores"⁽⁴³⁾ y leer mientras sus compañeros van terminando o incluso leer todos cuando quieran hacerlo. En ocasiones el club de lectores se abre un poco antes de salir al recreo; cuando algún niño no quiere leer no se le fuerza a ello, pero la maestra se acerca y le pregunta por qué, qué le gustaría hacer, etc. y lo invita a leer juntos algún libro muy interesante "que trata de...".

No existe un texto especial de lectura, los libros de la biblioteca de clase o de la general sirven para tal fin, de este modo cada uno puede leer el libro que desee.

La lectura por lo general se realiza en silencio, salvo en ocasiones en que algún niño quiere leerle algo a sus compañeros. Después de la lectura se comentan los textos y todos pueden expresar su opinión.

(43) Así se llama a la biblioteca formada en el salón de clase, donde cada niño llevó un libro que le gusta leer y se le regresa a final del curso, sin embargo todos los libros pueden consultarse los cualesquiera.

4.- Actitudes de los niños al leer: Los niños por lo general --
leen en silencio, pero en ocasiones detienen su lectura pa-
ra hacer comentarios respecto a la misma. Algunas veces lle-
van recortes de revistas o diarios para comentar algún artí-
culo que les pareció importante.

Les encanta cuando la maestra les lee alguna historia, --
cuento, etc. y siempre después de su lectura comentan, opi-
nan y discuten. La lectura es algo muy cotidiano y muestran
una actitud positiva respecto a la misma, ya que les gusta-
contarles a sus compañeros o a la maestra lo que leyeron.

5.- Situación de clase antes y después de la lectura: Como los-
niños saben que pueden leer al concluir sus trabajos, procu-
ran hacerlos rápido para poder leer un rato y al abrirse el
"club de lectores" muchas veces 2 niños leen el mismo libro
al mismo tiempo y lo van comentando.

No se puede determinar una situación anterior y poste---
rior a la lectura, porque no se crea un clima especial de -
trabajo y porque es una labor continua y cotidiana; sin em-
bargo generalmente después de las lecturas (de cualquier ti-
po) existen los comentarios.

Cuando la maestra le pide a algún niño que lea para sus-
compañeros (en voz alta) no se muestra nervioso ni teme al
error o la burla, existe mucho respeto hacia los compañeros.

6.- ¿Cómo se evalúa la lectura?: No existe una evaluación numé-
rica de la lectura. Cuando algún niño muestra alguna difi-
cultad para leer como el silabeo, la maestra se acerca a él
y le ayuda a leer.

Se organizan diferentes actividades llamativas donde los niños leen para ejercitar su lectura.

- 7.- Papel de la lectura en el salón de clases: La lectura es -- una actividad cotidiana, cuyo uso no se limita a un lugar o texto.

La maestra lee para los niños y estos lo hacen por sí mismos sin presiones externas.

El apoyo, juegos y comentarios entre los niños son básicos para un buen desarrollo de su lectura.

Como podemos observar cada uno de los puntos expuestos, -- marcan grandes diferencias entre ambas escuelas, es decir, diferencias básicas en el desarrollo y evolución de sus prácticas educativas, las cuales van determinando acciones pedagógicas específicas en el ámbito de la lectura.

Los registros de las observaciones realizadas nos ayudan a ir ubicando a cada una de las escuelas en una de las prácticas educativas estudiadas a lo largo de la presente investigación y aunque cada institución o maestra no determine a cual pertenece, sus lineamientos van dando las pautas de su conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje, del papel que juegan los alumnos en este proceso y del concepto y función que desempeña la lectura dentro del contexto escolar.

En los registros de estos puntos, podemos ir contemplando cada uno de los aspectos descritos en las hojas anteriores y de esta manera ir ubicando cada uno de ellos en las bases teóricas, fundamento de este trabajo. Así pues, vemos como la Escuela "T"

corresponde a los lineamientos dados por las teorías asociacionista y conductista, en tanto la Escuela "A" responde a los marcados por la teoría psicogenética, con lo cual el alumno tendrá un papel pasivo en la primera y uno activo en la segunda dentro de su aprendizaje, lo cual es a su vez producto de la idea de - que la enseñanza implica el aprendizaje (Escuela "T") y por --- ello lo más importante son las acciones de la maestra, o por el contrario centrarse en las construcciones cognitivas del niño - con guía de la maestra (Escuela "A").

La lectura es una presión escolar con consecuencias numéricas de aprobación o desaprobación, una obligación escolar más, - cuyo sentido se centra en el acto mismo de leer y que se limita a los textos establecidos con anterioridad en la Escuela "T".

La Escuela "A" toma la lectura como un acto cotidiano que puede realizarse mientras exista la lengua escrita, sea cual -- fuere el portador de la misma. Su utilización es trascendente y no se limita a lo académico ni a su correcta oralización.

La actitud escolar en general y de la clase en particular, van delineando la actitud de los niños respecto a la lectura -- (gusto o desagrado) y fomentan la comprensión o mecanización de los actos de lectura que realicen los pequeños por sí mismos.

Otro elemento tomado en cuenta para la presente investigación fue la lectura en voz alta. Sin que los niños notaran la - presencia de la grabadora, se grabaron sus lecturas para determinar de qué tipo eran, ya que la fluidez es un aspecto relevante para la comprensión.

Los resultados obtenidos de dicha actividad son los siguientes

tes:

Escuela "T"			
Total muestra	Deletrean	Silabeo (44)	Lectura fluida
15 niños	1	12	2
Escuela "A"			
Total muestra	Deletrean	Silabeo	Lectura fluida
15 niños	0	2	13

Como la fluidez es importante para la comprensión en el -- sentido de que la necesidad de centrar la atención en el contenido o en la información visual, influye de modo directo en la comprensión del texto, se presenta aquí como un indicador para poder determinar la presencia o ausencia de la misma.

Para hacer patente esta diferenciación, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con los datos obtenidos anteriormente, así tenemos que:

	Niveles establecidos en la lectura		
	Deletreo	Silabeo	Lectura fluida
S1 (X) (mT)	1/15	12/15	2/15
S2 (X) (mA)	0/15	3/15	12/15
S1(X) - S2(X)	1/15	9/15	10/15

(44) El silabeo incluye la lectura en silencio por sílabas previa a la oralización completa.

El cuadro anterior muestra la colocación de las puntuaciones de ambas muestras entre en número de sujetos de cada una para identificar la mayor diferenciación entre ambas. La mayor diferencia es de 10/15, por tanto el numerador da el valor de K_d

Este valor puede buscarse en la tabla correspondiente o -- puede realizarse la aproximación mediante chi cuadrada (X^2) para poder "...sin duda confiar en la decisión"(45). Por ello -- convertimos las fracciones en números decimales:

$$1/15 = .066 \quad 9/15 = .6 \quad 10/15 = .667$$

y utilizamos el valor máximo (0) substituyendo en la fórmula siguiente:

$$D = S_1(X) - S_2(X) \quad X^2 = 4D^2 \frac{n_1(n_2)}{n_1+n_2}$$

$n_1 = 15$ (número de mT)

$$D = .667$$

$n_2 = 15$ (número de mA)

$$X^2 = 4 (.667)^2 \frac{15 (15)}{15+15} = 4 (.444) \frac{225}{30} = 1.776 (7.5) = 13.32$$

$$X^2 = 13.32$$

La referencia a la tabla de X^2 señala que la probabilidad asociada con $X^2 = 13.32$ para $gl=2$ es 0.01 (prueba de una cola) por tanto la diferencia es significativa.

Estableciendo un cuadro comparativo de porcentajes, tenemos:

	Deletreo	Silabeo	Lectura fluida
Escuela "T"	6.67%	80%	13.33%
Escuela "A"	0%	13.33%	86.67%

(45) SIEGEL S. Op. Cit. p.163

Si establecemos una comparación a nivel total (30 sujetos) tenemos:

Total	Escuela "T"	Escuela "A"
Delatreo 3.33%	3.33%	0%
Silabeo 46.67%	40%	6.67%
Lectura fluida 50%	6.67%	43.33%

Al final del trabajo se anexan las gráficas de los porcentajes, ver gráfica 1 (nivel total) y gráficas 5 y 6 (desglose).

Con lo anterior podemos observar que existen diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto al tipo de lectura oral que realizan; encontrando más favorable (con base en el apoyo teórico precedente) la lectura del grupo de Escuela "A".

Otros elementos a tomar en cuenta como indicadores de la existencia de la comprensión lectora son los siguientes:

- a) Poder explicar con palabras propias lo que se leyó rescatando lo que nos parece más importante.
- b) Poder hacer comentarios o dar opiniones personales sobre el texto leído argumentando porque.

Respecto al 1º punto, el que el niño pueda explicar con sus palabras de qué trató la lectura, implica que pudo captar el contexto general si rescata los puntos relevantes del texto y puede incluir su opinión personal.

El 2º aspecto tomado como indicador, está representado por la opinión y comentarios personales tanto positivos como negativos respecto del texto y deben de poder fundamentarse, es decir, me gustó porque sí o porque es bonito, carece de fundamentación

Otros elementos a tomar en cuenta como indicadores de la existencia de la comprensión lectora son los siguientes:

- a) Poder explicar con palabras propias lo que se leyó rescatando lo que nos parece más importante.
- b) Poder hacer comentarios o dar opiniones personales sobre el texto leído argumentando el porque.
- a) - Respecto al 1º punto, el que el niño pueda explicar con -- sus palabras de qué trató la lectura, implica que pudo captar - el contexto general si rescata los puntos relevantes del texto- y puede incluir su opinión personal.
- b) - El 2º aspecto tomado como indicador, está representado por la opinión y comentarios personales tanto positivos como negativos respecto del texto y deben de poder fundamentarse, es decir, me gustó porque si o porque es bonito, carece de fundamentación basada en la información tanto visual como no visual; así todo-juicio debe basarse en ambas informaciones, aunque se dé más peso a la no visual.

A continuación se analizan los resultados obtenidos de ambos indicadores del mismo modo que se hizo con la fluidez de la lectura. Nuevamente se aclara que los datos cuantitativos que - se sacan sirven solo de referencia para aclarar las interpreta- ciones, pero que no son el centro de la investigación debido a- que la comprensión no es un proceso medible como tal y no puede reducirse a la información estadística.

- a) Explicación personal: para este indicador se leyeron 3 dife- rentes textos, 2 de los cuales ellos los eligieron, así que- varían de un niño a otro y por ello no se anexas. Esto tuvo- la finalidad de que el material que leyesen se hubiese selec

basada en la información tanto visual como no visual; así todo-juicio debe basarse en ambas informaciones, aunque se dé más peso a la no visual.

A continuación se analizan los resultados obtenidos de ambos indicadores del mismo modo que se hizo con los tipos de lectura. Nuevamente se aclara que los datos cuantitativos que se sacan sirven solo de referencia para aclarar las interpretaciones, pero que no son el centro de la investigación debido a que la comprensión y gusto por la lectura no son medibles como tales y por ello no pueden reducirse a la información estadística.

a) Explicación personal: para este indicador se leyeron 3 diferentes textos, 2 de los cuales ellos los eligieron, así que varían de un niño a otro y por ello no se anexan. Esto tuvo la finalidad de que el material que leyese se hubiese seleccionado de acuerdo a su gusto e interés, sin embargo el 3º texto es el mismo para todos (anexo 2).

