

51962
1
2ej



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

**"LA ENSEÑANZA RECÍPROCA EN LAS DIFICULTADES DE LA
COMPRESIÓN LECTORA".**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

(EDUCACIÓN ESPECIAL)

P R E S E N T A

IRENE LOO MORALES

DE ESTUDIOS



SUPERIORES

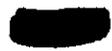
ZARAGOZA
DIVISION DE ESTUDIOS
DE POSGRADO E
INVESTIGACION



Directora de Tesis: Mtra Andrea Olmos Roa

MÉXICO D. F.

272974





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

AGRADECIMIENTOS

Es difícil expresar con palabras todos los logros obtenidos durante la asesoría y dirección de esta tesis. Con todo mi respeto y sincero reconocimiento a la Maestra **ANDREA OLMOS ROA** quien con su andamiaje, dirección y creación de actividades rectoras, permitieron la interiorización de un lenguaje específico que me guió para realizar y concluir esta investigación.

A mis maestros **JOSÉ MANUEL IBARRA CISNEROS y GUADALUPE SALINAS JIMÉNEZ**, por sus comentarios y palabras de aliento para mejorar el contenido y la presentación del manuscrito.

A la Maestra **BENILDE GARCÍA CABRERO** y el Maestro **MIGUEL ANGEL VILLA RODRÍGUEZ** por sus aportaciones para mejorar el contenido y presentación así como su colaboración en la revisión final de la Tesis.

Comparto con mis amigas **ALMA LIDIA MARTÍNEZ OLIVERA y MA DE LA LUZ MARTÍNEZ MALDONADO** la meta final de la Maestría, de un proyecto que iniciamos y compartimos juntas con todos nuestros aciertos y tropiezos pero siempre con la reciprocidad y ayuda mutua para alcanzar la meta. A **REYNA NIEVES VALENCIA** por que juntas nos enfrentamos a la tarea de llevar a la práctica un trabajo que creamos, complementamos y enriquecimos poco a poco con los profesores y los niños en las escuelas primarias.

A mi Esposo **ERNESTO** y mis hijos **ADRIANA y CARLOS ERNESTO** por el privilegio de contar con su cariño, apoyo y compañía en todos los momentos de mi vida, que me mantuvieron con una actitud asertiva a pesar de los obstáculos presentados para concluir este evento académico. A **VIRGINIA** mi hermana, a mis familiares y a todas las personas que de alguna manera contribuyeron con sus sugerencias, experiencias y disposición desinteresada para la consecución de ésta Tesis.

IRENE LOO MORALES

INDICE	PAGINA
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	6
1. Sistema Educativo en la Sociedad Mexicana.	6
2. Fracaso Escolar.	8
2.1 Teorías que explican el fracaso escolar.	8
3. Educación Especial. Su Institucionalización.	11
3.1 Evolución de la Educación Especial en México	13
3.2 Consideraciones Éticas, Legales y Políticas de la Educación Especial	15
CAPÍTULO II	18
1. De los Problemas de Aprendizaje a las Necesidades Educativas Especiales.	18
2. Integración Educativa de los Niños con Necesidades Educativas Especiales.	24
2.1 El papel del profesor en la integración.	26
2.2 Formación Docente	28
3. Alfabetización	30
3.1 La alfabetización en México.	34
3.2 Alfabetización o literacy. Reconceptualización y Modificaciones por la influencia internacional	37
3.3 Dimensiones de la alfabetización.	38
3.4 Teorías que explican la alfabetización.	42
CAPÍTULO III	44
1. Modelos Teóricos que explican la adquisición de la lectura y su comprensión.	44

1.1 Modelos Interactivos en al comprensión de la lectura.	45
1.1.1 Adquisición de la lectura en el sujeto.	46
1.3 Adquisición de nueva información a través de la teoría de los esquemas.	48
1.4 Modelo Inferencial Van Dijk y Kintsch.	49
1.5 Estructuras textuales:	51
Narrativa y Expositiva	51
2. La Teoría del Desarrollo Humano	54
2.1 Vygotski su vinculación con la comprensión lectora.	54
2.2 Palincsar y Brown	57
Enseñanza Recíproca	57
Aprendizaje Cooperativo	58
3. Fundamentación de la Investigación.	63
3.1 Planteamiento del Problema.	65
3.2 Hipótesis	65
3.3 Objetivos.	66
CAPÍTULO IV Diseño de la Investigación	67
1. Metodología	67
2. Diseño Estadístico	67
3. Procedimiento	68
3.1. Fase I Descriptiva o Diagnóstica.	68
3.2 Fase II de planeación e intervención.	69
3.3 Fase III Posprueba.	71
3.4 Categorías de Análisis Cualitativo.	72

CAPÍTULO V

Análisis Cuantitativo de los Resultados.	73
Análisis Cualitativo de los Resultados.	99
Discusión	105
Conclusiones y Sugerencias	110
Referencias Bibliográficas.	116

INDICE DE TABLAS

PAGINA

1. Nivel Estratégico. Texto Narrativo	78
2. Nivel Estratégico. Texto Expositivo	79
3. Elaboración de Proposiciones Importantes y de Detalle Texto Narrativo	80
4. Elaboración de Proposiciones Importantes y de Detalle Texto Expositivo	81
5. Congruencia Textos Narrativos	83
6. Congruencia Textos Expositivos	84
7. Superestructura Textual. Texto Narrativo	85
8. Superestructura Textual. Texto Expositivo	86
9. Macroestrategias Texto Narrativo	87
10. Macroestrategias Texto Expositivo	88
11. Estrategias de Comprensión Global Texto Narrativo NNEE y AR.	89
12. Estrategias de Comprensión Global Texto Expositivo NNEE y AR.	90
13. Proposiciones Texto Narrativo NNEE y AR.	90
14. Proposiciones Texto Expositivo NNEE y AR.	92
15. Congruencia Textos Narrativos NNEE y AR.	93
16. Congruencia Textos Expositivos NNEE y AR.	94
17. Superestructura Textual Total Texto Narrativo NNEE y AR.	95
18. Superestructura Textual Total Texto Narrativo NNEE y AR.	97
19. Macroestrategias Texto Narrativo	98
20. Macroestrategias Texto Expositivo	99

INDICE DE FIGURAS

1. Niños con Necesidades Educativas Especiales	73
2. Estrategias de Comprensión Global Texto Narrativo	78
3. Estrategias de Comprensión Global Texto Expositivo	79
4. Proposiciones Importantes Texto Narrativo	80
5. Proposiciones de Detalle Texto Narrativo	81
6. Proposiciones Importantes Texto Expositivo	82
7. Proposiciones de Detalle Texto Expositivo	82
8. Congruencia Texto Narrativo	83
9. Congruencia Texto Expositivo	84
10. Superestructura Textual. Texto Narrativo. Puntuaciones Totales	85
11. Superestructura Textual. Texto Expositivo. Puntuaciones Totales	86
12. Nivel Estratégico. Macroestrategias. Texto Narrativo	87
13. Nivel Estratégico. macroestrategias. Texto Expositivo	88
14. Estrategias de Comprensión Global Total Texto Narrativo NNEE y AR.	89
15. Estrategias de Comprensión Global Total Texto Expositivo NNEE y AR.	90
16. Proposiciones Importantes Texto Narrativo NNEE y AR.	91
17. Proposiciones de Detalle Texto Narrativo NNEE y AR.	91
18. Proposiciones Importantes. Texto Expositivo NNEE y AR.	92
19. Proposiciones de Detalle. Texto Expositivo. NNEE y AR.	93
20. Congruencia Texto Narrativo. NNEE y AR.	94
21. Congruencia Texto Expositivo. NNEE y AR.	95
22. Superestructura Textual Texto Narrativo. Puntuaciones Totales. NNEE	96

23. Superestructura Textual Texto Narrativo. Componentes. AR.	96
24. Superestructura Textual Texto Expositivo. Puntuaciones Totales NNEE y AR.	97
25. Nivel Estratégico. Macroestrategias. Texto Narrativo. NNEE y AR.	98
26. Nivel Estratégico. Macroestrategias. Texto Expositivo. NNEE y AR.	99

INDICE DE CUADROS .

1. Concentración de Resultados 4ª A Texto Narrativo. Pretest	74
2. Concentración de Resultados 5º A Texto Narrativo. Postest	75
3. Concentración de Resultados 4º A Texto Expositivo. Pretest	76
4. Concentración de Resultados 5º A Texto Expositivo. Postest	77

INDICE DE ANEXOS

1. Cronograma de Actividades del Programa de Formación Docente.	122
2. Cronograma de Intervención en el Aula	123
3. Hoja para la elaboración del resumen.	124
4. Cuestionario para niños.	125
5. Cuestionario para maestros.	126
6. Lectura Narrativa Pretest. La Niña y los Hongos. .	127
7. Lectura Expositiva Pretest. Las Golondrinas.	128
8. Guía Breve para Calificar los Resúmenes. Textos Narrativos y Expositivos.	129-132
9. Lectura Narrativa Postest. El Tren que Camina al Revés.	133
10. Lectura Expositiva Postest. La Formación de los Volcanes.	134
11. Programa de Formación Docente.	135-138
12. Programa de Enseñanza Aprendizaje, Intervención en el Aula.	139-141
13. Ejemplo Texto Narrativo. Niño con Necesidades Educativas Especiales.	142
14. Ejemplo Texto Narrativo. Niño Alto Rendimiento	143
15. Ejemplo Texto Expositivo. Niño con Necesidades Educativas Especiales	144
16. Ejemplo Texto Expositivo. Niño Alto Rendimiento	145
17. Guía para Fomentar la Enseñanza de la Comprensión Lectora.	146-149
18. Ejemplo de Lectura con guía para narrativa. ¿Estas Listo para Tener una Mascota	150-152
19. Ejemplo de Lectura con guía para narrativa. El Cuerpo Habla.	153-154
20. Ejemplo Texto Narrativo. Uso de Conectores.	155
21. Ejemplo Texto Narrativo. Uso de Conectores	155 BIS
22. Ejemplo Texto Narrativo. Uso de Conectores	156
23 al 32 Análisis Cualitativo de la interacción en el aula	157-180
33. Evaluación Final del Maestro	181-182

RESUMEN

Después de realizar un análisis de las condiciones actuales del Sistema Educativo Nacional considerando la relación que guarda con la eficiencia terminal en el nivel de educación básica, se hace una revisión histórica de la Educación Especial y se aborda en particular la línea de Problemas de Aprendizaje de los niños, en las dificultades que presentan para comprender los textos. En el trabajo se hace referencia al niño con necesidades educativas especiales consciente del grado de dificultad que existe en la conceptualización de esta categoría, porque en ella se ubican una gran cantidad de niños que muchas veces no pertenecen a ella, como los que presentan características individuales diferentes debidas a su diversidad cultural. Se analiza el fracaso escolar como una entidad que se presenta en forma simultánea en los niños que presentan dificultades para aprender y el proceso de alfabetización.

Para poder fundamentar teóricamente la investigación se analizan las aportaciones teóricas del constructivismo social y técnicas interactivas para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de la lectura y su comprensión y la interacción en el salón de clases.

El escenario en el que se desarrollo el trabajo de investigación fue una escuela primaria de la Delegación Iztapalapa en la zona oriente del Distrito Federal con una maestra y un grupo de 4º año de primaria. La investigación se dividió en tres fases: La primera de Diagnóstico en la que se exploró como realizaba el maestro el proceso enseñanza - aprendizaje de la lectura y su comprensión a través de la observación de su práctica. El nivel estratégico de los niños se valoró a partir de la elaboración de dos resúmenes, uno de un texto narrativo y otro expositivo para cuantificar los datos obtenidos con una guía elaborada para ello. De las conclusiones derivadas de esta etapa, se planeó un programa de formación docente y otro de intervención en el aula para proporcionar información actualizada de las aportaciones teóricas en cuyo marco se fundamentaba esta investigación y en la utilización de técnicas instruccionales interactivas como los son la enseñanza recíproca y el aprendizaje cooperativo. La instrumentación de ambos programas perteneció a la fase II de intervención. En la Fase III se aplicaron instrumentos equivalentes a la fase I.

Dentro del salón de clases se detectaron niños con alto y bajo rendimiento, estos últimos se ubicaron como niños con necesidades educativas especiales considerando los resultados en las puntuaciones globales obtenidas en el pretest y las dificultades que presentaban para leer y comprender los textos. Se conformaron equipos de trabajo tomado como guía a los niños más expertos para ayudar a quienes no lo eran. Los temas tratados permitieron apoyar al maestro en la enseñanza de estrategias para facilitar la comprensión de la lectura, como la enseñanza de superestructuras textuales, macroestrategias y la utilización de conectores entre otros. La enseñanza recíproca y el aprendizaje cooperativo se utilizaron como técnicas instruccionales para mejorar la comprensión de la lectura, la interacción y la comunicación en el aula de la maestra con los niños, de los niños con la maestra y los niños con los niños.

Entre los resultados más importantes destacan la modificación del nivel estratégico global de los niños para comprender los textos narrativos y expositivos y los cambios logrados en la socialización del grupo como la integración en el aula la modificación de la comunicación de un proceso unidireccional a uno circular, las relaciones interpersonales y la interacción socioafectiva que facilitaron en aprendizaje de las estrategias propuestas. De lo que se concluye que la enseñanza recíproca, aunada al aprendizaje cooperativo y estrategias derivadas del marco teórico del constructivismo social mejorar la comprensión de la lectura.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectoescritura en la población mexicana y los métodos utilizados en su enseñanza representan un gran reto para el estado. Desde hace muchos años, Morelos en su proyecto de Constitución de 1812 destaca la importancia de enseñar a leer y escribir además de la doctrina cristiana¹. Los objetivos para lograrlo han variado de acuerdo a las diferentes concepciones pedagógicas y los métodos utilizados en nuestro país. A pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno, los resultados no han sido satisfactorios ya que aún se siguen reportando en el Plan Nacional de Desarrollo un bajo nivel de escolaridad y aprovechamiento; con 6 millones de mexicanos de 15 años en adelante que son analfabetas². La población con índices más bajos de escolaridad se encuentra en áreas de difícil acceso, además se han detectado más de 2 millones de niños de 6 a 14 años que no asisten a la escuela y una eficiencia terminal en primaria del 62%.³

Con respecto a estos últimos datos, siguen aún vigentes 3 problemas considerados como las causas originales del bajo nivel de escolaridad que han sido reportadas en el Plan Nacional de Desarrollo de 1984: lo precario de los servicios educativos en las zonas deprimidas, la marginalidad económica y social y el desuso de la lectoescritura⁴. Esta situación refleja la incapacidad del gobierno y sociedad para dar respuesta a una problemática multicausal que incluye a la sociedad en conjunto, la escuela, los planes y programas educativos, los maestros, alumnos, sus familiares y el entorno.

En los contextos internacional y nacional el reconocimiento de los derechos humanos circunscribe los principios y acciones concretas de la educación básica. Las declaraciones de principios y acuerdos internacionales avalados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) entre otros, e instancias gubernamentales de cada país acuerdan la estructuración de planes y programas para posibilitar el ejercicio del derecho a la educación por los ciudadanos de estos países (Proyecto General para la Educación Especial en México, 1994).

En nuestro país los programas y las acciones educativas se formalizaron siguiendo las sugerencias y acuerdos de organismos internacionales. De esta manera México experimenta la reordenación de su sistema educativo, para elevar la productividad y calidad de los servicios frente a una competencia mundial intensa que le ponen en desventaja. La modernización del Artículo 3o. Constitucional (1992), la Ley General de Educación (1993) y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica - preescolar, primaria y secundaria - (1992-1993), constituyen el marco legal que obliga al Estado Mexicano a garantizar a la sociedad el

¹ Praga, L. M & Ramírez R (1987) **"Enfoque necesario y urgente para la lectoescritura"**, En Revista de Pedagogía, Vol. 4 (11), 77- 80

² Considerado como analfabeta a aquella persona que no sabe leer y escribir o no ha adquirido la literalidad, proceso complejo que no termina hasta que el individuo ha logrado un alto grado de comprensión lectora. Ramírez G. (1995) **"Uso de Palabras y sus Tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la Alfabetización"**. Argentina Buenos Aires. p.17 y 26.

³ (1995) **"Plan Nacional de Desarrollo 1995 - 2000"**. México: Poder Ejecutivo Federal. Secretaria de Hacienda y Crédito Público. p.26.

⁴ (1984) **"Plan Nacional de Desarrollo, Recreación y Deporte."** México. p.5

umplimiento de este derecho cuya esencia persigue el desarrollo integral del individuo⁵.

En sus intentos por resolver esta problemática que se centra en lo precario del sistema educativo, la administración actual ha propiciado una reestructuración tendiente a elevar la calidad de la enseñanza basándose en las propuestas del Artículo 3o Constitucional y de la Ley General de Educación. El servicio educativo en la educación preescolar, primaria y secundaria presenta una gran expansión en 1970 con el objetivo de dar cobertura a la mayor parte de la población infantil y adolescente del país, los datos encontrados en el XI Censo General de Población y Vivienda de 1990, aún reportan que una alta proporción niños que se encuentran en estas edades, no tiene acceso a alguno de los niveles de educación básica que proporciona el estado. Estos datos y los contrastes estatales y regionales revelan la existencia de graves deficiencias tanto en la oferta como en la demanda del servicio educativo. De los niños y jóvenes que logran inscribirse en la escuela, no todos continúan sus estudios, ni aprueban y terminan al año escolar que cursan por muchas causas que no se centran en los alumnos, sino en que independientemente de la expansión, los recursos humanos, físicos y materiales destinados a dar este servicio a la sociedad mexicana, no llegan a todos.

Esta situación representa no sólo la pérdida de tiempo y recursos sino también pone en duda la manera en que el sistema educativo está operando, su calidad, los efectos de sus formas de enseñanza y planes de estudios, los alcances que logra respecto de las diversas poblaciones que atiende. Los alumnos no reprobaban o desertan casualmente. Los fenómenos son consecuencia tanto de una serie de condiciones socioeconómicas y familiares que le ponen en desventaja, como de situaciones propiamente escolares (programas de estudio, formación docente, formas de evaluación, recursos, etc.), que no contemplan la gran variedad de experiencias, aprendizajes y manifestaciones culturales que no necesariamente coinciden con los grupos a quienes parece estar dirigido el servicio educativo.

Guevara Niebla (1992); Prawda (1987) realizaron un análisis sobre el sistema educativo señalando los siguientes aspectos que consideran fundamentales porque interfieren para alcanzar los objetivos propuestos por el gobierno: a) La deficiente calidad de la educación, ya que no se alcanzan niveles de analfabetismo funcional, con una distribución desigual. El índice de escolaridad se ubica en el 4o. grado de primaria. b) Existen diferencias entre la educación del campo a la ciudad, a pesar de la expansión de la matrícula y el aumento del gasto educativo. c) La formación y actualización profesional de los maestros de educación primaria tiene un gran rezago. d) Las condiciones de trabajo y salarios en el magisterio son deficientes. La administración escolar se encuentra dentro de un sistema burocrático que no opera bajo propósitos educativos y pedagógicos.

La crisis económica ha puesto de manifiesto el fracaso del modelo global de desarrollo y, con él, el fracaso del proyecto de educación nacional. El sistema educativo prometió ser un medio para: 1) combatir las desigualdades; 2) afirmar y desarrollar la autonomía científica y cultural, 3) factor decisivo en el establecimiento de una vida democrática.

Las oportunidades educativas que existen en los niveles sociales marginados ponen de manifiesto la desigualdad, la mayoría de los niños que fracasan y desertan de la escuela, son

⁵ Estas consideraciones éticas y legales para la educación especial se explican en el artículo 41 de la Ley General de Educación, y también el actual Plan de Desarrollo 1994-2000 (Plan Nacional de Desarrollo, 1995).

hijos de familias desprotegidas. Las posibilidades de ascender en el sistema escolar se relacionan estrechamente con el origen social del alumno, las oportunidades reales de ingreso y permanencia en educación media y media superior al igual que en la universidad son muy limitadas. El sistema educativo sigue perpetuando y reproduciendo las desigualdades sociales, el proyecto neoliberal de la economía, la modernización de la educación para la productividad y calidad no han ofrecido las mismas oportunidades a todos los mexicanos, por que se ha diseñado para un tipo específico de estudiantes, los que pertenecen a la clase social que se encuentra en el poder. La desigualdad educativa y el fracaso de los niños en la escuela también son debidos a que ésta maneja una cultura, valores y contenidos distintos y no satisface las necesidades inmediatas de todos los niños que se encuentran dentro de ella, por que no se vincula a su realidad sociocultural.

Diversidad cultural.

Es importante destacar que en la primaria el porcentaje de reprobación, se encuentra concentrado en los dos primeros años. Estos alumnos son candidatos al fracaso escolar antes de llegar a la adolescencia. Algunos de ellos se canalizan a educación especial en donde se les estudia y categoriza como sujetos con problemas de aprendizaje. Sin embargo, no todos los niños que se ubican en esta categoría tienen dificultades para aprender; en muchas ocasiones no se considera la diversidad cultural que poseen, que hace que sean diferentes y tenga necesidades educativas especiales porque los contenidos de enseñanza vertidos en los planes y programas escolares son rígidos e inflexibles que no se ajustan a los fondos de conocimiento y saberes dados por el entorno social, lo que hace que lo que se le enseña no tenga significado y sentido para aprender porque se descontextualiza de su cultura.

En lo que respecta a la diversidad cultural Bonfil (1991), la ubica en un contexto más amplio no sólo referida a la unificación o uniformidad del sistema escolar, sino también a la política gubernamental, empresarial, religiosa, partidaria, los medios masivos de comunicación y la movilidad social horizontal y vertical que tienen como objetivo eliminarla. Esta diversidad tiene diferentes factores como los contrastes geográficos o regionales, los desniveles económicos y educativos, las condiciones del individuo cómo su edad, sexo, ocupación, sitio de residencia que permiten que se formen y se reproduzcan redes de relaciones sociales más o menos estables y delimitadas que desarrollan elementos culturales distintos con los cuales, los vínculos sociales internos se refuerzan en formas diferentes y se construye una identidad colectiva propia. Se diversifica el modo de hablar, las formas de conducta, los valores, los símbolos propios, habilidades, conocimientos y creencias de una sociedad o nación⁶.

En estos grupos las diferencias culturales del alumno chocan con la hegemonía proporcionada en las instituciones educativas en el ámbito de la enseñanza básica. La educación en nuestro país se enfrenta ante dos situaciones que han tenido grandes repercusiones en el éxito o en el fracaso escolar; por un lado, los niños que tienen problemas para aprender considerados "anormales o deficientes" y por otro los que por sus condiciones socioeconómicas y familiares y culturales están en desventaja, porque los planes y programas escolares no se ajustan a sus diferencias.

Relación entre la diversidad cultural y el fracaso escolar.

° Bonfil, B. G. (1991) "Pensar Nuestra Cultura" México: Alianza Editorial. p. 10,11.

El niño cuando inicia su enseñanza posee una gran posibilidad para aprender. El éxito o fracaso en la escuela está dado por múltiples causas entre las que destacan, además de su diversidad cultural, la experiencia a través del proceso educativo y la influencia de variables relacionadas con el currículum, los maestros y el mismo niño que interfieren en su armonía. Cuando el escolar presenta incapacidad para aprender enfrenta retos que le originan problemas por las demandas impuestas en sus actividades educativas. Conforme crece, sus dificultades se incrementan también y le conducen al fracaso. Si se encuentra en una escuela oficial con el sistema tradicional de enseñanza y evaluación, sus repercusiones posteriores van a ser la no - adquisición de habilidades básicas como el leer y escribir, la reprobación, la repetición de cursos o la deserción, entidades que forman parte del fracaso escolar.

En lo referente al fracaso escolar es importante analizar las causas que lo originan a través de la supremacía educativa, que pretende brindar las mismas oportunidades a todos los niveles sociales. No existe el respeto a la diversidad cultural, que implica que todos los niños sean diferentes en las escuelas y que muchos de ellos presenten necesidades educativas también diferentes. La organización escolar no satisface sus demandas y los coloca en desventaja.

El niño que fracasa en la escuela es un producto de nuestro sistema educativo que expresa las fallas del proyecto gubernamental para incorporar satisfactoriamente a todos los sectores marginados de la población. En él, se encuentran inmersos un número importante de niños y jóvenes de enseñanza básica (preprimaria, primaria y secundaria), preparatoria y nivel profesional. Sus indicadores son el bajo rendimiento en la escuela, la repetición de cursos, reprobación y deserción.

Uno de los primeros indicios del fracaso escolar del niño es el no lograr aprender a leer y escribir. Al no adquirir estas habilidades básicas, se ubica en una situación de desventaja con sus compañeros que si las adquieren, ya que no existe en las escuelas y dentro del salón de clases la forma de ayudarlo para que con sus características y diferencias pueda avanzar en su enseñanza a su propio ritmo dentro de este contexto. La alternativa que toman la mayoría de los maestros es la canalización a los servicios de educación especial. El trato que se les proporciona en estas instituciones incrementa sus desventajas dado que cuando se regresa a su grupo original el niño no se ubica en el ambiente.

Ahora bien, es importante tomar en cuenta las políticas educativas actuales que buscan la integración de los alumnos con sus diferencias o diversidad en ambientes escolares que favorezcan la relación e interacción social con los demás niños. Si bien esto es lo deseable, para lograrlo se requieren cambios muy profundos y a muy largo plazo de toda la estructura gubernamental del sistema educativo. Tener programas continuos de formación docente que le ayuden al maestro a ampliar su visión para atender, respetar las diferencias de los alumnos a conocer y utilizar métodos, técnicas instruccionales dinámicas y de grupo sin descuidar la sensibilización de la comunidad escolar y de la sociedad.

El trabajo que se requiere para lograrlo es a muchos niveles, no de una minoría, las políticas de integración requieren de un esfuerzo conjunto y compartido de todos los sectores de la sociedad para poder llevarlas a cabo. Sin embargo, se puede lograr cambios dentro de las aulas, con los maestros, con la asesoría en su práctica. Es por ello que se pretende incidir de forma directa con ellos en su labor cotidiana, en un aspecto que forma parte de un todo el lenguaje y dentro de él la comprensión lectora. El uso de esta herramienta facilita el

aprendizaje escolar y le permite al hombre adquirir información significativa que le de sentido y el poder de usarlo para vivir en una sociedad letrada como lo es la nuestra.

La intención de esta tesis es comprender el proceso de comprensión de la lectura, los enfoques teóricos que la explican, así como su propuesta estratégica para mejorarla además de las técnicas de intervención más idóneas. Si es en el ámbito escolar en donde se adquiere la lectura y su comprensión, y ésta es considerada como la piedra angular para el aprendizaje posterior, es en la escuela donde debe efectuarse una intervención eficaz que permita solucionar los problemas que presentan los niños para el logro de estas habilidades.

La investigación se dividió en tres etapas, la primera considerada como fase descriptiva, que se inició con la valoración cualitativa del quehacer cotidiano del maestro y su interacción con el alumno, la observación en el aula de la práctica docente y la interacción del niño con el maestro además de la valoración del nivel estratégico y su competencia lingüística (uso de proposiciones, congruencia, macroestructuras y superestructura textual) en lecturas de tipo narrativo y expositivo (tipo descriptivo) que permitirán elaborar un diagnóstico de los grupos.

La segunda fase incluyó la planeación, elaboración y aplicación de un programa de formación docente, basado en los resultados obtenidos en la etapa descriptiva, así como la valoración de las reflexiones y experiencias del maestro sobre su práctica.

En la tercera fase se llevó a cabo una observación final para valorar la operatividad del programa impartido, mediante la aplicación de instrumentos y procedimientos equivalentes a los aplicados en la fase 1.

En el estudio se consideró el papel del maestro como un pilar fundamental en el proceso enseñanza - aprendizaje de la comprensión lectora, el cual se enfatiza en un programa de formación docente con la reorientación de estrategias o adquisición de otras, que le permitan abordar con una práctica educativa diferente, los problemas originados por el fracaso en la lectura y su comprensión en los niños que tengan necesidades educativas especiales incluyendo a los que presentan problemas de aprendizaje, o los que por su diversidad cultural son diferentes. Se propone la utilización de la perspectiva de reconstrucción social en la que se concibe a la enseñanza " como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje" (Sacristán, y Pérez Gómez, 1997)⁷. Lo que requiere la necesidad de un abordaje para la intervención no centrada en el niño que los manifiesta, sino con una visión interactiva que incluya el currículum, los programas, el proceso educativo, y el entorno social en el que se lleva a cabo, que deben tomarse en cuenta si se quieren satisfacer los problemas en la comprensión de la lectura de los niños con necesidades educativas especiales.

⁷ Sacristán, J.G. y Pérez Gómez A. I. (1997) "**Comprender y Transformar la Enseñanza.**" 6ª Edic. España: Morata. P. 422.

CAPÍTULO I

1. El Sistema Educativo en la Sociedad Mexicana.

Con relación al fracaso escolar el marco legal y teórico de la educación en nuestro país se fundamenta en la norma constitucional del Artículo 3º, que "confiere al estado la conducción de la tarea educativa tendiente a desarrollar armónicamente todas las facultades y valores del ser humano en congruencia con su entorno social". Sin embargo, ¿qué hace el sistema educativo para que todos los individuos disfruten de ese derecho constitucional?. ¿La escuela cubre estas premisas en su enseñanza?. ¿La relación pedagógica con los sujetos eleva su nivel cultural y moral o facilita la formación del conformismo social acorde a los requerimientos de la fuerza productiva y de la clase dominante?. Las respuestas no pueden ser contestadas con claridad, la sociedad mexicana es heterogénea y se enfrenta a una educación que pretende homogeneizar a través de sus contenidos de enseñanza a todos sus integrantes.

La educación es una práctica social que forma parte de la dinámica de la sociedad que tiene un papel determinante en sus integrantes, porque ejerce y contribuye en las relaciones sociales de dominación, desigualdad, resistencia y lucha que mantienen los diferentes cuerpos sociales, que a su vez también influyen en ella. Los procesos educativos transmiten los bienes y valores, los instrumentos y los medios para el conocimiento e interpretación de la realidad, a los distintos grupos sociales; incrementan y depuran este acervo cultural. Conjuntamente con la educación se entrena y capacita al individuo para el trabajo productivo al asignarle determinadas áreas y niveles de autoridad dentro de la estructura económica; entrenan para el control y dominio o para sumisión en las relaciones sociales predominantes.

En la escuela se enseña a los niños para que cuando sean adultos cumplan con las funciones económicas, sociales y culturales de su sociedad. El aprendizaje social se da conforme a las pautas que se imponen en el gobierno establecido y las estructuras de autoridad predominante en un rango legitimado dentro de sus relaciones sociales. Tanto la educación formal como la informal, buscan que los individuos compartan la misma visión de la realidad social y la manera de transformarla. Con ello, también imponen modos de vida, tipos de pensamiento, formas de pensamiento propios de la clase en el poder. Es mediante la educación que se detectan a los individuos con mejores habilidades y capacidades para utilizarlos en posiciones sociales superiores. Así, el sistema educativo legaliza la selección social predominante.⁸

Las instancias políticas y de educación no conciben la calidad del sistema educativo como un producto que es reflejo de varios componentes y características de cada institución. Sus estrategias para mejorar la educación son generales, se manejan los conceptos de calidad y eficiencia cuantitativa.

En la misma perspectiva, se propone para el curriculum, que se precise la relevancia de los conocimientos, destrezas y actitudes que se requieren para producir individuos adaptables, que se anticipen y adapten al cambio. Da prioridad a las materias que se consideran verdaderamente universales: ciencias básicas, principios científicos y matemáticas consideradas como más relevantes. Se relegan a un segundo plano las disciplinas sociales (la historia oficial, civismo, etc.) al considerar que son diferentes de un lugar a otro y cambian con

⁸ Ibarrola, Ma. de. (1981). " **Sociedad y Educación Contradictorias**". En Análisis de la Educación en México. México: DIE. IPN. (2) pp. 1 a 7.

el entorno. Además, se puede pensar que éstas junto con la enseñanza del español tienen la función de cohesión social.

A partir de este análisis es importante revisar brevemente los planteamientos teóricos en torno a la educación como fenómeno social, en donde puede interpretarse a la luz de tres planteamientos teóricos: el Estructural Funcionalista, la Teoría de la Reproducción y la Teoría de la Resistencia que representan la denominada Sociología de la Educación y sus niveles de análisis van desde la explicación descriptiva a la comprensión más amplia del fenómeno educativo. Las tres perspectivas conciben el carácter histórico de la Educación, así como su función socializadora, difieren en su concepción de Sociedad y las funciones específicas de la educación.

Para los teóricos estructural funcionalistas el acceso a la educación promueve la movilidad y estatus social, la escuela es un factor de promoción de roles, identidad y conciencia social. Analizan el fenómeno de internalización de la acción recíproca de roles sociales, consideran la sociedad como un todo, un sistema organizado en donde existen partes interactuantes que guardan armonía y equilibrio, aunque con cierta diferencia que permite la estratificación. El rezago educativo es debido a la incapacidad del individuo para que a través de la escuela pueda alcanzar esa movilidad y estatus social, el sujeto es incompetente para incorporarse al aparato productivo de la sociedad, que centra en él su fracaso no solo para aprender.

La Teoría de la Reproducción y la de la Resistencia conciben a la sociedad como un todo contradictorio, en desequilibrio con una clara diferencia en sus partes. Está integrada por clases sociales determinadas, por la reproducción del poder económico y el poder ideológico. La educación funciona como la vía que mantiene ese estado, determina la reproducción de la división del trabajo y la ideología de la clase dominante, sin embargo, la Teoría de la Resistencia señala la importancia de la diferencia entre la existencia de diversos modos de dominación estructurales e ideológicas, su desarrollo real y sus efectos.

Esta teoría muestra una crítica comprensiva de la escolaridad y la sociedad e introduce la noción de conflicto, lucha, oposición así como, los mecanismos incompletos de reproducción social y cultural. Bajo esta óptica, la escuela es un espacio social que clasifica a los individuos según habilidades, conocimientos por culturas dominantes y subordinadas a ideologías en competencia, las relaciones sociales son asimétricas y favorecen a esta clase dominante que ha dado origen y ha favorecido una serie de fenómenos, problemas sociales y educativos.