Estas lecturas se realizaron en silencio, de manera individual y en diferentes momentos cada texto, después de cada lectura se pidió a los niños que explicasen con sus palabras lo que habían leído; de esta actividad se diferencian 3 tipos de actitud:

- a.1) Explicar con sus palabras lo que se leyó, resaltando los puntos esenciales.
- a.2) Explicar ideas incompletas utilizando la misma secuencia del texto o incluso procurando utilizar las mismas palabras. En ocasiones se incluyen detalles superficiales.
- a.3) No recordar nada o solo la(s) última(s) frase(s) o palabra(s).

La agrupación de los niños en los tres tipos delimitados - anteriormente quedó de la siguiente manera:

	a.1	a.2	a.3
Escuela "T"	2	11	2
Escuela "A"	12	2	1

Nuevamente utilizamos la prueba de Kolmogorov-Smirnov:

	Tipos de actitud		
	a.1	a.2	a.3
S1 (X) (mT)	2/15	11/15	2/15
S2 (X) (mA)	12/15	2/15	1/15
S1(X) - S2(X)	10/15	9/15	1/15

Convirtiendo las fracciones en decimales:

$$10/15 = .667$$

$$9/15 = .6$$

$$1/15 = .067$$

$$D = .667$$

$$n_1 = 15$$

$$n_2 = 15$$

Mediante la aproximación con χ^2 :

$$\chi^2 = 4 \left(\frac{.667}{.6} - \frac{.6}{.667} \right)^2 \frac{15 \cdot (15)}{15 + 15} = 4 \left(\frac{.444}{.667} \right)^2 \frac{225}{30} = 1.776 (7.5) = 13.32$$

$$\chi^2 = 13.32$$

La referencia a la tabla de χ^2 señala que la probabilidad asociada con $\chi^2 = 13.32$ para $gl=2$ es > 0.01 (prueba de una cola) por tanto la diferencia es significativa.

Como cuadro comparativo entre ambas instituciones tenemos los siguientes resultados: (Ver gráficas 7 y 8)

	a.1	a.2	a.3
Escuela "T"	13.33%	73.33%	13.33%
Escuela "A"	80%	13.33%	6.67%

La comparación a nivel total: (Ver gráfica 1)

Total	Escuela "T"	Escuela "A"
a.1 46.67%	6.67%	40%
a.2 43.33%	36.66%	6.67%
a.3 10%	6.67%	3.33%

Respecto a este indicador podemos notar que también existen diferencias significativas entre ambos grupos, siendo venta josa nuevamente la situación observada en el grupo de Escuela "A".

El otro aspecto tomado como indicador y marcado con la letra b en páginas anteriores (como recordaremos) representa la interpretación de un texto dando argumentos a tal interpretación, así como a la opinión o comentarios personales. Este elemento cuenta con menor fuerza que el anterior debido a que no podemos estar totalmente seguros de que un niño que afirma que le parece bien o mal algo expuesto en el texto, dando solo como razón a esta opinión un porque si o porque no; se deba a que no

pueda dar una base firme a sus palabras, ya que esta actitud -- puede deberse a su carácter; sin embargo se tomó en cuenta por que la seguridad que tiene un niño que puede afirmar sus opiniones ante un docente sin afectarle es que éste esté o no de acuerdo con él, es parte también de los lineamientos de la práctica educativa en que se desarrolla.

Los resultados en cuanto a este indicador se basaron en la lectura de 2 diferentes textos (anexos 3 y 4), realizadas en diferentes momentos de manera individual y en silencio y después se respondía el cuestionario incluido en cada texto, donde las preguntas requieren de la reflexión y opinión personal de los niños. Después de responder el cuestionario se les hacían preguntas como ¿qué te pareció?, ¿qué hubieras hecho tú?, etc.

De este indicador se establecieron también 3 niveles:

- b.1 Opinión y comentarios con argumento
- b.2 Opinión y comentarios sin argumento
- b.3 No opinaron.

La ubicación en uno u otro nivel depende de que sus respuestas tuviesen alguna base aunque fuese totalmente personal y no coincidiese con la del observador.

Total	b.1	b.2	b.3
Escuela "T" (15)	5	7	3
Escuela "A" (15)	12	3	0

Una vez más utilizamos la prueba de Kolmogorov-Smirnov:

	Diferentes niveles		b.3
	b.1	b.2	
S1 (X) (mT)	5/15	7/15	3/15
S2 (X) (mA)	12/15	3/15	0/15
S1(X) - S2(X)	7/15	4/15	3/15

Convirtiendo las fracciones en decimales:

$$7/15 = .467$$

$$4/15 = .267$$

$$3/15 = .2$$

$$D = .457$$

$$n1 = 15$$

$$n2 = 15$$

$$X^2 = 4 (.467)^2 \frac{15(15)}{15+15} = 4 (.218) \frac{225}{30} = .872 (7.5) = 6.54$$

$$X^2 = 6.54$$

La referencia en la tabla de X^2 señala que la probabilidad asociada con $X^2 = 6.54$ para $gl=2$ es $> .05$ (prueba de una cola), por tanto la diferencia es significativa.

Como cuadro comparativo entre ambas instituciones: (Gráficas 9 y 10)

	b.1	b.2	b.3
Escuela "T"	33.33%	46.67%	20%
Escuela "A"	80%	20%	0%

Estableciendo la comparación a nivel total:

(Gráfica 3)

Total	Escuela "T"	Escuela "A"
b.1 56.67%	16.67%	40%
b.2 33.33%	23.33%	10%
b.3 10%	10%	0%

En este indicador podemos notar que la mayoría de los niños que pueden dar argumentos a sus opiniones, pertenece a la Escuela "A".

Como último elemento relacionado con la hipótesis planteada en el punto referente al gusto por la lectura, amén de las observaciones y preguntas directas a los niños, se aplicó el cuestionario mencionado de actitud ante la lectura (anexo1).

La resolución de este cuestionario se llevó a cabo de manera individual, dando a los niños una explicación preliminar y permitiendo que se familiarizaran con las figuras que representan el grado de aceptación a las situaciones expuestas. Las puntuaciones obtenidas por los alumnos, se agruparon de acuerdo a la escala que establece su autora y es la siguiente:

- De 48 a 65 puntos: Grado de interés y motivación muy positivo ante la lectura.
- De 30 a 47 puntos: Actitud indiferente.
- De 13 a 29 puntos: Actitud muy negativa.

En este último punto también se utiliza la prueba de Kolmogorov-Smirnov a fin de que todos los elementos sean analizados bajo la misma perspectiva.

Puntuaciones del cuestionario

Total	De 48 a 65	De 30 a 47	De 13 a 29
Escuela "T"	4	9	2
Escuela "A"	13	1	1

Puntuaciones del cuestionario

	De 48 a 65	De 30 a 47	De 13 a 29
S1 (X) (mT)	4/15	9/15	2/15
S2 (X) (mA)	13/15	1/15	1/15
S1(X) - S2(X)	9/15	8/15	1/15

Convirtiendo a decimales:

$$9/15 = .6$$

$$8/15 = .47$$

$$1/15 = .06$$

$$D = .6$$

$$n_1 = 15$$

$$n_2 = 15$$

$$X^2 = 4 (.6)^2 \frac{15(15)}{15+15} = 4(.36) \frac{225}{30} = 1.44 (7.5) = 10.8$$

$$X^2 = 10.8$$

La referencia de la tabla de X^2 señala que al probabilidad asociada con $X^2 = 10.8$ para $gl=2$ es > 0.01 (prueba de una cola) por tanto la diferencia es significativa.

Como cuadro comparativo entre ambas instituciones tenemos:
(gráficas 11 y 12)

	Actitud positiva	Actitud indiferente	Actitud negativa
Escuela "T"	26.67%	60%	13.33%
Escuela "A"	86.66%	6.67%	6.67%

A nivel total se traduce en: (Ver gráfica 4)

Total	Escuela "T"	Escuela "A"
Actitud positiva 55.66%	13.33%	43.33%
Actitud indiferente 33.33%	30%	3.33%
Actitud negativa 10%	6.67%	3.33%

Todos los elementos que se han mostrado a modo de indicadores nos han mostrado que existen diferencias significativas a favor del grupo de Escuela "A". Si analizamos los registros de observación y vamos desglosando estos aspectos, encontraremos que también ahí se reflejan las diferencias. Si bien es cierto que la enseñanza y el aprendizaje no son una sola cosa, si debemos estar conscientes de que cada acción de la práctica educativa influye en el desarrollo de los niños. Las presiones que se-

ejercen en la Escuela "T" y la manera en que se lleva a cabo la lectura, influyen en la actitud de los pequeños hacia ésta, así como en el papel que ella misma representará en el ámbito escolar.

Los registros de la biblioteca nos permiten darnos cuenta de los supuestos lectores que no corresponden ni al 30% de la población de 10 años, así tal vez la falta de acercamiento de los niños a los libros denota la actitud que éstos tienen ante la lectura.

La orientación que se da a la lectura determinará lo que los niños esperen de ella, lo cual puede ir desde la búsqueda de letras hasta la interpretación de textos.

A continuación se incluye un cuadro comparativo de ambas prácticas educativas representadas por las 2 muestras manejadas, relacionando los elementos de la realidad de cada una que se han analizado e influyen en la comprensión lectora y actitud ante la lectura.

ESCUELA "I"	ESCUELA "A"
1.- Enseñanza y aprendizaje son un <u>proceso</u> único, por tanto el enseñar a los niños ellos aprenden y estructuran - la información que se les da tal y como se les enseñó. La enseñanza de la lectura es codificada por ellos - exactamente igual a como nosotros lo hacemos.	1.- La enseñanza es un proceso de ayuda y guía, pero no crea el aprendizaje. Cada alumno tiene un ritmo personal de aprendizaje por ser un proceso individual. Se acepta que no todos los niños saben lo mismo en el mismo momento e a pesar de que lo hayan estudiado. En la lectura se respeta ese ritmo individual.
2.- La comprensión lectora se reduce a los cuestionarios de comprensión de lectura y debe ser observable y medible en estos términos. Además de lo anterior se logra por la ejercitación.	2.- La comprensión debe ser inherente a todo el aprendizaje, incluyendo la lectura. Este proceso también es individual y por tanto no puede demostrarse cuantitativamente.
3.- La mayor importancia de la lectura se centra en la realización correcta, así como la resolución adecuada de cuestionarios.	3.- La importancia de la lectura está en entender, poder explicar y analizar lo que se leyó, incluyendo la visión personal.
4.- No se respetan los avances personales de los niños ni se toman en cuenta.	4.- Se respeta el avance individual de los niños y se aprovechan.
5.- Se determinan un tipo de letra para leer y otro para escribir. En un año se debían aprender los 4 sistemas diferentes.	5.- No se determinan tipos específicos de letra, salvo la diferenciación entre mayúsculas y minúsculas.
6.- La lectura es el principal requisito de ingreso a la primaria y se constituye en un área especial, cuyos resultados son numéricos. Requiere un lugar y tiempo determinados.	6.- La lectura es una actividad rutinaria que no requiere de un momento o lugar específico, además de no ser la condición para avanzar en otras áreas de conocimiento.
7.- La actitud de los alumnos debe ser pasiva. El maestro enseña y el niño debe aprender. La contactación del niño con la lengua escrita es por medio del libro de lectura.	7.- Se fomenta la participación activa de los alumnos y su contactación directa con la lengua escrita en todo portador de texto.
8.- El tipo de lectura de los alumnos trata consigo la aprobación o burla de los compañeros. Nivel competitivo.	8.- Se fomenta el respeto a los compañeros y la cooperación y ayuda en el trabajo Colaboración grupal.
9.- La comprensión lectora se adquiere por medio de la ejercitación de la lectura y la resolución de cuestionarios.	9.- La comprensión lectora debe ser inherente a todo acto de lectura en cualquier texto de lenguaje accesible a los niños.
10.- Existe un libro único elegido por la institución para realizar la lectura tanto en el salón de clases como en casa.	10.- Se permite a los niños la elección del texto que van a leer tanto en la escuela como en la casa.
11.- Las lecturas que realiza la maestra son del libro de lecturas del niño o de pequeñas preguntas. Los comentarios posteriores a éstas son por medio de preguntas del tipo de las de los cuestionarios únicamente.	11.- La lectura de textos por parte de la maestra puede ser de cualquier tipo de texto de interés general con una invitación al análisis y comentarios paralelos al finalizar.
12.- La lectura es una obligación escolar con un horario específico y en algunas en el castigo que se da a determinadas "faltas" de los alumnos.	12.- La lectura es una gratificación al leer bajo de los niños y un elemento más de recreación, investigación, etc.
13.- Se pretende desarrollar el gusto por la lectura por medio de láminas ilustrativas o textos con varias ilustraciones, dejando de lado al niño como sujeto pasivo.	13.- El gusto por la lectura se busca mediante la contentación natural y amor del niño con la lengua escrita y el interés que descubre por el mismo tipo de posibilidad que ésta le ofrece.

La diferenciación existente tanto en los datos cualitativos como cuantitativos, hace evidente cada una de las prácticas educativas, así como las acciones específicas que influyen directamente sobre la comprensión lectora y las actitudes de los niños ante la lectura. En función del estudio comparativo realizado, podemos decir que la hipótesis alterna es válida rechazando así la hipótesis nula.

CONCLUSIONES

Del estudio comparativo realizado se obtuvieron las siguientes conclusiones tanto generales como particulares:

- Enseñar y aprender no es lo mismo, pues de ser así, todos sabríamos y recordaríamos aquello que se nos "enseñó" en la escuela. Por ello es preciso recordar que el aprendizaje es individual y depende de la asimilación y acomodación que hace el sujeto de la nueva información en función de sus esquemas cognocitivos.
- Para que el aprendizaje sea efectivo, se requiere del interés del sujeto, pues si un niño necesita reforzamientos para "aprender", significa que él mismo no ve ningún sentido al intentar dicho aprendizaje.
- Pese a lo que cualquier institución delimite o programe, los niños construyen su propio conocimiento y por tanto, aunque se exponga (enseñe) un determinado tema y se presuma que los niños aprendieron porque pudieron resolver un examen o puedan repetir la información, esto no refleja necesariamente que hubo un aprendizaje.
- Lengua oral y lengua escrita no son lo mismo, ni la segunda es la transcripción fonética de la primera; no pueden usarse indistintamente, pues tomar este postulado como punto de partida para la adquisición de la lecto-escritura, puede provocar en el niño dificultades en su lectura y en la comprensión

de la misma.

- Es de gran valor averiguar qué sabe el niño sobre la lengua escrita antes de enfrentarlo a ella de manera formal (escolar), y aprovechar todos estos conocimientos que ya posee en lugar de pensar que el niño no sabe nada de ella hasta ingresar a la escuela.
- La forma en que se contacta a los niños con la lengua escrita, así como los textos utilizados dentro de la escuela influyen en la actitud de los pequeños frente a la lectura.
- La lectura no es una actividad meramente visual ni auditiva, -- éste precisa de 2 fuentes de información: la información vi--sual (del texto) y la información no visual (que aporta el lector).
- La lectura no es una actividad pasiva, pues para darle sentido a lo impreso, se necesita la participación activa del lector y el aportar su interpretación.
- La lengua escrita utilizada en los libros con aquellos enuncia dos como "mi mamá me mima", provoca en los niños la imposibili dad de encontrar el material significativo para ellos y al ser impredecible se tiene problemas para leerlo y para comprenderlo. Amén de lo anterior debemos señalar que este lenguaje di--fiere del hablado y del escrito; sin embargo se piensa que es más fácil y accesible para los niños, puesto que las palabras utilizadas son sencillas; así las experiencias del niño con lo impreso resultan superficiales.

- Los textos y materiales utilizados para la iniciación a la -- lectura, muchas veces están diseñados para que los niños no utilicen su información no visual y en ocasiones son los maestros los que inhiben esta acción, por ello la lectura resulta mucho más difícil para los pequeños.
- La comprensión de todas las palabras individuales de un texto no nos lleva a la comprensión global del mismo, lo importante es que el contexto nos sea significativo, pues siendo así, a pesar de encontrar palabras desconocidas en el mismo, podemos hipotetizar y comprobar su posible significado dentro del con texto.
- No debe pensarse ni hacer pensar a los niños que la diferen-- ciación entre lectura oral y en silencio se hace en función - de su importancia.
- Ningún método por sí mismo puede crear el aprendizaje, pues - éste es un proceso independiente e individual; empero llevar- a los niños a la fonetización como el medio adecuado para ini ciar la lectura, puede crear en ellos dificultades para desa- rrollar la fluidez y la comprensión, volviendo a la lectura - un acto mecánico de repetición de la información visual.
- Centrar la importancia de la lectura en los sonidos de las le tras acarrea dificultades ortográficas, amén de las provoca-- das en la comprensión y también en la escritura los niños fo- netizan las palabras antes de escribirlas y cabe recordar que en nuestro idioma no existe una correspondencia sonora exacta

para todas y cada una de las letras del abecedario.

- Las deficiencias o problemas en la lectura de niños normales, pueden originarse por no tomar en cuenta el desarrollo evolutivo y cognitivo de los mismos; por ello y para un óptimo desarrollo del aprendizaje del niño, se requiere una práctica educativa que permita al niño la participación activa para la construcción de sus propios aprendizajes.
- El libre contacto de los alumnos con diferentes portadores de texto, le brinda la posibilidad de conocerlos y manejarlos adecuadamente pudiendo anticipar.
- La comprensión es individual en tanto el lector capta la información que está buscando y no atiende a toda posible interpretación.
- La comprensión lectora debe ser inherente a todo acto de lectura, pero es de tipo personal, por ello no puede medirse ni cuantificarse por medio de un cuestionario con preguntas preestablecidas que sólo presentan una posible respuesta contenida en la información visual del texto.
- El papel que juega la comprensión lectora en cada práctica educativa, determina que los lectores busquen significación a sus lecturas o busquen respuestas a las preguntas que supuestamente determinarán si se comprendió o no el texto y en que grado se hizo.
- No podemos hablar de comprensión si no hay un sujeto que in--

terprete y construya la significación de un texto; así habrá tantas posibles interpretaciones como sujetos, pues las estructuras cognitivas de cada uno varían en función de su experiencia y al establecer patrones de comprensión, se establecen patrones de respuesta o memoria.

- El tipo de práctica educativa en que se encuentre inmerso un niño, determina en gran medida su actitud respecto a la lectura y su facilidad o dificultad para comprender un texto.
- Los niños de escuela tradicional no requieren de la comprensión dentro de la institución, pues ésta les presenta otras exigencias; sin embargo la escuela activa estimula este proceso al respetar las interpretaciones y opiniones personales de los niños que no necesariamente coinciden entre ellas ni con la lógica del docente.
- La práctica educativa de carácter asociacionista-conductista minimiza la comprensión lectora a la resolución de cuestionarios, por ello no es de extrañarnos que sus alumnos repitan frases o partes de un texto cuando se les pide un comentario o explicación personal.
- Una práctica educativa con bases psicogenéticas, brinda al niño la posibilidad de comprometerse y ser parte tanto de sus aprendizajes escolares como extraescolares, favoreciendo una interacción agradable con la lengua escrita.
- La práctica educativa tradicionalista no permite los errores y sin embargo estos son necesarios para el verdadero aprendi-

zaje. La posibilidad de que los niños formulen hipótesis y -- las contrasten (única manera de aprender) se substituye por -- los reforzamientos y castigos ante sus respuestas. Con lo anterior y dentro del ámbito de la lectura, se crea una actitud de tedio y/o rechazo a la realización de actos de lectura.

- La comprensión lectora debe ser una parte inherente de cualquier acto de lectura, por esto es importante que se amplíen las investigaciones en este campo y se experimenten propuestas alternativas a fin de evitar o subsanar las dificultades encontradas.
- Se requiere que los docentes de las escuelas primarias hagan consciente la situación escolar que viven y la práctica educativa en que se desarrollan sus alumnos y con elementos sólidos puedan determinar si es o no óptima para el desarrollo y evolución de los pequeños.

A MODO DE ALTERNATIVA:
COMO ESTIMULAR EL GUSTO POR LA LECTURA
Y FOMENTAR LA COMPRENSION LECTORA

El problema de la falta de comprensión y gusto por la lectura es algo palpable, son realmente muy pocos los niños que -- disfrutan de leer y ocupan en esta actividad parte de su tiempo libre; así mismo la situación escolar pocas veces resulta benéfica en este sentido y la situación familiar al respecto no --- siempre resulta ser óptima. Por lo anterior y por mi interés de rescatar en los pequeños el gusto por leer y el hacerid de mane ra que les interese interpretar los textos que tienen a su dis- posición, creé una serie de programas insertos en lo que denomi né: taller de lectura y que van graduados de 1º a 6º grado de - primaria.

Estos programas los estoy llevando a cabo en la escuela -- "I" con todos los grupos de 1º a 6º, donde después de la inves- tigación realizada presente el proyecto de éstos, y donde a -- partir de este curso escolar 88/89 he obtenido resultados alta- mente satisfactorios.

Por todo lo expuesto, anexo a modo de propuesta alternati- va a la problemática detectada parte del programa correspon--- diente al 1º año de primaria. No incluyo los programas de 2º a- 6º grado porque el tema de este trabajo se centra en niños que- curaan el 1º año; sin embargo cabe mencionar que los programas- van graduados por su dificultad y las actividades de todos --- ellos se llevan a cabo a manera de juegos.

Las bases teóricas de esta propuesta, están retomadas del-

modelo teórico que sirvió de base para llevar a cabo la investigación y afortunadamente se me dió la oportunidad de ponerlo en marcha yo misma, con lo cual estoy poniendo en práctica lo que yo elaboré tal y como lo concebí.

Antes de presentar el programa, quiero exponer las condi-ciones bajo las cuales se está llevando a cabo.

Actualmente el taller está funcionando dentro del horario normal de labores de la institución de 8:00 A.M. a 1:45 P.M., - pero debido a que todos los grupos asisten a taller, sólo trabajo con cada uno de ellos una vez a la semana durante una hora y lo ideal sería poder trabajar con cada grupo 2 veces por semana como mínimo.