Bajo la perspectiva de los teóricos de la resistencia, el rezago educativo es sinónimo de inequidad. La equidad hace referencia a la igualdad en la distribución equitativa de un bien, en este caso el servicio educativo, entre toda la población de un país. En México, su cumplimiento se garantiza por el Artículo Tercero Constitucional. Sin embargo, las oportunidades de acceso, la permanencia y el egreso con éxito del sistema escolarizado, aún no se encuentra distribuido con igualdad entre los diversos estados y grupos de población en México.

La distribución equitativa de la educación exige el establecimiento de las condiciones y las oportunidades indispensables para que todos los mexicanos puedan acceder a la escuela, permanecer en el sistema educativo y alcanzar una formación integral en todos los sentidos. No se puede decir que existe equidad y calidad en la educación, si el sistema educativo no atiende a las diversas regiones y grupos de población del país que plantean diferentes

necesidades, y ofrece en consecuencia, las suficientes escuelas con grados completos, los maestros preparados y pagados para desempeñar su labor con los recursos financieros, técnicos y pedagógicos adecuados.

Los aspectos mencionados inciden de manera importante en el fracaso escolar del niño en las escuelas por tal motivo se llevará a cabo la revisión de ésta entidad que se encuentra en la mayoría de los niños que se encuentran en desventaja por sus características individuales diferentes y su diversidad sociocultural.

2. Fracaso Escolar.

Al relacionar al niño que tiene necesidades educativas especiales⁹ dentro de las escuelas, se sabe que presentan limitaciones para su aprendizaje por la homogeneidad que existe, no puede ofrecerse ese respeto a sus diferencias y situaciones que propicien no sólo su aprendizaje sino su interacción social. Situación que propicia en estos niños el fracaso escolar si la escuela no cubre o atiende sus requerimientos.

El fracaso escolar puede ser considerado como un evento condicionado y con etiología múltiple que hacen de la deserción, la repetición de cursos y la reprobación escolar en la enseñanza primaria un evento cotidiano. El niño que posee necesidades educativas especiales es un candidato a presentarlo.

Desde el punto de vista de la escuela cuando los alumnos no alcanzan con suficiencia los objetivos educacionales presentan fracaso escolar. El ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades para una educación igualitaria no es garantía dentro del sistema educativo, para obtener los mismos resultados o rendimientos, las deficiencias y diferencias en los logros académicos son notorias en cada sujeto.

Cuando un alumno no alcanza los niveles de rendimiento esperados, el fracaso escolar puede deberse a numerosas variables entre las que se encuentran: el sistema educativo considerado globalmente, el profesor, el plan de estudios, las estrategias didácticas; las instituciones extra escolares de tipo familiar, sociocultural, económicas y políticas son parte de las causas responsables.

El niño que fracasa en la escuela, es un producto de nuestro sistema educativo que expresa las fallas del proyecto gubernamental, para incorporar satisfactoriamente a todos los sectores marginados de la población. En él se encuentran inmersos un número importante de niños y jóvenes de enseñanza básica (preprimaria, primaria y secundaria), preparatoria y nivel profesional. Sus indicadores son el bajo rendimiento en la escuela, la repetición de cursos, reprobación y deserción.

2.1 Teorías que explican el fracaso escolar.

Existen dos teorías generales que explican el fracaso escolar. La primera centrada en el niño que lo considera como incapaz para aprender, con retraso o problemas orgánicos. Esta situación ha llevado a la elaboración de una gran serie de estudios en los cuales pueda definirse el nivel o capacidad que posee, establecer un diagnóstico y canalizar a quienes lo

⁹ En el trabajo se hará referencia al niño con necesidades educativa especiales como aquél que tiene problemas de aprendizaje y el que por su diversidad cultural puede presentar características similares que dentro de la escuela son manifestadas por fracaso escolar.

presentan a los servicios de educación especial. Esta teoría es conocida como de los dones intelectuales o del talento individual (Castro, 1988); en ella se hace referencia a la predisposición psicológica hereditaria que se manifiesta en el desempeño escolar y social del individuo. Una segunda teoría que explica el nivel social, llamada de la privación o retraso cultural, expone la carencia de ciertos patrones de conducta y los valores necesarios para el buen aprovechamiento escolar¹⁰.

Bravo (1988) agrupa a esta entidad en dos enfoques: a) cuando el fracaso escolar es medido por la discrepancia entre lo que se pretende enseñar al alumno y lo que él demuestra haber adquirido al finalizar su proceso educativo se hace referencia al enfoque centrado en el producto. El aprendizaje del niño es un mérito individual de él depende su inteligencia y esfuerzo. La educación reduce a la enseñanza como transmisora de conocimientos y por lo tanto éste es su problema fundamental, su solución se logra sólo si se modernizan los métodos y las técnicas didácticas¹¹.

b) Cuando se analiza cualitativamente el resultado de la enseñanza y el proceso que se lleva a cabo, el aprendizaje es valorado por los vínculos y la forma en que se da la apropiación del conocimiento. El maestro determina la configuración de actitudes tales como la autoimagen y la valoración de la capacidad del alumno por medio de la actividad pedagógica realizada en la enseñanza evalúa el desarrollo del alumno y lo hace objetivo en un número o calificación vertido en una boleta. Este enfoque de acuerdo a la autora está centrado en el proceso y requiere efectuar un cambio en las relaciones pedagógicas y la estructura social que se reproduce en los ámbitos escolares, si se quiere superar el fracaso escolar.

En la relación maestro alumno se involucra una interacción afectiva en donde se manifiestan las emociones, sentimientos, deseos. La aceptación y aprobación de los niños por el docente se refleja en cómo éstos se desenvuelven dentro del salón de clases, la seguridad o inseguridad que se experimenta ante los aciertos y los errores, el respeto de todos ante todos, nos remiten a hacer una valoración profunda del papel que juegan las instituciones escolares, los maestros, los planes y programas que no se adecuan a todos los niños y la no-consideración de los factores socioculturales que la mayoría de las ocasiones son determinantes para el éxito o fracaso dentro de las instituciones educativas. El niño cuando inicia su enseñanza posee una gran posibilidad para aprender.

Las aportaciones del constructivismo social se oponen al reduccionismo de las teorías que se ubican en el niño para tratar de explicar sus deficiencias y dificultades para aprender; explican la incidencia de los procesos interactivos sobre el aprendizaje. Para estos teóricos es necesario centrar y vincular las modalidades interactivas con los procesos psicológicos que existen en el sujeto para el aprendizaje y en tratar de explicar los mecanismos a través de los cuales los patrones de relación que se dan entre el niño y el adulto inciden en el proceso de construcción (Coll, 1985).¹²

Dentro de esta perspectiva existen teorías que explican el aprendizaje y el desarrollo

¹⁰ Bravo, M.T.(1988) **"Análisis de la Educación en México"**. En Fracaso Escolar. Análisis y Perspectivas. CESU No 11 México: UNAM. p.45

¹¹ Castro, I. (1988). **"Fracaso Escolar o Escuela Fracasada"**. En Fracaso Escolar. Análisis y Perspectivas. CESU No 11 México: UNAM. P. 9.

¹² Cit. en Aclé y Olmos, (1994). P. 87.

psicológico, destacan la importancia de la interacción social y pedagógica y proponen modelos educativos con una visión más flexible que considera la existencia en el niño que manifiesta problemas de aprendizaje de factores externos a él. En sus estudios han relacionado la cognición, la metacognición, el proceso motivacional y las experiencias de aprendizaje como el modelo propuesto por Marzano, (1989), (cit. Acle y Olmos, 1994) donde se hace referencia a la cognición, la metacognición y las estrategias específicas utilizadas en el aprendizaje que, aunados a la guía del adulto en la enseñanza facilitan en los niños la solución de problemas de manera independiente.

En el constructivismo social se incluyen también las aportaciones el enfoque histórico cultural, que destaca la influencia social en la formación de las funciones psicológicas superiores del niño. El aprendizaje es una condición necesaria para su desarrollo cualitativo y una condición previa al proceso de desarrollo y el papel del adulto para guiar el aprendizaje de su entorno¹³. Las aportaciones de la psicología soviética (1950) han permitido destacar la influencia que tiene el medio ambiente sociocultural en el funcionamiento intelectual del hombre para modificar a una visión interactiva.

Esta visión interactiva se ha reformado en la década de los 70 en donde se presentan una serie de cambios en la concepción de deficiencia, de educación especial, y con ellos, el concepto de fracaso escolar, que se concibe como un evento que se da en forma paralela en niños que tienen o no problemas de aprendizaje. La escuela, los programas homogéneos y la rigidez de la enseñanza son sus facilitadores, este fenómeno está relacionado con una organización escolar ineficaz que hace que se presenten necesidades educativas especiales y se empleen categorías para jerarquizar las dificultades del niño que no siempre presenta problemas de aprendizaje, el fracaso escolar no es su sinónimo, estas dos entidades van entrelazadas una con la otra. (Acle y Olmos, op. cit)

El éxito o fracaso en la escuela está dado por múltiples causas entre las que destacan, además de su diversidad cultural, la experiencia a través del proceso educativo y de que forma influyen variables relacionadas con el currículum, los maestros y el mismo niño que interfieren en su armonía. Cuando el escolar presenta incapacidad para aprender enfrenta retos que le originan problemas por las demandas impuestas en sus actividades educativas. Conforme crece, sus dificultades se incrementan también y le conducen al fracaso. Si se encuentra en una escuela oficial con el sistema tradicional de enseñanza y evaluación, sus repercusiones posteriores pueden ser la no - adquisición de habilidades básicas como el leer y escribir, la reprobación, la repetición de cursos o la deserción, entidades que forman parte del fracaso escolar.

Se ha observado que el fracaso escolar se presenta con frecuencia en niños que se encuentran en escuelas oficiales; en las instituciones de educación especial el fracaso escolar se encuentra en la mayoría de los niños, porque sus limitaciones o dificultades para aprender, tengan o no discapacidad son más objetivas o "ya están detectadas". El manejo para su

¹³ Leontiev, (1995) estudió la actividad concreta del niño durante su desarrollo, la experiencia social se asimila, sólo si se da dentro de la actividad conjunta del niño con el adulto. Este último le proporciona los medios de utilización de los objetos elaborados socialmente y sobre la base de la actividad concreta de los objetos. En Quintanar, R.L. (Comp.). (1995) " **La Formación de las Funciones Psicológicas del Niño**" _ México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. P 11.

aprendizaje es individual y aislado, diferente al resto de los niños considerados "como normales". En estas instituciones los niños presentan diferentes resultados, con una eficiencia terminal baja.

El fracaso escolar está estrechamente vinculado al proceso de institucionalización de la educación especial, motivo por el cual es necesario analizar su proceso histórico y evolución en la forma que han contribuido para facilitarlos. Por lo tanto, se hará referencia de los aspectos más importantes que han influido en su evolución y en la segregación de estos niños.

3. Educación Especial. Su Institucionalización.

A finales del siglo pasado, la generalización de la enseñanza era un hecho en los países más desarrollados. Sin embargo, desde su inicio la escuela encontró dificultades para enseñar a muchos niños cuyos problemas, sensoriales o físicos limitaban su adaptación a la escuela y su aprendizaje. La escuela estableció nuevas diferencias ya que si los niños no podían aprender como los otros niños normales, aquéllos necesariamente serían los anormales. Así el término anormal se aplica a todos los que no pueden adaptarse a las condiciones de la vida escolar. Al establecer las diferencias entre niños "normales" y "anormales" se plantea en qué hacer con esos niños que no pueden ir a la escuela común y a dónde llevarlos, su relativa incapacidad hace pensar en la posibilidad del aprendizaje mínimo para adaptarse a la vida social.

Las instituciones para ciegos, sordos y deficientes mentales fueron los primeros intentos para organizar la atención a estos individuos (un modelo médico - pedagógico hacia frente a los requerimientos de atención y educación). Sin embargo, la necesidad de atender a mayor número de niños incapacitados para el aprendizaje escolar común dirige la creación de un modelo diferente al médico imperante, el cual sería decisivo en la concepción de una educación especializada y distinta.

Desde principios de siglo se estableció la relación entre aptitud - capacidad y aprendizaje; y el aprendizaje relacionado con el programa y el método de enseñanza. En el siglo XX la contribución de la educación al progreso social y a la responsabilidad de los Estados para impartirla propicia la consolidación de la educación especial como sistema educativo, por dos aspectos: la demanda en aumento de educación para normales y de aquellos que no tenían acceso a ésta, y porque los profesionales de la medicina humanista manifiestan la necesidad de la educación para el logro individual y social (García Pastor, 1993).

Cuando la educación especial se empieza a institucionalizar se plantean cuestiones fundamentales aun vigentes, relacionadas con: la identificación, la intervención y el personal especializado para esta área (Sánchez Manzano, 1993). Los movimientos sociales, el desarrollo de las disciplinas y la tecnología favorecen la respuesta a estas demandas, sin embargo, quedan por resolver problemas más profundos como lo son: el proporcionar igualdad de oportunidades, las condiciones socioeconómicas de los más desprotegidos y políticas del sistema educativo, con procedimientos de enseñanza más eficaces, etc.

Ante condiciones sociales más desfavorables, la línea pedagógica que divide a los niños "normales" de los niños "anormales" se anula y la sustituye otra, ya que éstos últimos se convierten en niños socialmente desfavorecidos y los avances en el diagnóstico no alivian los problemas asociados a la decisión de a quién enviar a las escuelas regulares y a quién a las

especiales (Gisbert y Mardomingo, 1999; Clarizio y McCoy, 1987).

Los avances en servicios educativos y asistenciales para los deficientes se caracterizan por la introducción del concepto de normalización que consiste en ofrecerles a estos niños posibilidades para hacer cosas normales, que no realizan por estar segregados y con pocas oportunidades de integrarse socialmente. La respuesta ante este principio fue polémica. Pero lo determinante para su aceptación fue que el diagnóstico no se limitara a los déficits, sino que valorara los aspectos positivos para su educación.

Los cambios de una visión de segregación y aislamiento, al de integración también llevaron a la utilización del concepto necesidades educativas especiales, en vez de deficiencia o anormalidad. No se trata de incluir al niño que las presente, con los niños "normales" dentro de las escuelas oficiales, no tanto por la justicia social alcanzada, sino en nombre de la eficacia del sistema. Se parte de considerar que la integración no se produce linealmente, por el simple hecho de estar juntos, sino que es necesario planificar las dimensiones instructivas y sociales. La planificación ha de llevarse a cabo atendiendo a las diferencias individuales.

Al mismo tiempo, es preciso abordar las competencias personales y sociales que los alumnos integrados deben poseer para interactuar en el aula y ser aceptados por sus compañeros. Esta modalidad requiere el apoyo estructurado de nuevos profesionales y, con ello la redefinición de roles y responsabilidades entre expertos y profesores, así como la necesidades de que todos aquellos que participen en el proceso de integración tengan una formación acorde con las demandas que se requieren¹⁴.

Desde hace dos décadas la integración es una demanda por parte de los sectores sociales afectados que se consideraron marginados al no tener acceso a las escuelas públicas, es como una demanda social que es retomada por asociaciones civiles que con la presión ejercida, logran que los Estados legislen sobre los derechos humanos, derechos de los niños y de los deficientes.

El derecho a la integración se desarrolla en los siguientes puntos: a) Acceso a un procedimiento correcto en los sistemas de clasificación y ubicación de los niños en las escuelas, esto permitirá evitar las etiquetas y propiciar las relaciones interpersonales que se favorecen en las instituciones educativas. b) Protección frente a procedimientos psicométricos discriminatorios por su significado cultural y académico, no es necesario tener una capacidad intelectual dada por pruebas psicológicas o un perfil del niño que en cierta forma mantiene vigente la capacidad o incapacidad, la normalidad o anormalidad. Es importante partir de lo que el niño tiene para iniciar su educación. c) Situación del niño en ambientes no discriminatorios. Para ello se tiene que tener presente que la misma sociedad a marcado indicadores de estigma cuando se establece un diagnóstico de deficiencia que requiere ser manejado en escuelas de educación especial; las escuelas oficiales no están preparadas para

¹⁴ Para la Secretaría de Educación Pública "la integración escolar es fundamental para la integración social del sujeto con necesidades educativas especiales, sin embargo, la integración social de este sujeto debe tomar parte de un programa integral que trascienda los problemas escolares" (p.3). Asimismo, para este organismo, "el cambio en el enfoque de la integración del sujeto son necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos sin exclusión pp.31 a 42 Cuadernos de Integración Educativa No 1. México: Ed D.E. E. / S. E.P.

la aceptación de las condiciones de estos pequeños, se requiere un cambio de mentalidad y actitud ante sus manifestaciones de diferencia en los maestros, los niños que conforman el ambiente escolar y los familiares. d) Educación individualizada siempre que sea necesario.

Esto implica que se requieren recursos especiales disponibles en aulas y otros espacios físicos adecuados para que los niños se puedan adaptar con más facilidad a ellos, y maestros preparados para solucionar sus problemas escolares. Es importante considerar que la formación docente es fundamental para alcanzar las metas de integración y el apoyo de especialistas para lograrlas.

En la situación actual no se puede cuestionar la integración como principio sino el cómo llevarla a cabo, es decir se trata ahora de dar posibilidades reales a los niños integrados. La integración no debe entenderse como una inclusión escolar del niño con necesidades especiales, si no una inclusión social debido a que esto es fundamental para su vida escolar y familiar. Considerar el papel de la escuela normalizadora e integradora, conlleva al concepto de necesidades educativas especiales, que aunque se desarrolla el Informe Warnock (1978), actualmente se emplea para denominar "neutralmente" al niño discapacitado.

El concepto de necesidades educativas especiales debe extenderse y abarcar todos los requerimientos que de forma temporal o permanente pudieran tener los niños a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículum ordinario (García Pastor, 1993. p. 39). Partiendo de esta concepción el niño ya no es deficiente, discapacitado o inadaptado, en el sentido literal de los términos, sino que simplemente necesita ayuda. Una "necesidad educativa especial" puede tomar formas muy diferentes; puede haber necesidad de equipos o técnicas especiales o de un currículum distinto, de atención pedagógicas individual o de ambiente socio afectivo que debe desarrollar la escuela.

Un aspecto importante es que el tipo de necesidad del niño no está determinado por la naturaleza de su discapacidad o problema y la base para la decisión sobre el tipo de servicios educativos requeridos no debe ser una etiqueta, sino la descripción detallada de la necesidad que el niño tiene y el éxito de la respuesta a las diferentes necesidades dependerá, de una parte de los recursos de que disponga la escuela, de otra, de las actitudes y la experiencia de los profesores y, por último, de lo que se entienda que una escuela regular debe ser. Es necesario a su vez que el concepto de "necesidades educativas especiales" se redefina incluyendo la dimensión interactiva (relación con el contexto social en que se produce) y la dimensión de la relatividad de la necesidad especial, en términos de tiempo y espacio (Pantano, 1987).

3. 1 Evolución de la Educación Especial en México.

La educación especial en México ha sufrido cambios conceptuales íntimamente relacionados a los acontecimientos históricos no sólo de nuestro país, sino también de los que se han dado en el ámbito mundial. Las políticas educativas que la han regido han derivado de un Sistema Nacional de Educación dirigida a los niños con ciertos tipos de deficiencia. Las categorías que la integran se han establecido por los lineamientos brindados de los modelos médico y neuropsicológico predominantes en cada una de las etapas de su evolución y su ubicación progresiva en ellas así lo indican.

En el análisis de su evolución histórica se encontró que las primeras iniciativas para brindar

atención educativa a niños con requerimientos especiales se dieron en el año de 1867 específicamente a aquellos que presentaban problemas sensorio-perceptuales. Existen muchos eventos educativos y esfuerzos para atender las demandas de esas épocas, la mayoría relacionadas a la asistencia y tratamiento de la anormalidad mental (retraso). Sin embargo, existen antecedentes del manejo de niños que tenían problemas emocionales, era abandonado por sus padres y los que eran infractores.

La influencia de los Estados Unidos en el auge de la psicometría, se dio en nuestro país a partir del año 1924, se utilizaron los tests en forma indiscriminada para diagnosticar, clasificar y tratar al deficiente mental, esto es, era necesario además colocar una etiqueta que pusiera en evidencia su desventaja. Se crean escuelas modelo para manejar esta categoría en particular, existen esfuerzos en preparar formalmente al personal para el cuidado de estos niños. Es hasta el año de 1929 cuando se empieza a mencionar que se puede educar al deficiente mental.

Un evento que se considera importante que surge de la necesidad de implantar en nuestro país técnicas educativas actualizadas es la reorganización de la Dirección de Higiene Escolar que se transforma en el Departamento de Psicopedagogía. Este departamento se interesó en el estudio del desarrollo físico y mental del niño mexicano así como en su nutrición y aprovechamiento escolar. No se encuentran más datos en como se realizaba esto.

De 1935 a 1937 se institucionaliza la educación especial en México con la inclusión de un apartado en la ley General de Educación, en donde el estado se responsabiliza de la atención del deficiente mental. Se crea el Instituto Médico Pedagógico. Su objetivo primordial era la enseñanza del deficiente mental educable. Se insertan otras categorías; la primera de ellas, al crear la escuela para atender al niño lisiado del aparato locomotor y al fundar la Clínica de la Conducta y Ortografía en donde se atienden problemas del lenguaje y emocionales en niños y adolescentes.

En el año de 1941 con el objetivo de crear una institución formadora de recursos humanos especializados en educación especial se crea la Escuela de Especialización de Maestros de Educación Especial.

Es hasta el año de 1942 cuando aparece históricamente un evento que hace referencia a una medida tomada por la Secretaría de Educación Pública para solucionar los problemas de aprendizaje generados por la presencia de niños "subnormales" en las primarias oficiales con la formación de grupos diferenciados en la Escuela Anexa a la Normal de Maestros. No existen datos de sus logros y del porqué desaparecieron en el año de 1946.

En la década de los 60's hay eventos importantes que se reflejan en la categoría de problemas de aprendizaje. Se propone una concepción diferente de los trastornos del desarrollo y del aprendizaje y se interviene en el sistema educativo para favorecer estos dos procesos en los alumnos, sobre todo los que presentan algunas características deficitarias. Existe evolución en los métodos de evaluación centrada en los procesos. Se empieza a hacer valoración de la baja eficiencia terminal en la enseñanza básica buscando las posibles causas. En el año de 1970 cuando se crea la Dirección General de Educación Especial a Iniciativa del Gobierno Federal, en donde se percibe un cambio de actitud del estado hacia la atención de niños con problemas especiales. Otro evento que es importante analizar es la incorporación de

México a la UNESCO que abre el camino institucional para sistematizar y coordinar las acciones que habían estado muy dispersas y fragmentadas, representa un avance sociocultural muy importante en la evolución de la Educación Especial dentro del Contexto de la Educación General.

En este mismo año se crearon los grupos integrados, que surgieron con el fin de solucionar los problemas de aprendizaje detectados en los primeros años de educación primaria. El programa de Grupos integrados desarrolló un procedimiento psicopedagógico apoyado en teorías constructivistas denominado "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita", que utiliza en sus niveles de aproximación a la lengua escrita la representación del lenguaje oral, la decodificación de signos y sonidos y el simbolismo.

Con relación a la época actual existen muchos eventos que han generado una serie de estrategias para solucionar los problemas de aprendizaje, los cuales se encuentran íntimamente vinculados con los objetivos educativos, el curriculum establecido y los sistemas de evaluación. Se retoman las experiencias positivas con la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas oficiales de otros países, sobre todo en Europa. La agrupación de las diferentes categorías que conforman la educación especial queda establecida, en vez de problemas se denomina dificultades de aprendizaje, se incluye a los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

En nuestro país se han modificado las leyes y estatutos del Artículo 3º y las referentes a la educación especial para dar margen a los cambios de la segregación a la integración y el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación, mismas que serán referidas a continuación.

3.2 Consideraciones Éticas, Legales y Políticas de la Educación Especial.

La década de los 70 en la educación regular y en la especial se empieza a poner en duda en el ámbito mundial a casi todo el sistema educativo; en los planteamientos de la UNESCO (1968), el objetivo era definir y delimitar el dominio de la educación especial y hacer una llamada a los gobiernos sobre la necesidad de una dotación suficiente de servicios para niños minusválidos (denominación de esa época). Grupos de expertos elaboran un informe en que las políticas nacionales en educación especial deberían orientarse a asegurar la igualdad de acceso a la educación y a integrar a todos los individuos a la vida económica y social de la comunidad (García Pastor, 1993).

A partir de entonces, todos los esfuerzos se han encaminado a mejorar la educación especial. La década pasada y los primeros años de los noventa muestran los resultados de los esfuerzos en el reconocimiento mundial del ámbito educativo para las personas con discapacidad. En los contextos internacional y nacional el reconocimiento de los derechos humanos enmarca los principios y las acciones concretas en lo que a educación básica se refiere. Las declaraciones de principios y acuerdos internacionales avalados por la O.N.U., UNESCO, UNICEF entre otros, e instancias gubernamentales de cada país acuerdan la estructuración de planes y programas para posibilitar el ejercicio del derecho a la educación por los ciudadanos de estos países (Proyecto General para la Educación Especial en México, 1994). México, como miembro de los organismos internacionales formaliza los programas y las acciones encaminadas al Proyecto

Educación Especial, mismas que fueron dictadas en función del análisis socioeconómico y político correspondiente a la perspectiva que sobre educación promueve y valida el modelo neoliberal de la economía mundial, donde se busca elevar el nivel de producción, eficiencia y calidad en todos los aspectos de la actividad humana productiva. La educación es evaluada bajo estos criterios. Nuestro país experimenta la reordenación de su sistema educativo, considerado como el medio por excelencia, para elevar la productividad y calidad de los servicios frente a una competencia mundial intensa y con desventaja.

En este contexto surge la necesidad de modernizar el Artículo 3o. Constitucional (1992), la Ley General de Educación (1993) y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica - preescolar, primaria y secundaria - (1992-1993), que constituyen el marco legal que obliga al Estado mexicano a garantizar a la sociedad el cumplimiento de este derecho cuya esencia persigue el desarrollo integral del individuo.

Estas consideraciones éticas y legales se explicitan para la educación especial en el artículo 41 de la Ley General de Educación, y también el actual Plan de Desarrollo 1994-2000 (Plan Nacional de Desarrollo, 1995). La ley General de Educación en su artículo 41 hace referencia a la igualdad de condiciones para la educación especial de los sujetos que presentan discapacidades transitorias o definitivas y al que posee aptitudes sobresalientes. Incluye la política de integración educativa en las escuelas de educación básica, así como la orientación a padres o tutores y la formación docente para su logro. La integración se considera como un proceso interactivo entre los agentes de la comunidad escolar: el alumno integrado, los demás alumnos de clase y los demás maestros, los directivos de la escuela, padres de familia, especialistas. (Guajardo, 1994). "La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social".

Tratándose de menores de edad con discapacidades, ésta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, se procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autonomía, la convivencia social y productiva.

En junio de 1994 en Salamanca, España los países acuerdan firmar la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y un Marco de Acción. Esta declaración reafirma el derecho que todas las personas tienen a la educación al igual que reconoce éticamente el derecho a la diferencia (D.E.E./S.E.P., 1994).

La educación no es otra cosa que la puesta en marcha de los medios adecuados que aseguren la plena formación y pleno desarrollo de cada ser humano en todas sus facultades físicas, intelectuales, morales y sociales. Se entiende así que la educación sea un derecho fundamental para cualquier persona y que por lo tanto, este derecho corresponde también a la infancia y adolescencia denominada bajo el término general de inadaptación, discapacidad o necesidades educativas especiales (Vega, 1988).

Llama la atención que las tareas educativas se reduzcan a la enseñanza, cuando el pleno desarrollo de un individuo exige que se atiendan todos sus niveles de personalidad, desde los más elementales, como pueden ser los físicos, hasta los más superiores, como pueden ser los

irituales. El ser humano es un todo, y la educación pretende su pleno desarrollo (Maslow, 5).

derecho a la educación exige respuestas adaptadas a las diferencias, deficiencias o adaptaciones que tenga cualquier persona, en una situación lo más normalizada posible. Desde este planteamiento resulta cuestionable todo tipo de "etiqueta" que pretenda reconocer como suyo este campo de intervención educativa, el campo de la discapacidad.

ambién hoy se habla de la educación especial, cuando la tarea educativa en sí exige respuestas individualizadas acordes siempre con las necesidades de cada persona. En este sentido, cualquier educación debiera ser especial, específica para cada individuo sobre todo si el niño manifiesta necesidades educativas especiales independientemente de la etiología de las mismas. Es importante hacer notar los cambios que ha tenido este concepto a través de su evolución en nuestro país y en el contexto internacional.

CAPÍTULO II

1. De los Problemas de Aprendizaje a las Necesidades Educativas Especiales.

Para poder comprender lo que implica el término de Problemas de aprendizaje, se iniciará por considerar que en conjunto con la deficiencia mental, problemas de lenguaje, auditivos, ceguera o debilidad visual, alteraciones de la conducta, dificultades motoras conforman la categoría de educación especial¹⁵. Los problemas de aprendizaje ocupan un lugar muy importante dentro de ésta clasificación. En datos reportados por la Dirección de Educación Especial en 1993 –1994 existía una demanda potencial en el ámbito nacional de 816 218 con una población atendida de 134 096. En el Distrito Federal sin incluir la zona de Iztapalapa la demanda establecida fue de 26 525 con una población atendida de 16 203¹⁶, sin embargo, se considera que no todos los niños que tienen problemas de aprendizaje están incluidos en los datos que proporciona esta dirección, porque dentro de la escuela pasan desapercibidos y se confunde esta noción con el fracaso escolar. No todos los niños que fracasan en las escuelas tiene problemas de aprendizaje, y todos los niños ubicados en esta categoría presentan fracaso escolar. Aunque ambas entidades van entrelazadas una con la otra.

En relación con los alumnos que presentan fracaso escolar, que han sido catalogados como niños con problemas de aprendizaje sin tener un análisis de esta noción desde una perspectiva más amplia y de etiología múltiple, hace que erróneamente se les canalice a los servicios de educación especial, sin requerirla, motivo por el cual se hará una revisión de lo que implica esta categoría incluyendo los cambios conceptuales que ha tenido a través del tiempo y la visión actual.

Los problemas de aprendizaje se empiezan a definir conceptualmente desde la primera mitad del siglo XX. Su definición se fundamentaba en explicaciones centradas en el niño, con énfasis en causas orgánicas (factores difíciles de modificar), mismo que hacían que se practicarán una serie de pruebas de diagnóstico muy sofisticadas que requerían de mucho tiempo y lo único que hacían era establecer un diagnóstico y clasificar al niño, situación que limitaba la intervención y entorpecía su aprendizaje en la escuela.

(Myers y Hammill, en 1994) realizan un análisis histórico del área de los problemas de aprendizaje en los Estados Unidos y organizan su evolución histórica en tres etapas, mismas que describen esta categoría centrada en las aportaciones biomédicas y clínicas del niño para explicar sus dificultades. La primera de ellas corresponde a la etapa de los fundamentos (1800 a 1940), caracterizada por la elaboración de orientaciones teóricas frente a las dificultades en el aprendizaje, fundamentadas en lo estudios de adultos que tenían lesión cerebral como secuelas de traumatismos. Las teorías surgieron de las observaciones clínicas, no hubo comprobación empírica de las hipótesis con procedimientos de investigación controlados. Corresponden a esta etapa autores como Gall, 1800; con sus aportaciones relativas a la afasia, Bouillard, 1825; Brocca, 1861; Jackson, 1864 y Wernicke, 1861; quienes ampliaron las primeras teorías sobre la afasia e intentaron descubrir las áreas cerebrales afectadas por la lesión cerebral por las que se producía la pérdida del lenguaje. Hinshelwood, en 1917 amplió

¹⁵ Folleto informativo de la Dirección General de Educación Especial. México: SEP.

¹⁶ La demanda potencial se calcula tomando como base la población existente de acuerdo a los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda 1990 INEGI. Guajardo, R. E. (1994) En Cuadernos de Integración Educativa No 1. México: Ed D.E. E. / S. E.P. Pp. 26, a 28.

estos estudios reportando casos de incapacidad adquirida para la lectura término reportado por Dejerine, y que este autor le denominó ceguera congénita de la palabra (cit. en Myers y Hammill, 1994).

En la segunda etapa denominada de transición (1940 a 1963), los esfuerzos se centraron a transmitir los postulados teóricos que surgieron en la fase anterior a la práctica correctiva. La investigación pasó de los adultos a los niños y las ideas que se habían obtenido fueron transferidas en su totalidad a su estudio cuando presentaban problemas en su desarrollo. Los psicólogos y educadores destacaron en este campo, se comenzaron a elaborar pruebas y programas de entrenamiento usadas en clínicas, instituciones y escuelas privadas y al finalizar éste período en escuelas públicas.

La tercera etapa de integración comprende de 1963 a la fecha. Su manifestación más importante parte de las aportaciones de Kirk, 1962 (cit. Myers y Hammill, 1994) quien introduce el término de "Problemas de Aprendizaje", para hacer referencia a un grupo de niños que presentan desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y escolar. En este grupo no se incluyen niños con impedimentos como la ceguera o la sordera. Se excluye también a niños que tiene un retraso mental generalizado. De aquí el área tuvo un nombre genérico en el cual podían agruparse una gran cantidad de manifestaciones que anteriormente era manejada en forma aislada.

En 1962, Kirk, (cit. en Aclé y Olmos 1994), describió que "un problema de aprendizaje se refiere al retardo, desorden o desarrollo tardío de uno o más procesos referentes al habla, el lenguaje, la escritura, aritmética u otras materias escolares que resultan de una incapacidad causada por una disfunción cerebral mínima y/o por un disturbio emocional; estos problemas no son originados por retardo mental, privación sensorial, factores culturales o instruccionales".

Myers y Hammill, en 1983, y Hammill en 1990, (cit. en Aclé y Olmos, 1994), señalan que es importante tener dos tipos de definiciones, la conceptual que da una descripción a nivel teórico del concepto y uno operacional útil para identificar situaciones particulares. Ambas definiciones permitirán tener bases sólidas para crear teorías, elaborar hipótesis, realizar clasificaciones, seleccionar que sujetos estarían en esta categoría y establecer formas de comunicación y aclarar en la definición lo que son problemas de aprendizaje. De esta forma los profesionistas que trabajan con los niños ubicados en esta categoría tendrán una manera más eficaz de identificación, de diagnóstico e intervención para poder mejorar los problemas que estén determinando su incapacidad.

En 1988, el Comité Nacional de Problemas de aprendizaje lo define como un término muy general referido a un grupo muy heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de oír, hablar, leer, escribir, razonar y calcular. Estos desordenes son intrínsecos al individuo y aparentemente son debidos a alteraciones del sistema nervioso central, su presentación puede ser a lo largo de la vida. Los conflictos en la autoregulación, percepción social e interacción pueden estar presentes, sin que los problemas de aprendizaje se deriven de ellos (Aclé y Olmos, 1994).

En contraste con Myers y Hammill, (op. cit.) cuyo análisis histórico se centra en las aportaciones de diferentes teóricos con enfoques clínicos de tipo neurofisiológico y el

establecimiento de características de los niños que se incluían en esta categoría, Bender (1992), (cit. en Macotela, 1992) hace referencia a los cambios en la práctica y en el manejo de estos niños. Distingue cuatro etapas en la evolución histórica de este concepto. La primera de ellas es la fase clínica (1920 a 1940) que se centra en establecer las diferencias de los problemas de aprendizaje de otras incapacidades como la deficiencia mental. Coincide con Myers y Hammill en la necesidad de tener indicadores clínicos para poder identificar a los sujetos que los presentaban y se centra también en atribuir la deficiencia en el niño. La segunda es la fase de transición al salón de clases (1940 a 1950) donde el trabajo con los niños se realiza en escenarios educativos a diferencia de la fase anterior que se lleva a cabo en hospitales e instituciones. Se inicia el desarrollo de propuestas instruccionales aplicables a estos problemas. En esta etapa se crea en nuestro país una institución formadora de recursos humanos especializados en educación especial conocida como Escuela de Especialización de Maestros de Educación Especial. La tercera es la fase de consolidación (1960 a 1980) que incorpora la creación de organismos de padres y profesionales impulsando la obtención de recursos financieros para la investigación y el ofrecimiento de servicios profesionales para los niños con estos problemas. La última fase es la de expansión y retracción (1980) que se distingue por un incremento importante del número de niños considerados con problemas de aprendizaje, la sobre - identificación, así como el diagnóstico adecuado, situación que de acuerdo a la autora, predomina en la actualidad.

Es importante hacer notar que la noción clínica, de identificación y diagnóstico propuesta por el modelo estadounidense también se lleva a cabo en nuestro país y se destaca el papel que juega el desarrollo en la adquisición de los procesos cognoscitivos del niño para complementarla. Bajo esta noción de identificación y diagnóstico que sigue vigente, la Dirección General de Educación Especial perteneciente a la Secretaría de Educación Pública ha establecido desde 1985, dos tipos generales de problemas de aprendizaje: los que resultan de la aplicación de métodos inadecuados de procedimientos convencionales del cálculo o lectoescritura que pueden o no ser correspondientes al nivel de las nociones básicas adquiridas por los alumnos en sus experiencias cotidianas y se presentan en la enseñanza escolar y los originados por alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos del aprendizaje.

Esta definición de acuerdo a Acle y Olmos, (1994), es muy limitada ya que no se incluye en ella la gran variabilidad de sistemas educativos que existen en nuestro país de los cuales, no puede establecerse cuando la incapacidad para aprender es resultado de la aplicación de métodos inadecuados y en donde pueden referirse las diferencias originadas por las deficiencias socioculturales en áreas marginadas urbanas o rurales.

Marchesi y Martín, (1993) tratando de explicar lo que son los problemas de aprendizaje, incluyen aspectos como un bajo aprovechamiento, fracaso escolar por la no - adquisición de habilidades básicas como el lenguaje (entendido éste como el hablar, escuchar, leer, comprender y escribir), trastornos de conducta que llevan al niño a reprobar, repetir el año o abandonar la escuela y posteriormente le conduce al aislamiento social. También se involucran situaciones familiares que aunadas a las mencionadas desencadenan en el individuo dependencia e inseguridad, poca capacidad para aprender otras destrezas que le permitan subsistir y adaptarse con éxito en una sociedad letrada como la nuestra. En esta definición se resalta dentro de la noción de problemas de aprendizaje situaciones del contexto familiar y social que en conjunto con las particularidades específicas del niño la amplían y se diferencia

de las definiciones previamente expuestas.

Se coincide con Marchesi y Martín, (1993) en que existe dificultad para conceptualizar la categoría de problemas de aprendizaje; estos autores incluyen en ella un bajo aprovechamiento, que origina consecuentemente fracaso escolar por la no - adquisición de habilidades básicas como el lenguaje (entendido éste como el hablar, escuchar, leer, comprender y escribir), trastornos de la conducta que llevan al niño a reprobado, repetir el año o abandonar la escuela que le conduce posteriormente al aislamiento social. En esta noción se involucran también situaciones familiares que aunadas a las mencionadas, desencadenan en el individuo dependencia e inseguridad y poca capacidad para aprender otras destrezas que le permitan subsistir y adaptarse con éxito en una sociedad letrada como la nuestra.

Con relación a los recursos educativos, estos mismos autores señalan que el concepto de problemas de aprendizaje es relativo ya que depende de los objetivos educativos que se planteen del currículum establecido, los niveles de exigencia y los métodos de evaluación que se apliquen. Cuando existe una mayor rigidez en el sistema educativo, la enseñanza es homogénea, se da prioridad a los objetivos cognitivo racionales que a los emocionales, los aplicados, los manipulativos y los artísticos; mayores posibilidades existirán de que más alumnos se sientan desvinculados de la escuela y manifiesten más problemas de aprendizaje.

Los problemas de aprendizaje tienen una visión distinta en el enfoque histórico cultural. Vigotski desde 1934¹⁷, en sus primeras investigaciones dedicadas a la defectología (en donde la enfermedad, el defecto, la insuficiencia y la incapacidad fueron su centro de atención), y apoyándose en el pensamiento científico progresista de su época postula que su objeto de estudio es la especificidad cualitativa de los fenómenos y procesos que tienen lugar en el niño con defectos, en donde la reacción de su organismo y personalidad ante ellos, es la única realidad con la que se cuenta para la intervención.

El enfoque histórico cultural propuesto por Vigostki, (1989)¹⁸ señala " el niño cuyo desarrollo se ha complicado por un problema, no es necesariamente menos desarrollado que sus compañeros normales; sino que es un niño, pero desarrollado de otro modo". El conocimiento y comprensión de la defectología como un problema social y el defecto no como un fenómeno natural o físico, sino esencialmente social, le da a la educación un campo de acción muy rico a través de la pedagogía social "hay que educar no a un niño ciego, sino ante todo a un niño". El manejo y la educación de estos pequeños debe hacerse en escuelas especiales y comunes, por lo que no debe existir ruptura entre una y otra destacando la importancia de utilizar actividades prácticas como el trabajo, el juego, la interacción de los niños con defectos de manera conjunta con niños normales.

Colabora también con sus aportaciones en la valoración de estos niños. Su concepto de examen genético de todo el sistema de funciones y la relación que guardan en casos anormales, a diferencia del análisis aislado de los síntomas, no correspondía a la concepción de las funciones psíquicas como entidades no vinculadas entre sí (y del defecto como una alteración física limitada a uno o más órganos). Establece principios para el diagnóstico diferencial de alteraciones que a simple vista parecían semejantes, que le llevó a formular

¹⁷ Schuare, M. (1990). "La Psicología Soviética tal como yo la veo" Moscú: Editorial Progreso. pp.71 a 75.

¹⁸ Tomo V de las obras de Vigostki sobre fundamentos de Defectología. En Aclé y Olmos, (1994). P.111

correlaciones específicas entre intelecto y afecto en las diferentes variantes que presenta la estructura del defecto.

Las aportaciones de Vygotski permitieron encauzar el estudio de los aspectos positivos de la personalidad de estos niños y la búsqueda de posibilidades de desarrollo a partir de una organización adecuada en su educación (Shuare, 1990).

Tomando en cuenta los argumentos anteriores la definición conceptual de los problemas de aprendizaje comprendida como una categoría dentro de la educación especial se encuentra en debate. Los factores que los originan son múltiples así como las diferentes aproximaciones teóricas, pedagógicas y técnicas para resolverlo, lo que impide incluir en ella todos los elementos que deben considerarse. Sin embargo, el problema de los niños para aprender existe. El sistema educativo se enfrenta ante un gran reto para darle solución, proporcionando igualdad de oportunidades para todos ellos, con respeto a su diversidad cultural y la incorporación de los que tienen dificultades específicas, ya que ambos tienen necesidades educativas especiales y esto dificulta aún más las acciones para facilitar su aprendizaje.

El análisis de los factores sociales, culturales y educativos confronta las concepciones de anormalidad y deficiencia además del acceso a una educación regular o especial canalizando a esta última a los niños, que de acuerdo a la valoración general de los maestros tienen necesidades educativas especiales y por lo tanto requieren de un manejo individual y especializado.

Es precisamente en el diagnóstico e identificación de los problemas del niño en donde recaen las críticas a las desigualdades, a la marginación y a la segregación. Estos elementos permiten tomar conciencia de que la discusión tiene que ser dirigida al tipo de sociedad para el futuro con un modelo educativo que resuelva estos problemas. La introducción del concepto de normalidad hace que los servicios educativos y asistenciales ofrezcan al "niño deficiente" las oportunidades de un aprendizaje al que no tenía acceso, por estar fuera del sistema escolarizado "del niño normal". La valoración de que aspectos positivos tiene para su educación, y el no limitarse a los datos proporcionados por el diagnóstico, dio como resultado la creación de un programa de enseñanza individualizado acorde a sus necesidades educativas particulares.

Esta propuesta de cambio se complementa con el surgimiento del concepto de necesidades educativas especiales que tiene su inicio en la década de los 60, que si bien no tuvo el efecto deseado para modificar la concepción dominante de deficiencia, tomó un gran impacto al crear una concepción diferente de la educación especial. Influye en la creación de éste termino las propuestas establecidas por la O. N. U. en 1962 y las del informe Warnock, 1978.

Al hacer referencia a los niños que presentan necesidades especiales conviene señalar que los límites no están claros y que las deficiencias son relativas porque existen con relación al entorno, que incluye el ámbito familiar y social del niño así como el escolar. Jarque, (1984)¹⁹ ha insistido en la idea de que al establecer una categoría o etiqueta, se sobrevalora la deficiencia o incapacidad del niño para el tratamiento educativo en las instituciones especializadas. Esta necesidad de establecer categorías ha originado que la clasificación que

¹⁹ Jarque, J.M: (1984) "**Perspectiva histórica, y situación actual**". Cuadernos de Pedagogía No 120 Pp. 4 - 11.

se lleva a cabo se haga de acuerdo a la etiología y no por las necesidades educativas que presentan. La clasificación de un niño con necesidades especiales, no es una calificación o etiqueta sino una caracterización del aquí y ahora, cuyo valor y finalidad tiene una orientación educativa (Fierro, 1987)²⁰.

Si el concepto necesidades especiales ha permitido identificar a los niños que son diferentes en vez de usar deficiencia o incapacidad y su uso tiene una orientación educativa es más adecuado utilizar el término necesidades educativas especiales, porque evita las categorías y etiquetas que históricamente se le han asignado cuando presenta discapacidad o deficiencia en su aprendizaje. El alumno que se ubica en esta caracterización manifiesta problemas de aprendizaje y requiere recursos educativos específicos. El hacer referencia a este concepto permite conjugar las dificultades de aprendizaje y a los recursos necesarios para atender a quienes las presentan. (Marchesi y Martín, op. cit).

Un alumno tiene necesidades educativas especiales si presenta problemas de aprendizaje, no existen mecanismos o sistemas especiales para detectar quienes necesitan educación especial y quienes no. El número de individuos que requieren de este servicio se ha incrementado. Las cifras reportadas de la demanda potencial dadas por la Dirección General de Educación Especial en el año de 1992 se encuentran en 816 218 en el ámbito nacional, que contrastan con la población atendida de 134 096. Las necesidades educativas especiales no establecen diferencias en los problemas que son de responsabilidad directa del sistema educativo de aquellos otros ámbitos (familia, clase social, minoría étnica) pudiendo suceder que muchos niños, tengan necesidades especiales no relacionadas con la educación. Esta situación debe retomarse en la práctica, directamente con el maestro, para que tomen como una parte esencial en su ejercicio docente el respeto las diferencias presentadas por todos los niños y no se les establezca una etiqueta que dificulte el proceso enseñanza aprendizaje.

Las necesidades del niño no están determinadas por la naturaleza de su discapacidad o problema. La base para la decisión sobre el tipo de servicios educativos requeridos no debe ser una etiqueta, sino la descripción detallada de lo que él tiene. El dar respuesta y satisfacer con éxito sus diferentes requerimientos dependerá de una parte de los recursos de que disponga la escuela, de las actitudes y experiencia de los profesores y, por último, de lo que se entienda que una escuela regular debe ser. Es necesario a su vez que el concepto de "necesidades educativas especiales" se redefina incluyendo la dimensión interactiva (relación con el contexto social en que se produce) y la dimensión de la relatividad de la necesidad especial, en términos de tiempo y espacio (Pantano, 1987).

Los niños con necesidades educativas especiales al tener acceso a las escuelas regulares, tendrán que vincularse con una pedagogía centrada en ellos, capaz de satisfacer sus necesidades. La orientación integradora representa el medio más eficaz para combatir las actitudes de discriminación y aislamiento, para crear comunidades que atiendan y les ayuden, las escuelas regulares deben proporcionar una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejorar la eficiencia de todo el sistema educativo en el nivel básico para obtener la educación para todos (García Pastor, 1993).

La detección temprana y la intervención oportuna de estos niños en el proceso enseñanza

²⁰ Fierro, (1987). "La persona con retraso mental". Madrid: MEC. Esta autora centra sus aportaciones al trabajo realizado con niños catalogados como deficientes mentales.

aprendizaje permitirá establecer líneas de trabajo congruentes, entre lo que se debe de enseñar y en lo que el niño puede aprender de acuerdo a sus propias características y diferencias. Esta detección se realiza, la mayoría de las ocasiones, por la imposibilidad que presenta para aprender a leer y escribir, habilidades que el niño debe adquirir en la enseñanza primaria y que son consideradas como una de sus metas, que se comparten con la educación especial cuando el niño se canaliza a ella.

Los cambios conceptuales de la educación especial se han modificado mucho de 1982 a la fecha de acuerdo a Marchesi y Martín (1993), debido a una concepción distinta de desarrollo y de la deficiencia que en vez de centrarlas en los fenómenos autónomos del niño y la relacionan con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada. A mayor o menor deficiencia, la vinculación se establece con la mayor o menor capacidad del sistema educativo para proporcionar recursos apropiados.

2. Integración Educativa de los Niños con Necesidades Educativas Especiales.

La intervención del gobierno para solucionar los problemas de enseñanza de los niños que presentan necesidades educativas especiales sin buscar la causa o justificación, categoría o etiqueta para poder integrarlo en las escuelas oficiales y poder facilitar la interacción con niños de su edad dentro de su contexto social no ha sido eficaz. La visión de integración en nuestro país aún es limitada, no se ha hecho una difusión y participación en este proyecto como lo hay en otras partes del mundo. Se carece de una consciente sensibilización social al derecho a la educación planteada sobre supuestos integradores.

Existen muchos eventos que han generado una serie de estrategias que se encuentran íntimamente vinculados con los objetivos educativos, el curriculum establecido y los sistemas de evaluación. La normalización y la integración en las escuelas oficiales, es parte de las metas a lograr en un futuro. La operatividad de los proyectos de la Dirección General de Educación Especial requiere un esfuerzo compartido para su conocimiento y adecuación con la formación de maestros, integración de los niños y participación de los familiares en forma continua, que eviten el seguir limitando, etiquetando y aislando al niño discapacitado de la educación.

En este sentido, se señalará a continuación los aspectos más relevantes de las políticas actuales de integración educativa mundial y sus repercusiones en México. Desde 1970 se han generado una serie de eventos que le han dado una gran fuerza y han originado un cambio en lo que se concebía como deficiencia y educación especial. Estos factores han sido resumidos de acuerdo a Marchesi y Martín, (1995)²¹ en los siguientes:

Una concepción diferente de los que son los trastornos de desarrollo y de la deficiencia. Anteriormente se centraba la atención del niño en los factores innatos y constitucionales, se establecía un diagnóstico clínico para respaldar su ingreso en instituciones educativas específicas, con niños que tuvieran problemas semejantes. Actualmente la deficiencia es estudiada no sólo en el alumno, también se considera la relación que guardan los factores ambientales y la respuesta educativa más adecuada. La mayor o menor deficiencia se vincula con la mayor o menor capacidad que guarda el sistema educativo para dar a estos niños los recursos que requieren. La escuela de niños "normales" puede propiciar el desarrollo y aprendizaje de niños que tienen algunas características de déficit.

²¹ Marchesi, A. y Martín, E. (1995) "**Del Lenguaje del Trastorno a las Necesidades Educativas Especiales**". En Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza Editorial. Pp. 15 a 21

Si bien esto ha sido considerado en nuestro país, no se ha logrado porque no existe una infraestructura sólida dentro de las escuelas que son las encargadas de llevarla a cabo. Existen las políticas, más no los recursos económicos y materiales. Los maestros no tienen la formación para hacer frente al reto que esto implica. La concepción si ha cambiado pero no en su totalidad, solo en sectores minoritarios. Para lograrlo se requiere de un esfuerzo compartido entre el gobierno, sociedad y todos y cada uno de sus integrantes.

En las escuelas oficiales los maestros siempre se han enfrentado a la tarea de enseñar a alumnos diferentes, por tal razón se hizo inevitable el replanteamiento de su función encaminándola a ser comprensiva e integradora. En nuestro país los niños que se han ubicado en esta diferencia son los que tienen problemas de aprendizaje, además de los que poseen una diversidad cultural que contrasta con la hegemonía de la educación escolar. No existe aún esa comprensión para todos los que están ubicados en el contexto de la educación especial, además de lo mencionado anteriormente los recursos humanos y materiales, la preparación para ello etc. son factores que no se han solucionado para que esta educación sea comprensiva e integradora.

El papel que ejerce el aprendizaje en el desarrollo desde una visión más interactiva permite que los niños que presentan alguna deficiencia sean considerados como sujetos con procesos de aprendizaje diferentes que pueden integrarse con otros niños, no sólo con los que poseen problemas o características similares si no también con los considerados "normales". Si bien, se plantea como una situación ideal que puede facilitar la integración de estos pequeños; en nuestro país es una meta a muy largo plazo. Vale la pena destacar que no por ello, nada puede hacerse por resolver esta problemática, se considera que puede incidirse en la formación docente, con programas de educación formal para el maestro que le lleven a tener una visión más completa en la teoría y en la práctica de las aportaciones actuales que existen y que consideran esta visión interactiva. La sensibilización y actualización para facilitarle el trabajo que siempre ha realizado con estos niños. En estos programas el respeto a la personalidad del niño, la diversidad cultural y sus diferencias serán considerados como punto de partida, para dar continuidad a la enseñanza de técnicas instruccionales dinámicas que propicien el trabajo grupal y el compartir las tareas entre otros temas.

Marchesi y Martín, (op. cit.) destacan que en la década de los 70 se presentó un movimiento muy fuerte apoyado en aportaciones de diferentes campos. Los factores que han sido impulsores del cambio de una nueva forma de entender la deficiencia bajo la perspectiva educativa son resumidos en: 1) Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y la deficiencia. 2) Prioridad a los procesos del aprendizaje y las dificultades que los niños presentan en su progreso. 3) Evolución de métodos de evaluación más centrados en los procesos del aprendizaje y en encontrar los mecanismos requeridos para encontrar los rasgos inherentes a la deficiencia. 4) La existencia y el incremento progresivo de profesores y profesionales expertos. 5) El replanteamiento de las funciones de la escuela para la integración, no para la segregación. 6) La concepción del fracaso escolar como un proceso multicausal de tipo social, cultural y educativo. 7) La baja eficiencia terminal y dificultades de integración posterior de los niños que se encontraban en escuelas de educación especial. 8) El conocimiento de las experiencias positivas obtenidas en la integración en diferentes países a través de su difusión. 9) El establecimiento de redes de apoyo manifestado en el acercamiento de la atención médica, psicológica y educativa a estos niños, así como considerar los elementos del entorno y los servicios de la comunidad. 10) La sensibilización social cada

vez mayor al derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores²².

Se han encontrado además dos elementos de ésta nueva aproximación: desde el punto de vista conceptual la creación del término necesidades educativas especiales para substituir el de deficiencia y la integración educativa que requiere de una concepción distinta del curriculum, de la formación docente, los métodos de enseñanza y lo más importante la actuación y las responsabilidades de las administraciones educativas.

El impacto internacional que han creado ha permitido que muchos países entre ellos el nuestro, sé de la tarea de modificar no sólo la concepción de lo que es la educación especial y de quienes asisten a ella, si no de generar cambios sustantivos no sólo en los planes y programas sino en como aplicarlos. En nuestro país la Dirección de Educación Especial a través de la Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal en el Proyecto "Orientaciones para la Planeación, Evaluación, Reorganización de la Actividad Educativa Escolar" (1997 – 1998) hacen referencia a que "la labor educativa no es una tarea sencilla y mecánica, se requiere el compromiso y la participación activa de los profesores" para tal efecto es importante la reflexión sobre su ejercicio docente, la organización de sus actividades de acuerdo a los propósitos determinados por la comunidad escolar. La práctica educativa debe contemplar los sistemas conceptuales, valores sociales y procedimientos creados culturalmente que ya existen y que la sociedad planea transmitir a las nuevas generaciones.

2.1 El Papel del Profesor en la Integración.

La formación del profesor y el desarrollo profesional es resultado de la reflexión sobre la acción, ayudada por todo aquello que le permita darle sentido a la realidad educativa. Cuando el maestro pueda explicar las razones de sus actos y los motivos que tienen para tomar decisiones, utilicen la experiencia de otros maestros, incorporen en su ejercicio cotidiano todo lo que ha contribuido a extraer el significado de la realidad de la enseñanza institucionalizada serán profesionales más respetados (Sacristán y Pérez Gómez; 1997)²³. Se requieren profesionales en la educación que consideren la importancia que tiene su papel en la sociedad y que realmente se involucren en satisfacer las necesidades educativas de los niños a su cargo.

La existencia de profesorado y profesionales expertos en las escuelas oficiales y las de educación especial, que cuestionaron el funcionamiento por separado de estas dos instituciones así como sus limitaciones para resolver las demandas educativas de los niños diferentes, fue lo que impulsó otros métodos de evaluación distintos a los utilizados en la educación tradicional. El trabajo conjunto de profesionales y especialistas es fundamental. El considerar al maestro como el actor principal del proceso educativo que en su participación exponga sus experiencias, sus necesidades, sus limitaciones y sus puntos de vista permite tener una valoración diferente para los niños diferentes. El trabajo aislado al nivel de políticas, normas y procedimientos no se logrará si lo anterior no es tomado en cuenta.

Las experiencias positivas de integración obtenidas en algunos países han permitido valorar nuevas posibilidades de educación para los niños con alguna deficiencia basándose en datos

²² *Ibidem* Nº 14 Pp. 17 a 19.

²³ Sacristán, J.G. y Pérez Gómez A. I. "Comprender y Transformar la Enseñanza". 6a Edic. España. P. 14

concretos. Sin embargo, esto no es indicador que se debe hacer por que existen esas experiencias, si no por el convencimiento que debe hacerse por lo que se puede ofrecer a los niños y con el tiempo necesario para ello. El crear una infraestructura primero es básica, la valoración de los recursos con que se cuentan, nuestras propias necesidades y vivencias serán los indicadores más adecuados.

En otros países se han realizado esfuerzos compartidos por el gobierno y el sector privado en respuesta a la presión ejercida por movimientos sociales, los padres o asociaciones de adultos reclamando sus derechos a una educación integradora para los discapacitados, minorías étnicas, lingüísticas o específicamente sociales. Los resultados obtenidos no han sido suficientes para lograr el cambio como se propone, las metas son a corto mediano y largo plazo, las experiencias proporcionadas por ellos nos permiten tener un marco de referencia para en un futuro buscar su implementación en nuestro país.

Es importante considerar que un aspecto fundamental para que se propicie el cambio aparte de la estructura y organización del sistema educativo es la formación y actualización del maestro (Gay, 1986) hace referencia en que deben de tomarse en cuenta para ella los siguientes elemento:

1. El conocimiento y familiaridad con las teorías psicológicas y sociológicas de la educación que sirven como marco de referencia para explicar las necesidades educativas especiales que le den una visión más completa de significados de conceptos como discapacidad, problemas de aprendizaje que son incluidos en ella y las implicaciones que tienen estos conceptos en el ámbito escolar. La comprensión y análisis de términos como diversidad cultural e identidad, le permitirá tener competencia cognitiva acerca de esta temática.

2. La reflexión sobre sus valores y creencias acerca de las necesidades educativas especiales y la creación de una filosofía con respecto a ellas le facilitará desarrollar una actitud de aceptación abierta y justa en relación con las diferencias individuales de los niños que tienen estas necesidades. El discernimiento personal de creencias, reacciones, de la toma de conciencia, de su responsabilidad como profesionista de la educación y el respeto a la igualdad de oportunidades de los alumnos, le permitirá concebir el conocimiento y compromiso que él tiene con una filosofía de la educación especial. Misma que se reflejará en el manejo de estos niños con un gran respeto a su condición como personas.

3. El relacionarse con los valores centrales de la cultura, sus modelos de socialización, estilos de aprendizaje, el uso del lenguaje, su problemática social, económica, política y religiosa, entre otros, le ayudará a tener un adecuado conocimiento de la cultura de los alumnos. El estar consciente de que existen diferencias en todos los niños además del que presenta discapacidad o problemas de aprendizaje le permitirá resolver en la práctica su integración en el grupo y aprovechar los fondos de conocimiento que poseen para incorporarlos en su enseñanza.

También es esencial que a través de programas de formación docente el maestro adquiera nuevos métodos de enseñanza y estrategias pedagógicas que le permitan dinamizar e intervenir en la práctica educativa para propiciar la interacción y mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales no sólo la competencia mínima para diagnosticarlas y evaluarlas.

Las aportaciones de este autor nos permiten darnos cuenta de los parámetros ideales que

conformarían un programa de Formación Docente, en la práctica no se lleva a cabo así, las necesidades de los maestros son poco consideradas. El maestro tiene muchas limitaciones para dar atención a los niños con necesidades educativas especiales, la mejor forma de ayudarlo es integrar los elementos propuestos directamente en su práctica. El trabajo en los escenarios escolares con ellos le facilitará su tarea.

La forma de ayudar al niño con necesidades educativas especiales en su enseñanza debe tener metas inmediatas, buscar que las políticas educativas nacionales e internacionales sean una realidad no solo en la teoría, sino también en la práctica y que se actúe de manera conjunta con todos los sectores implicados en su integración en las escuelas oficiales. Los cambios con los maestros y los niños pueden darse en la forma de mejorar la dinámica del proceso enseñanza aprendizaje en el aula, con métodos y técnicas instruccionales que propicien el trabajo de grupo, en donde los expertos que pueden ser los mismos niños o el maestro que dominen la tarea, proporcionen el andamiaje para que estos pequeños la incorporen a su lenguaje interno (Galperin, 1995)²⁴, y posteriormente puedan repetir la experiencia en situaciones similares y autoregular su aprendizaje.

Es importante considerar lo que el niño ya tiene y que han sido proporcionados por su contexto familiar y cultural, el buscar la forma de utilizar esos fondos de conocimiento en las experiencias escolares, es darle significado a lo que se aprende en las escuelas y congruencia con su medido ambiente sociocultural. Esto le dará sentido a su vida dentro de esta institución. El maestro debe tener una meta muy clara de la zona de desarrollo real que determina las características de la mente del alumno, para tratar de llevarlo a una próxima. En la educación primaria esto es importante, por que se crean las bases para el aprendizaje futuro.

En este sentido es necesario valorar el papel que desempeña el maestro en su enseñanza y la preparación y actualización que recibe en su ejercicio cotidiano, no es suficiente el abordar el proceso como una meta de los planes y programas de la educación primaria, si no el tener docentes que enfrenten esta tarea con éxito y que faciliten su aprendizaje en los alumnos. Por tal motivo es necesario destacar el papel que juega la formación docente y considerar que el punto de partida de la enseñanza escolar es el aprendizaje de la alfabetización, (lectura, escritura) aspectos fundamentales del lenguaje que se enriquecen en los primeros años de la escolaridad. Por la importancia que tiene en su logro la formación docente como punto de partida de las actividades del proceso enseñanza de la alfabetización, se partirá de la misma, para después explicar la noción de alfabetización y la evolución que ha tenido en un concepto que abarca no sólo el leer y escribir, también su comprensión y uso.

2. 2 Formación Docente.

La formación docente es una forma dinámica de intervenir para ayudar al maestro a solucionar los problemas que presenta en su práctica. En esta investigación se utilizó para integrar a los niños que se detectaron con necesidades educativas especiales en el aprendizaje de la lectura

²⁴ Los conocimientos acerca del lenguaje interno se deben a Vigotski. Se forma a partir del lenguaje externo, mediante el cambio de su función y como consecuencia de esto su estructura. De ser un medio de comunicación de las ideas a otras personas, se convierte en un medio de pensamiento para sí. Galperin, P. Ya. (1995). "Acerca del Lenguaje Interno". En La Formación de las Funciones Psicológicas Durante el Desarrollo del Niño. Textos Educación 2. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

y su comprensión a través de un programa que nos llevó previamente a plantear una serie de interrogantes relacionadas con aspectos teóricos, epistemológicos, psicológicos y personales de su profesión que al darles respuesta permitieron encauzar los contenidos temáticos que podrían utilizarse y elegir la manera de hacerlo operativo en su práctica.

La primera pregunta que se planteó ¿cuál es el papel que desempeña el maestro en la educación?. El darle contestación nos llevó a analizar y reflexionar como docente la forma de comprenderse a si mismo como tal, así como el rol profesional que desempeña en mantener o transformar las condiciones heredadas de la realidad que no le son ajenas y que tienen influencia en el manejo de sus alumnos. ¿Se puede cómo maestro ser un aprendiz permanente en la sociedad, de la cultura y de las formas de guiar a sus alumnos? Sacristán y Pérez Gómez (1997) consideran que la actitud y el concepto que se tiene de si mismo como profesional puede proyectarse en inseguridad, en la tolerancia y en la disposición que se tiene del conocimiento ante la cultura que colabora a que otros descubran y en las técnicas pedagógicas por medio de las cuales lo intenta²⁵.

Otra interrogante es ¿qué se puede llevar a cabo para que los maestros se comprendan como tales y valoren la importancia de su rol en la socialización de los alumnos, considerando no solo el proceso enseñanza y aprendizaje de herramientas como la lectoescritura, las matemáticas y otros, sino también la transmisión cultural y social de la clase dominante? El hacer consciente cómo ellos son transmisores de aspectos sociales y culturales en los que se refuerza la competitividad, el individualismo, la inconformidad, la sumisión, el trato diferente a los niños que son más capaces etc. permitió analizar estos valores socioculturales que interfieren en llevar a cabo una dinámica diferente en donde todos reciban el mismo trato y respeto que son factores básicos para mejorar la interacción y la comunicación entre todos los niños y con el maestro.

Un aspecto importante que permitió establecer la dinámica de trabajo era buscar ¿cómo se le puede guiar para modificar su ejercicio docente y poder atender a las necesidades educativas especiales de los niños que tiene dentro de sus grupos de trabajo? El esperar a que se solucionen los problemas del magisterio relacionados con la práctica docente a partir de la generación de políticas y acciones gubernamentales para llevar a cabo la integración de los niños con necesidades educativas especiales requiere de mucho tiempo y no satisfacen sus demandas. Por tal motivo se consideró que se podía intervenir en asesorar y ayudarle por medio de programas de formación, cuyo objetivo fundamental era mejorar su práctica profesional.

La formación docente como una actividad continua incorpora los elementos que refuerzan el nivel académico y la formación profesional, comprende aspectos teórico metodológicos, epistemológicos y psicológicos que fundamentan su enseñanza. Sacristán y Pérez Gómez, (op, cit.) refieren la importancia de incorporar el concepto de cultura, ya que el desarrollo filogenético y ontogenético del hombre esta mediado por ella. Construye su psiquismo, por que la crea, asimila y lo reconstruye con elementos materiales y simbólicos. El desarrollo del niño esta social y culturalmente mediatizado estos conceptos de Vygotski retomados por estos autores para destacar el papel de la mediación. La incorporación de las experiencias culturales de los alumnos dentro del salón de clase facilitará la vinculación de la realidad que viven en la

²⁵ Sacristán, J.G. y Pérez Gómez A. I. **"Comprender y Transformar la Enseñanza"** . 6a Edic. España. Pp. 16.

escuela.

El aprendizaje escolar en donde se incorpore los fondos de conocimiento que se posee fuera de ella, a través de la negociación de significados socioculturales con los académicos, le facilita la relación de manera progresiva con productos más elaborados de la ciencia, el pensamiento y el arte; así como, su incorporación de instrumentos valiosos para el análisis y la solución de problemas. Edward y Mercer; (1988); cit. en Sacristán y Pérez Gómez sugieren crear en el aula un espacio compartido que facilite el traspaso de competencias y conocimientos del maestro/a alumnos/as. En él las nuevas posiciones de la cultura académica serán re-interpretadas e incorporadas a los esquemas del pensamiento experiencial del alumno, al ser activadas permiten contrastar la realidad, manifestar sus deficiencias y solucionar los problemas generados por la cultura académica. Este espacio compartido requiere de dos condiciones para participar en el proceso de construcción del pensamiento del alumno: partir de su cultura y crear un espacio de conocimiento compartido²⁶.

El aprendizaje en el aula es representativo de un grupo social con intereses y vida propia, con necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar, se da dentro de una institución y está limitado por las funciones que con la sociedad cumple la escuela. Es una experiencia social compartida con compañeros, padres profesores etc. y toma las dimensiones proporcionadas por el trabajo grupal. Edward y Mercer, (op. cit.) consideran que para propiciarlo es necesario crear un contexto de comunicación y un espacio de conocimiento compartido, Vygotski, (cit. por Sacristán y Pérez Gómez, 1997) le llamaba perspectiva referencial común a la negociación abierta y permanente en donde la comprensión de todos sus integrantes era un factor importante para el buen desempeño de las actividades, que eran enriquecidas por las aportaciones de todos los que conformaban el salón de clases de acuerdo a sus posibilidades y competencias.