Llevo una evaluación individual de cada niño donde anoto - los problemas que presenta o sus avances, procurando estar más- cerca de aquellos niños que presentan algún tipo de dificultad- para guiarlos y estimularlos más en estos aspectos.

De antemano sabía que debía enfrentar la influencia televisiva principalmente, así que procuro también que en cada una de las actividades utilicen su creatividad e imaginación para que encuentren atractivo leer aunque implique mayor esfuerzo que mirar la televisión.

El programa es flexible, así que en ocasiones alargamos o- reducimos el tiempo de alguna actividad dependiendo del interés del grupo por la misma, pero siempre al finalizar la sesión les leo un libro que sea de su agrado como gratificación a su labor durante la sesión. Después de leerles el texto lo comentamos e- invito a todos a opinar y posteriormente sacamos conclusiones - grupales.

Considero que la base para que funcione adecuadamente el taller es establecer una relación de afecto, comprensión y seguridad y respeto mutuo, pues de este modo los niños trabajan y se expresan de manera libre y sin presiones.

Los programas están diseñados como juegos, esto es de gran ayuda sobre todo en los primeros años, pues recordemos que la actividad lúdica resulta indispensable para los niños, pues por medio del juego pueden expresar sus vivencias, imaginación, etc. y cada actividad está de algún modo relacionada con las demás, aunque pueden ser totalmente independientes.

Primero realicé un sondeo para detectar la actitud de los alumnos ante la lectura y así pude observar que el 80% aproximadamente de la población no gusta de la lectura, por ello ideé actividades donde tuviesen que leer pero sin darse cuenta de que lo hacen, hasta llegar a la lectura de libros. Para que esto funciones estoy en contacto constante con las maestras de grupo para que el trabajo que realizan en clase dentro de la lectura no se contraponga con el que yo realizo en el taller.

Esta propuesta de taller no es un programa acabado, se va reestructurando sobre la práctica en función de sus resultados y del interés de los niños. Esto último lo determino por las reacciones de los niños, sus comentarios y por sus escritos que depositan en un buzón que coloqué para críticas, comentarios y sugerencias.

A continuación anexo la propuesta para el 1º año de primaria:

Objetivos generales:

- Despertar el gusto e interés por la lectura

- Lograr desarrollar una lectura fluida
- Que el niño comprenda lo que lee
- Fomentar el uso de la imaginación
- Proporcionar confianza a los lectores
- Poder analizar textos de interés
- Desarrollar la sensibilidad y manejo del lenguaje tanto oral como escrito.
- Aprender a deducir el significado de las palabras a través de la comprensión del contexto

Duración: Se plantea que sea igual a la del ciclo escolar (10 meses) considerando una sesión semanal de una hora.

Materiales: Cuaderno, lápiz, colores, material didáctico elaborado por mí, libros, revistas, periódicos, copias fotostáticas, etc.

Tareas: El lector no tiene la obligación de leer en casa y si quiere hacerlo, no se determina un número específico de páginas ni de minutos. Cuando el niño siente interés en utilizar parte de su tiempo libre en leer, habremos entrado en la etapa más importante de su lectura.

Evaluación: No existe una evaluación numérica para el taller, sin embargo el asesor llevará un control personal de los niños con el fin de estimular a aquellos que lo necesiten en el área que lo requieran. Por otra parte los niños evaluarán sus trabajos y la evolución de los mismos, así como el funcionamiento del taller, ya sea directamente de manera oral o por medio de un buzón permanente que existe dentro del taller. El buzón es una caja para que los niños depositen por escrito sus comentarios, sugerencias y opiniones para ir mejorando las actividades

o incluir cosas de interés general.

Metodología: No existe una metodología determinada, así el trabajo del grupo puede ser individual o por equipo dependiendo de las actividades; sin embargo siempre es necesaria la supervisión del asesor, pues todos deben participar, ya que el centro de acción de la clase es el trabajo de los niños.

Debido a la actitud generalizada de rechazo que tienen los niños por la lectura, mi idea es que estén constantemente leyendo sin darse cuenta de ello, tanto para ejercitar su fluidez, - capacidad de crítica y análisis como para ir fomentando amablemente el gusto por leer.

La propuesta se encuentra dividida en 33 sesiones, todas - ellas pretenden ser amenas para intentar reconceptualizar en el niño la idea de que la lectura es solo una tarea escolar más. - Estas 33 sesiones representan aproximadamente las semanas correspondientes a un curso escolar y están conformadas por 3 aspectos a saber:

- Objetivos específicos de la actividad
- Actividad (donde se da un esbozo de lo que va a realizarse)
- Materiales (Elementos con que se trabajará)

A continuación incluyo 10 sesiones del programa de 1º grado. Debido a que mi idea no es dar un patrón de acción único e inequívoco, no anexo la totalidad de este programa de actividades pues solo pretendo materializar las ideas expuestas del trabajo que puede realizarse en el área de la lecto-escritura.

Recordemos que la lectura es vehículo inasustituible de la fantasía y la imaginación, por ello debemos intentar entusiasmar y adentrar a los pequeños en esta actividad.

SESION 1: "Usemos la imaginación"

Objetivos específicos:

- Estimular el uso de la imaginación
- Descubrir miles de posibilidades para la creación de historias
- Estimular la creatividad
- Diferenciar entre cuentos o historias conocidas y las creadas por los niños.
- Reconocer y entender las diferencias entre las ideas de cada niño
- Fomentar la cooperación y respeto hacia los demás
- Analizar la importancia de escribir lo que se crea para que - perdure
- Diferenciar y comparar entre ver e imaginar (televisión v.s. - lectura)

Materiales:

Hojas o cuaderno, lápices y colores.

Actividad:

Se da una explicación preliminar de la actividad para crear un cuento colectivo de manera oral. El asesor inicia con "Había una vez..." o algo similar y los niños deben ir haciendo la historia; el que tenga una idea debe levantar la mano y el asesor concede la palabra a fin de que todos participen, además -- puede ir guiando el desarrollo con pequeñas intervenciones que pueden ser verbos, preposiciones, etc.

Al finalizar se comentan las experiencias y cada niño hace un dibujo de como imaginó los lugares, los personajes, etc. o - pueden relatar el cuento por medio de una secuencia de dibujos. La historia puede grabarse para que no se olvide y así poder -

transcribirla después.

SESION 2: "Memoria"

Objetivos específicos:

- Identificar palabras y sus representaciones como 2 códigos diferentes que hacen alusión a una misma cosa
- Ejercitar la atención y la memoria
- Agilizar la lectura de palabras
- Fomentar el trabajo en equipo
- Relacionar palabras con su representación gráfica

Materiales:

Juegos diferentes de memoria de 30 cartas cada uno, 15 con palabras y 15 con dibujos alusivos a las mismas.

Actividad:

Formar equipos de 5 niños como máximo, explicar la mecánica del juego, entregar un juego de memoria a cada equipo. Las cartas se colocan boca abajo y cada niño voltea 2 a la vez, --- cuando ambas coinciden se lleva ese par, se sigue por turno hasta que las cartas se acaban y después se intercambian los juegos los equipos.

Comentarios y conclusiones.

SESION 3: "El libro que voló"

Objetivos específicos:

- Estimular el uso de la imaginación
- Hacer reflexionar a los niños sobre las posibilidades de un texto
- Estimular la capacidad de comprensión y análisis
- Fomentar el interés por la lectura

- Intercambiar experiencias respecto a la lectura
- Descubrir la posibilidad de animación de la lectura

Material:

Texto: "El libro que voló", hojas o cuaderno, lápiz y colores.

Actividad:

El asesor leerá en voz alta el texto, donde el protagonista lee un libro y al hacerlo va viajando y reconociendo lugares y cosas por medio de la lectura. Al terminar se comentará el libro, se sacan conclusiones y después se hará individualmente un dibujo de lo que cada uno imaginó al escuchar el relato.

SESION 4: "Historias con forma"

Objetivos específicos:

- Estimular el uso de la imaginación
- Ejercitar la capacidad de redactar
- Ejercitar la lectura
- Fomentar el trabajo en equipo
- Diferenciar entre lo que el autor dice y lo que captan los lectores
- Fomentar la actitud de respeto hacia los compañeros y sus trabajos
- Comparar las ideas de los compañeros para reconocer que cada uno tiene experiencias diferentes.

Material:

Hojas o cuaderno, lápiz, tijeras y colores.

Actividad:

El asesor da una explicación preliminar. Cada niño debe hacer un dibujo a lápiz y después escribir la historia de lo que dibujó sobre las líneas del contorno (si se quiere se puede re-

curtar). Posteriormente cada uno leerá su trabajo a sus compañeros y lo comentarán. Comentarios generales y conclusiones.

Todos los trabajos se pegarán en la pared del salón a modo de exposición durante 2 o 3 semanas.

SESION 5: "Rufina la burra"

Objetivos específicos:

- Fomentar el interés en la lectura
- Ejercitar redacción y lectura
- Estimular la capacidad de análisis y continuidad
- Estimular la capacidad de comprensión
- Fomentar la seguridad personal en el trabajo
- Reconocer la influencia personal en la lectura y escritura
- Reconocer la importancia de que un texto siga una secuencia lógica
- Realizar actos de anticipación en la lectura

Material:

Texto "Rufina la burra", hojas o cuaderno, lápiz y colores.

Actividad:

El asesor leerá en voz alta la mitad del texto, los niños deben terminarlo en su cuaderno como ellos creen que sucedió.

Comparar los trabajos entre sí y con el final real del cuento que después se leerá; posteriormente puede ilustrarse.

Comentarios y conclusiones

SESION 6: "Rompecabezas"

Objetivos específicos:

- Relacionar y dar sentido a las palabras dentro de un contexto
- Seguir una secuencia de lectura y redacción

- Reconocer la influencia personal en sus producciones
- = Fomentar la seguridad personal en el trabajo
- Distinguir diferentes posibilidades del lenguaje escrito
- Ejercitar la capacidad de comprensión global
- Fomentar la participación activa

Material:

Un texto breve cortado como rompecabezas por palabras, cuaderno, lápiz.

Actividad:

Se entregue un rompecabezas por equipo, cada equipo debe -- formar un texto lógico (todos tendrán el mismo material) copiar el texto que se formó y leerlos todos y comentar. Después se dirá a los niños que todos tenían las mismas palabras y se les invite a formar el texto original. Comentarios y conclusiones.

SESIÓN 7: "La correspondencia"

Objetivos específicos:

- Ejercitar la lectura comprensiva
- Ejercitar la redacción
- Resaltar la importancia de comprender un texto
- Identificar la importancia de esta modalidad de la lengua escrita
- Diferenciar entre lengua oral y lengua escrita
- Reconocer la importancia de la lengua escrita en la comunicación
- Estimular el uso de la lecto-escritura

Material:

Lápiz y hojas, colores opcionales.

Actividad:

Se designará a cada niño un compañero de grupo que no se relacione mucho con él para que inicien una amistad por carta.

Se da una explicación de la correpondencia y sus ventajas, y se pide a los niños que participen con comentarios a este repecto.

Después cada niño escribirá una carta a su compañero con--tándole algo y esperará la respuesta. Esta actividad se complementa y enriquece con la correspondencia interescolar de la que se encargará la maestra de grupo; donde los niños se escribirán con pequeños de otras escuelas durante el curso escolar.