A partir del compromiso y la participación conjunta en el aula, se puede crear ese espacio de comprensión, con una comunicación en la que se realice el intercambio de conocimientos, concepciones, intereses, preocupaciones y deseos por parte del alumnado, para crear con el maestro interacciones, conquistas y concesiones que enriquezcan su vida en la escuela y en su entorno con ambos como participantes. El maestro será el encargado de propiciar la participación de todos los niños y ofrecer los instrumentos de la cultura que permitan el debate, la reflexión sobre los intercambios culturales de sus integrantes, además de sus consecuencias para el aprendizaje y las actividades para realizar con los niños para utilizarlos.

Los aspectos considerados por estos autores se retomaron para integrarlos en los seminarios de los maestros del programa de formación docente y en el apoyo en su práctica dentro del aula, aunados al conocimiento del proceso de alfabetización o literacy.

3. Alfabetización.

Para iniciar el análisis teórico de los diferentes enfoques que servirán de sustento a esta Tesis, se empezará con abordar el significado de la alfabetización por la importancia que tiene en el sistema educativo como un fin y en la vida del hombre. En el ámbito personal, le permite adaptarse y vivir en una sociedad letrada, desde el punto de vista social adquirir información y comunicarse con los demás, transmitir la memoria social y la cultura. La escuela

²⁶ *Ibidem* N° 35 Pp. 72 a 76

es la institución que se hace cargo del proceso enseñanza aprendizaje entre otras cosas del lenguaje o alfabetización, dependiendo de como la conciben los maestros, será la forma como la enseñen. Un concepto muy común es el que considera la alfabetización como un proceso de apropiación de habilidades lectoescritoras. Esta definición es muy restringida, porque la apropiación de estas habilidades no capacita a quién las posee para enriquecerlas y permitirle al hombre un uso más allá del instrumental.

¿Qué es la alfabetización? En términos generales es el aprendizaje de las habilidades lectoescritoras, a través de ella se mide el progreso y desarrollo de una nación, el gobierno delega en las escuelas la responsabilidad de su enseñanza y de su aprendizaje. Es también un reflejo, cuando no se logra en todos o en la mayoría de los hombres de la desigualdad, pobreza y marginación social, factores que se conjugan uno con otro y que interfieren en su efectividad.

La representación social de este evento tiene muchas dimensiones que han sido expuestas por varios pedagogos de los cuales se mencionaran algunos de ellos, por que no sólo es importante tener el privilegio de saber leer y escribir y pertenecer a una minoría de la población que posee el conocimiento y el poder en sus manos, si no entender que pasa con un número muy grande correspondiente a las minorías que no tiene éste privilegio, o que no han encontrado en ella su función para satisfacer sus necesidades y resolver sus problemas.

Freire, (1975)²⁷ le considera no como un hecho fundamental en el que el hombre se apodera de elementos que le permitan enriquecer su acervo intelectual y transformar su cultura a través de la educación, si no, cómo un regalo de los que saben a quienes no, una forma de negación, para mantener una situación de opresión del más poderoso. Esta concepción es definida por él como semialfabetización, deforma las estructuras del pensamiento por que se hace una transmisión de conocimientos a través de una publicidad organizada, de una noción tradicional del mundo con mitos e ideologías, en donde las tareas propias de su época son representadas por unos cuantos, que las interpretan y entregan en forma de recetas, para seguir las como una prescripción médica.

Al alfabetizar al hombre se le debe capacitar para que pueda interpretar críticamente su mundo personal social y mejorar su habilidad para poder establecer las diferencias entre los mitos y tradiciones que estructuran sus percepciones y experiencias. Para ello Freire, (op. cit) destaca que la alfabetización debe estar vinculada a una teoría del conocimiento y a una perspectiva política que sea liberadora y se preocupe de enriquecer las fuerzas de las relaciones sociales del acto de conocer. Una educación liberadora para este autor es aquella que le proporciona al hombre herramientas para cuestionar y conocer los problemas personales y sociales, analizarlos, establecer una crítica, que le lleven posteriormente a transformar su realidad social. La concepción de la interacción del educador con el educando y viceversa debe ser dinámica, ambos participan en el proceso educativo, todos se educan entre si mediatizados por el mundo en que viven y les toca vivir.

La pedagogía del "oprimido" requiere de cambios, de una ruptura consciente que permita abrir caminos a la crítica y la reflexión en donde, si es que existe la democracia en un pueblo, el pueblo participe en el poder. Para ello, la educación es un esfuerzo por adquirir su significado como una lucha en torno a las relaciones del poder, con una actitud crítica permanente,

²⁷ Freire, P. (1975) "**La Educación como práctica de la Libertad**" México, Siglo XXI. Pp. 7 a 19.

consciente, en donde cada uno de los que conforman la sociedad, descubra esa vocación natural de pertenecer y estar dentro de ella. La alfabetización lograra ser humana cuando todos y cada uno de los individuos de una sociedad estén integrados a su realidad nacional, cuando se pierda el miedo a la libertad, en la medida en la que se pueda crear en los alumnos la búsqueda por el conocimiento, la independencia y la participación consciente es la solución de sus necesidades y de sus problemas.

Giroux, (1990)²⁸ analiza el uso de la alfabetización por que incluye a través de la tecnología y los medios impresos (libros de texto), a cambio de la libertad del hombre, del trabajo deshumanizado y agobiante, el desarrollo tecnológico y científico, inspirado en la racionalidad del capitalismo promueve otras formas de control. La función de la lectura en una sociedad con medios múltiples de comunicación de las masas es transmitir desde el punto de vista sociohistórico una cultura dominante ligada a estilos del consumismo y del positivismo en formas visuales e impresas como mecanismos de reproducción.

El uso de los libros de acuerdo a Giroux (op. cit.) incrementa la promesa de emancipación de quién los usa, por que son portadores directos al alcance de los individuos y los grupos de información, experiencias y conocimientos elementos necesarios para convertirlos en agentes sociales de cambio, para tener libertad personal.

Estos dos autores coinciden en que no solo se debe aprender a leer críticamente los mensajes, si no también adquirir y analizar el conocimiento como un asunto de investigación o como una fuerza de mediación personal. Es alfabetizar es dialogar, es tener relaciones sociales libres de estructuras dominantes y autoritarias, es por medio de la lectura donde se adquiere la oportunidad de desarrollar enfoques progresistas que le permitirán al hombre tomar una conciencia crítica y guiar su acción social.

Las teorías sociológicas de la educación han considerado la alfabetización como un poderoso instrumento para que el hombre luche por su libertad, manifieste su inconformidad ante la situación de opresión y desigualdad en la que le ha mantenido la clase dominante y de esta forma interprete y analice su mundo personal social en el medio ambiente en el que vive y se desenvuelve, para poder establecer diferencias entre lo real y lo tradicional. Las aportaciones actuales de la pedagogía y la educación buscan mejorar el aprendizaje del niño y su éxito en la escuela, pero aún se mantiene la herencia social escolar de transmitir la desigualdad y mantener la opresión y la inconformidad.

En este sentido es importante considerar que en la escuela los individuos adquieren herramientas para facilitar su incorporación en el mundo del trabajo como lo es la alfabetización, también están presentes las repercusiones que tradicionalmente trasmite en ese proceso de socialización. A pesar de que se esta concierte de estos aspectos de la educación mencionados en los párrafos anteriores, por la repercusión que tienen para mantener esas condiciones sociales de desigualdad social, sumisión e inconformidad social, en esta tesis hará énfasis en los aspectos educacionales y en la socialización dentro del aula. En como se puede generar en el profesor y en los alumnos condiciones afectivas que refuercen la seguridad y estimación personal, que le permitan ser independientes en el proceso enseñanza aprendizaje en esta institución.

²⁸ Giroux, H.A. (1990) "**Los profesores como intelectuales**". México: Paidós. Pp. 121 a 133.

Como es conocido uno de los objetivos fundamentales en la educación básica (primaria) es que los niños aprendan a leer y escribir correctamente, la escuela es el ámbito educativo en donde deben proporcionarse las estrategias que lo faciliten. Esta situación, nos hace reflexionar la importancia que representa para el individuo el logro de estas habilidades, porque le facilita hablar, escuchar, leer, escribir y comprender la lengua, ampliar su memoria. Le permite almacenar la información de conocimientos, conectarse con personas y lugares distintos y lejanos. Su diseminación representa para él que tiene estas habilidades una fuente de poder, porque socialmente admite la expresión de nuevas ideas y su comprensión. El poder personal para su creación se basa en una necesidad general para entender a los demás y ser entendidos por ellos, para que posteriormente el lenguaje individual se ubique en las normas lingüísticas de la sociedad.

Estas aportaciones nos llevan a reflexionar el papel fundamental que se tiene dentro de las escuelas para dotar a los niños de herramientas que les permitan tener acceso en su cultura a adquirir experiencias propias de ella y a apropiarse de otras para vivir en sociedad, con una mentalidad libre, independiente y transformadora. La gran pregunta es ¿cómo lograrlo?

La alfabetización ha sido el debate de pedagogos, sociólogos, políticos en el ámbito nacional e internacional que consideran el analfabetismo como una "plaga" un "flagelo", una enfermedad, una vergüenza nacional. Esta forma de caracterizar el problema provoca una respuesta equivocada en su percepción (Ferreiro, 1994)²⁹ sobre todo en los sujetos que son analfabetos, ya que les refuerza su inferioridad social, porque el mismo se siente culpable de sus carencias, que de antemano se sabe es parte de la desigualdad educativa originada por la distribución de la enseñanza, la riqueza y el poder de la clase privilegiada.

Los conocimientos que adquiere el hombre en la ciudad, son diferentes a cuando se vive en el campo, sus requerimientos son distintos, situación que no se ha considerado en la enseñanza que trata de generalizar los mismos conocimientos a una zona urbana y una rural. Un sinónimo de desarrollo es la urbanización como un movimiento social que es reforzado por la transmisión educativa; los sujetos que viven en áreas rurales y campesinas, así como los de zonas conurbadas aledañas a las grandes ciudades, siempre estarán en desventaja, en comparación con los que tienen el privilegio de una educación centralizada a las grandes capitales acorde a sus necesidades y requerimientos sociales.

Es importante hacer notar que la participación de la sociedad en un proyecto global de educación (nacional e internacional) incluye en el curriculum establecido conocimientos esenciales para una cultura urbana que trata de generalizar en una cultura rural. Esto se hace patente por la forma en que ese conocimiento se vierte en los libros de texto y se trasmite indistintamente a áreas urbanas como áreas rurales. El fracaso de este proyecto de globalización educativa esta dado también por la incapacidad gubernamental para manejar la diversidad cultural así como los sistemas simbólicos de uso social para los individuos que por su cultura y condición social se encuentran en situaciones desiguales no sólo educativas, económicas, políticas, etc.

¿Cómo deben orientarse las políticas de la alfabetización? ¿Cómo puede eliminarse el abismo

²⁹ Ferreiro, E. (1994). **"Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales"** En Documento del Departamento de Investigaciones Educativas No 37 México: Centro de Estudios Avanzados del IPN.

que existe entre los que tiene el privilegio de saber leer y escribir y los que no? Ferreiro, (1994) hace énfasis en la importancia que tienen en el individuo los conocimientos que se proporcionan en el curso de su desarrollo y las exigencias del medio cultural en el que crece, el mismo sistema educativo está remarcando las carencias y demeritando el valor que tiene el sujeto, por el hecho de vivir en una zona rural o campesina a uno de ciudad.

Al comparar con el sistema de salud la educación esta autora establece que existen dos niveles para impartirla, el sector privado que proporciona una alfabetización sofisticada, muy costosa y el sector público constituido por escuelas oficiales que brindan un servicio pobre y poco actualizado. Las primeras instituciones se incrementan y orientan a la población al consumismo educativo, cuya calidad se compra. Los que no pueden hacerlo tiene que conformarse con un nivel mínimo necesario para mantener su subsistencia en una sociedad letrada como la nuestra.

Existen problemas desde la concepción tradicional de la lengua escrita a través de técnicas de codificación - descodificación, en los requisitos (madurez biológica) que debe demostrar el sujeto para aprender a leer y escribir como únicos sin considerar la influencia social y el aprendizaje previo además de este, la nutrición que existe en los niños mexicanos pertenecientes a los sectores desprotegidos, factores que en su conjunto limitan que sean alfabetizados.

La escuela durante todo su proceso evolutivo como institución social ha venido ejerciendo en su práctica cambios en el aprendizaje de escritura, en vez de considerarla como un objeto social, lo ha transformado en un objeto escolar, ocultando sus funciones extraescolares (sobre todos aquellas que le dieron origen histórico a la creación de las representaciones escritas del lenguaje). Las interacciones sociales facilitan que se adquiera las propiedades de los objetos sociales, para aprender el lenguaje es necesario el código, pero no es lo único que se requiere, se inicia en el contexto sociocultural del hombre en un medio informal, que debe ser considerado para enriquecerlo dentro de las instituciones educativas.

El uso del lenguaje en la lectura y la escritura con propósitos definidos en la sociedad pertenece a quienes son hijos de padres alfabetizados, al iniciar su aprendizaje poseen una serie de conocimientos proporcionados en su ambiente sociocultural de ese objeto social, que es producto de una serie de eventos de exploración y contactos con la lengua escrita en libros, revistas, periódicos, lápices, cuadernos. Los niños que viven en éste tipo de ambientes obtuvieron respuesta a sus demandas de información y contacto por algún miembro de su núcleo familiar. Cuando se proviene de contextos semialfabetizados o no alfabetizados, los niños poseen menos información, por que su ambiente, les ha dado pocos elementos de aprendizaje de las funciones básicas de éste objeto social. No existe el contacto con libros, revistas o periódicos, pero si con trozos de ellos, o en artículos como envolturas, y objetos varios, además de que no existe el adulto que resuelva sus dudas y lo ponga en contacto con él. (Ferreiro, op. cit.).

3.1 La alfabetización en México.

Los rumbos de la alfabetización en nuestro país han evolucionado dependiendo de su momento histórico. Para poder entender su desarrollo se analizan las políticas del lenguaje, considerado éste como el estandarte religioso y político para la dominación española en

tiempos de la conquista.

Al analizar la historia de las políticas del lenguaje en nuestro país descrito por Heath, (1986)³⁰ señala que desde antes de la conquista de los españoles al imperio azteca, muestra indicadores de la existencia de una gran diversidad cultural. Había diferentes dialectos y lenguas indígenas en su imperio y en las tribus vecinas. Los problemas dados por la heterogeneidad lingüística entre ellos los tenían resueltos, porque el náhuatl fue difundido como idioma oficial para la comunicación en las relaciones políticas y económicas entre intérpretes y recaudadores del imperio dominante.

Los aztecas elegían a algunos integrantes de su grupo para aprender los idiomas o dialectos de la tribus cercanas, para que, a través de ellos se estableciera la comunicación y los convenios, las tribus cercanas aprendían el náhuatl para utilizarlo en las relaciones comerciales mutuas. Este dialecto cumplía un papel social muy importante en la poesía, el arte y la ciencia, poseía una herencia literaria muy rica tanto escrita como oral.

Cuando llegaron los españoles en vez de conservar la solución encontrada por nuestros antecesores a la diversidad lingüística utilizando un idioma estándar, junto con el castellano para resolver los asuntos administrativos de la colonia, decidieron implantar una cultura castellana como un programa de nacionalización religiosa. La reina Isabel y sus sucesores consideraron conveniente dar al uso del idioma español un papel activo en la construcción de la Nueva España, la religión y la ideología de Castilla debían impartirse en castellano. Esta fue una empresa difícil, los conquistadores adiestraron a indígenas (naguatlatos) como traductores e intérpretes, no a integrantes de su mismo grupo, los cuales desempeñaron papeles secundarios como secretarios jurídicos, recaudadores traductores judiciales, y en forma eventual funcionarios gubernamentales. Esta forma de solucionar la manera de establecer comunicación con los indios por Cortés y los primeros colonos fue un evento que se mantuvo por los siguientes 200 años.

De manera análoga los religiosos que querían una transformación real (del alma) de los indígenas, pensaron que era una misión muy importante para confiárselos a los traductores nativos, motivo por el cual aprendieron a hablar al indio en su idioma y trataron de comprender su cultura a través de sus medios de comunicación. El objetivo de los colonizadores al hacerlo, no era la incorporación política de los conquistados a la colonia española si no que, al emplear el náhuatl como lenguaje universal de los indios se reducía el número de lenguas utilizadas por los indios y facilitaba la meta de cristianizarlos. La reducción de la diversidad lingüística facilitaría la socialización política y cultural y permitiría gobernarles como hombres de razón.

Ante esta ambivalencia para la enseñanza de castellano, relacionada siempre la religión y con el uso del náhuatl, 100 años después de la conquista Carlos II ordena vincular a la cultura el español, situación que requería de que los indígenas recibieran instrucción por otras personas no religiosas, lo que implicaría proporcionar oportunidades educativas que no eran prioritarias, por lo que vuelve a quedar en manos de religiosos la alfabetización. El español se convierte en el idioma de la clase privilegiada criollos, españoles y algunos aristócratas indios.

³⁰ Heath. S. B. (1986) "**La Política del Lenguaje en México: de la Colonia a la Nación**". 2ª Reimpresión, México: Instituto Nacional Indigenista. Pp. 253 a 289.

Durante la independencia la evolución de la alfabetización en nuestro país quedo estática, en el afán de la unión de los hombres para obtener la emancipación del gobierno español, la educación se inmoviliza así como los intentos para castellanizar a los nativos.

La educación empieza a tener un gran debate entre la iglesia y el estado. Antes de finalizar el siglo y con la intención de tener una lengua estándar que unificara la nación Justo Sierra y sus colegas descartaron las lenguas indígenas por que "aislaban a sus hablantes de la corriente principal de la cultura mexicana y representaba una amenaza nacional ante los intrusos".

Al romper la identidad cultural de los indígenas para formar una identidad nacional se da inicio a una educación homogénea en donde no sólo se impone el idioma español como común denominador sino también su cultura e ideales. Esta homogeneidad de acuerdo a Vasconcelos representaba la solidaridad nacional, un mismo idioma, religión, las mismas normas jurídicas y políticas, los mismos hábitos sociales para todos los habitantes de la nación mexicana (Heath, op. cit.).

Las políticas gubernamentales fueron centralizadas, la enseñanza del español a los indios fue nula, no se tenían las estrategias y planes para llevarlo a cabo, ni la ingerencia sobre la educación en los diferentes estados de la república. El único agente que podía llevar a cabo la operatividad de ésta política era el maestro rural. La información se difundía en la capital (Distrito Federal) y quedaba restringida al interior del país. Los maestros y educadores se sentían frustrados, por que la enseñanza del español no trasformaba al indio en productivo a la sociedad.

Esta serie de eventos lingüísticos y las aportaciones de sociólogos y antropólogos inciden en la creación en 1948 del Instituto Nacional Indigenista y la inauguración de la Campaña Nacional de Alfabetización. Uno de los logros más importantes de éste Instituto fue abandonar los programas centrados en la comunidad de los años 30, para adoptar enfoques regionales, además de reconocer la existencia de otras lenguas y culturas que han hecho que el español pierda fuerza como idioma nacional homogenizador, representativo de la identidad y cultura mexicana. Estos logros han abierto un horizonte muy grande al reconocimiento de la diversidad y existencia multicultural. Las comunidades indígenas se han visto beneficiadas por que científicos sociales y funcionarios públicos adoptaron el bilingüismo como una etapa transicional del lenguaje regional al estándar nacional.

Los avances no se han distribuido en toda la República Mexicana ya que existen poblaciones indígenas en las cuales su diversidad cultural es un factor determinante para la no -alfabetización, aunadas a la desigualdad y marginación social y educativa. Entre las que destacan los estados de Oaxaca con un analfabetismo promedio el 18% de la población adulta, Guerrero con un de 17%, y Chiapas con el 12%. Mientras que en el Distrito Federal y en los estados de la frontera norte de México es menor del 5% (Prawda, 1987)³¹. Las repercusiones de la crisis en la economía y política actual y las guerrillas del ejercito Zapatista de Liberación Nacional, ponen de manifiesto la inconformidad y la situación desigual en la que viven y han puesto en foco rojo la vida de los indígenas de algunas provincias del Estado de Chiapas y otras más en el estado de Guerrero, no sólo la marginación social en la que viven y su proceso de alfabetización.

³¹ Prawda, J. (1987) "**Logros, Inequidades y Retos del Futuro del Sistema Educativo Mexicano**". 4ª Ed. México: Grijalbo. Pp. 40 y 41.

El proceso de alfabetización y de igualdad en la educación para todos es muy complejo, sin embargo no se puede mantener a la expectativa de a ver que es lo que pasa. Se insiste en que se puede trabajar tratando de mejorar la calidad de la educación, el trabajo aislado del gobierno no es garantía de que todo lo que se planea se lleve a cabo en la práctica. Pero sí se puede incidir en la formación del docente para que la alfabetización se dé en un contexto de grupo entre los niños y el maestro donde predominen no sólo las relaciones dadas por el proceso enseñanza aprendizaje, sino también esos lazos afectivos que le dan cohesión a un grupo y que le mantiene unido para alcanzar los mismos objetivos.

Las disertaciones expuestas se vinculan a los cambios y evolución que ha tenido la alfabetización en el ámbito nacional e internacional, en donde destacan las aportaciones de los estadounidenses que por su vecindad e influencia con nuestra República Mexicana, permiten buscar estrategias para ampliar la dimensión de la alfabetización en los niños a partir de la actualización del maestro.

3.2 Alfabetización o "literacy". Reconceptualización y modificaciones por la influencia internacional.

De acuerdo a lo anterior la escuela representa un mecanismo de socialización importante en la vida del hombre porque se le delega y encarga la preparación de los niños para que el día de mañana cuando sean adultos se incorporen al mundo del trabajo, también contribuye en formar ciudadanos para su intervención en la vida pública. Fernández E. (1990) (cit. en Sacristán y Pérez Gómez 1997) en el análisis que hace de la sociedad ubica a la escuela en un proceso de socialización contradictorio porque idealmente debe contribuir al desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que le permita al individuo incorporarse al mundo civil, con la libertad para la elección y participación en la política, en el ámbito del consumo y en su vida familiar. Situaciones diferentes a la realidad porque las características que trasmite facilitan la incorporación sumisa y disciplinada para la mayoría al mundo del trabajo asalariado. En este sentido trasmite y consolida en forma explícita a veces y latente una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad. Insolidaridad. Predomina la idea de que la escuela es igual para todos y que cada uno llega a donde le permiten sus capacidades y su trabajo personal. (Sacristán y Pérez Gómez op. cit.)³²

A mediados de los años 70s el concepto de alfabetización ó "literacy" en la terminología anglosajona en su versión antropológica, histórica y cognitiva, era considerado cómo el aprendizaje de la lectura en el hombre y los métodos de su enseñanza. De ahí pasa a ser un tema central de la literatura psicológica y educacional. "Se desarrolla una concepción diferente en la que se toma en cuenta que si los niños habían demostrado ser sujetos activos en otros dominios del conocimiento, también lo serían en el aprendizaje del lenguaje y la escritura. Si la escritura formaba parte de nuestro acervo cultural, por interacción y participación en eventos alfabetizadores, el niño se apropiaría de ese objeto cultural".³³

De ahí se desarrollaron numerosas investigaciones tratando de buscar cuáles eran las mejores predicciones del éxito escolar, comparando éste con la adquisición de la lectura. Las posibles

³² Sacristán, J.G. y Pérez Gómez A. I. "Comprender y Transformar la Enseñanza" . 6a Edic. España. Pp. 19,20.

³³ Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1992) "Más allá de la Alfabetización". En Infancia y Aprendizaje. Barcelona: España. Vol. 58. 5-13

razones del éxito, se pensó que eran debidas a las experiencias tempranas que el niño tiene en su ambiente familiar y social.

Otras investigaciones hicieron énfasis sobre la importancia de comprender el proceso de adquisición en términos metalingüísticos en las actividades de análisis y en la categorización del lenguaje natural. La segmentación creada por la escritura del lenguaje, tiene consecuencias en la percepción del lenguaje, al escribirlo o expresarlo oralmente (Ferreiro y Vernon, 1992)³⁴

En contraste con las investigaciones anteriores, Goodman (1992), desde una perspectiva de observación etnográfica describe las condiciones bajo las cuales, los niños de los medios urbanos reciben influencias de contextos alfabetizadores, entre los que destacan los aspectos gráficos de los textos y el discurso utilizado en los actos de lectura, que constituyen las raíces de la alfabetización. Esta autora hace énfasis en las condiciones sociales, de las diferentes comunidades de una sociedad, que le permitieron contribuir a ampliar el conocimiento de la diversidad de cada contexto, y considerarlo como una condición suficiente en la programación de las situaciones escolares.

El analizar las aportaciones de estos autores, permite destacar la importancia que tiene la concepción de la alfabetización o literacy como un concepto que posee actualmente numerosas proporciones, que implican no sólo el aprender a leer y escribir si no el uso del lenguaje como un todo. Por la importancia que tiene en la comunicación del hombre y en la transmisión de la memoria social, se toman algunas ideas de Goodman (1989)³⁵, que se consideran fundamentales para su significado. Para este autor, el lenguaje es un medio de comunicación entre los miembros de un grupo, por medio del cual se adquiere el concepto de la vida, las perspectivas culturales y sus convenciones semánticas. A través de él se comparte una cultura específica, sus valores y se realiza una conexión entre todas las mentes humanas en forma sutil y compleja.

Cada generación tiene un lenguaje diferente. Su importancia radica en la necesidad de comunicación, aunque el humano tiene la habilidad del pensamiento simbólico, el desarrollo del lenguaje es un asunto de supervivencia. No sólo es importante hablar, leer y escribir sino buscar la forma de enriquecerlo a través de su comprensión y uso en la escuela, familia y comunidad, en la integración continua con los componentes de su ambiente social (Marchesi y Martín, 1993).

3.3 Dimensiones de la alfabetización.

El tratar de concebir la alfabetización como un proceso más complejo que incluye el lenguaje, por que aborda de una manera más completa lo que implica el dominio de la lengua escrita, cuando esta se ha adquirido, constituye un medio para alcanzar otros fines, no sólo es aprender a leer, si no más adelante leer para aprender y posteriormente disfrutar o sentir placer al hacerlo. El cómo la concibe el maestro influirá en la forma de enseñarla situaciones que definirán su aprendizaje en el niño, además de analizar cómo se aprende en la sociedad y en la escuela, proporcionará diferentes niveles de alfabetización.

³⁴ Ferreiro, E, y Vernon, S. (1992). En *Infancia y Aprendizaje*. Barcelona: España. Vol. 58. No 13 p.7

³⁵ Goodman, K (1989) " **Lenguaje Integral**". Venezuela.

Resnick, (1991) examina cómo es la práctica de la alfabetización fuera de la escuela como dentro de ella para tratar de comprender la crisis que se presenta en la educación y poder establecer posibles soluciones. A pesar de que se considera a la escuelas como la institución responsable del nivel de alfabetización de una nación, esta autora lo cuestiona y la ubica como una de las múltiples fuerzas sociales que existen institucionalizadas o no, que determinan la naturaleza y dimensión del alfabetismo en una nación. Su práctica fuera de la escuelas se ha estudiado muy poco. Cuando se analiza la crisis por la que pasa se asume que es una habilidad adquirida, en la que se posee habilidades lectoescritoras o se carecen de ellas. Su ejercicio fuera de la escuela y las condiciones sociales en las cuales los individuos se relacionan con actividades letradas no se analizan. El cómo los individuos llevan a cabo este proceso en su entorno y cómo se enriquece o se entorpece en el mismo, tampoco se ha tomado en cuenta.

Esta misma autora³⁶ hace un examen de las prácticas culturales en donde se desarrolla el individuo alfabetizado, con una visión diferente de la educación – instrucción. Estas prácticas son concebidas como un conjunto de ejercicios de socialización y de inducción en una comunidad de practicantes del alfabetismo, que requiere de tareas directas en el contexto en que vive el hombre para preparar un producto valorado socialmente. Clasifica seis categorías fundamentales de la actividad del alfabeto y el alfabetismo en tres formas basadas en cómo es la práctica de la lectoescritura.

Las categorías fundamentales de la actividad del alfabeto son: a) la sacra, en donde el uso de textos se realiza en el ejercicio o la instrucción religiosa; b) la útil, en donde el uso es para la mediación de las actividades prácticas; c) la informativa, cuando el fin del texto es transmitir o adquirir el conocimiento; d) la recreativa, su lectura se hace por placer y esparcimiento; e) la persuasiva, cuando el objetivo del texto es influir sobre el comportamiento o las creencias de otros y la personal – familiar, cuando se usa para mantenerse en contacto con la familia (cartas).

Con respecto al alfabetismo lo clasifica en: **alfabetismo útil** que es considerado un tipo común de práctica de la lectoescritura en donde los libros de texto escritos sirven para mediar la acción en el mundo, es funcional con metas inmediatas. Se asume que los textos escritos tiene autoridad, y pueden orientar la acción si se sigue el plan del autor para lograr el éxito en una tarea específica. Esta postura orientada a la acción moldea la naturaleza del proceso de la lectura. Su uso es cotidiano y práctico como el leer recetas, instrucciones, escribir cartas, recados, llenar solicitudes de empleo etc. El lector tiene una representación mental muy limitada de la situación descrita, porque sus elementos ya están físicamente presentes.

El **alfabetismo informativo**. Las personas que se ubican aquí leen para aprender acerca del mundo, su actividad inmediata es la discusión con otros, su tarea principal es construir una representación mental de la situación presentada en el texto y establecer relaciones de la información nueva con la que tiene por los conocimientos previamente adquiridos. En este tipo de lectura, el lector interpreta la intención del autor y que tipo de conocimientos le atribuye. Se ha puesto muy poca atención a lo que el lector espera hacer con la información obtenida del texto en el ámbito social en el que se da la lectura. Resnick (op. cit.) no hace referencia a la interacción entre el lector y el texto como fundamento de la comprensión, la estructura y

³⁶ Resnick, B.L. (1991) "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela". En Universidad Futura. Vol. 2. núm. 6-7. Traducción al español Schmelkes, S.

organización de las ideas que le ofrece el libro, su relación con otras ideas que estén almacenadas en su mente y los significados que el lector elabore.

Este tipo de alfabetismo puede ser motivado de muchas formas, desde el interés personal, técnico o profesional, hasta saber de lo que hablan los demás, metas inmediatas, situaciones financieras etc. Está en función de los grupos sociales en los que interactúa, se encuentra socialmente definida, es informal, el lector se involucra muy poco porque en la mayoría de los casos no se puede discutir y analizar la información para que sea retroalimentadora.

La intención que se tiene al leer un texto escolar o de un texto informativo es en el tipo de conocimientos previos que posee la lectura y el ritmo de actividad en sí. Los textos escolares generalmente abordan temas nuevos para el alumno, él cual tiene que construir representaciones iniciales para leerlos, proporcionan poca experiencia en la actualización de modelos mentales. El tipo de lectura informativa más frecuente son los diarios y revistas.

El alfabetismo recreativo. La lectura recreativa es un tipo de práctica en la cuál, lo que se lee representa un fin en sí mismo. Los tipos de textos que las personas leen por placer son muy variados y los procesos cognitivos y sociales que se involucran son diferentes. Incluyen narraciones, textos con una historia real o ficticia, románticas, de crímenes, hasta literatura de alto nivel que proporcionan esa oportunidad de involucrarse. Estos textos requieren de distintos grados y tipos de actividad interpretativa de quién los lee, lo que los hace demasiado difíciles o sencillos para que todos los lectores los lean. Muchos niños inician estos tipos de textos cuando sus padres les leen cuentos. El niño se apropia poco a poco del acto de leer por sí mismo como un modelo en la práctica cultural. El fomentar que los padres les lean a sus hijos y lean con ellos, así como el uso intensivo de la lectura en los niños pequeños permite extender estas oportunidades. Para propiciar éste tipo de alfabetismo en el escolar en los salones de clase deben incluirse libros de interés para los alumnos además de ponerlos a su disposición, debe animárseles a leerlos.

La importancia que tiene el ejercicio del alfabetismo recreativo tiene su fundamento pedagógico, la habilidad para la lectura se desarrolla mejor cuando existe una práctica intensiva. Los niños al igual que los adultos probablemente lean más cuando disfrutan del proceso o sus resultados prácticos como informativos. Resnick, (op. cit.) considera que su práctica es una verdadera forma de alfabetización. Una nación más alfabetizada tendría que leer más con el sólo fin de leer.

El conocimiento de cómo se considera el alfabetismo fuera de las instituciones educativas permite valorar la importancia que tiene éste proceso en el contexto donde el hombre vive, se desarrolla y produce. El porque muchas ocasiones aunque se sepa leer y escribir, hay personas que poseen un analfabetismo funcional porque no ponen en práctica ni hacen uso del lenguaje en la concepción que se ha dado en el trabajo. La valoración de éstas fuerzas sociales no institucionalizadas que ejercen presión en las prácticas culturales requieren de un análisis y consideración muy importante por su incidencia en el analfabetismo del país.

Wells, (1987) utiliza el concepto de literidad para circunscribir el dominio de la lengua escrita, no sólo al control de sus formas superficiales, si no también el grado en que lo escrito constituye en sí mismo un foco de atención, en vez de ser tratado como un medio para alcanzar otros fines. Propone un modelo que permite diferenciar entre abstracciones

metalingüísticas o metacognitivas basándose en la reflexión de aquellos procesos que se cree participan en el comportamiento, aquellos que destacan, le dan valor y se convierten en el centro de atención.

Este autor hace referencia a cuatro niveles: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico, dentro del modelo general de literidad, se considera que de acuerdo al nivel que posea el maestro es el que enseñará a sus alumnos, y será reforzado o no en la familia también de acuerdo a que nivel tengan³⁷: Nivel **Ejecutivo**. En éste nivel la importancia recae en el código. Llegar a ser letrado implica adquirir las técnicas que facilitan la descodificación del mensaje escrito para investigar su significado, y la transformación a la forma hablada o escrita además del uso del sistema sintáctico (como lo es la formación de letras, ortografía, puntuación). El maestro que lo utiliza proporciona a los niños una visión muy limitada y descontextualizada del lenguaje, centran la enseñanza en los textos, hacen énfasis en un modelo ascendente, que sigue un proceso paso a paso empezando por el conocimiento de letras, palabras, frases oraciones. Esta situación repercute seriamente en el aprendizaje de la lectura y su comprensión y se refleja en la dificultad para su aprendizaje. Los mensajes escritos son diferentes de los hablados por el medio empleado en comunicarlos. Resnik, (1991) le da el nombre de alfabetismo útil, ambos autores coinciden en que su uso es restringido y no va más allá del servicio que le da al hombre para poder vivir en una sociedad letrada.

Nivel **Funcional**. Los maestros consideran que el alumno tiene el dominio que le permite ser capaz, como un miembro de una sociedad letrada, hacerle frente a las exigencias demandadas por ella como leer para informarse, escribir para solicitar algo, seguir instrucciones para utilizar un aparato etc. Wells³⁸ destaca el uso funcional del lenguaje en su enseñanza desde su adquisición y enriquecimiento en actividades cotidianas. Los maestros que lo enseñan destacan su relevancia, sus propósitos, significados, respeto y poder de su uso. Hacen de su enseñanza un proceso real, natural, con sentido, con metas definidas.

En un tercer nivel **instrumental**³⁹ el maestro hace énfasis en el papel que desempeña la lengua en la comunicación del conocimiento disciplinar. En él se destaca la importancia que juega la lectura para la búsqueda de la información, para tener acceso al conocimiento acumulado que es transmitido en las instituciones escolares. La escritura se considera como un medio para el registro de lo aprendido y para poder demostrarlo a los demás. El alcanzar este nivel requiere el logro de una serie de estrategias para leer, aprender, y aprender leyendo, que han sido enseñadas por el maestro o adquiridas por el sujeto en su contacto con diferentes técnicas, el uso de instrumentos, materiales en su trabajo escolar.

Estos dos niveles funcional e instrumental establecidos por Wells, (op. cit) para Resnick representan un alfabetismo informativo ambos coinciden en que les facilita el contacto con la cultura y con el mundo, a través de los textos formales e informales.

El último nivel **epistémico**⁴⁰, destaca el dominio de la literalidad en la comunicación

³⁷ Wells, G. (1987). "Aprendices en el Dominio de la Lengua Escrita". En Realizaciones y Tendencias Actuales en la Investigación y en la Práctica. En Psicología y Educación. Álvarez (Comp.). Madrid: Visor. Pp. 57,58.

³⁸ Ibídem Wells, G. p. 58

³⁹ Ibídem Wells, G. p. 58

⁴⁰ Ibídem Wells, G. p. 59

interpersonal y en la vida mental intrapersonal del individuo así como la extensión a su sociedad. El leer y escribir facilita la disposición de diferentes medios para transformar el conocimiento y la experiencia para actuar sobre ellos.

Este modelo explica la relación que guarda el hablar, escuchar, escribir, leer y pensar que permite hacer hincapié en el papel que juega la lectura dentro del lenguaje. Su enseñanza refleja el compromiso del alumno y la adquisición de recursos metacognitivos que han facilitado en él su propio conocimiento y control de su conocimiento, además del logro de una serie de objetivos para obtener información y aprender a aprender en un proceso interactivo con el maestro, los textos, su sociedad y cultura. Pocos maestros consideran los cuatro niveles que conforman la noción de la lectura propuesta por (Wells, 1987) en su enseñanza, un aspecto importante de valorar para incluirlo en la propuesta de intervención con los docentes, para que aborden en sus programas estos niveles de literalidad.

3.4 Teorías que explican la alfabetización.

El enfoque cognitivo también establece que se tiene que considerar en el aprendizaje de la literacidad, cómo los niños construyen activamente su propio conocimiento y comprensión (metacognición y autoregulación)⁴¹. El lenguaje es considerado como un medio para alcanzar otras metas a través de su uso en actividades significativas. El escribir, leer, escuchar, son procesos complementarios que sirven de retroalimentación uno del otro y favorecen la comunicación. El maestro participa con los niños al incluir dentro de sus actividades de enseñanza, contenidos significativos que faciliten en el alumno la elaboración de significados mismos que le darán sentido a lo que aprende. Ramírez (1995), le considera como un proceso más complejo que no finaliza hasta que el individuo ha alcanzado un alto grado de comprensión lectora y se refleja en el extenso conjunto de prácticas realizadas por el empleo de la escritura.

Desde el enfoque histórico cultural, la alfabetización se considera como un conjunto de prácticas que el niño adquiere en sociedad al estar en contacto con su cultura, a través de la interacción con los adultos, con actividades compartidas entre los integrantes de un grupo, que son guiadas por el adulto que domina la tarea. Estas actividades favorecen el desarrollo de su conciencia y las funciones mentales superiores por que facilitan que adquiera el lenguaje interno o interiorización. El lenguaje es un poderoso instrumento mediador de la interacción social en la construcción del conocimiento y por el papel que juega en la regulación de la conducta, también interviene en la construcción del conocimiento en la forma en que se organiza con fines educativos. El lenguaje es un proceso global que incluye en su integración la cultura, comunidad, enseñanza e interacción alumnos maestros. La alfabetización se adquiere a través de actividades de mediación con un adulto. (Vygotski, 1978).

Las aportaciones de estos autores se ubican en el enfoque teórico del constructivismo social que hace énfasis en la interacción o la influencia social en el aprendizaje y que ha orientado la investigación psicológica a su valoración en el salón de clases creando condiciones educativas para que los esquemas de conocimiento que de todos modos construye el alumno evolucionen

⁴¹ El término de metacognición fue introducido por Flavell, (1970) básicamente se refiere a dos aspectos que incluyen la estimación de la propia capacidad de la memoria ante una tarea determinada y la regulación de los procesos cognitivos propios.

en un sentido determinado (Coll, 1992)⁴². Estas aportaciones serán explicadas con más detalle posteriormente.

Una parte que conforma el lenguaje es la comprensión de la lectura que le permite al hombre después de aprender a leer, buscar significados, interiorizarlos y leer para aprender, para ello la comprensión es un aspecto fundamental que será la parte medular del trabajo con los maestros para que lo reafirmen en los niños. Es importante el conocer cómo se da el proceso de adquisición de la lectura y su comprensión por las aportaciones teóricas del constructivismo social, mismo que será descrito en el siguiente capítulo.

⁴²Coll, C. (1992) "Psicología y Currículum". México: Paidós. p. 118.

Capítulo III

1. Modelos Teóricos que Explican la Adquisición de la Lectura.

Relacionado a la alfabetización es necesario estudiar en el lenguaje como se explica el proceso de adquisición de la lectura. Para que se dé este proceso, se tienen que reunir dos elementos la persona que lee y el texto leído. No existe un acuerdo conocido en cómo es que se lleva a cabo, pero si aportaciones de diferentes enfoques teóricos que lo describen en diferentes modelos que se construyen a partir del significado de lo que se lee. Motivo por el cual es necesario hacer un análisis de acuerdo a diferentes modelos teóricos que existen y que explican como se estructura con base en la construcción del significado de lo que se lee.

En el modelo **Bottom Up o ascendente**, la lectura está dirigida por los conocimientos sintácticos y semánticos que el lector posee ante el texto. Al leer procesa sus elementos componentes empezando por las letras, palabras, frases. Las propuestas de enseñanza atribuyen una gran importancia a las habilidades de descodificación; está centrado en el texto. Como desventajas se encuentra que no puede explicar fenómenos como: la inferencia continua de información, el cómo entender el contenido del texto sin necesidad de comprender en su totalidad todos sus elementos y es factible que pasen inadvertidos errores tipográficos.

En contraste con el anterior, en el modelo **Top Down o descendente**, el lector no realiza la lectura letra a letra, si no que parte de las ideas particulares a las generales. Utiliza sus recursos intelectuales para establecer anticipaciones sobre el contenido del libro y su atención le permite verificar lo que va a leer de acuerdo con su propia información. Cuanto más datos posee del texto, menos necesita fijarse en él para construir una interpretación. El proceso de la lectura también es secuencial y jerárquico pero descendente. Las propuestas de enseñanza, hacen énfasis en el reconocimiento global de las palabras. Como desventaja importante se encuentra que va en detrimento de las habilidades de descodificación.

El **modelo interactivo** supone la integración de estos enfoques. Atribuye gran importancia al uso que hace el lector de su conocimiento para la comprensión del texto, lo que permite simplificar al máximo el proceso de la lectura. Cuando el lector se ubica ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a diferentes niveles (de letras o palabras), de tal modo que la información que descodifica en cada uno de ellos, funciona como entrada para el siguiente nivel. A través del proceso ascendente, la información se propaga hacia límites más elevados. Conjuntamente, el libro genera expectativas semánticas del significado global, que guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintaxis) a través de un proceso descendente. Este modelo destaca la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las diferentes estrategias que harán posible su comprensión.

La lectura como principio interactivo considera elementos como el conocimiento de formas (letras, sílabas, palabras), traducción de un código fonológico, que se guarda con una representación y es almacenado como memoria semántica, la activación de los significados, asignación del caso semántico, construcción de una proposición, vinculación de proposiciones, construcción del significado global o macroestructura, activación del esquema retórico y sus variables o categorías (marco, acontecimiento, meta, intento, resultado, reacción). Este proceso se realiza sólo si se han llevado a cabo los precedentes. Va de lo más simple que es el

reconocimiento de formas a lo más complejo que es la construcción del significado global (Solé, 1992).

En la tesis se revisarán las teorías que destacan los modelos interactivos de la lectura y la forma en que explican el proceso de la comprensión lectora porque explican de una forma más completa e integrada su evolución.

1.1 Modelos Interactivos en la Comprensión de la lectura.

El control de la comprensión es un requisito básico para una lectura eficaz. Cuando no se ha entendido el mensaje del texto, éste puede interrumpirse y solucionar el obstáculo. Si esto no se lleva a cabo, lo que se lee resulta incomprensible e improductivo. Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo en la medida en que la lectura le informa, se acerca al mundo de los significados de un autor y obtiene una visión diferente sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca al conocimiento de múltiples culturas y en ese sentido, es una contribución fundamental a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencional cuando en los objetivos del lector está el leer por placer. En una gran variedad de situaciones y contextos la finalidad de la lectura es el aprendizaje. (Solé, 1992).

Para poder explicar cómo se da el proceso de adquisición de la lectura y su comprensión en el sujeto, es necesario definir las situaciones de aprendizaje y las actividades de enseñanza en que se lleva a cabo así como la forma en que intervienen en el proceso. Jenkins, (1979) describió un modelo para la investigación sobre la memoria que fue adaptado por Brown (1982); (cit. en Marchesi y Martín, 1995) para hacer referencia de los factores que intervienen en el aprendizaje.

En un diagrama representado por un tetraedro Brown (op. cit) representa una situación de aprendizaje en cuatro factores que interactúan entre sí: las actividades de aprendizaje, las características del que aprende, la naturaleza de los materiales y la tarea criterio. Es importante tomarlos en cuenta, así como las relaciones de interdependencia que se dan entre ellos por que uno facilita o interfiere al otro. Su aplicación ha sido muy útil para tratar de comprender como se realiza esta actividad mental. Por tal motivo se hará referencia en el desarrollo de éste trabajo a este modelo explicado y definido en sus cuatro factores bajo las aportaciones de los diferentes teóricos del constructivismo social.

Situación de aprendizaje. Por situaciones de aprendizaje se consideran todas las actividades diferentes que influyen en el alumno para captar los contenidos de enseñanza, como la atención, el repaso, la elaboración...También es importante incluir en ellas las que el maestro propicia en la enseñanza para facilitar este aprendizaje.

Características del que aprende. Se incluyen en éste rubro las habilidades, conocimientos y actitudes del sujeto. En relación con las características del alumno es necesario conocer las estrategias que utiliza, el tipo de materiales que deben aprenderse y la respuesta solicitada.

Naturaleza de los materiales. El siguiente componente del modelo de Jenkins, (op. cit.) hace referencia a los materiales utilizados para la enseñanza de la comprensión lectora y se ubica en el uso que se hace de los textos y de sus estructuras. La adquisición de la

comprensión lectora requiere la interacción del sujeto con un texto, así como la construcción de esquemas y el desarrollo de estrategias que la mejoren con la guía de un adulto (andamiaje). Por tal motivo, es necesario el conocimiento y utilización de las diferentes estructuras textuales y sus características.

Tarea criterio. El último elemento del modelo de Jenkins, (op. cit) se refiere al conjunto de actividades por realizar, para permitir que el que aprende desarrolle sus habilidades intelectuales en contacto con los diferentes materiales (estructuras textuales), con las diversas estrategias utilizadas por el maestro para propiciar esa continua interacción y de esta forma facilitar el proceso enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora. Por tal motivo, se hará referencia a las diferentes tareas consideradas criterio por éste autor.

1.1.1 Adquisición de la lectura en el sujeto.

El factor que adquiere más importancia y en el cual se circunscriben los demás, es el que hace referencia al conocimiento básico del que aprende y con el que se enfrenta a la situación de aprendizaje. (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983). De acuerdo a estos autores, un primer nivel de este conocimiento lo conforma el conjunto de reglas y estrategias, así como la organización conceptual que ha llevado a cabo con la información obtenida previamente, que siempre está dispuesto a ser activado para comprender y resolver una tarea de aprendizaje. Este nivel de conocimiento facilitará la metacognición de acuerdo a como este organizado.

Metacognición. La mayor eficiencia de una actividad de aprendizaje depende además del repertorio de las habilidades y conocimientos antecedentes del individuo del conocimiento y control de sus propios procesos cognitivos o habilidades metacognitivas. La metacognición supone que el sujeto es capaz de tomar conciencia del funcionamiento de su propio conocimiento y comprender los factores que le explican como soluciona una tarea en forma favorable o desfavorable (por ejemplo un alumno frente a un texto, que sabe extraer las ideas significativas de lo que lee, favorece la evocación en su memoria de información que ya posee, para organizarlas en un esquema estructurado que le facilite su recuperación, puede hacer uso de estas estrategias para mejorar su memoria o entender porque obtuvo malos resultados) (Marchesi y Martín, 1995).

La metacognición tiene dos dimensiones en su investigación: el conocimiento de los propios procesos cognitivos que le permiten al sujeto buscar en su memoria lo que sabe para resolver una tarea y si entendió o no las explicaciones proporcionadas para resolverla y la regulación⁴³ de estos procesos cognitivos que llevan a repasar textos, estar más atento a buscar la forma de resolver la tarea, pedir más explicaciones, etc. ambas dimensiones están íntimamente relacionadas, aunque su evolución es diferente. (Flavell, 1976).

Campione, Brown y Ferrara, (1983) le dan el nombre de control ejecutivo a la regulación que hace el sujeto de su conocimiento. Esta función del control ejecutivo se ha abordado por dos perspectivas teóricas diferentes. En la psicología cognitiva, que hace hincapié en la planificación y el autocontrol, se aborda el conocimiento humano como un sistema de procesamiento de información, al que le han incluido un procesador central que es capaz de planificar inicialmente el desarrollo de la actividad intelectual y controlar posteriormente su

⁴³ En lo referente a la autorregulación y control de las actividades realizadas por el sujeto durante su aprendizaje, dependen más de la situación de la tarea en las que puede aplicarlas.

ejecución. La habilidad para iniciar el plan de acción y realizarlo en forma progresiva, automática y flexible es una manifestación del comportamiento inteligente. La segunda perspectiva involucra las aportaciones teóricas de Vigotski que serán abordadas posteriormente.

El sistema del control ejecutivo tiene como función garantizar que se lleven a cabo con eficiencia los procesos cognitivos para la resolución de problemas. Incluye el estar consciente de las diferentes estrategias disponibles que posee el sujeto y de su utilidad cuando se requiera, al identificar los diferentes elementos que constituyen el problema, planear las diferentes formas de resolverlo, supervisar su propia actuación y evaluar los resultados obtenidos. El ejercer este control parece ser un mecanismo esencial de cambio en el desarrollo del sujeto ante las diferentes situaciones de aprendizaje. (Martí, 1995).⁴⁴

Al relacionar estas habilidades metacognitivas con la clasificación del conocimiento, teórico Brown, Campione y Day, (1981) diferenciaron tres tipos básicos de conocimiento: estratégico, de contenido y metacognitivo. En el estratégico se incluye el repertorio de reglas, procedimientos, trucos, y rutinas que se hacen para lograr un aprendizaje más eficaz. El de contenido o de datos hace referencia a la información que posee el lector sobre el tema en particular y su conocimiento general del mundo. El metacognitivo explica la información que la persona tiene sobre su propia base de conocimientos y las demandas que le plantea la actividad de aprendizaje.

Los sujetos expertos no requieren una enseñanza en particular de cada uno de estos procesos, su comportamiento inteligente facilita el desarrollo espontáneo de los procesos metacognitivos. El maestro produce una intervención no intencional en las actividades que realiza cotidianamente con el niño en su ejercicio docente, que aunque no van dirigidas con este fin colaboran en forma importante en el desarrollo de las habilidades metacognitivas. (Campione, Brown y Ferrara, 1983). En cambio con los niños con problemas de aprendizaje existe dificultad para la transferencia y generalización.

La generalización del aprendizaje concebida como la capacidad para transferir un conocimiento a nuevas situaciones, permite al sujeto utilizar estrategias anteriores que ya poseía y aplicarlas a un nuevo problema. Cuando un alumno no es capaz de realizar esta transferencia, se suele afirmar que no lo ha generalizado o aprendido. Se considera que aprender y transferir lo aprendido a nuevos campos del conocimiento son procesos que caracterizan un comportamiento inteligente. Sin embargo, en estudios realizados con niños excepcionales o con necesidades educativas especiales, un retraso en su aprendizaje es sinónimo de una limitación en la capacidad de generalización o transferencia, situación que se refleja en las dificultades que estos sujetos presentan para planificar y regular sus procesos de conocimiento. Investigaciones realizadas sobre este campo en particular, han permitido comprobar que los programas de intervención centrados a favorecer el desarrollo metacognitivo facilitan el aprendizaje de los alumnos y la transferencia de lo aprendido. (Marchesi y Colab., 1993).

La otra perspectiva en relación con la metacognición se encuentra en las aportaciones de Vygotski, (1978) y la psicología soviética quienes hacen énfasis en los procesos de

⁴⁴ Martí, E. (1995) "**Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto**". En Infancia y Aprendizaje. Barcelona. Vol. 72. 9-32.

interiorización considerados claves para caracterizar el origen de las funciones psicológicas, en su naturaleza social y comunicativa que hace que estos se produzcan en forma interactiva y origine cambios internos y cualitativos en el sujeto. A diferencia de la perspectiva anterior que concede un papel limitado al papel social y cultural en la adquisición del funcionamiento mental, los cambios que se originan en los sujetos tienen origen externo y son de tipo cuantitativo. Vigotski hace referencia a que las funciones superiores específicamente humanas en cuanto a la herencia cultural no debe esperar al desarrollo, sino que la educación y la cultura las reestructuran, es decir facilitan que las estructuras nuevas suplan a las anteriores (Del Río, 1997)⁴⁵.

Estas propiedades de los procesos sociales se transfieren del plano externo al interno a través de los sistemas de mediación (que son comprendidos como el uso de herramientas y signos que le permiten al individuo relacionarse con los otros y consigo mismo y que son necesarios para la construcción del medio externo humano, la cultura material y el medio interno humano). La mediación instrumental e interpersonal se da entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, por medio de ella el sujeto construye una actividad individual que le facilita la formación de sus procesos psicológicos.

El lenguaje interior es regulador del comportamiento y ocupa una función básica en el proceso de regulación de la actividad cognitiva. Vygotski, (op.cit) definió la actividad como la unidad psicológica lograda por efectos de la mediación de los procesos psicológicos del niño a través del uso de instrumentos. Implica desarrollo de un sistema de regulación de la conducta refleja y una base esencial de construcción de la conciencia. Los fines son las tareas, las operaciones, estrategias y las acciones la actividad del niño, el funcionamiento intelectual es el resultado de las interacciones sociales durante la solución de problemas y la actividad práctica, el aprendizaje se produce en la interacción de expertos y novatos.

La mayoría de las actividades que llevan a cabo los niños en su desarrollo requieren el andamiaje⁴⁶ de los adultos como los padres, profesores expertos, compañeros y el uso de instrumentos culturales como el lenguaje, imágenes, ordenadores, matemáticas, etc., que contribuyen a ampliar y modificar sus actividades.

1.3 Adquisición de nueva información a través de la teoría de los Esquemas.

En esta teoría no sólo es importante la forma en que el sujeto controla lo que aprende, también es importante valorar cómo es la clasificación del conocimiento y cómo es la adquisición de la nueva información. Ambos elementos han sido abordados por la teoría de los esquemas (Anderson, 1984; Rumelhart, 1980; cit. en Bos y Anders, 1990). Esta teoría explica cómo se estructura el conocimiento en la memoria y cómo esta estructura afecta la

⁴⁵ Del Río, P. (1997) "**La Capacidad como Discapacidad Compartida. Normalidad, Educación y Ámbitos Socioculturales de Desarrollo**". En Nicasio, G. J. (1997) Instrucción, Aprendizaje y Dificultades. Barcelona.

⁴⁶ Bruner, cit. en Linaza, (1984) denomina andamiaje a las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte del niño, que estaría más allá de sus capacidades individuales consideradas de modo aislado. Su objetivo fundamental es promover el aprendizaje del niño al nivel intelectual de aquellos que le rodean, de modo que pueda ser tan creativo y transformador de la realidad como lo sean los miembros de su comunidad humana.

información que entra. El esquematizar es una organización, armazón o andamiaje para que la nueva información pueda ser integrada. El esquema es empleado en el proceso de interpretación de los datos sensoriales lingüísticos y no lingüísticos, evocación de la información de la memoria, organización de las acciones, determinación las metas y submetas, asignación de los recursos y generalmente guiar el flujo del procesamiento en el sistema. Los esquemas se definen como categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que se constituyen en la mente del lector a través de su experiencia. Conforme se comprende lo que se lee, se aprenden ideas particulares del texto, se establecen relaciones o inferencias con los conocimientos previos, se integra la información previa con la que se tiene almacenada y se amplían constantemente los esquemas.

Las aportaciones de la teoría de los esquemas han sido utilizadas para describir la poderosa y consistente correlación entre el vocabulario o el concepto conocimiento y la comprensión de la lectura (Anderson y Freebody, 1981; cit. en Bos y Anders, 1990). Estos autores lo consideran como el conocimiento de la hipótesis: comprender un concepto o conocer una palabra (vocabulario) implica que no sólo se conoce su definición, sino también su relación con otros conceptos y sus características semánticas.

Otra contribución relacionada con el proceso de la adquisición de la comprensión lectora, es la propuesta de (Spiro, 1980; cit. en Johnson, 1989) en donde se encuentran una serie de habilidades inferiores derivadas de él, tomando en cuenta la utilización del conocimiento previo y la integración de lo que se extrae en ese conocimiento. Su análisis incluye los siguientes aspectos: a) la existencia de esquemas disponibles indicadores de la presencia o ausencia de conocimientos previos; b) la selección del esquema implica tomar una decisión sobre cual es el esquema apropiado en el que se puedan articular los datos; c) mantenimiento del esquema, ya que después de incorporar el conocimiento a un esquema, deben mantenerse activados aquellos que han sido seleccionados mientras se lee; d) empleo y perfeccionamiento del esquema pues al utilizar y organizar los datos en el esquema apropiado, hay que perfeccionar el modelo que se construye de manera que los datos encajen bien; e) combinación del esquema que se refiere a la integración de diferentes conjuntos del conocimiento que resultan de la realización de inferencias; f) aspectos no analíticos del procesamiento basados en el esquema, relacionados a sentimientos subjetivos asociados con el procesamiento. El modelo de Spiro, (op. cit.) incluye dos conceptos: la disponibilidad del esquema referido al problema de falta de información previa sobre el área específica del conocimiento y el segundo concepto del acceso o selección del mismo que se enfoca al fracaso en el empleo del conocimiento anterior. El mantener el esquema le permite al lector tener antecedentes en la memoria los cuales pueda utilizar para lograr la coherencia del texto.

1.4 Modelo Inferencial de Van Dijk y Kintsch.

Estas contribuciones complementan el trabajo realizado en el modelo inferencial de Van Dijk y Kintsch (1977) en el aspecto relacionado con el discurso, macroestructuras y narrativa. Hace referencia a la función de estructuras ya asignadas al discurso durante la entrada de la información, lo que permite, al igual que en la teoría de los esquemas, relacionarla con el conocimiento previo, facilitando su comprensión y ubicación en esquematizaciones ya existentes en la memoria del lector. Kintsch y Van Dijk, (1978) consideran que la noción del esquema permite disminuir la carga de la memoria inmediata, ya que se posibilita la transferencia de información a la memoria de largo plazo y permite almacenar información en

grupos mayores.

Las actividades de conocimiento elegidas para el aprendizaje, los libros o materiales utilizados y la tarea sobre la que se está trabajando, en este caso para facilitar la comprensión lectora, lo explicarían. (Marchesi y Colab., 1993). El papel del maestro es fundamental para la elección de la tarea en donde se destaquen estrategias que faciliten su aprendizaje, así como las técnicas instruccionales que faciliten la interacción en el grupo con todos los niños, de tal forma que la dinámica que se establezca, propicie este aprendizaje.

Dentro de las estrategias para facilitar la comprensión de lo que se lee, Van Dijk, 1983; (cit. en Solé, 1992), establece que para comprender lo que se lee, se requiere elaborar un resumen que reproduzca en forma breve su significado global lo que permite establecer diferencias entre lo más importante del contenido y aquello que se podría considerar secundario. El significado global del discurso está representado por macroestructuras semánticas denominadas macroreglas. Su función es reducir y organizar la información, suprimiendo y combinando las secuencias de proposiciones bajo ciertas condiciones en particular. Van Dijk y Kintsch, (1977) distinguen las siguientes macroreglas que permiten captar las ideas principales de un texto:

Supresión y selección. Se refieren a la omisión de los contenidos en función de lo que se quiera al leer un libro. Se eliminan los que no son de importancia, o bien aquellos que aún siendo importantes, son repetitivos o redundantes y no son necesarios para interpretar las siguientes proposiciones.

Generalización. Permite suprimir cualquier secuencia por una proposición que defina el concepto inmediato.

Construcción. Es resumir lo que se lee facilitando la comprensión por los objetivos planeados. Esta interpretación permite crear un nuevo conocimiento a través del anterior, uno más preciso sobre lo que todavía no se sabe, nuevas predicciones y expectativas sobre lo que se necesita leer y lo que puede seguir aportando el libro.

Relacionado con la comprensión de la lectura el uso de estas estrategias están orientadas a la formación de representaciones textuales en cuatro niveles⁴⁷ a) un nivel superficial que examina el orden de las palabras y oraciones en un texto; b) el semántico que hace referencia al significado del texto y genera una macroestructura; c) situacional el lector conforma un modelo a partir de la información que le trasmite y que está implícita en el texto; d) contextual se representa un modelo comunicativo y social que influye para la comprensión del discurso. Asimismo para generar la macroestructura y el modelo de la situación o del evento el lector utiliza estrategias para establecer la coherencia total, estas estrategias son: a) habilidad para apoyarse en la superestructura textual; b) el uso de macroestrategias para resumir la información y captar lo fundamental del texto.

A continuación se hace una revisión de las mismas consideradas como los materiales, se destacan las más importantes, así como las claves que poseen para su identificación y aprendizaje.

⁴⁷ Rojas, D. S; Gómez, L.M; Márquez, A.M; Olmos, A y Peón M. "El Desarrollo de Macroestructuras en Niños de Primaria". México: Facultad de Psicología UNAM. Pp 4.

1.5 Estructuras Textuales

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo en la medida que su lectura le informa, le permite el acercamiento al mundo de los significados de un autor y le ofrece una visión diferente sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca al conocimiento de múltiples culturas y en ese sentido, es una contribución fundamental a la cultura propia del lector. Se da un proceso de aprendizaje no intencional cuando en los objetivos del lector está el leer por placer; en una gran variedad de situaciones y contextos la finalidad de la lectura es el aprendizaje.

El aprender algo, equivale a formarse una representación, un modelo propio de aquello que se pretende con el objeto de aprendizaje; implica el poder atribuir significado al contenido de lo que se lee, es un proceso que conduce a una construcción personal subjetiva de algo que existe objetivamente. Este proceso, permite relacionar en una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se desea aprender. El lector desarrolla diferentes esquemas a través de sus experiencias, lo que le permite el recuerdo y comprensión de los contenidos. Esta información previa del que lee, parece incidir más sobre la comprensión implícita en el texto que aquello que es revelado explícitamente en el mismo, de lo que se deduce que el proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo. Entre mayor similitud se tenga con los esquemas del autor del texto, más fácil será la comprensión del mismo.

El conocer la forma en que un autor organiza sus ideas, remite al lector a la estructura de un texto. De acuerdo a Cooper, (1990) existen dos tipos básicos de estructuras textuales: las narrativas y las expositivas. A través de ellas, se conoce la forma en que los autores escriben y organizan su trabajo. Para facilitar la enseñanza de la comprensión lectora, debe incluirse en su aprendizaje como están elaboradas esas estructuras y las claves que contienen.

Estructura Textual Narrativa.

1. Los textos narrativos cuentan una historia y están organizados, en términos generales, en un patrón en el que se incluye: un tema o idea principal sobre la cual se centra toda la trama, el cual puede ser explicado o estar presente en toda la narrativa; el argumento, que es la forma en que se organiza toda la historia y consta de varios episodios; el escenario, que es el lugar o la época en la que se lleva a cabo la historia; y los personajes, que pueden ser personas o animales que participen en una parte o en toda la historia. El problema es la situación principal sobre la cual gira la acción y terminan con hechos que conducen a la resolución del mismo. (Cooper, 1990).

La verificación de los elementos técnicos que constituyen la estructura narrativa le permitirá al profesor conocerlos y organizarlos para utilizar diferentes alternativas que le permitan guiar la lectura ubicada en el tema medular de la historia, actividad que facilita su comprensión. Si los lectores poseen ese conocimiento antecedente llegarán a formular esquemas previos que le permitirán diferenciar la información sobresaliente de aquella que no lo es utilizando la supresión.

Estructura Textual Expositiva.

II. Los textos expositivos contienen información y materiales que en la actualidad encontramos en los libros de texto, periódicos, etc. El lector se enfrenta a un grado mayor de dificultad en

estas estructuras porque en ellas no existe un patrón fijo como en los anteriores. La forma en que está organizada la información depende del tipo y objetivo que se quiere encontrar cuando se busca esa información. Existen cinco patrones de escritura expositiva. De acuerdo a Meyer, (1975; cit. en Cooper, 1990) son los siguientes:

a) El patrón descriptivo proporciona información acerca de un tema en particular, la característica del tema o el contexto. No contiene palabras claves, que faciliten la comprensión, por lo que el lector debe utilizar estrategias ya adquiridas en sus propios esquemas y seleccionar la información significativa del párrafo.

b) Las estructuras textuales con un patrón agrupador exponen en grupo ideas o descripciones el pensamiento del autor para permitir su relación entre sí. También se le denomina enumeración y es usado con mucha frecuencia en periódicos y semanarios. En ellos se utilizan palabras claves como "en primer lugar", "a continuación", "por último", para destacar la relación que guardan los diferentes elementos entre sí. Cuando un lector se encuentra con estos párrafos, debe estar capacitado para realizar esa serie de inferencias entre los elementos enunciados y el tema general. El llevar a cabo estas relaciones o inferencias que de acuerdo a (Trabasso, 1980; cit. en Johnson 1989), es considerado como un acto fundamental de la comprensión que nos permite dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases así como complementar la información ausente. Con la enseñanza de este tipo de estructuras, se facilita en el lector el reconocimiento de palabras claves brindadas por el autor para anticipar el contenido del párrafo, identificando los detalles y la secuencia de sus ideas.

c) Una estructura textual de tipo causal o de causa efecto, presenta los contenidos agrupados en una secuencia tal que de ello resulta la relación, la cual puede ser implícita o explícita. Se utiliza con frecuencia en libros de ciencias naturales, ciencias sociales, y matemáticas; también es frecuente encontrarlas en revistas y periódicos. En esta estructura se localizan las siguientes palabras clave "por ende", "de ahí que", "porque", "a causa de", "considerando que", etc. Con este tipo de textos el lector debe aprender a identificar los elementos relacionados entre sí y reconocer las inferencias entre ellos.

d) En los textos de tipo aclaratorio el escritor presenta un problema, una interrogante o una acotación, para continuar con una solución o respuesta. Es usada con frecuencia en las matemáticas, ciencias sociales y naturales. El autor emplea palabras clave como "el problema consiste", "una posible causa del problema", "una posible solución", etc. Si el problema no está identificado con precisión, el lector debe rastrear ciertas claves que le permitan llegar a aclararlo. Con las inferencias realizadas puede facilitar la creación de nuevos esquemas que le llevarán a resolver el planteamiento inicial del autor y a producir un nuevo conocimiento más preciso sobre lo que todavía no conoce del libro.

e) En la estructura textual de tipo comparativo el escritor advierte al lector de las semejanzas o diferencias entre una o varias ideas o elementos. Las palabras claves son: "igual a", "es distinto a", "se parece a", "difiere a", etc. El lector deberá aprender a reconocer las similitudes o diferencias que le permitan anticipar los datos importantes para dichas comparaciones.

El aprender y saber identificar las claves de las diferentes estructuras textuales, permiten al lector además de comprender lo que lee incluirlas en su síntesis y elaboración de ideas significativas relacionadas con la lectura. La utilización de diferentes materiales en el proceso enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora permite al maestro tener distintos elementos

para utilizar en las diferentes materias que se imparten en las clases con los niños. A los alumnos les facilita el uso de la lectura por diferentes objetivos, que tiene que ampliarse a un uso cotidiano, funcional, y posteriormente epistémico.