SESION 8: "Mi cuento preferido"

Objetivos específicos:

- Poder explicar con palabras propias lo que se leyó
- Poder argumentar la opinión personal
- Poder deducir a partir de la información que se tiene
- Ejercitar la comprensión lectora
- Reconocer lo esencial de un texto
- Analizar diferentes tipos de información
- Reconocer la influencia de nuestras experiencias en las interpretaciones de los textos

Material:

Textos variados elegidos por cada niño, hojas y lápiz

Actividad:

Cada niño leerá en silencio el libro que más le guste (puede traerlo de casa o escogerlo de la biblioteca) después se contarán lo que leyeron dentro de cada equipo y finalmente en una hoja lo contarán el asesor con sus propias palabras explicando porque les gustó y que es lo más bonito o emocionante del texto.

SESION 9: "Gimnasia visual"Objetivos específicos:

- Ejercitar los movimientos oculares en todos sentidos
- Ejercitar la velocidad lectora
- Ejercitar la búsqueda de información
- Realizar actos de anticipación
- Descubrir las diferencias entre reconocer y desconocer una palabra

Material:

Cartulinas con listas de 20 o 30 palabras (20x3 modelos) distribuidas en 2 o 3 filas verticales de 10 palabras numeradas cada una, hojas o cuaderno y lápiz.

Actividad:

Se da una cartulina a cada dos niños y se les explica la actividad sin que vean las palabras. Después el asesor irá pidiendo que busquen cada una de las palabras pero en desorden y de manera más o menos rápida y los niños anotarán el número de la palabra buscada, posteriormente se compara con los números que debieron quedar.

El asesor pedirá a los pequeños que esta vez lean todas las palabras de la cartulina para que se familiaricen con ellas y volver a hacer el ejercicio; hecho esto se procede a repetir la actividad y se vuelven a comparar los resultados.

Analizar las diferencias entre la primera y la segunda vez.

Comentarios y conclusiones

SESION 10: "Al pie de la letra"Objetivos específicos:

- Descubrir la importancia de leer con una finalidad determinada

- Ejercitar la capacidad de comprensión de órdenes escritas
- Descubrir la importancia de entender para realizar bien el -- trabajo
- Estimular las habilidades manuales
- Reconocer que la lectura no solo tiene fines escolares
- Ejercitar la habilidad y agilidad mental
- Reconocer la importancia de que el texto siga una secuencia - lógica

Material:

Copias fotostáticas de un instructivo para elaborar un animalito de algodón, cartulina, algodón, pegamento, lápiz, colores o plumones y tijeras.

Actividad:

Se da un pedazo de algodón y cartulina a cada niño. Se explica a los niños que se va a jugar a los "muditos" y que van a hacer un animal como se les indica en el instructivo: el asesor sólo responderá aquellas dudas que no puedan resolverse al leer el texto. Cada niño tendrá su material y el trabajo será individual. Comentarios y conclusiones.

Deseo hacer una nota aclaratoria de porque no incluí la totalidad de las sesiones. LA idea central es trabajar la lecto--escritura como un juego con muchas posibilidades, desligar la - idea de que ésta y el trabajo escolar de español son algo inseparable, pues de este modo harán las cosas por gusto y sin presiones.

Mis programas no son el único camino posible, amén de que se van erigiendo sobre el interés y actividad de cada grupo en-

particular, es por ello que no pretendo anexarlos como una receta para lograr la comprensión lectora y el gusto por la lectura. Incluí una parte mínima a modo de ejemplo de lo que puede hacerse con los niños.

Puedo afirmar que hasta este momento, el taller de lectura ha dado grandes satisfacciones, ya que los niños han ido respondiendo positivamente y el número de lectores se ha incrementado aún fuera del horario escolar; esto lo sé debido al continuo -- contacto que tengo con los padres de familia.

De esta experiencia lo que puede generalizarse es que el -- establecimiento de una buena relación maestro-alumno, el permitir al niño participar activamente y el mostrar la lengua escrita como algo cotidiano con muchas más posibilidades de las escolares y sin presiones; son una parte esencial para que los pequeños se interesen y penetren "al fascinante mundo de la lectura".

GLOSARIO

Acomodación: Reajuste de las estructuras internas del sujeto -- previas a la situación actual, es decir, es la ampliación y reconstrucción de éstas al incorporar nuevos elementos.

Aprendizaje: Construcción y reconstrucción del conocimiento que se base en la lógica y experiencias individuales, y que se origina de la interacción del sujeto con un objeto de conocimiento; donde el primero formula hipótesis sobre el segundo, interpreta esta información y la adapta a sus esquemas.

Asimilación: Interacción de las estructuras internas del sujeto con los factores externos del objeto, persona o situación actual (nacida del interés personal) relacionando ambas a fin de integrarlos y entenderlos.

Comprensión lectora: Proceso mediante el cual el sujeto construye el significado de un texto a partir de sus conocimientos y experiencias previas (relación entre información visual y no visual), es decir, interpretación de la información visual en función de la no visual; por ello las interpretaciones de los diferentes lectores no necesariamente coincide.

Descifrado: Término utilizado para designar los actos de lectura mecánica, la cual se realiza sobre la información visual del texto y que cuando más puede llegar a la identificación del significado de las palabras que se leen.

Enseñanza: Tradicionalmente se concibe como el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos cuyo fin es generar el aprendizaje, es decir, la intervención externa al sujeto que hace que éste aprenda; sin embargo debe concebirse como la intervención externa de efectos relativos destinada a crear situaciones de aprendizaje y lo óptimo es que éstas respeten las posibilidades cognitivas de los sujetos.

Estructura cognitiva o cognocitiva: Se refiere a la información y conocimientos que tiene el sujeto y que le sirven de referencia para asimilar y acomodar la información nueva o situación actual. Es base de la comprensión y por tanto del aprendizaje.

Hipótesis: Son las ideas elaboradas por el sujeto concebidas -- con su propia lógica y que le sirven para ir entendiendo y conociendo lo que le rodea.

Leer: Es la acción de buscar información en un soporte de lengua escrita y puede realizarse en silencio o de manera oral.

Objeto de conocimiento: Es toda fuente de información disponible con la cual el sujeto puede interactuar.

Portador de texto o soporte de lengua escrita: Todo material -- que tenga en sí escritura y por tanto sea susceptible de leerse.

Sujeto cognocente: Es la concepción del sujeto como un ser capaz de construir sus conocimientos, es decir, el sujeto es la base de todos sus conocimientos y aprendizajes, pero lo hace en función de su interés y esquemas internos.

NOTA: Se explican los términos como corresponde al modo en que se han empleado en el presente trabajo.

Otros términos utilizados, se encuentran definidos en el - punto correspondiente a definición de términos p.93.

BIBLIOGRAFIA

- AHMADA, ROSARIO. Juguemos a leer. México, Trillas, 1975.
- ARANDA, GILBERTO. "Cero en conducta y cuánto en comprensión de lectura", en la revista Cero en conducta, núm. 5. México, 1986.
- BETTELHEIM, BRUNO y KAREN ZELAN. Aprender a leer; tr. por Jordi Beltán. México, Crítica, 1983.
- BORT, MA. TERESA. La escuela en crisis: debate abierto. Barcelona, Bruñera, 1977.
- BRASLAVSKY, BERTA. La querrelle de los métodos de la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- CAMPELL, DONALD y JULIAN STANLEY. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social; tr. por Mauricio Mitajorodozky. Buenos Aires, Amorrortu, 1970.
- COLL, CESAR (compilador). Psicología genética y aprendizajes escolares. 2ª ed. México, Siglo XXI, 1986.
- DEHANT, ANDRE y ARTHUR GUILLE. El niño aprende a leer; tr. por Nélida Sánchez. Buenos Aires, Kapelusz, 1976. (Colección BCP s/n)
- ESPIN, JULIA. Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Barcelona, Dikos Tau, 1987.

FERREIRO, EMILIA et al. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. México, SEP-OEA, 1986. Fascículos 1,2,3,4 y 5.

FERREIRO, EMILIA et al. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México, Proyecto de Educación Especial OEA, 1979.

FERREIRO, EMILIA y A. TEBEROSKY. La adquisición de la lecto-escritura como proceso cognitivo. Barcelona, Cuadernos de pedagogía, 1978.

FERREIRO, EMILIA y A. TEBEROSKY. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 5ª ed. México, Siglo XXI, 1985.

FERREIRO, EMILIA y MARGARITA GOMEZ PALACIO (Compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y -escritura. 6ª ed. México, Siglo XXI, 1988.

FREINET, CELESTIN. El método natural de la lectura; tr. por Pere Núñez. 4ª ed. Barcelona, Laia, 1981.

GOMEZ PALACIO, MARGARITA et al. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México, SEP-OEA, 1982.

GONZALEZ DE TAPIA, GRACIELA y TERESA GARDUÑO. Lengua española para la escuela primaria, 1º grado, libro de lectura. México, Publicaciones Cultural, 1985.

ISSACS, NATHAN. El desarrollo de la comprensión en el niño pequeño según Piaget; tr. por Marie T. Cevasco. -- Barcelona, Paidós, 1982.

KALMAN, JUDITH y YOLANDA DE LA GARZA. "La psicogénesis de la lecto-escritura", en la revista Cero en conducta, - núm. 8. México, 1987.

LADRON DE GUEVARA, MOISES. La lectura. México, SEP-Caballito, 1985.

LERNER, DELIA. Aprendizaje de la lengua escrita. Caracas, Ministerio de educación, Fundación Van Leer, 1980.

LERNER, DELIA. La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético, Caracas, Ponencia presentada al Simposio "La enseñanza de la comprensión de la lectura". XX Congreso Interamericano de Psicología, 1985.

LIPPINCOTT, DIXIE. La enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria. Barcelona, Paidós, 1985.

MAYER, HENRY. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears; Tr. por Anibal C. Leal. Buenos Aires, Amorrortu, 1977.

MOLINA, SANTIAGO. Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid, CEPE, 1981.

- NAVARRO C., LAURA. "La alfabetización de los niños: un problema actual", en la revista Cero en conducta, núm. 5 México, 1985.
- PIAGET, JEAN. La formación del símbolo en el niño; tr. por José Gutiérrez. México, Seix-Barral, 1974.
- PIAGET, JEAN. Seis estudios de psicología; tr. por Nuria Petit. 3ª ed. México, Seix-Barral, 1974.
- RECASENS, MARGARITA. Cómo jugar con el lenguaje. Barcelona, - CEAC, 1985. (Colección Aula práctica s/n)
- SANCHEZ, B. Lectura: diagnóstico, enseñanza y recuperación. - Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- SERRAMONA, JAIME (Director). Cómo desarrollar la lectura crítica. 2ª ed. Barcelona, CEAC, 1984. (Colección Aula práctica s/n)
- SIEGEL, SIDNEY. Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta; tr. por Javier Aguilar. México, Trillas, 1979. (Biblioteca técnica de psicología).
- SMITH, FRANK. Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje; tr. por Mario Sandoval. México, Trillas, 1983.

NOTA: También se analizaron los programas de español de 1º grado, y los de preescolar en todo aquello referente a la -- lectura.

Anexo 1

CUESTIONARIO DE ACTITUD ANTE LA LECTURA

APELLIDOS _____ NOMBRE _____

COLEGIO _____ CURSO _____



Me gusta mucho



Me gusta



Me da igual



Me gusta poco



No me gusta nada

18. ¿Te gusta que te regalen libros?



20. ¿Te gusta leer libros en casa?



30. ¿Te gusta encontrarte una palabra nueva cuando lees?



40. ¿Te gusta leer?



50. ¿Crees que te gustará leer cuando seas mayor?



Anexo 1

6^a. ¿Te gusta leer cuando el profesor dice que es la hora de lectura?



7^a. ¿Te gustaría tener un rato todos los días para leer lo que quisieras de la biblioteca?



8^a. Cuando vas a casa de un amigo, ¿te gusta leer sus cuentos?



9^a. ¿Te gusta leer libros aunque no te lo mande el profesor?



10^a. ¿Te gusta que tu profesor lea cuentos en voz alta?



11^a. ¿Te gusta leer en voz alta cuando el profesor te lo pide?



12^a. ¿Te gusta que el profesor te llame a leer con él?



13^a. ¿Te gusta regalar libros a tus amigos?



El ratón y el diente

A Carlos se le mueve un diente y espera que pronto se caiga para que el ratón se lo cambie por una moneda, así que todo el día lo mueve con su lengua.

Su mamá le ha dicho que los ratones se llevan los dientes para hacerse con ellos pulseras y collares, y por eso dejan a cambio una moneda.

Carlos todo el día imagina al ratón que llegará por su diente y para que se caiga pronto, cepilla sus dientes con fuerza.

Al fin se ha caído, en la noche lo pondrá debajo de su almohada y el ratón vendrá por él dejando una moneda.

¡Que collar más lindo estrenará el ratón!

Lectura

Lee el cuento en silencio.

Belinda se escapó de su jaula porque se sentía triste.

Salió volando y llegó hasta las nubes. Estaba contenta de ser libre pero extrañaba a su amigo Alex.

Voló toda la noche y cuando el sol salió, descubrió que Alex la seguía.

Belinda se sintió completamente feliz y junto con su amigo voló hacia el mar.

Ahora contesta las siguientes preguntas:

1: ¿Qué título le pondrías al cuento?

Anexo 3

2: ¿Por qué crees que Belinda se sentía triste? _____

3: ¿Estuvo bien que Belinda se escapara?, ¿por qué? _____

4: ¿Te gustó el cuento?, ¿por qué? _____

5: ¿Quién era Belinda?, ¿cómo lo sabes? _____

6: Dibuja a Belinda y a Alex.

1. Ponle título a la historia

2. ¿Por qué crees que Fito se puso triste cuando Susana no quiso regresar con él?

3. ¿Crees que alguna de estas niñas sea Susana?



Si es alguna enciérrala en un círculo y si no dibújala tú.

4. ¿Qué cosas hay en la lectura que no pueden pasar en la realidad?, ¿por qué?

1. Ponle título a la historia

2. ¿Por qué crees que Fito se puso triste cuando Susana no quiso regresar con él?

3. ¿Crees que alguna de estas niñas sea Susana?

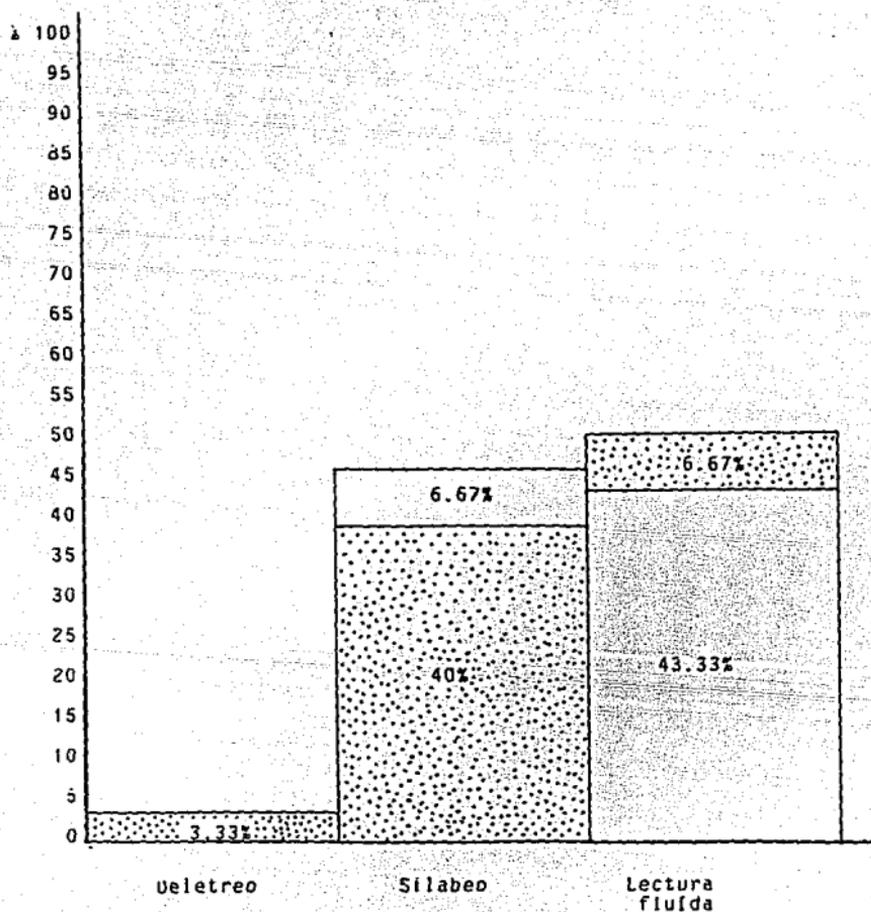


Si es alguna enciérrala en un círculo y si no dibújala tú.

4. ¿Qué cosas hay en la lectura que no pueden pasar en la realidad?, ¿por qué?

Anexo 5: Gráficas

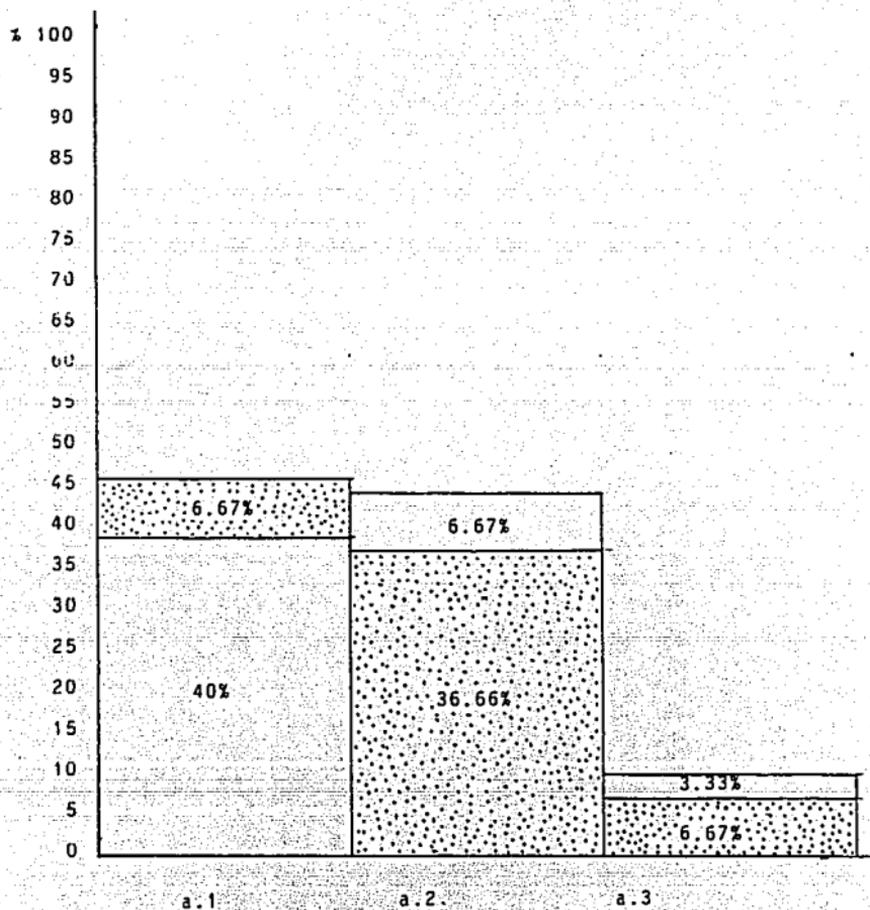
GRAFICA 1: TIPOS DE LECTURA



ESCUELA "T"

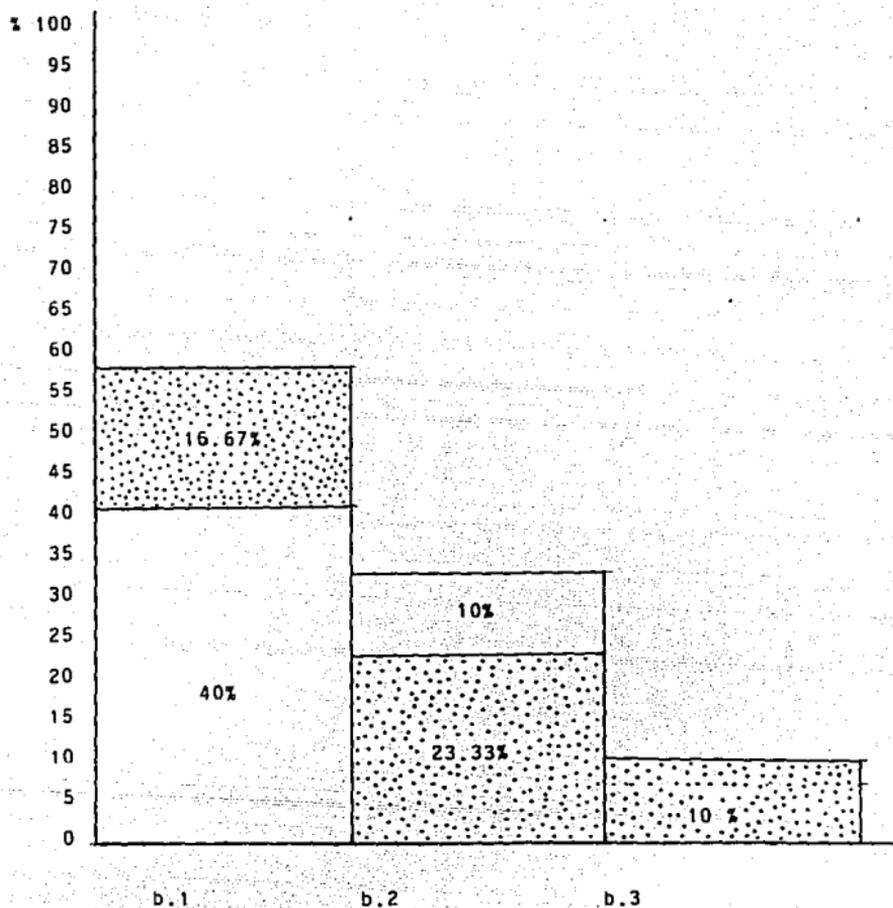
ESCUELA "A"