Los textos deben utilizarse también en la enseñanza de la información contextual sobre el reconocimiento de palabras, proceso que no es exclusivo de la lectura, sino también de la comprensión del lenguaje oral. Los procesos que suceden para la identificación de palabras que facilitarán la comprensión lectora a través de la interacción con los textos, utilizadas como estrategias en esa interacción son:

a) Construcción de proposiciones. Después de asignar un significado a cada palabra escrita, se necesita construir unidades de significado más amplio denominados proposiciones. Constituyen la unidad más pequeña de conocimientos que pueden establecerse como una afirmación separada. (Anderson, 1980; cit. en Marchesi y Colab., 1993). No sólo se requiere el establecer una relación entre los significados de las palabras hasta configurar preposiciones, sino que éstas se vinculen entre sí. El conocimiento que se tenga de la realidad facilita esta vinculación.

b) Construcción de la macroestructura. La comprensión del entorno en general es otro componente de la lectura, el cual consiste en extraer el significado global que predomina y organizar los significados locales. Si esto no se lleva a cabo, la comprensión del texto es ineficaz. Este nivel de significado se denomina macroestructura de un texto. Kintsch y Van Dijk, 1978; (cit. en Marchesi y Colab., 1993) suponen que éste es resultante natural de la comprensión y permite identificar un cierto número de operaciones para derivar el significado global a partir de elementos locales.

c) Construcción de un modelo mental. La comprensión del texto después de concebir la conducta global, como una acción dirigida a una meta o como una reacción ante los resultados de sus acciones, recurriendo a nuestros conocimientos genéricos y específicos sobre la acción humana. Este contexto creado durante la interpretación de un mensaje se asemeja a la reconstrucción de un mundo posible, situación o escenario en la que se acomoda la información en el texto.

d) Utilización de las superestructuras. Un aspecto particular de estas estructuras y de la información que tenemos de ellas, es que durante la lectura usamos conocimientos sobre lo que esperamos de la lectura. Estos conocimientos nos permiten predecir y anticipar una salida del evento. Otros textos, tienen una organización característica (artículos experimentales, discursos). Este tipo de estructuras recibe el nombre de superestructuras o de organizaciones retóricas; los conocimientos que poseemos sobre ellas son denominados esquemas superestructurales.

Conforme se avanza en la lectura, se construyen nuevas predicciones. Si se presenta algún obstáculo y no se comprende la información, nos damos cuenta y lo resolvemos a fin de poder continuar con lo que se está leyendo. Anderson y Pearson, 1984 (cit. en Solé. 1992) hacen referencia a la utilidad del título y subtítulos del libro comparados con los organizadores previamente descritos por (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) que los definen como conceptos, informaciones previas a la escucha o lectura de una explicación del libro. Su función es establecer puentes conceptuales entre lo que el lector conoce y lo que se desea que

de aprenda y comprenda. Los títulos y otras partes resaltadas en los libros, le permiten al que lee atender aspectos fundamentales, orientar sus predicciones, verificarlas para poder interpretar la lectura.

2. La Teoría del Desarrollo Humano.

2.1 Vigostki y su vinculación con la comprensión de la lectura.

Existen dos principios que permiten conocer la psicología de Vigotski relacionados con la educación el primero de ellos es el origen social de los procesos psicológicos superiores y el segundo, es que no todos los procesos de enseñanza aprendizaje generan desarrollo si no aquellos que se sitúan en la zona de desarrollo próximo González y Palacios, (1990).⁴⁸ En el origen social de las funciones mentales superiores expone que son el resultado intrapersonal de los procesos interpersonales, en los que uno de los interactuantes (el maestro o un compañero experto) es capaz de construir en el novato, procesos que no existen y que se generan a través de la interacción, porque se transfiere al interior de quién aprende esos contenidos y destrezas. El segundo de ellos expresa que para que la acción educativa sea eficaz debe situarse en la zona de desarrollo próximo definida como la capacidad para el desarrollo guiado que existe en el niño en cualquier momento de su desarrollo. Cuando el alumno alcanza una capacidad o destreza que no tenía, accediendo a ella con ayuda, se dice que la acción educativa ha sido eficaz, porque se ha ubicado en la zona de desarrollo próximo.

La zona de desarrollo próximo posee cuatro aspectos fundamentales González y Palacios, (op. cit) los explican de la siguiente forma: a) No es algo que ya existe en el niño, que el adulto pueda evocar a través de la interacción, si no que se crea por el proceso enseñanza aprendizaje, a partir del desarrollo que posee, el adulto puede guiarle y llevarle más allá si respeta algunas de sus características.

b) El siguiente aspecto se relaciona con definir la situación de interacción. Cuando ésta se da entre un adulto y un niño, el primero trata de enseñar algo al segundo. La forma en que el adulto expone la tarea al niño es muy importante, el contexto de enseñanza aprendizaje debe crearse en torno a ella. Esta tarea debe estar al alcance de las posibilidades del que aprende y puede realizarse de diferentes maneras, pero siempre como una actividad en la que se tome en cuenta las capacidades y destrezas ya presentes, para potenciar otras nuevas.

c) Después de que fue creado el contexto en el cual se define la situación de interacción, se presenta el proceso que constituye el tercer rasgo de la ZDP, que es la negociación de la definición aportada por el adulto y otra de las reglas de la interacción que deben tomarse en cuenta si se quiere que esta, de lugar al desarrollo. En esta negociación deben ser consideradas las claves que proporciona el niño en la interacción que informan al adulto si la tarea es demasiado fácil (que implica que la tarea esta ubicada en el nivel de desarrollo actual), o muy difícil (cuando se sitúa por arriba del nivel de competencia posible a partir de lo alcanzado).

Esto permitirá definir una tarea que resulte desafiante y estimulante para el niño,

⁴⁸ González, P.M. y Palacios J. (1990) "La zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción". En Infancia y Aprendizaje. Barcelona .Vol. 51, 52 Pp. 99 a 103.

permitiéndole alcanzar otros niveles de competencia. McLane (1987), (cit. por González y Palacios 1990) señala que la ZDP debe ser negociada entre el niño y el adulto que le guía, en este proceso constructivo la negociación es permanente y permite explorar los límites de la ZDP y ensancharlos todo lo posible.

d) El cuarto rasgo del concepto de la ZDP se relaciona con el concepto del desarrollo semiótico muy relacionado con los procesos anteriores en la que el desafío forma parte de la negociación. El reto adopta un carácter semiótico cuando se lleva a cabo por un instrumento mediador esencial que es el lenguaje. Desde etapas tempranas de vida del niño, el lenguaje es un factor de intercambio decisivo en el proceso de interacción social que genera el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El universo de significados manejados en la interacción por el adulto será crítico a la hora de determinar los que el niño podrá acceder en el plano intrapsicológico.

El adulto (maestro) pone en juego en su interacción educativa expectativas, actitudes y destrezas que ha adquirido como parte de su proceso de desarrollo en un contexto cultural, histórico y social determinado, en donde la situación educativa se negocia con el alumno a través del andamiaje. Bruner, cit. en Linaza, (1984) denomina andamiaje a las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas por parte de los niños, que estarían más allá de sus capacidades individuales consideradas de modo aislado. Su objetivo fundamental es promover el aprendizaje del niño al nivel intelectual de aquellos que le rodean, de modo que pueda ser tan creativo y transformador de la realidad como lo sean los miembros de su comunidad humana.

Vigotski, (1987) cit. en Moll 1990⁴⁹ le daba mucha importancia a la mediación a partir de la naturaleza de las interacciones entre el adulto y el niño sobre todo en la instrucción formal. Consideraba que la única forma de cooperación y pilar del proceso educativo era esta interacción, a través de ella y de la educación, el conocimiento se transfería de un plano externo a uno interno o "sistema determinado". Al referirse a éste sistema lo hacía a la organización social de la instrucción, en ella incluía a aquellos períodos en los cuales se alcanza un grado máximo de efectividad y cómo con la cooperación, al hacer uso del concepto de zona, se ofrece el potencial para hacer la identificación de estos períodos asociados a procesos sociales y culturales. De esto se deduce que el concepto de zona sea tan importante para la forma en que los adultos o compañeros expertos sean mediadores sociales del niño para crear interactivamente las condiciones para el aprendizaje. El utilizar este concepto como una característica del niño o de la enseñanza no es adecuado porque el niño está involucrado en una actividad cooperativa dentro de ambientes sociales específicos. Para ello hay que tomar en cuenta el sistema social dentro del cual se espera que él aprenda y en la comprensión de cómo es creado por maestros y alumnos en forma activa e interactiva (Moll, op. cit).

Este mismo autor hace énfasis en la mediación de las interacciones sociales entre sí y sus entornos, a través de signos e instrumentos (entre los más importantes se encuentran el habla, la escritura, las matemáticas) cuya propiedad fundamental es su origen social. Estos instrumentos se utilizan inicialmente para establecer comunicación con los demás y mediar el contacto con el mundo social. Posteriormente en las escuelas le permiten al hombre mediar esas interacciones interiorizando su uso para ayudarle a pensar y enriquecer su conocimiento.

⁴⁹ Moll, C. L. (1990). "La zona de Desarrollo Próximo de Vigotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza". En *Infancia y Aprendizaje*. Barcelona. Vol. 51,52 p.250.

Por este motivo, es en ellas donde se deben de crear contextos sociales para el dominio y la percepción consciente del uso de estos instrumentos culturales. Los sistemas simbólicos mediacionales como el lenguaje, la escritura, las matemáticas, son una construcción de un conjunto de herramientas y técnicas psicológicas del pensamiento para atender, percibir, pensar y recordar mejor mediante el uso de útiles culturales (Del Río, 1997)⁵⁰. El énfasis que se hace sobre las herramientas representacionales (una categoría de los instrumentos mediadores), refleja la diferencia entre las funciones mentales superiores y las elementales.

Es por esta razón que una de las prioridades del proceso enseñanza aprendizaje en las escuelas primarias es la adquisición del lenguaje, que en este trabajo es concebido como un proceso integral en el que se retoman las aportaciones de Vigotski, mencionadas anteriormente, y las de Goodman (1989) Se le considera como un medio de comunicación entre los miembros de un grupo, por medio del cual se adquiere el concepto de la vida, las perspectivas culturales y sus convenciones semánticas, que facultan al hombre para compartir una cultura en particular, transmitir sus valores, su memoria social y ampliar sus alcances en lo que se refiere a la comunicación. Para ello en el ámbito escolar deben proporcionarse las estrategias que faciliten su adquisición, y que le permitan al niño hablar, escuchar, leer escribir y comprender lo que lee, darle un uso funcional para que con su dominio se puedan satisfacer las necesidades dentro de su comunidad. El maestro será quien guíe con actividades rectoras y con técnicas instruccionales que favorezcan la interacción grupal y la interiorización de un nivel de literidad epistémico.

Dentro del aula no sólo debe de evaluarse la apropiación y el dominio de instrumentos mediacionales (escritura, comprensión lectora etc.) en donde se alcance una ejecución independiente después del andamiaje entre expertos que dominan la tarea y novatos, si no la capacidad de los niños para participar en actividades cooperativas cualitativamente nuevas. La actividad directriz será el uso de cooperativo de estos instrumentos para crear, obtener y comunicar significados que le den sentido a su aprendizajes. En este tenor el adulto además de proporcionar claves estructuradas debe ayudarlo a apropiarse y adquirir el control de su aprendizaje, con el uso de conversaciones exploratorias y otras mediaciones de tipo social, en donde la instrucción escolar le introduzca a la percepción consciente en muchos campos de actividad, que le llevarán al dominio de los procesos psicológicos por medio de la manipulación de instrumentos del pensamiento como la lectura y la escritura (Moil, op. cit.). De acuerdo a lo anterior el trabajo en las aulas tendrá como una meta la de propiciar la creación de significados, y es el maestro el experto que deberá aclarar, ampliar y guiar la comprensión de las actividades en las tareas de los niños.

Para poder facilitar la interacción dentro del aula y valorar como esta facilita el aprendizaje significados que llevan a la comprensión lectora del niño, es importante retomar algunas ideas de Vigotski, (1978) que se centran en la evaluación del desarrollo de las funciones mentales a través de su ejecución en actividades cooperativas. La primera de ellas es el nivel de desarrollo actual, referido a la ejecución o resolución del problema en forma individual, el otro es el nivel más avanzado de desarrollo próximo. El nivel de desarrollo real representa un desarrollo mental retrospectivo y el próximo uno prospectivo.

El maestro debe dirigir su trabajo al desarrollo prospectivo, guiando el aprendizaje del niño para que más tarde lo haga en forma independiente. Para ello es importante la creación de la zona de desarrollo próximo, para ayudar a definir este desarrollo prospectivo en el futuro

⁵⁰ Del Río, P. (1997) **"Conciencia y Alfabetización. Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura"** En Signos. Teoría y Práctica de la Educación. Abril - Junio Pp. 12 a 19

inmediato. Moll, (1990)⁵¹ hace las siguientes consideraciones con respecto a las características de la ZDP para facilitar su creación en el aula: a) Se debe establecer un nivel de dificultad, el cual representa el nivel próximo con tareas que sean desafiantes para el alumno, pero no muy difíciles; b) el maestro debe ofrecer ayuda guiada con una idea muy clara de las metas que el niño tiene que realizar; c) valorar la ejecución independiente, si el niño ejecuta la tarea en forma independiente, este es el resultado más lógico de la ZDP.

Existen tres elementos que este autor toma en cuenta para ubicarse en la Zona de Desarrollo Próximo del niño. Sus aportaciones serán retomadas para llevarse a cabo dentro del aula como estrategias que faciliten la comprensión lectora: a) la comprensión siempre será el principal objetivo de la lectura; b) los maestros tienen que ayudar a los alumnos a conferir el sentido a través de estrategias para darle significado a lo que leen; c) posteriormente animar a los niños a crear argumentos nuevos a partir de los datos proporcionados. En la lectura se discutirá sobre el texto y su significado, el análisis de los sentimientos de los alumnos con respecto a los personajes y predicciones de lo que ocurrirá después.

Las actividades de mediación o andamiaje realizados en la interacción en el aula, permiten la regulación del aprendizaje y desarrollo del niño hacia la autoregulación. Para lograrla, se requiere una internalización concebida como una reconstrucción y transformación de la actividad a través de la interacción con los demás en forma gradual. Se inicia con actividades guiadas y controladas por el docente, se comparte el control de los procesos cognitivos de resolución de tareas permitiéndole el tomar ciertas iniciativas que son apoyadas y valoradas por el maestro hasta el autocontrol de su propia actividad de aprendizaje.

2.2 Palincsar y Brown. Enseñanza Recíproca. Aprendizaje Cooperativo.

Palincsar y Brown, (1984) utilizaron los aspectos relacionados con los procesos cognitivos y metacognitivos, el papel que juega el maestro en la promoción de estrategias que faciliten la alfabetización, los diferentes niveles de literacidad y las propuestas para la interacción en el aula similares a las utilizadas por Vygostki en un programa que fomentaba la creatividad del niño denominado enseñanza recíproca⁵². Fue aplicado principalmente en los procesos psicológicos involucrados en la lectura, centrado en particular en las estrategias activas que emplea el lector para mejorar la retención y la comprensión. Su investigación reportó que estas estrategias, junto con la facilidad para decodificar textos adecuados y la compatibilidad entre el conocimiento del lector y el contenido del texto, son los principales determinantes de la comprensión lectora. En el procedimiento, se pide a los estudiantes que elaboren preguntas reservadas usualmente para el maestro en una situación de tarea. La instrucción se organiza de una forma más directa, los niños son los que expresan las preguntas explícitamente. Identificaron cuatro actividades concretas que los alumnos deben realizar para aprender las estrategias de las habilidades de la comprensión: sintetizar (resumir), preguntar, aclarar dudas, y predecir. Después de que se ha leído un párrafo de una lectura, se aprende a valorar el grado de comprensión de lo que se leyó y a localizar el origen de las dificultades si es que existen (aclarar); enseguida se elabora un resumen del párrafo y se hacen preguntas del

⁵¹ *Ibidem* 31 Pp. 251 a 254.

⁵² Este término se utiliza para explicar la correspondencia mutua entre una o varias personas cuyas acciones y opiniones se conjugan en una sola. Método de enseñanza creado por Brown y Palincsar (1984) en el que se utiliza el trabajo de los alumnos en pequeños grupos, se busca la correspondencia mutua y la conjugación de opiniones y acciones y opiniones en una sola.

mismo para predecir el desenlace de la lectura y plantear posibles soluciones.

Estas autoras señalan que estas cuatro actividades son precisamente las que los lectores deficientes no pueden hacer. Su procedimiento de entrenamiento lo llevaron a cabo en estudiantes de diferentes niveles en los que se había identificado problemas para desarrollar habilidades de lectura. La enseñanza recíproca les aportó resultados interesantes. Los alumnos se volvieron más capaces para asumir el papel de conductor del diálogo. Después de 10 sesiones podían elaborar mejor sus preguntas, las cuales fueron centradas en la idea principal de cada segmento de la lectura. Los resúmenes al inicio de las sesiones en sólo unos pocos enunciados de síntesis captaban las ideas principales, situación que al final mejoró notablemente. Diariamente antes del entrenamiento (línea base) durante y después (mantenimiento) ellos realizaron evaluaciones sin ayuda en las que leían un pasaje de una novela y respondían de memoria a 10 preguntas de comprensión. Los niveles de exactitud se mantuvieron en un 85% cuando finalizó la experiencia, seis meses después los estudiantes alcanzaron un promedio del 60% de respuestas correctas sin ayuda. La enseñanza recíproca se utilizó un día más y los alumnos recuperan el nivel del 85% que ya habían adquirido (Wertsch, 1991)⁵³.

Con base en los resultados obtenidos con alumnos que tenían dificultades para comprender la lectura, y con la premisa de que se aplicaría con niños que se encuentran en etapa de adquirir estrategias de comprensión lectora, además de mejorar la interacción grupal e integrar a los niños con necesidades educativas especiales en pequeños grupos de aprendizaje, esta técnica fue utilizada en las sesiones de intervención en las que se brindó apoyo al maestro, porque se consideró que en la actualidad representa una estrategia importante que ayuda a los alumnos a alcanzar sus metas y mejorar el rendimiento escolar. También le permite al maestro utilizarla en la acción educativa de manera eficaz con la selección de actividades que sean directrices para la elaboración de tareas que faciliten el desarrollo en la zona de desarrollo próximo de los alumnos, teniendo siempre presentes sus intereses, capacidades e interacción, cambio de actitudes tales como aceptación mutua, apoyo, respeto, colaboración, responsabilidad individual con los demás y en cada uno de sus integrantes además de la utilización del lenguaje integral.

De lo anterior se deduce que la enseñanza recíproca puede ser utilizada como una técnica instruccional para promover la adquisición de estrategias para la comprensión lectora y su empleo en el aprendizaje, para ello es esencial que el alumno conozca esas estrategias, valore su significado y las emplee en todas aquellas actividades escolares que impliquen el uso funcional del lenguaje.

Otra estrategia instruccional que favorece el diálogo interactivo, es el uso del aprendizaje cooperativo⁵⁴. Sus métodos representan una estrategia que ayuda a todos los alumnos a que alcancen rendimientos escolares de acuerdo a sus intereses y capacidades, genera a la larga cambio de actitudes de aceptación mutua, apoyo, respeto y colaboración (Marchesi y Colab., 1993). A continuación se hará referencia al mismo.

⁵³ Wertsch, J. (1991) "**Voces de la Mente**". España: Aprendizaje Visor. Pp. 161 a 163.

⁵⁴ Aprendizaje cooperativo. Estrategia de enseñanza en grupos pequeños cuyo objetivo es lograr en forma más efectiva el diálogo interactivo a través de la enseñanza de estrategias para leer que fomenten la comprensión de la lectura, su uso y su utilidad. (Brown y Palincsar, 1982).

Es a través de la enseñanza cooperativa como se realiza en forma más efectiva el diálogo interactivo. Desde el punto de vista pedagógico, es una estrategia de enseñanza en grupos pequeños utilizada por muchos años en las aulas por maestros experimentados. El mejor argumento para su uso es que incrementa los logros cognoscitivos (Slavin, 1987; cit en Orlich, Harder, Callahan, Kauchak, Pendergrass & Keogh, 1995) y que pueden encontrarse en un amplio rango de materias, como música, en las ciencias naturales, ciencias sociales, en habilidades básicas y superiores del pensamiento.

Los efectos del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la lectura han sido reportados por Stevens, Slavin y Farnish, (1989). Estos autores refieren investigaciones que han tenido un fuerte impacto en la instrucción de la comprensión especialmente en dos aspectos, la psicología cognitiva y la organización en el salón de clases. Las aportaciones de la psicología cognitiva han permitido entender las estrategias de la comprensión que pueden tener éxito en los lectores y cómo los alumnos pueden controlar y hacer uso de esas estrategias. Las investigaciones en la organización en el salón de clases hacen énfasis en la calidad de los métodos de instrucción, específicamente en el aprendizaje cooperativo que ha demostrado ser más efectivo en la instrucción, así como la instrucción que es más acorde con el nivel de desarrollo y la motivación de los estudiantes.

En sus trabajos de investigación, estos autores examinan la enseñanza en los estudiantes de una habilidad específica de comprensión, la identificación de la idea fundamental de un párrafo y el grado en que el proceso del aprendizaje cooperativo mejora su efectividad. La investigación en la enseñanza de estrategias para leer ha sido encauzada a proporcionar a los alumnos una instrucción directa en estrategias específicas de comprensión para perfeccionar su habilidad en la lectura. Brown y Palincsar, (1982); cit. en Stevens, Slavin y Farnish, (1989); demostraron que la instrucción directa involucra tres estrategias particularmente efectivas en la enseñanza de alternativas que fomenten la comprensión, su uso y utilidad, la difusión de su importancia y las tácticas metacognitivas que permitan controlar y monitorear su uso apropiado.

Stevens, Slavin y Farnish, (1989) utilizaron el aprendizaje cooperativo en los últimos 15 años en varios niveles escolares y diferentes áreas. Esta técnica generalmente empleaba una tarea estructurada con el trabajo organizado de los alumnos (con cuatro a seis miembros) con habilidades heterogéneas. Las tareas estaban orientadas a la actividad del equipo para solucionar problemas comunes, al aprendizaje individual de habilidades específicas o de contenido. Orlich y Colab. (1995) refieren que esta técnica también es útil para hacer repases de exámenes, en la exploración, aplicación de conceptos, teorías, para realizar y terminar proyectos de laboratorio o para ejercitar otra serie de habilidades en las que los alumnos puedan ayudarse unos a otros.

Para poder utilizar este procedimiento, los alumnos necesitaban haber adquirido un nivel satisfactorio de habilidades sociales y verbales que se manifestaran en sus participaciones para discutir, conocer las razones de la cooperación, del respeto a aspectos morales del grupo, la capacidad de logro y motivación.

Las actividades del grupo cooperativo incluyen una enseñanza estructurada que inicia con las indicaciones del maestro para continuar con las actividades grupales, en las instrucciones se explica las nuevas habilidades o procesos que deben adquirirse en el grupo con diferentes

ejemplos para abordarlos. (Stevens, Slavin y Farnish, 1989).

Los integrantes del grupo cooperativo deben definir claramente las actividades para desarrollar las habilidades o procesos requeridos, utilizando el material sugerido por el maestro. Para esta primera actividad puede necesitarse asesoría individual o para el grupo a través de un intercambio de opiniones encauzadas por el maestro. En la dinámica del trabajo, los integrantes deben hacer ejercicios prácticos independientemente, para compararlos entre todos, discutir, enriquecer las aportaciones personales y llegar a un consenso que concluya la actividad realizada.

El aprendizaje cooperativo, de acuerdo a Orlich y Colab., (1995) es una nueva estrategia de enseñanza que promueve logros afectivos. Si el alumno tiene éxito, aumenta también su confianza en sí mismo, su estima y satisfacción personal. En este tipo de aprendizaje, el estudiante tiene la oportunidad de obtener agrado al ayudar a los demás, al pertenecer a un equipo y a tener logros académicos. Es también una forma para ayudar a los alumnos con necesidades especiales ya que reciben estimulación de sus compañeros y observan conductas y actitudes que pueden imitar e internalizar eventualmente.

La evaluación del programa es una actividad sistemática y permanente que se inicia desde la etapa de la planeación y se vinculará en todas sus fases. La valoración implica los objetivos, contenidos, actividades de enseñanza - aprendizaje. En lo que respecta al aprendizaje cooperativo se requiere una planeación previa de los procedimientos de evaluación Orlich y Colab. (1995) sugieren la elaboración de un esquema en tres partes:

- La primera que requiere la existencia de la responsabilidad individual, donde cada uno de los estudiantes debe tener conocimiento de las metas a lograr. Otra opción consiste en una puntuación de "expectativas razonables" basadas en la habilidad de cada uno de los integrantes del grupo.
- En segundo lugar hay que establecer la responsabilidad del grupo o equipo, ya que deben ganar puntos juntos por su esfuerzo. Todos navegan o se hunden juntos, los mejores alumnos ayudaran a obtener mejores calificaciones a los compañeros que tengan menores promedios.
- La tercera parte es asegurar que se recuerde la necesidad de los procesos de evaluación. Hay que ayudar a todos y cada uno de los equipos a analizar sus procesos de trabajo y de aprendizaje para que puedan mejorarlos. La evaluación debe contribuir al desarrollo de las habilidades sociales y de comunicación.

Con respecto al reconocimiento del grupo, los registros de la evaluación individual son combinados con las del conjunto. Todos sus integrantes pueden participar y establecer sus propios criterios con anticipación, para suministrar los incentivos o recompensas posteriores a su ejecución.

Los métodos de aprendizaje cooperativo representan una estrategia instruccional importante que ayuda a todos los alumnos a que alcancen rendimientos escolares de acuerdo a sus intereses y capacidades y generan, a la larga, cambio de actitudes de aceptación mutua, apoyo, respeto y colaboración. Marchesi y Colab., (1993) presentan algunas sugerencias

prácticas que pueden ser útiles a los profesores para desarrollar estrategias cooperativas derivadas de las aportaciones de Johnson y Johnson, (1980, 1985) resumidas en: a) Especificar los objetivos instruccionales de cada lección, para que quede muy claro cuál es la meta que se quiere lograr a cada momento. b) Seleccionar el tamaño del grupo más apropiado para cada lección en este tipo de actividades (pueden ser de 4 a 5). La heterogeneidad del niño debe ser considerada para buscar la mejor dinámica del subgrupo. La disposición física de sus integrantes debe ser de tal forma que puedan verse frente a frente, lo que facilita el intercambio de ideas y materiales. c) Los materiales deben ser apropiados y adaptados a la tarea por realizar tomando en cuenta tanto las necesidades de los niños como sus diferencias. d) Se debe definir con el grupo el objetivo del trabajo cooperativo, su organización y el tipo de actividades grupales. La forma en que los alumnos establecen interacciones y distribuyen sus tareas, fomenta las relaciones afectivas y la comunicación con todos los niños. Cuando se presenten problemas entre ellos, el apoyo y la asesoría del maestro es muy importante para ayudar a todos los niños y grupos a realizar las tareas con éxito. e) La evaluación de los trabajos deberá realizarse en forma individual y grupal con el objetivo de mejorar los niveles de participación grupal.

Por medio de estas estrategias, el profesor puede favorecer muchos de los procesos de interacción social básicos para el aprendizaje, establecer un clima de aceptación y apoyo mutuo entre los alumnos.

El aprendizaje cooperativo ha sido aplicado recientemente en la enseñanza de la lectura y la escritura a través del desarrollo de un programa cooperativo integrado de lectura y composición. Stevens, Slavin y Farnish, (1989) diseñaron en su proyecto una serie de actividades prescritas para trabajar con grupos cooperativos en áreas como lectura de comprensión, vocabulario, ortografía coordinadas con su grupo de instrucción de la lectura y su línea lectora basal.

Las actividades seleccionadas durante el aprendizaje inicial del grupo cooperativo incluían: la lectura de una historia en silencio y oralmente, discusión y preguntas relacionadas con misma, práctica del nuevo vocabulario en lectura con seguridad y rapidez, escritura de oraciones significativas y nuevo vocabulario, resumen de los episodios importantes presentados en la narración, práctica de la ortografía de las palabras y escritura en un párrafo de una composición de un tema relacionado con el relato o la reacción de los estudiantes con el mismo.

Para estas tareas el grupo discutía el trabajo entre todos, con la valoración y retroalimentación de los logros de cada uno de sus integrantes. Un día a la semana recibían instrucción específica de habilidades para comprender la lectura, así como identificar las ideas principales, elaborar conclusiones, comparar y contrastar las ideas presentadas en los pasajes. El currículum fue desarrollado paso a paso, proporcionando instrucciones y práctica en la comprensión así como el monitoreo de estrategias metacognitivas (Stevens, Slavin y Farnish, 1989).

Los resultados obtenidos en este estudio comparados con la enseñanza tradicional, demostraron logros académicos altamente significativos en los alumnos que participaron en él y muestran el impacto de la enseñanza en el aprendizaje cooperativo utilizado en la aplicación de estrategias específicas en la lectura de comprensión.

Tomando en cuenta las aportaciones de los teóricos expuestos en el marco teórico, una de las metas prioritarias dentro de la investigación fue la participación de manera conjunta con el maestro en el salón de clases, porque es en él donde se adquiere la comprensión lectora, considerada como la piedra angular para el aprendizaje posterior. Es en la escuela donde debe efectuarse una intervención eficaz que permita solucionar los problemas que presentan los niños en el logro de estas habilidades.

Por esta razón, se considera que la intervención para promover la adquisición y desarrollo de estrategias, debe realizarse a través de un programa que tenga un enfoque preventivo, que incluya dentro de sus metas el evitar el fracaso en la escuela por la no - adquisición de la competencia lingüística en la etapa en que ésta se desarrolla (niño escolar). Dirigido a la formación docente, porque es el maestro quien encauza el proceso de enseñanza aprendizaje y quien a través de los cambios en su práctica, puede facilitar el desarrollo de estas habilidades (en todos los niños que estén con él), con la utilización en todas sus actividades que requieran el uso de la comprensión lectora.

El proceso para obtener estrategias que mejoren la comprensión lectora se explica por las aportaciones teóricas ya descritas, sin embargo es importante analizar cómo es su aprendizaje real en el niño escolar, como varían los problemas de la lectura por las concepciones que la sociedad, la escuela o el maestro tienen del proceso de la lectura. Sin embargo, ¿puede hacerse más efectiva su enseñanza en las escuelas primarias?, ¿cómo debe abordarse a niños que manifiestan incapacidad para leer y comprender lo que leen?, ¿los problemas de aprendizaje incluyen el no obtener estas habilidades?, ¿puede el niño adquirir habilidades mentales superiores aunque carezca de las básicas?, ¿el maestro de las escuelas primarias oficiales puede realizar técnicas interactivas para ayudar al niño que posee incapacidad para el aprendizaje de la lectura y su comprensión?, ¿cuáles son las diferencias que existen entre las pautas de interacción en los niños que presentan dificultades para leer y comprender lo que leen y aquellos que no las presentan?

Dado que la adquisición y comprensión de la lectura son áreas del lenguaje indispensables para la vida y el éxito o fracaso del niño en la escuela, es fundamental asociarlas a los problemas de aprendizaje. Para resolver este dilema y contestar algunas de las interrogantes expuestas anteriormente, se requiere valorar esta categoría vinculada al no logro de estas habilidades, además de la importancia que tiene el proceso formativo del docente en la toma de conciencia de sus posibilidades y carencias con respecto a cómo se están abordando en su práctica estas habilidades en sus alumnos.

Marchesi y Marín, (op. cit.) hacen énfasis en la conveniencia de que el profesor valore positivamente la educación, de tal forma que la adapte a las diferencias de sus alumnos y que le permita encontrar apoyos, medios e instrumentos de formación para que tenga un ejercicio docente que satisfaga sus necesidades profesionales. Por tal motivo se llevó a cabo un programa de formación docente en donde se partió de un análisis y reflexión sobre su práctica educativa y la importancia que ésta tenía en el desarrollo académico de los niños que tienen necesidades educativas especiales.

Este programa de formación docente es prioritario en la investigación. Se interviene en una forma planeada, respetando las diferencias culturales de los niños además de integrar a los

que tienen necesidades educativas especiales⁵⁵. El intercambio de experiencias de enseñanza aprendizaje relacionadas con el lenguaje y el uso de técnicas instruccionales dinámicas, que mejoren la interacción del niño con otros niños y con el maestro, son consideradas en sus objetivos. Si se considera que el niño no es un ser acultural y que al compartir sus experiencias en grupos, enriquece sus tareas de aprendizaje no sólo de su cultura sino también el escolar, el maestro tiene que propiciar esa interacción, además del conocimiento de cómo él puede ser un facilitador de otras estrategias que mejoren el lenguaje como un todo destacando la importancia de la comprensión lectora, lo anterior se considera la base esencial de este trabajo.

3. Fundamentación de la Investigación.

Por la importancia que tiene el aprendizaje del lenguaje en la vida del hombre y la forma en que puede hacerse más efectiva la enseñanza a través de la exploración psicológica y su valoración en el salón de clases a través de la interacción o influencia social, el enfoque teórico en el que se apoya esta investigación es el constructivismo social que incluye:

a) Las aportaciones teóricas de la reconstrucción social que destacan el papel de las interacciones sociales en el funcionamiento intelectual durante la solución de problemas y la actividad práctica. El aprendizaje ocurre durante las interacciones entre los expertos y novatos, que en su desarrollo se mueven del nivel de experiencia social al individual. De esta teoría sobresale como característica importante en la instrucción, la prioridad del diálogo interactivo entre el maestro, que proporcionará los modelos y herramientas del lenguaje, y el alumno que será guiado a la internalización del conocimiento y el aprendizaje⁵⁶. Bos y Anders, (1990 citados por Acle y Olmos, 1994) refieren que la utilización de este tipo de enseñanza facilita la adquisición de estrategias cognitivas como metacognitivas, con el fin de entablar discusiones representativas y brindar significados para la selección, organización y relación del tema del discurso.

b) Las aportaciones de la Sociología y la Pedagogía que permitan reflexionar sobre los valores y creencias acerca de las necesidades educativas especiales y la creación de una filosofía respecto a ellas. El análisis personal sobre creencias, valores, acciones y toma de conciencia; la responsabilidad como profesional de la educación, el respeto a la igualdad de oportunidades de todos los niños diferentes.

c) Las teorías de la lectura que explican cómo utiliza el lector una serie de estrategias cognitivas para integrar los sistemas del lenguaje, que permitirán destacar la enseñanza de estrategias para interactuar con un texto. Se utilizará la propuesta de Goodman, (1984) sobre el lenguaje comunicativo funcional. El objetivo instruccional más importante es el lograr que las aulas sean ambientes letrados y que ofrezcan muchas experiencias de aprendizaje del lenguaje visto en forma integral.

d) Los estudios realizados sobre metacognición, la regulación y control de actividades del

⁵⁵Se utiliza el concepto de necesidades educativas especiales porque en él se considera a todos los niños, no sólo a los que tienen problemas de aprendizaje, también a los que por su diversidad cultural son diferentes y las manifiestan o que por sus características individuales son distintos.