GRAFICA 2: EXPLICACION DE LECTURAS

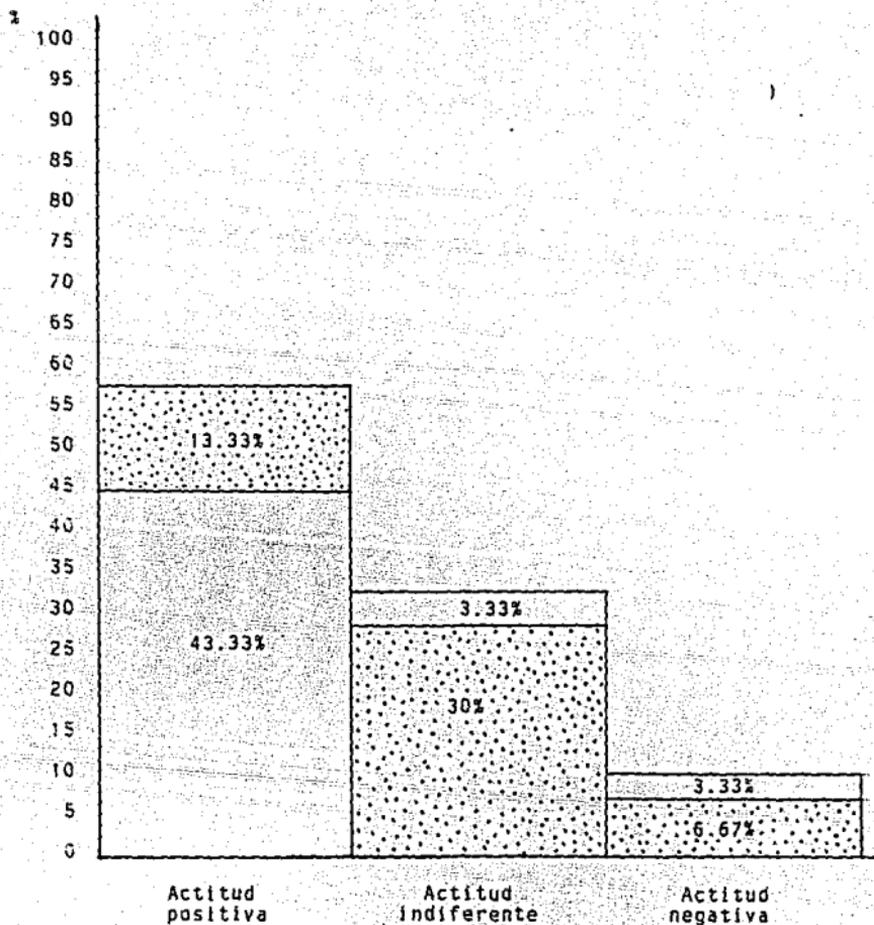

 ESCUELA "T"

 ESCUELA "A"

GRAFICA 3 : OPINION SOBRE LAS LECTURAS

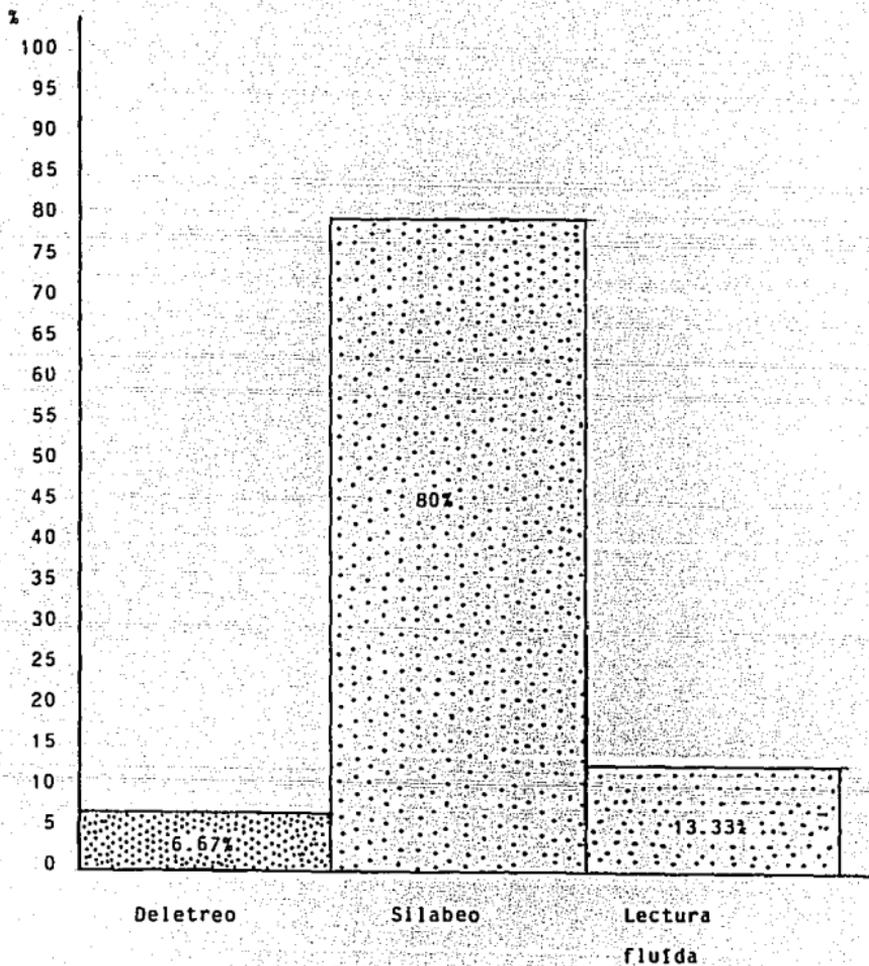
 ESCUELA "T" ESCUELA "A"

GRAFICA 4 : ACTITUD ANTE LA LECTURA

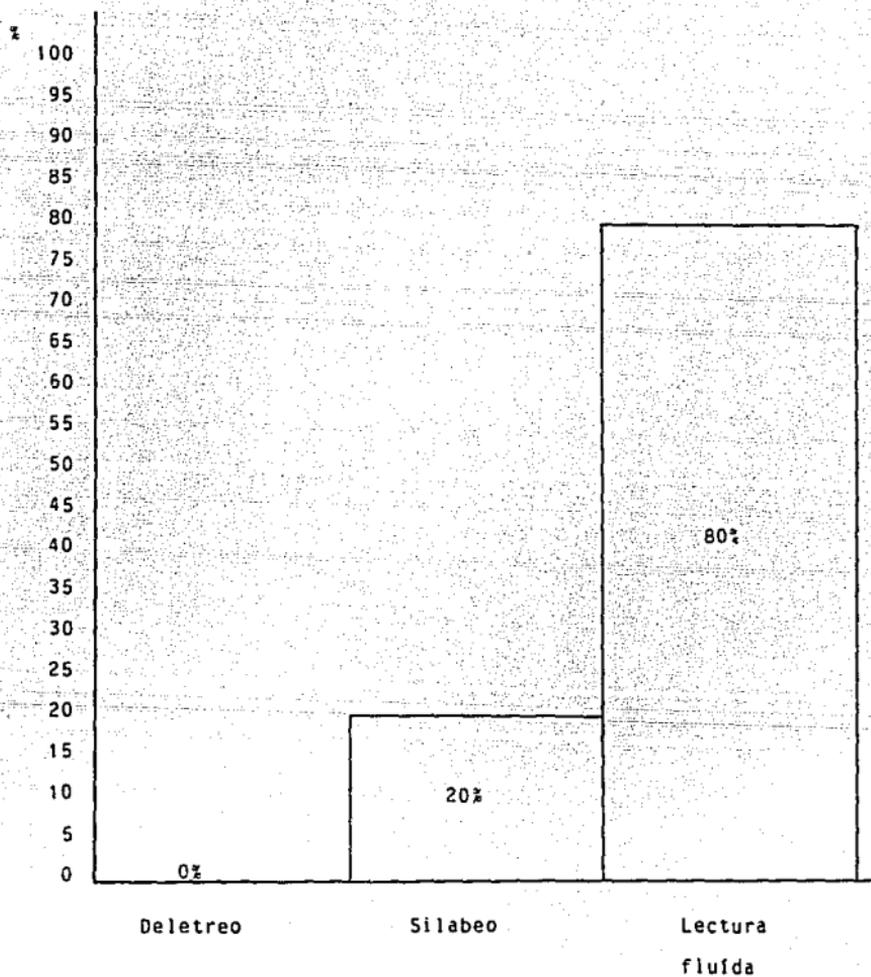

 ESCUELA "T"

 ESCUELA "A"

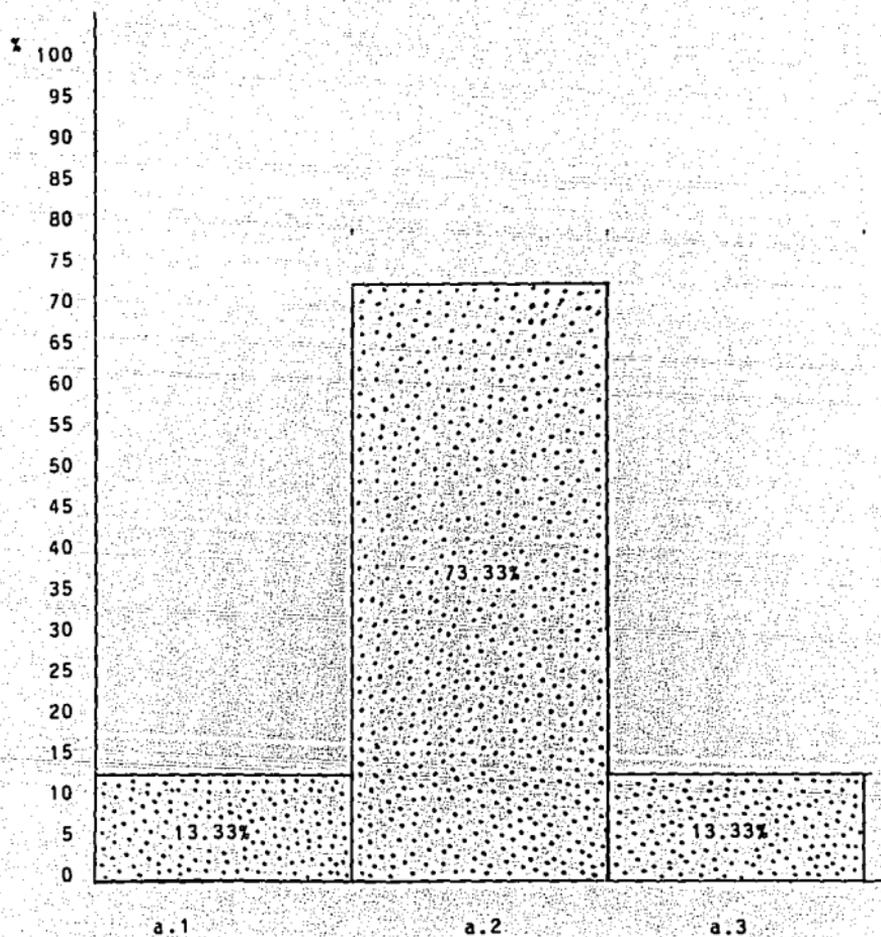
GRAFICA 5: TIPOS DE LECTURA ESCUELA "T"



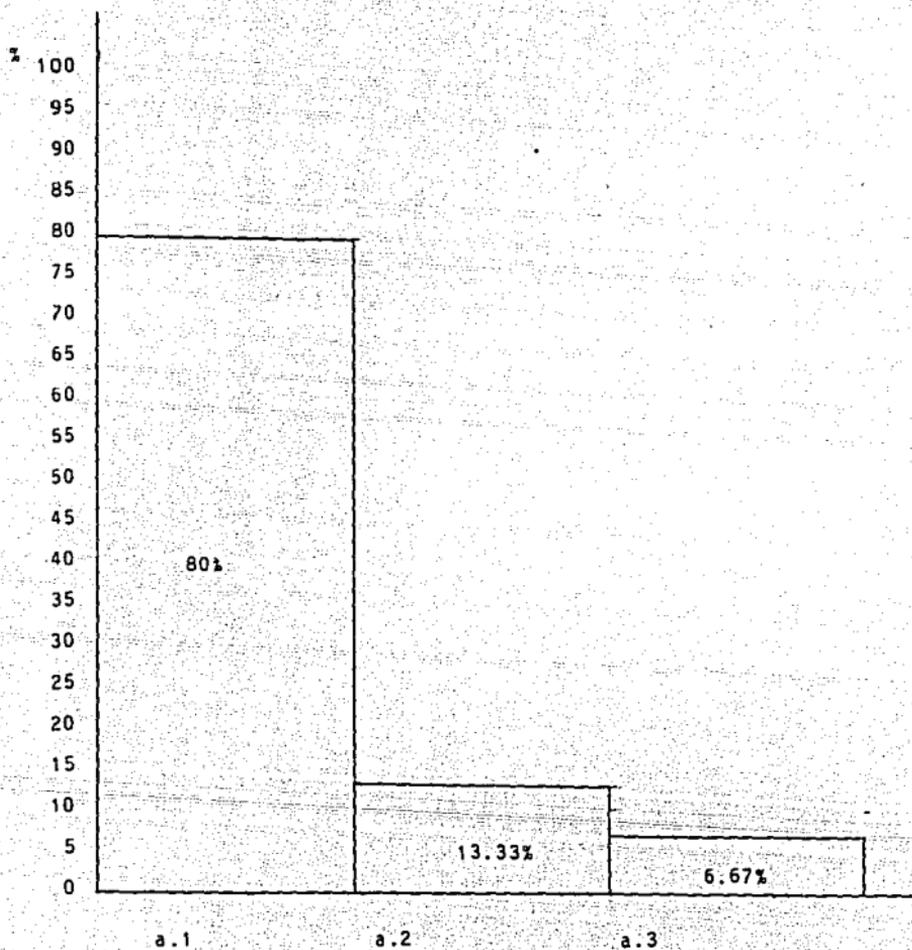
GRAFICA 6: TIPOS DE LECTURA ESCUELA "A"



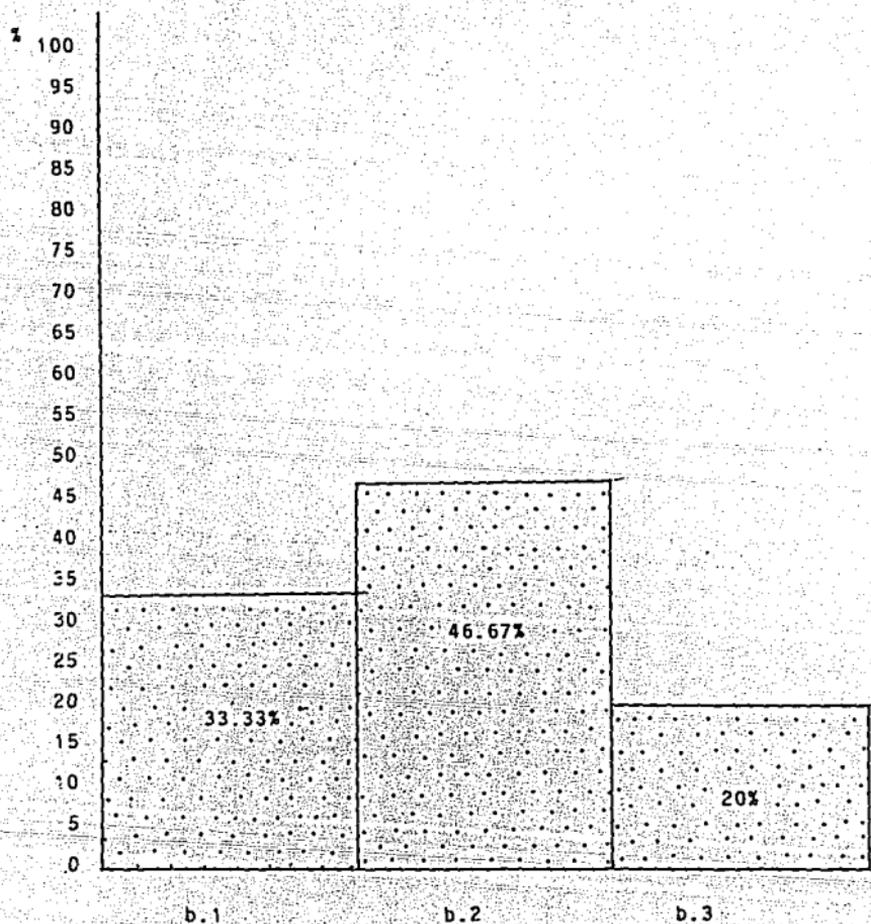
GRAFICA 7: EXPLICACION DE LECTURAS ESCUELA "T"



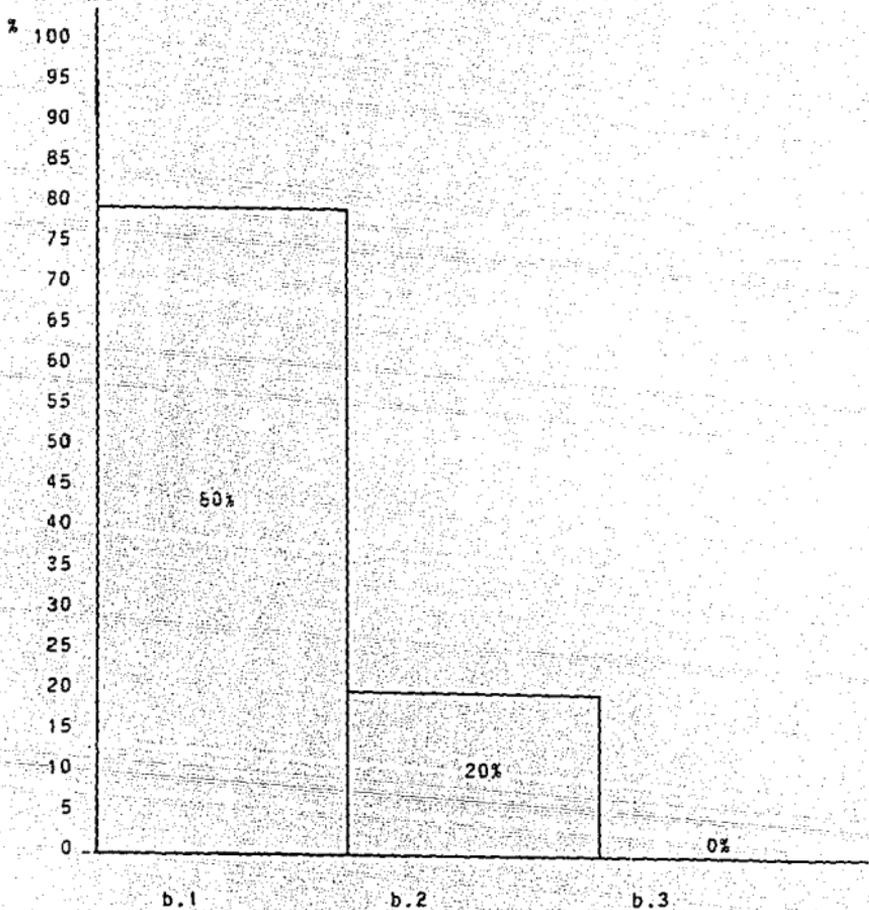
GRAFICA 8: EXPLICACION DE LECTURAS ESCUELA "A"



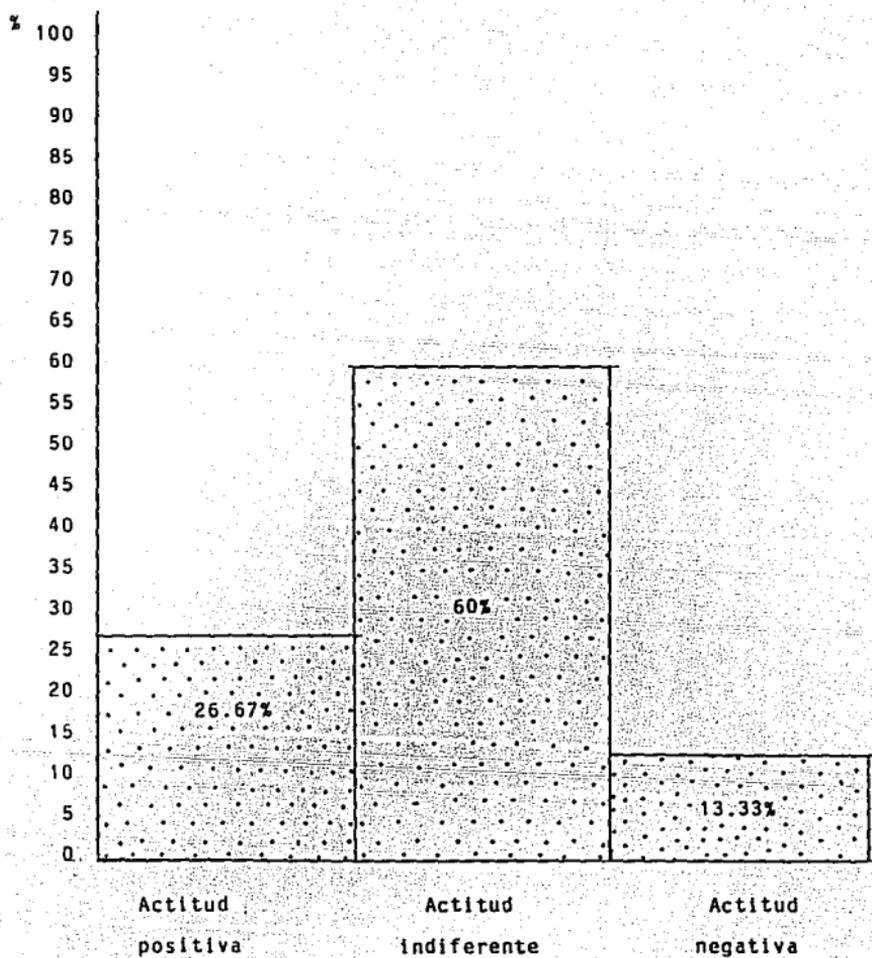
GRAFICA 9: OPINION SOBRE LECTURAS ESCUELA "T"



GRAFICA 10: OPINION SOBRE LECTURAS ESCUELA "A"



GRAFICA 11: ACTITUD ANTE LA LECTURA ESCUELA "T"



GRAFICA 12: ACTITUD ANTE LA LECTURA ESCUELA "A"