⁵⁶ Acle, G. & Olmos A. (1994). **"Problemas de Aprendizaje: Enfoques Teóricos"** México: UNAM. p. 142.

sujeto durante su aprendizaje son parte de las contribuciones de algunos de los autores que se ubican en este enfoque. La mayor eficiencia de una actividad de aprendizaje depende de ellos. En las estrategias de intervención estas aportaciones guiarán el trabajo para lograr la autorregulación y el control ejecutivo. El control ejecutivo de acuerdo a Campione, Brown y Ferrara, (1983) tiene una aplicación mayor en los niños con retraso intelectual, que el conocimiento de sus procesos cognitivos. Los niños que presentan problemas de aprendizaje manifiestan una regulación y un control insuficiente de su actividad intelectual, pero se ha mostrado que progresan de forma más clara si se les adiestra en tareas de control ejecutivo. (Marchesi, A. & Martin, N. 1993).

e) Las aportaciones del enfoque histórico cultural, que destacan la importancia de la interacción social en el aula a través de la ejecución de actividades cooperativas para favorecer el desarrollo de las funciones mentales superiores. Los conceptos de Zona de Desarrollo Real y Próximo, así como el papel que juega el maestro para guiar a los alumnos con actividades rectoras y el uso de técnicas instruccionales que favorezcan la interacción grupal y faciliten el aprendizaje de significados con estrategias que lleven a la comprensión lectora. La comprensión siempre será el objetivo principal de la lectura. El lenguaje integral será un poderoso instrumento de mediación para propiciar el aprendizaje.

f) La teoría de los esquemas explica la forma en que el conocimiento es estructurado en la memoria y cómo esta estructura influye en la información recibida. El esquema posee un sistema de organización en la cual puede integrarse la nueva información. (Rumelhart, 1980, citado por Bos y Anders, 1990).

g) Los procesos que suceden para la identificación de palabras que facilitarán la comprensión lectora a través de la interacción con los textos, utilizadas como estrategias en esa interacción son: construcción de proposiciones y las propuestas por Van Dijk, 1983; (cit. en Solé, 1992), para facilitar la comprensión de lo que se lee, que comprenden la elaboración de un resumen se requiere que reproduzca en forma breve el significado global de la lectura, lo que permite establecer diferencias entre lo más importante del contenido y aquello que se podría considerar secundario. El significado global del discurso está representado por macroestructuras semánticas denominadas macroreglas. Su función es reducir y organizar la información, suprimiendo y combinando las secuencias de proposiciones bajo ciertas condiciones en particular.

h) Utilización de las superestructuras. Un aspecto particular de estas estructuras y de la información que tenemos de ellas, es que durante la lectura usamos conocimientos sobre lo que esperamos de la lectura. Estos conocimientos nos permiten predecir y anticipar una salida del evento. En la investigación se utilizaron estructuras textuales narrativas y expositivas tipo descriptivo.

i) El uso de las técnicas instruccionales del aprendizaje cooperativo propuestas por Stevens, Slavin y Farnish, (op. cit), y el aprendizaje recíproco por Brown y Palincsar (op. cit.) para facilitar la interacción de grupo en la ejecución de actividades lectoras en grupos pequeños, que lleven a los niños a ejecuciones independientes de estrategias que mejoren la comprensión de la lectura.

3.1 Planteamiento Del Problema.

Como se había mencionado el papel del maestro es fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora. Es en él, donde debe enfatizarse, a través de un programa de formación docente, la reorientación de estrategias o adquisición de otras, que permitan abordar con una práctica educativa diferente, los problemas originados por el fracaso en la lectura y su comprensión en los niños que tengan necesidades educativas especiales considerando en este rubro, a los que presentan problemas de aprendizaje, o los que por su diversidad cultural son diferentes, lo que lleva a plantear el siguiente problema de investigación:

¿Puede el maestro de escuelas primarias oficiales después de un programa de formación docente, mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en el niño a través del uso de estrategias teóricas del constructivismo social y técnicas instruccionales interactivas?

3.2 Para dar respuesta al problema se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

H1. Habrá diferencias en la comprensión lectora de los niños como resultado de la aplicación de un programa de estrategias.

H2. Habrá diferencias en la comprensión lectora de niños con necesidades educativas especiales de los que no las tienen.

H3 Habrá diferencias en el proceso de enseñanza del maestro a partir de nuevas estrategias en la comprensión lectora.

H4. Habrá diferencias en la dinámica de interacción entre los niños con necesidades educativas especiales de los que no las tienen.

H5. Habrá diferencias en la interacción del maestro con los niños como resultado de la aplicación de estrategias de comunicación y técnicas instruccionales.

3.3 Objetivos de la Investigación.

1. Valorar el nivel estratégico total que el niño posee para comprender la lectura, a través de la elaboración de resúmenes (uno de un texto narrativo y otro expositivo) las estrategias proposicionales, de congruencia, macroestructuras y superestructuras que utiliza y reflejan su comprensión lectora.

2. Detectar a los niños con necesidades educativas especiales, después del análisis de los datos obtenidos en la valoración del nivel estratégico total y la observación de su desempeño en el aula, para tener un seguimiento de sus cambios.

3. Analizar las estrategias de enseñanza que utiliza el maestro en el aula para promover la adquisición y desarrollo de la comprensión lectora en sus alumnos.

robar la efectividad de un programa de formación docente que incluya dentro de sus contenidos las aportaciones teóricas de la reconstrucción social y estrategias para mejorar la confianza de la comprensión lectora.

Evaluar los resultados obtenidos en los niños después de finalizar el programa de formación docente y el de intervención en el aula, comparando los datos obtenidos en la última fase del proyecto y los cambios en la interacción de los niños, con los de la etapa inicial y con el grupo control.

CAPÍTULO IV

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Metodología.

Sujetos.

Participan 2 maestros de 3º y 1 de 4º año y 80 niños en edades de 9 a 11 años con características similares en el proceso enseñanza aprendizaje de la lectura. Con esta muestra se llevó a cabo la investigación hasta la segunda fase, se finalizó con un grupo.

Escenario. La investigación se llevó a cabo en una Escuela Primaria Oficial de la zona oriente de la Ciudad de México de la Delegación Ixtapalapa, en el turno matutino.

Material e instrumentos utilizados.

Se aplicaron dos cuestionarios estructurados, con preguntas seleccionadas abiertas, uno de ellos dirigido a los niños para conocer cómo conciben el proceso de la lectura, que recursos tienen en su contexto familiar para enriquecer esta habilidad y el uso funcional de la misma (Ver Anexo 8). El segundo para obtener información de como el maestro realiza la enseñanza y evaluación del aprendizaje de la lectura y su comprensión (Ver anexo 9).

En la fase de diagnóstico se utilizaron lecturas de un texto narrativo y uno expositivo (tipo descriptivo) de las cuales previamente se hizo piloteo para validar o modificar su contenido en otra escuela primaria con niños de los mismos grados escolares. Los textos se aplicaron en forma individual en los tres grupos comprendidos en la muestra. En la fase de intervención en el aula se utilizaron 8 textos narrativos y 6 expositivos obtenidos de revistas, periódicos y libros de texto, sugeridos por el maestro y los niños. En la fase de posprueba se aplicaron textos equivalentes a la primera fase.

2. Diseño Estadístico.

Se eligió un Diseño Pre-experimental pretest - postest con un solo grupo⁵⁷ Este diseño se ejemplifica en la tabla siguiente:

O₁	X	O₂
Prueba anterior al Programa de intervención	Intervención	Prueba posterior al Programa.

Por el tamaño de la muestra, el nivel de la escala y el supuesto de normalidad, se

⁵⁷ Shilling, (1975) en un artículo titulado "Implementing human technology: Short -term training for teachers" describe un ejemplo del diseño pretest - postest. El objetivo de su estudio era determinar si con algunas horas de taller dedicadas a la educación humana la conducta que los maestros observaban en el aula cambiaba lo suficiente para reconocer progresos reconocibles en sus alumnos. Craig, J.R & Metze, L. P. (1987) "Métodos de Investigación Psicológica". México: Interamericana. Pp. 150 a 152.

seleccionaron para el procesamiento estadístico de los datos, pruebas no paramétricas. Se consideró que la de Rangos Apareados de Wilcoxon permite emplear dos muestras relacionadas, estimar las puntuaciones mayores en sus ejecuciones y la clasificación de puntajes de diferencia organizados en orden de magnitud absoluta.

Para valorar cualitativamente los datos obtenidos en las sesiones de apoyo brindado al maestro dentro del aula, para llevar a cabo las estrategias propuestas en el Programa de Formación Docente y mejorar su práctica con los niños en la comprensión lectora; se utilizó la observación participante. El compartir las actividades con él y con los niños llevo a conocer reglas, modos de comportamiento, roles, compartir obligaciones y responsabilidades⁵⁸. La colaboración facilitó la comunicación, las relaciones interpersonales, la confianza entre todos sus integrantes del grupo y un mejor desempeño para la ejecución de la tarea.

Para realizar el análisis cualitativo de los logros obtenidos, el salón de clases se consideró como una pequeña comunidad donde la convivencia social estaba estructurada de una forma muy particular, los factores que incidieran en la socialización como la comunicación, las relaciones interpersonales y la interacción socioafectiva entre los niños en los subgrupos asignados y en el grupo, alumno maestra y maestra alumno, se estudiaron como categorías de valoración. Se incluye también la tarea, las instrucciones dadas y su comprensión por los niños, el comportamiento del maestro y del alumno en la realización de la actividad, sobre todo su desenvolvimiento en los subgrupos de trabajo, así como la evaluación.

3. Procedimiento.

La investigación se dividió en tres fases una descriptiva o diagnóstica, una de planeación e intervención y una de posprueba.

3.1 Fase 1 Descriptiva o Diagnóstica.

Las actividades planeadas en esta fase para alcanzar los objetivos propuestos se centraron en:

a) Entrevistar a los maestros participantes y aplicarles un cuestionario para obtener información de cómo llevaban a cabo el uso funcional e instrumental del lenguaje en el aula . Con los niños se utilizó un instrumento para conocer que tipo de textos utilizaban en el ambiente familiar. También se investigó en esta etapa la competencia comunicativa, las relaciones de dependencia independencia para facilitar la socialización y el aprendizaje de la lectura y su comprensión dentro del salón de clases. (Ver anexos 8 y 9).

b) La siguiente tarea fue identificar la problemática existente en los aspectos formales del lenguaje y el nivel estratégico total del niño (que comprende la elaboración de proposiciones importantes y de detalle, la congruencia, el uso de estructuras textuales y macroreglas que posee para comprender lo que lee). Esta última actividad se valoró en la elaboración de dos resúmenes uno de texto narrativo y otro de texto expositivo en los grupos seleccionados para llevar a cabo la investigación. Se le proporcionaron a los niños los textos para que los leyeran

⁵⁸ De acuerdo a Woods es el método más importante de la etnografía . La idea de participar es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo. Supone que se tiene acceso a todas las actividades del grupo, lo que facilita la observación desde la menor distancia posible. Woods, P. (1993) "La Escuela por Dentro" 3ª Edic. México: Paidós. Pp 50 a 52.

silencio y posteriormente escribieran su resumen en una hoja elaborada para tal fin. (Ver anexos 7, 10 y 11).

Interacción y competencia comunicativa en el salón de clases Se consideró que era una de las metas iniciales para poder detectar su zona de desarrollo real y poder seleccionar las actividades directrices que se llevarían a cabo en las sesiones de apoyo al maestro, las cuales incluirían dentro del programa de formación docente para (planear su zona de desarrollo próximo, usar técnicas instruccionales para facilitar la interacción y el trabajo cooperativo, así como el andamiaje del profesor y de compañeros).

El nivel estratégico para comprender la lectura en el discurso del niño propuesto por Van Dijk y Kintsch, (1983) fue retomado de la investigación realizada por Rojas, Gómez, Márquez Olmos, (1995)⁵⁹ en la organización de sus elementos constituyentes. Las tácticas utilizadas para comprender y producir un texto, se denominaron en el trabajo nivel estratégico total. Se partió de la detección de proposiciones importantes y de detalle para de ahí llevar a cabo el análisis de: a) la congruencia donde se valoran los conectores o enlaces que le dan secuencia a las proposiciones del niño; b) la superestructura textual en donde se evaluaron los elementos de los textos narrativos y de los expositivos y por último las c) las macroreglas que incluyen los elementos de supresión, generalización y construcción.

Los datos obtenidos de los resúmenes fueron evaluados individualmente en los dos aspectos mencionados, para ellos se elaboraron en una guía breve los criterios y el puntaje asignado para cada uno de los elementos que conformaban estos dos parámetros, mismos que fueron utilizados en su calificación tomando como marco de referencia las aportaciones dadas por Peón, (1992)⁶⁰. (Ver anexo 12) Se obtuvieron datos grupales, individuales, que fueron concentrados en un cuadro (Ver anexos 3 y 5).

La observación de la práctica docente en el aula para evaluar el discurso del maestro y la interacción con el niño, se llevo a cabo a través del análisis del uso del lenguaje y de cómo el maestro propicia la enseñanza de estrategias para comprender las lecturas. Para ello se videograbo la Fase 1, para tomarla como referencia de como se daba ésta interacción y compararla con otra que se realizó al finalizar la fase de intervención.

3.2 Fase de Planeación e Intervención.

Las actividades planeadas para alcanzar los objetivos propuestos fueron las siguientes:

Analizar los resultados obtenidos en la fase descriptiva para detectar las necesidades de formación docente que se incluyeron en un programa (Ver anexo 15) y uno de apoyo al maestro en el aula para facilitar la instrumentación de las estrategias propuestas con los niños (ver anexo 16).

Características Generales del Programa de Formación Docente. En el programa se destacó la importancia del lenguaje oral y escrito (por las repercusiones que tiene en el

⁵⁹ Rojas, D. S.; Gómez, L.M.; Márquez A.M; Olmos R. A y Peón M. (1992) "El Desarrollo de Macroestructuras en Niños de Primaria" México: Facultad de Psicología UNAM. Pp. 6 a 8.

⁶⁰ Peón, Z. M. (1992). "Efectos de la Inducción de estrategias generales y específicas de uso del lenguaje, en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria". Tesis de Maestría; México: Facultad de Psicología, UNAM.

proceso enseñanza aprendizaje), como un instrumento fundamental en la comunicación para crear y transmitir la memoria social de la comunidad, porque su desarrollo es un asunto de supervivencia y su dominio permite satisfacer las necesidades del hombre. Es un medio para el aprendizaje⁶¹ porque le permite interrelacionarse y hacer frente a las exigencias cotidianas de una sociedad letrada como la nuestra.

Dentro de los contenidos teóricos se incluyeron las aportaciones del constructivismo social que explican el proceso de adquisición y comprensión de la lectura. Entre ellas se encuentran las psicolingüísticas, constructivistas, teoría de los esquemas, el conocimiento de las estructuras textuales, que requieren que el maestro las comprenda para que pueda integrarlas y promover la adquisición y desarrollo en su trabajo con el niño. Las tácticas que faciliten su dinámica de interacción con los niños, el uso de mediaciones, el papel del docente en las mismas, la autorregulación en el niño y métodos instruccionales (uso de la enseñanza recíproca y cooperativa) además del uso funcional de la lengua y del lenguaje integral.

Las referencias bibliográficas para la preparación de cada una de las sesiones del seminario fueron proporcionadas con anticipación para que los maestros tuvieran el tiempo necesario de efectuar un análisis de las mismas y participara exponiendo sus puntos de vista con respecto a los aspectos significativos de cada una aunadas a su experiencia y otras lecturas sugeridas por él. Se elaboró un informe de cada seminario realizado.

Características Generales del Programa para los Niños Elaborado con el Maestro y Utilizado en las Sesiones de Apoyo en el Aula. Este programa fue diseñado con el maestro de acuerdo a las necesidades expresadas en las sesiones del seminario. El objetivo general fue promover el conocimiento en su práctica docente de técnicas instruccionales dinámicas (aprendizaje cooperativo y recíproco) y estrategias que mejoren la comprensión lectora del niño escolar de 3º y 4º año de primaria. (Ver anexo 16).

Para lograrlo se inició con la demostración de las técnicas de aprendizaje cooperativo y recíproco. Cuando los niños aprendieron las ventajas que representaba el trabajo de grupo se fue introduciendo las estructuras textuales (narrativa y expositiva) destacando las características de cada una con el uso de guías elaboradas ex profeso (ver anexo 17). A continuación, se les enseñó a buscar las proposiciones importantes (PI) y las de detalle (PD) de una lectura, la importancia que tenían y qué pasaba con el contenido cuando se omitía una PI o una PD.

También se analizó el uso de los conectores (congruencia), y la enseñanza de macroreglas propuestas por Kintsch y Van Dijk (op. cit). Las lecturas y ejercicios se programaron con los maestros. Se utilizaron libros de texto, revistas de interés sugeridas por los niños, el periódico, el itinerario de las líneas del metro, o historias construidas a partir de una idea que era discutida en el salón de clases.

En la fase de intervención la valoración realizada fue cualitativa. Se elaboraron indicadores que se incluyeron en informes de cada uno de los seminarios realizados con los maestros y de las sesiones de apoyo con cada grupo, destacando los cambios observados en la interacción maestro alumno, alumno maestro, alumno con alumno, la comunicación, el desenvolvimiento personal de los niños, sobre todos los que tenían necesidades educativas especiales, el trabajo

⁶¹ Goodman, K. (1989) "Lenguaje Integral" Ed. Venezolana. Venezuela.

el equipo e individual, así como los logros obtenidos en las estrategias para mejorar la comprensión de la lectura.

3.3 Fase III Posprueba. Las actividades planeadas para lograr los objetivos propuestos para esta fase fueron las siguientes:

Se llevó a cabo la observación final del grupo con el que se terminó el proyecto con la ideograbación del trabajo del maestro en el aula, además de que se aplicaron instrumentos y procedimientos equivalentes a los de la fase 1 para estimar los cambios adquiridos en el nivel estratégico total de los niños. Después de su análisis y valoración, los resultados se discutieron y compararon con los de la etapa inicial.

Se le pidió a la maestra que ella evaluara los cambios con la comparación de los resultados de la primera y segunda etapa de la investigación. Se le invitó a reflexionar en los logros obtenidos no sólo en las estrategias de la comprensión lectora si no también en el uso del lenguaje como un todo, las ventajas del trabajo cooperativo y el aprendizaje recíproco que permitieron compartir las actividades escolares y las tareas con los alumnos, así como la interacción del grupo, que facilitó el andamiaje de los niños más expertos con los que manifestaban necesidades educativas especiales. Se considera también la evolución social de los niños, su comunicación y relaciones interpersonales. La última actividad fue la información al Director de la escuela de los resultados obtenidos con el grupo con el que se tuvo la oportunidad de llevar a cabo esta investigación.

Los cambios obtenidos en el grupo fueron muchos y se describen en la discusión de los resultados, pero el análisis cualitativo y el análisis de los indicadores propuestos, se centró en 6 niños que se ubicaron desde la Fase de Diagnóstico con Necesidades Educativas Especiales: Nick con un manejo en grupos integrados en Educación Especial desde el primer años de primaria, institución a la que continúa asistiendo por las tardes; Vicente el niño más grande del grupo también categorizado con problemas de aprendizaje, Lety con atención psicológica por problemas de conducta que se reflejan en su aprendizaje y, Katy, Martha y Mary, porque los resultados obtenidos en los resúmenes elaborados en la fase de diagnóstico fueron menores de 2. Los datos obtenidos se valoraron como estudios de caso en su constitución y su dinámica en el desarrollo cotidiano de relaciones sociales específicas, en donde se llevó a cabo un contacto directo con el maestro, los alumnos y el investigador⁶².

La discusión e interpretación de los resultados se describe en el siguiente capítulo, en él se incluye la comprobación de las hipótesis y el logro de los objetivos. Posteriormente se elaboraron conclusiones y se analizaron las ventajas que representarían para las escuelas, el utilizar este tipo de actividades para mejorar la interacción del maestro con los niños, el trabajo con todos los alumnos que integran el grupo con tareas compartidas y a través de la utilización de técnicas que lo favorecen, la comunicación, el desarrollo social de los niños que manifiestan necesidades educativas especiales, el aprendizaje y ejercicio constante de estrategias que mejoren el proceso enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora.

⁶² García, S. S. & Vanella, L. (1992) " **Normas y Valores en el Salón de Clases**". México: Siglo XXI. En la investigación realizada, definen un estudio de caso como actividades profundas que se dan en el salón de clases y que constituyen un laboratorio para facilitar la reconstrucción compleja de un fenómeno social, permiten identificar esa trama compacta e invisible que se da en las interacciones sociales de un grupo. P. 12, 13.

3.4 Categorías de Análisis Cualitativo.

Realización. En el trabajo se considera este evento como la relación de interacciones explícitas o invisibles (currículum oculto) que se dan en el salón de clases descrita por Jackson, 1968. Eggleston 1980. cit. en García y Vanella, 1992).

Relaciones Interpersonales. Correspondencia entre dos o más personas que tiene como objetivo la interacción y el trabajo de un grupo.

Interacción Socioafectiva. Son actos entre dos o más personas en presencia mutua en donde se revelan pensamientos y sentimientos acerca de uno con los otros y de los otros hacia o y ambos contribuyen en el logro de metas comunes (King, 1981)⁶³.

Comunicación. Considerada como un proceso verbal en donde la utilización del lenguaje proporciona una variedad de información y significados para los individuos, incluye el lenguaje hablado y escrito para la transmisión de la información de una persona a otra, y el lenguaje no verbal llevado a cabo en los procesos interpersonales que se dan entre los integrantes del grupo, involucra actitudes y sentimientos, acercamiento, contacto físico, expresión facial, apariencia, lenguaje corporal. (King, 1981).⁶⁴

Participación de la maestra. Interacción de la maestra para proporcionar instrucciones con relación a la tarea a desarrollar de manera grupal e individual, con cada uno de los niños seleccionados para el análisis.

Participación de los alumnos. Actividades coordinadas o no, en el ámbito de grupos, subgrupos o individuos realizadas en la ejecución de una tarea en respuesta a las instrucciones dadas y su comprensión para realizar la tarea.

Tarea. Actividad o trabajo a realizar por los niños en un tiempo determinado, considerado de manera individual y dentro de un subgrupo.

Evaluación. La valoración de los trabajos realizados por los niños se lleva a cabo de manera inmediata, las tareas realizadas se discuten en los equipos y se leen al grupo, donde se efectuaba comparación de lo obtenido en cada uno, la forma de abordar la tarea, similitudes. Se retroalimentaba la participación de los niños en sus subgrupos.

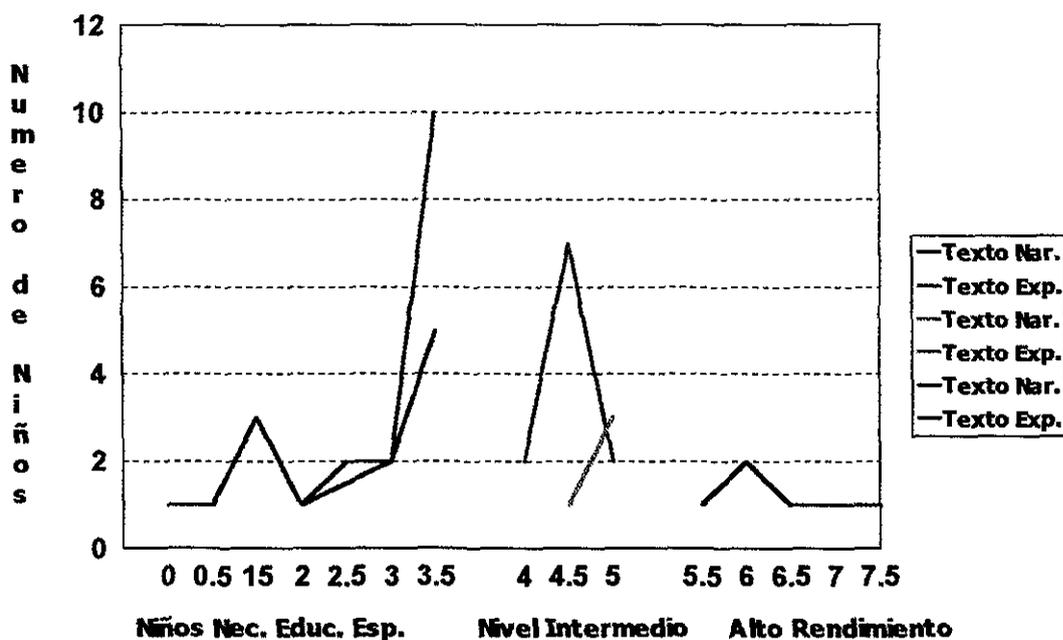
⁶³ King, I. (1981). "A Theory for Nursing. Systems, Concepts, Process", New York: A Wiley Medical Publication. P 84,85.

⁶⁴ Ibidem 54. Pp. 62, 63. Esta autora define la comunicación como un proceso, función más importante del lenguaje en la sociedad y en la interacción de los individuos, base del crecimiento cultural del hombre, medio por el cual se lleva a cabo la interacción social, el aprendizaje y el intercambio de pensamientos y opiniones de los individuos.

CAPÍTULO V.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se describen los resultados obtenidos en la investigación con su análisis cuantitativo y cualitativo, porque se considera que de esta forma se valora de manera integral los logros en el grupo e individualmente con cada uno de los niños. La valoración cuantitativa permitió conocer las condiciones en las que se encontraban antes de iniciar la fase de intervención y detectar quiénes tenían necesidades educativas especiales tomando como parámetro de clasificación los datos relacionados con el nivel estratégico total para comprender la lectura (ver cuadros 1 al 4). Se consideró a niños con necesidades educativas especiales a los que obtuvieron una puntuación de 0 a 3.5, un nivel intermedio a los que tenían de 4 a 5.5 y los de alto rendimiento de 6 a 7.5 puntos.



Total de la Muestra 25 Niños.

Figura 1 Niños con necesidades Educativas Especiales. Identificación en el grupo a través de las puntuaciones obtenidas en los resúmenes en el nivel estratégico global en el pretest.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Para valorar los resultados obtenidos en el pretest y compararlos con el postest se utilizó la Prueba de Diferencias entre Medianas (Prueba de Rangos apareados de Wilcoxon), en la **Hipótesis 1** "Habrá diferencias en la comprensión lectora de los niños como resultado de la aplicación de un programa de estrategias" se encontró:

CONCENTRACION DE RESULTADOS GRUPO 4º A . TEXTO NARRATIVO

NOMBRE DEL NIÑO	ASPECTOS FORMALES DEL LENGUAJE			COMPETENCIA LINGÜÍSTICA							
	M.F	EXP.	ORT.	PROPOSICIONES		Estruc. Textual			MACRO-	COMP.	
				IMPORT.	DETALLE	CONG.	Inic	Des.	Fin	EST.	LING.TOT.
Sujeto 1. Mauro	1		27	6	1	1	1.5	1	1	2	6.5
Sujeto 2. Georgina	1		21	4	1	0.5	1	0	1	1	3.5
Sujeto 3. Manuel			11	5	3	1	1	0	1	2	5
Sujeto 4. Vicente	2	1	14	4	2	1	1	1	0	1	3.5
Sujeto 5. Leticia			34	6	3	1	1.5	0	0	1	3.5
Sujeto 6. Pepe			15	7	2	1	0	1	1	3	6
Sujeto 7. Alejandro	3	2	19	3	3	0.5	1	1	0	1	3.5
Sujeto 8. Hector			18	6	0	1	1.5	1	0	1	4.5
Sujeto 9. Angeles			14	6	2	1	1.5	1	1	1	5.5
Sujeto 10. Daniel	4	2	19	3	2	0.5	1	0	0	1	2.5
Sujeto 11. Bertha	1		16	5	1	0.5	1	1	0	1	3.5
Sujeto 12. Armando			22	3	2	0.5	1.5	0	0	1	3
Sujeto 13. Irene			8	7	3	1	2	1	2	1	7
Sujeto 14. Anel	3		19	2	1	1	1.5	0	0	0	2
Sujeto 15. Mariana	5		17	5	2	1	1.5	0.5	1	1	5
Sujeto 16. Juan	4	3	21	1	2	0.5	0	0	0	0	0.5
Sujeto 17. Jaime	5		23	6	1	0.5	1	0	0	1	2.5
Sujeto 18. Katya			33	5	2	1	0.5	0	0	0	1.5
Sujeto 19. Martha			19	2	2	0	0.5	0	0	1	1.5
Sujeto 20. Maria	3		30	2	2	0.5	0	0	0	1	1.5
Sujeto 21. Javier	1		14	7	0	1	1	1	1	2	6
Sujeto 22. Jannette	2		19	6	2	1	1	1	0	2	5
Sujeto 23. Marina	7		7	8	3	1	1.5	1	2	2	7.5
Sujeto 24. Ana María	3		14	5	0	0.5	0.5	1	0	1	3
Sujeto 25. Nick	2		20	5	0	0	0	0	0	0	0

CONCENTRACION DE RESULTADOS GRUPO 5º A . TEXTO NARRATIVO

NOMBRE DEL NIÑO	ASPECTOS FORMALES DEL LENGUAJE					COMPETENCIA LINGÜISTICA					COMP. LING.TOT.
	M.F	EXP.	ORT.	PROPOSICIONES		CONG.	EST. TEX.			MACRO-EST.	
				IMPORT.	DETALLE		Inic.	Des.	Fin		
Sujeto 1. Mauro			22	2	1	0.5	1	1	0	1	3.5
Sujeto 2. Georgina			8	4	2	1	2	1	1	2	7
Sujeto 3. Manuel			6	6	0	1	1.5	1	1	1	5.5
Sujeto 4. Vicente			18	3	4	1	1	1	0	1	4
Sujeto 5. Leticia			35	0	4	0.5	0.5	1	0	0	2
Sujeto 6. Pepe			22	3	3	0.5	1	1	0	1	3.5
Sujeto 7. Alejandro			20	5	2	1	1.5	1	1	1	5.5
Sujeto 8. Hector			22	3	4	0.5	1	1	0	1	3.5
Sujeto 9. Angeles			8	5	0	1	2	1	1	2	7
Sujeto 10. Daniel			11	5	2	1	2	1	1	1	6
Sujeto 11. Bertha			5	4	2	1	1	1	1	2	6
Sujeto 12. Armando			16	7	1	1	1	1	1	1	5
Sujeto 13. Irene			9	4	5	1	1.5	1	1	2	7.5
Sujeto 14. Anel			0	3	2	1	1	1	0	2	5
Sujeto 15. Mariana			7	1	2	0.5	1.5	1	0	1	2
Sujeto 16. Juan			35	7	1	1	2	1	1	1	6
Sujeto 17. Jaime			11	6	3	1	2	2	1	1	6
Sujeto 18. Katya			11	3	2	1	2	2	1	2	7
Sujeto 19. Martha			5	7	4	1	1	1	1	2	6
Sujeto 20. Maria			16	3	4	1	1	0	0	3	5
Sujeto 21. Javier			14	4	2	1	2	1	2	1	7
Sujeto 22. Jannette			21	4	2	1	1	1	1	1	5
Sujeto 23. Marina			4	10	2	1	2	2	1	2	8
Sujeto 24. Ana Maria			19	6	4	1	2	1	1	1	6
Sujeto 25. Nick			8	2	5	0.5	2	0	0	1	3.5

CONCENTRACION DE RESULTADOS GRUPO 4ºA . TEXTO EXPOSITIVO

ASPECTOS FORMALES DEL LENGUAJE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

NOMBRE DEL NINO	M.F	EXP.	ORT.	PROPOSICIONES			EST. TEX.		MACRO-EST.	COMP. LING.TOT.
				IMPORT.	DETALLE	CONG.	Tóp.	Desc.		
Sujeto 1. Mauro			24	5	0	0.5	1	2	1	4.5
Sujeto 2. Georgina			24	3	4	1	1	1	2	5
Sujeto 3. Manuel	3		5	3	1	0.5	1	1	1	3.5
Sujeto 4. Vicente			6	3	0	0.5	1	2	1	4.5
Sujeto 5. Leticia	5		10	3	2	0.5	1	1	1	3.5
Sujeto 6. Pepe	5		7	2	4	0.5	0.5	1	1	3
Sujeto 7. Alejandro	1		18	5	2	0.5	0	2	1	3.5
Sujeto 8. Hector	1		8	3	2	0.5	0	2	1	3.5
Sujeto 9. Angeles	1		5	5	2	0.5	0	2	2	4.5
Sujeto 10. Daniel	1		9	6	1	0.5	0	2	2	4.5
Sujeto 11. Bertha			1	5	2	0.5	0	3	2	5
Sujeto 12. Armando	15		10	4	1	0.5	1	2	1	4.5
Sujeto 13. Irene	1		7	5	1	0.5	1	2	2	5.5
Sujeto 14. Anel	14		12	3	1	0	2	1	1	4
Sujeto 15. Mariana	5		13	4	1	0.5	1	2	1	4.5
Sujeto 16. Juan			23	3	1	0.5	0	1	2	3.5
Sujeto 17. Jaime	8		14	4	2	0	1	2	1	4
Sujeto 18. Katia			16	4	1	0.5	0	2	1	3.5
Sujeto 19. Martha	1		1	3	0	0.5	1	2	1	4.5
Sujeto 20. Maria			9	4	0	0.5	0	0	3	3.5
Sujeto 21. Javier			2	2	3	0.5	0	2	1	3.5
Sujeto 22. Jannette	6		12	1	3	0.5	0	2	1	3.5
Sujeto 23. Marina			3	4	1	0.5	0	2	1	3.5
Sujeto 24. Ana Maria	8		5	4	1	0	1	1	1	3
Sujeto 25. Nick	15		22	2	1	0	1	1	0	2

CONCENTRACION DE RESULTADOS GRUPO 5º A . TEXTO EXPOSITIVO

NOMBRE DEL NINO	M.F	EXP.	ORT.	ASPECTOS FORMALES DEL LENGUAJE		COMPETENCIA LINGÜÍSTICA				COMP LING.TOT.
				PROPOSICIONES IMPORT	DETALLE	CONG.	EST. TEX.		MACRO- EST.	
							Tóp.	Desc.		
Sujeto 1. Mauro			29	2	3	0.5	2	1	1	4.5
Sujeto 2 Georgina			5	5	2	1	3	2	2	8
Sujeto 3. Manuel			9	5	1	1	1	2	2	6
Sujeto 4. Vicente			11	5	2	1	0	2	2	5
Sujeto 5. Leticia			18	4	1	1	2	2	2	7
Sujeto 6. Pepe			9	6	5	1	2	2	2	7
Sujeto 7. Alejandro			29	3	0	1	1	1	1	3.5
Sujeto 8. Hector			11	4	3	1	2	1	2	6
Sujeto 9. Angeles			12	8	1	1	2	3	2	8
Sujeto 10. Daniel			9	4	4	1	2	2	1	6
Sujeto 11. Bertha			0	6	3	1	3	3	3	10
Sujeto 12. Armando			22	7	3	1	2	2	2	7
Sujeto 13. Irene			6	8	2	1	2	3	2	8
Sujeto 14. Anel			1	6	2	1	2	2	3	8
Sujeto 15. Mariana			9	4	2	1	2	2	2	7
Sujeto 16. Juan			19	3	3	0.5	2	1	2	5.5
Sujeto 17. Jaime			2	5	3	1	1	2	2	6
Sujeto 18. Katya			17	7	4	1	3	3	2	9
Sujeto 19. Martha			12	7	2	1	2	2	2	7
Sujeto 20. Maria			11	4	0	1	1	1	2	5
Sujeto 21. Javier			9	8	3	1	2	2	3	8
Sujeto 22. Jannette			8	5	3	1	2	3	3	9
Sujeto 23. Marina			0	6	1	1	1	3	2	7
Sujeto 24. Ana Maria			7	5	1	1	2	1	2	6
Sujeto 25. Nick			14	3	4	1	2	1	2	6
MEDIA ARITMETICA			11	5	2	0.96	1.8	2	2	7

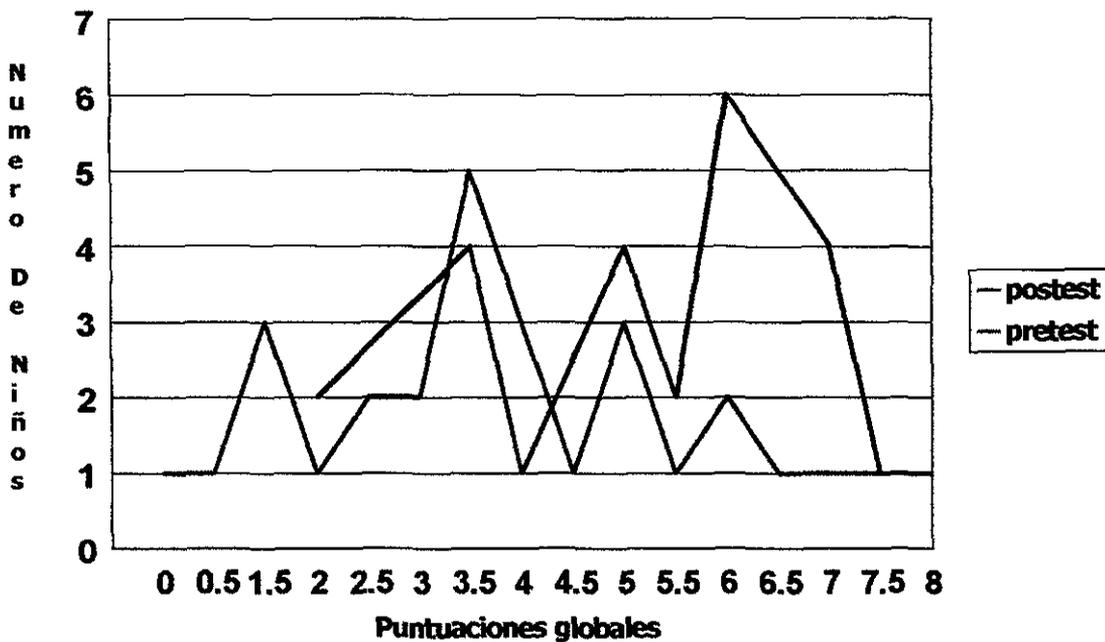
1. Nivel estratégico Total.

Como se muestra en las Tablas 1 y 2, el nivel estratégico total obtenido por los niños en la elaboración de resúmenes en el texto narrativo y en el texto expositivo son altamente significativos; el programa de formación docente y la intervención en el aula, tienen una alta probabilidad de modificar e incrementar el nivel estratégico. En el Texto Narrativo el estadígrafo $Z = -2.7571$, $p = .0558$ y en el texto expositivo $Z = -4.1973$, $p = .0000$ sustentan la hipótesis 1, por lo que ésta se acepta.

Nivel Estratégico Texto Narrativo.

TABLA 1

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
Nivel Estratégico Total	-2.7571	.0058



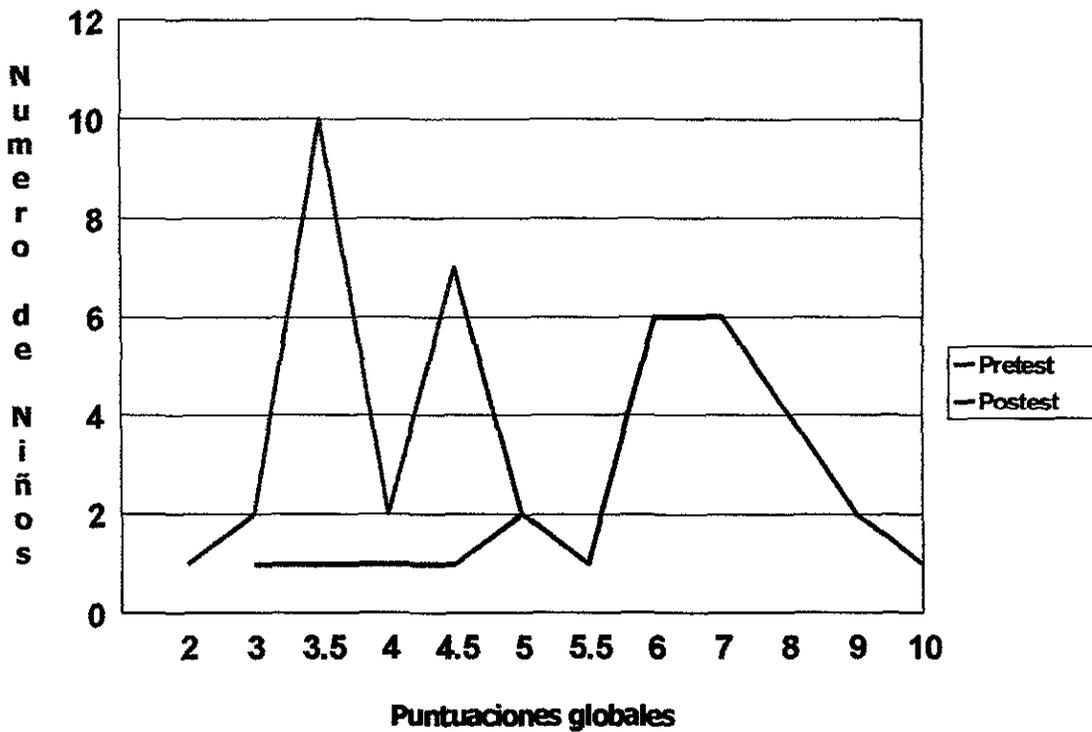
Total de la Muestra 25 Niños

Figura 2 Estrategias de Comprensión Global Texto Narrativo. Puntuaciones Totales Obtenidas por los Niños en los Resúmenes en el Pretest y Posttest .

1.2 Nivel Estratégico Texto Expositivo.

TABLA 2

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
Nivel Estratégico Total	-4.1973	.0000



Total de la Muestra 25 niños

Figura 3 Estrategias de Comprensión Global Texto Expositivo . Puntuaciones Totales Obtenidas por los Niños en los Resúmenes en el Pretest Posttest.

II . Los componentes del nivel estratégico se valoraron uno a uno para estimar si existe diferencia en la comprensión lectora, en virtud de que se encontraron diferencias significativas a nivel global, se considero importante el analizarlos encontrándose que:

ESTADÍSTICA DE LA BIBLIOTECA

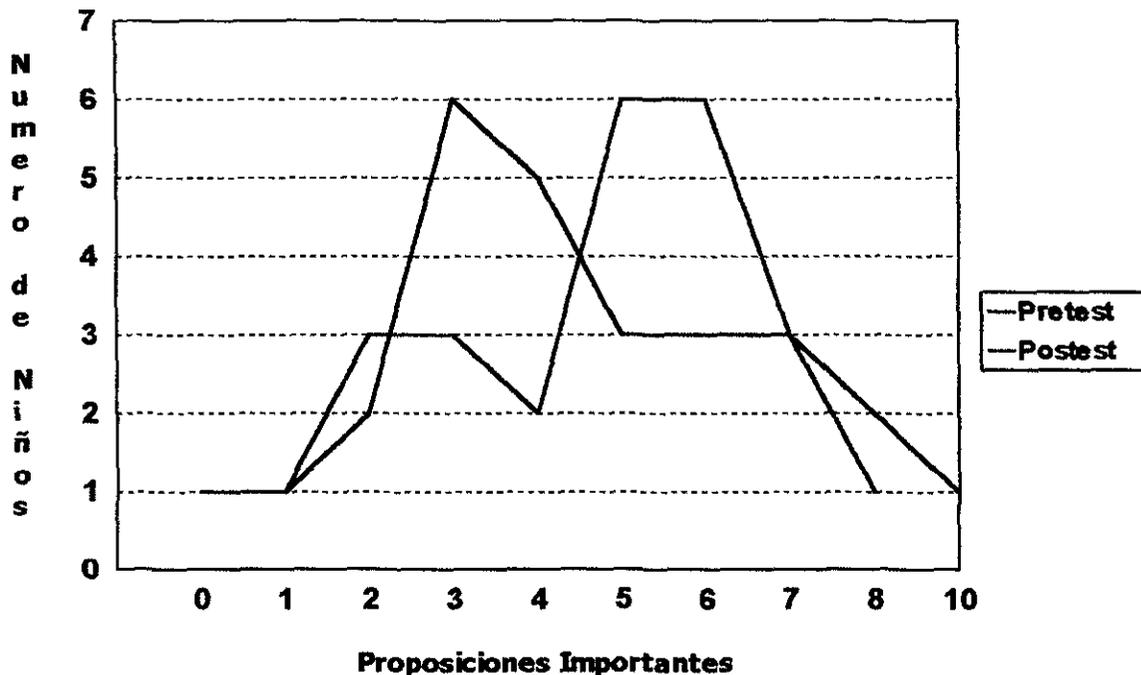
2.1 Elaboración de Proposiciones.

2.1.1 Elaboración de Proposiciones Importantes y de Detalle Texto Narrativo

TABLA 3

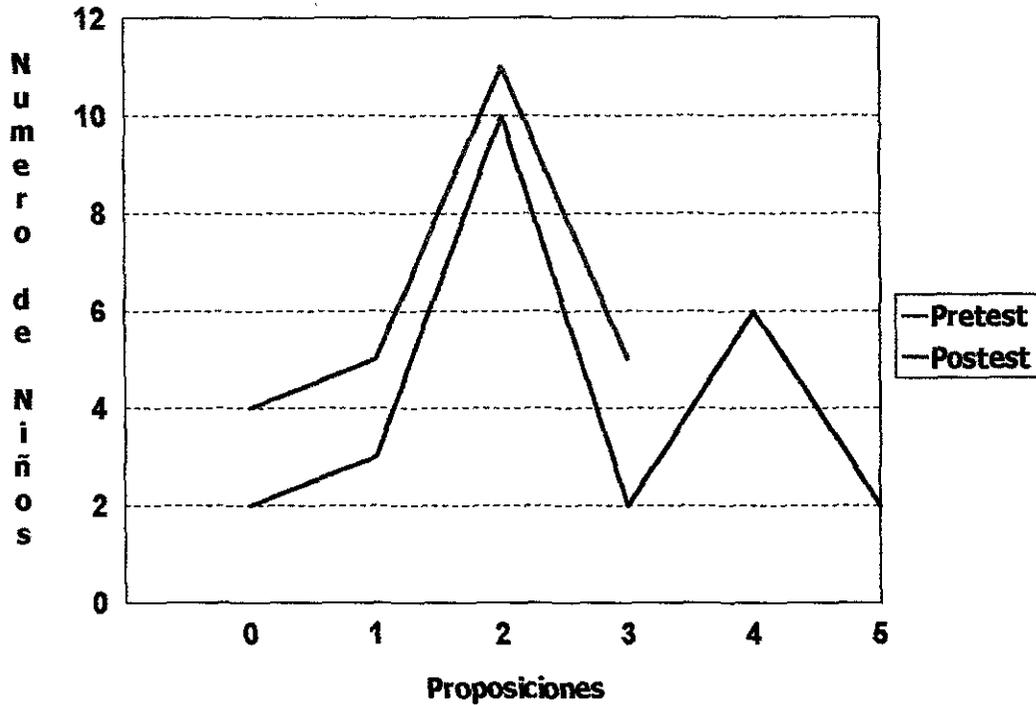
VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
PROPOSICIONES IMPORTANTES	-0.9124	.3615
PROPOSICIONES DE DETALLE	-2.0533	.0400

Como se observa en la tabla 3, en el número de proposiciones elaboradas por los niños en los textos narrativos, el estadístico $Z = -0.9124$, $p = .3615$ obtenido no es significativo por lo que se acepta la hipótesis nula. El programa de formación docente y el de intervención en el aula no modificaron la elaboración del niño de las proposiciones importantes. No así en las proposiciones de detalle en donde $Z = -2.0533$, $p = .0400$ fue significativo. En este caso se acepta la hipótesis 1 pues el programa de formación docente y el de intervención con el niño tienen una alta probabilidad de modificar la producción de estas proposiciones en los resúmenes.



Total de la Muestra 25 niños

Figura 4 Proposiciones Importantes Elaboradas por los Niños en los Resúmenes en el Pretest y Posttest.



Total de la Muestra 25 Niños

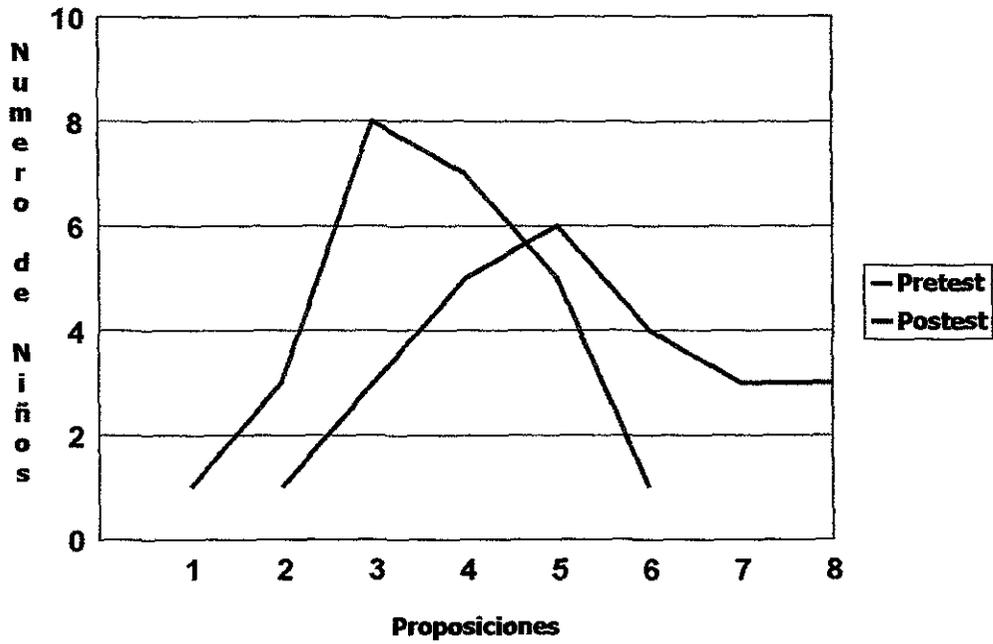
Figura 5 Propositiones de Detalle Texto Narrativo Elaboradas por los Niños en los Resúmenes en el Pretest y Posttest.

2.2.2 Elaboración de Propositiones Importantes y de detalle Texto Expositivos.

Como se observa en la tabla 4, en los textos expositivos, el estadístico $Z = -2.8894$, $p = .0039$ fue significativo, es decir, el programa de formación docente y el de intervención en el aula tienen una alta probabilidad de incrementar su producción en estos textos. Aquí se acepta la Hipótesis 1. En las proposiciones de detalle se rechaza dicha hipótesis al obtener una puntuación $Z = -1.7505$, $p = .0800$.

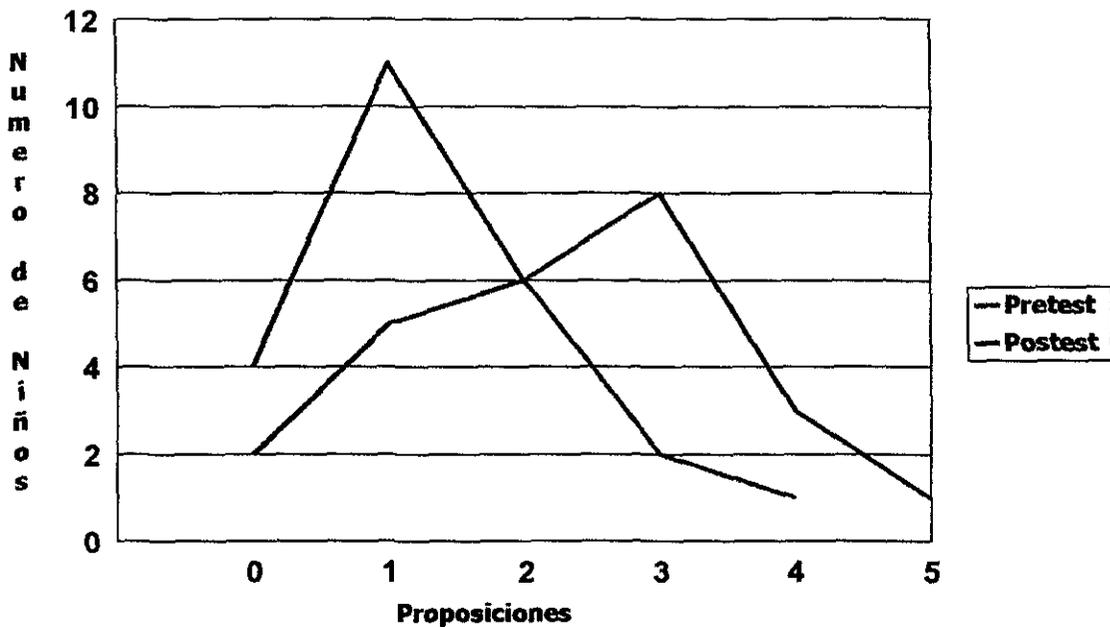
TABLA 4

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
PROPOSICIONES IMPORTANTES	-2.8894	.0039
PROPOSICIONES DE DETALLE	-1.7505	.0800



Total de la Muestra 25 Niños

Figura 6 Proposiciones Importantes Texto Expositivo Elaboradas por los Niños en los Resúmenes en el Pretest y Posttest.



Total de la Muestra 25 Niños

Figura 7 Proposiciones de Detalle Texto Expositivo Elaboradas por los Niños en los Resúmenes en el Pretest Posttest.

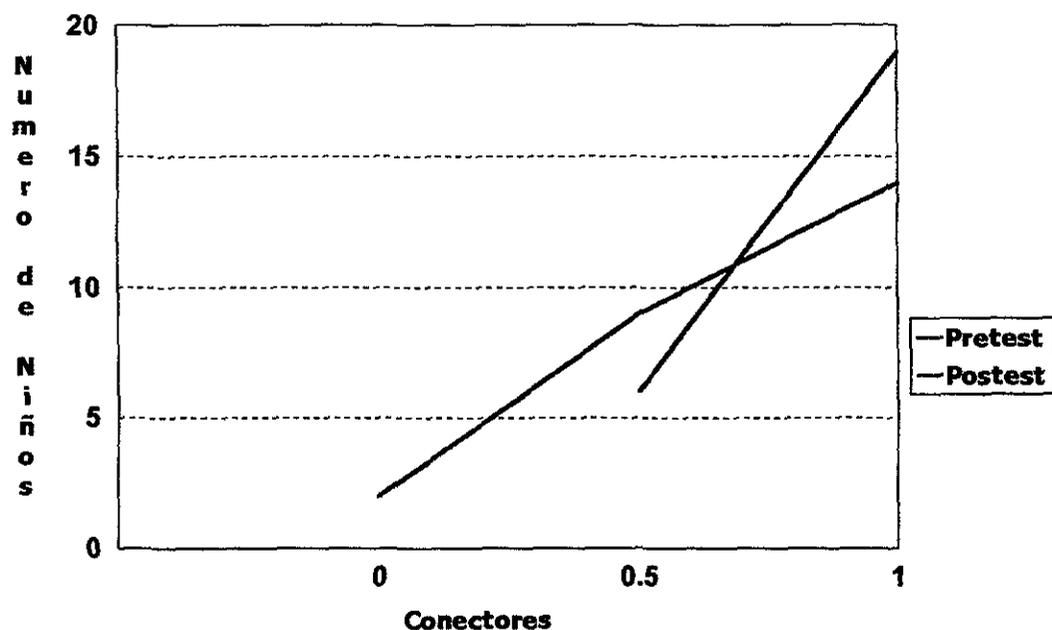
2.3. Congruencia

2.3.1 En la congruencia en Textos Narrativos se obtuvieron los siguientes resultados:

Este componente del nivel estratégico relacionado con el número de conectores lógicos no fue significativo al obtenerse un estadígrafo $Z=-1.4478$, $p=.1477$, por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir, el programa de formación docente y el de intervención en el aula no incrementaron su producción en los resúmenes de los niños.

TABLA 5

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
CONGRUENCIA	1.4478	.1477



Total de la Muestra 25 Niños

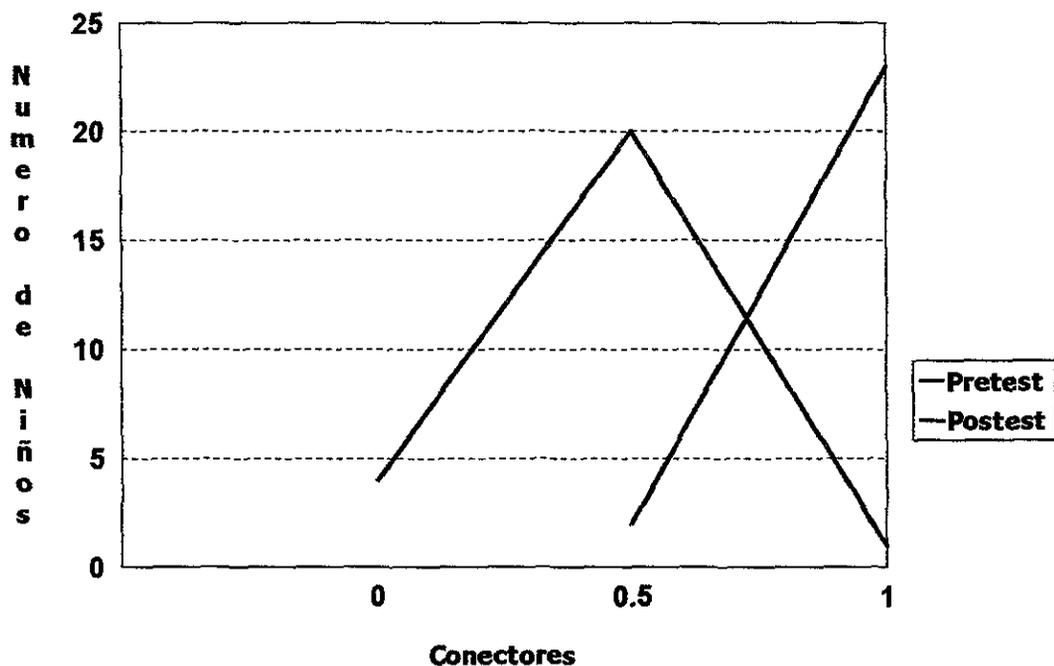
Figura 8. Congruencia Texto Narrativo. Conectores lógicos utilizados por los niños en los resúmenes en el pretest y postest

2.3.2 En la congruencia de Textos Expositivos se obtuvieron los siguientes resultados:

Para los textos expositivos, los datos observados en la tabla 6 permiten concluir que la probabilidad de usar más conectores lógicos después del programa de formación docente y la intervención en el aula fue altamente significativa como se observa en el estadígrafo $Z=-4.1069$, $p = .0000$, por lo que se acepta la hipótesis 1.

TABLA 6

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
CONGRUENCIA	-4.1069	.0000



Total de la Muestra 25 Niños

Figura 9. Congruencia Texto Expositivo. Conectores lógicos utilizados por los Niños en los Resúmenes en el Pretest y Postest.

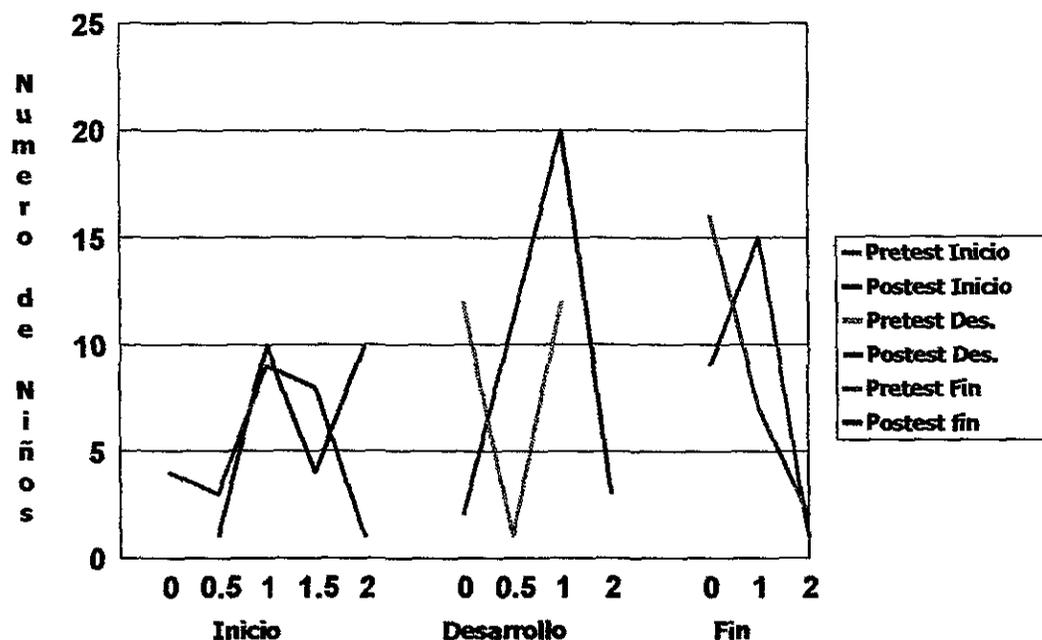
2. 4. Superestructura Textual.

2.4.1 Superestructura Textual Texto Narrativo:

Al compararse las puntuaciones totales en el pretest y postest, en la superestructura textual narrativa el estadígrafo $Z = -3.2303$, $p = .0012$ fue significativo, lo mismo que en el inicio, $Z = -2.5721$, $p = .0101$ y en el desarrollo, $Z = -3.0594$, $p = .0022$, lo que permite inferir que el programa de formación docente y el de intervención en el aula, tienen una alta probabilidad de incrementar su utilización. Este no es el caso en el final ya que los resultados no fueron significativos al obtenerse un puntaje $Z = -1.3186$, $p = .1873$. En este último componente de la estructura textual narrativa se acepta la hipótesis nula.

TABLA 7

VARIABLE Estructura Textual Narrativa	VALOR Z	PROBABILIDAD
Inicio	-2.5721	.0101
Desarrollo	-3.0594	.0022
Fin	-1.3186	.1873
Total	-3.2303	.0012



Total de la Muestra 25 Niños

Figura 10 Superestructura Textual Texto Narrativo. Resultados obtenidos por los niños en la utilización de sus componente en los resúmenes en el pretest y postest.

2.4.2 Superestructura Textual Expositiva .

Después de comparar los resultados del pretest con el postest con relación a las calificaciones obtenidas en los resúmenes de los textos expositivos, se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones en el tópico ($Z=-4,1069, p= .0000$) y en el total ($Z=- 4.1069, p= .0000$); no así en la descripción de las características cuyos resultados en $Z=-1.8833, p= .0597$ no lo fueron.

TABLA 8

VARIABLE Estructura Textual Expositiva	VALOR Z	PROBABILIDAD
Tópico	-4.1069	.0000
Descripción Características	-1.8833	.0597
Total	-4.1069	.0000

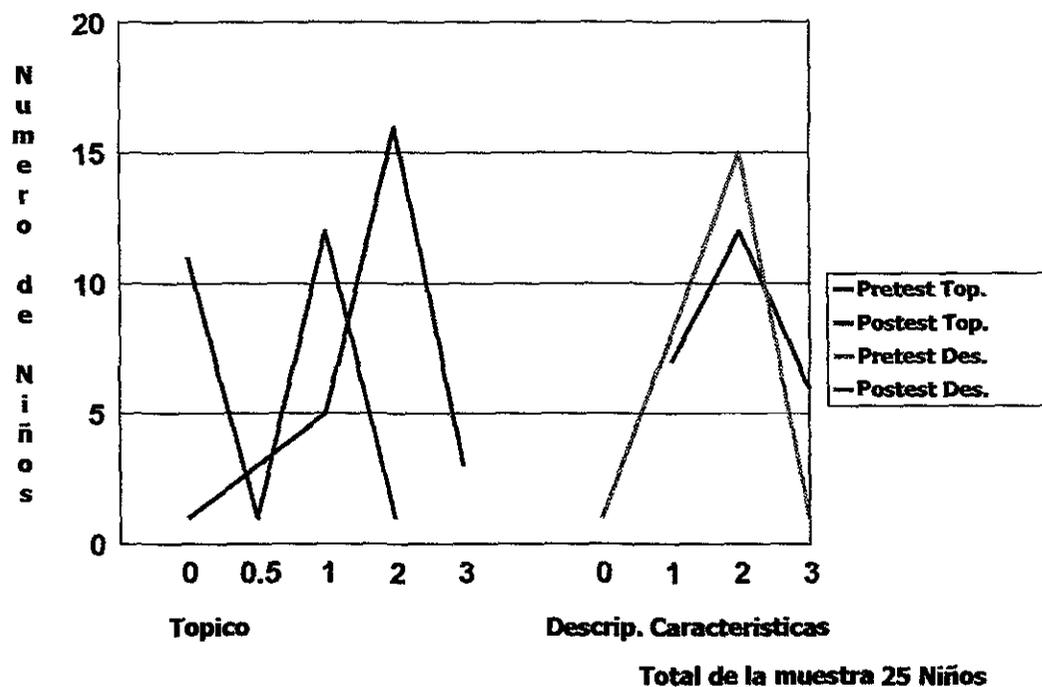


Figura 11. Superestructura Textual Texto Expositivo. Resultados Obtenidos por los Niños en la Utilización de sus Componentes en los resúmenes en el Pretest y Posttest.

2.5 Macroestrategias.

2.5.1 Macroestrategias Texto Narrativo.

En relación a cada uno de los niveles estratégicos (supresión, generalización y construcción) obtenidos en los resúmenes, los cambios logrados con el programa de formación docente y de intervención en los textos narrativos, no fueron significativos, es decir, no modificaron su producción. Al obtenerse una puntuación $Z = -1.0859$, $p = .2775$, se acepta la hipótesis nula.

TABLA 9

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
Macroestrategias	-1.0859	.2775

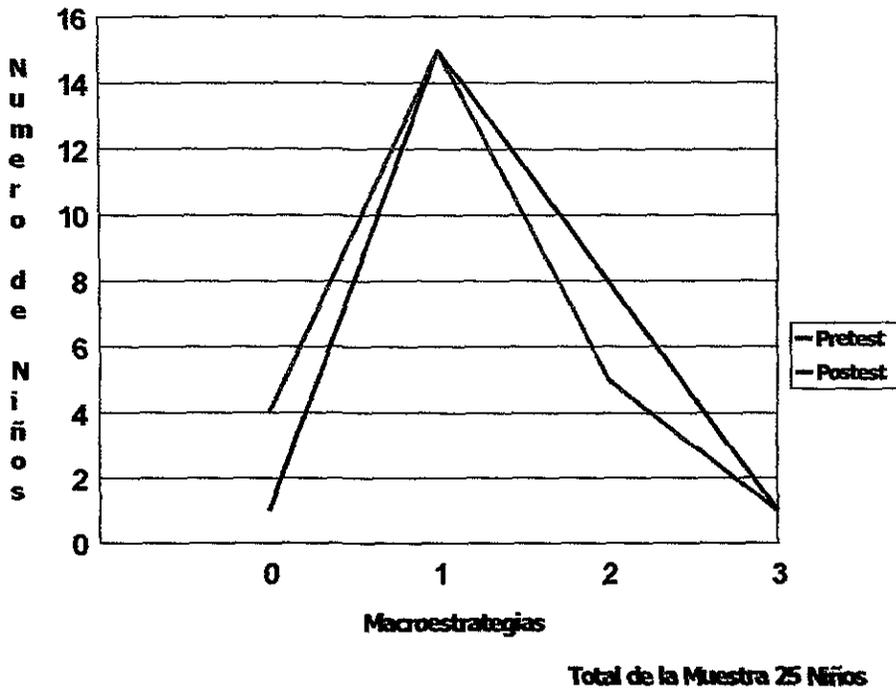


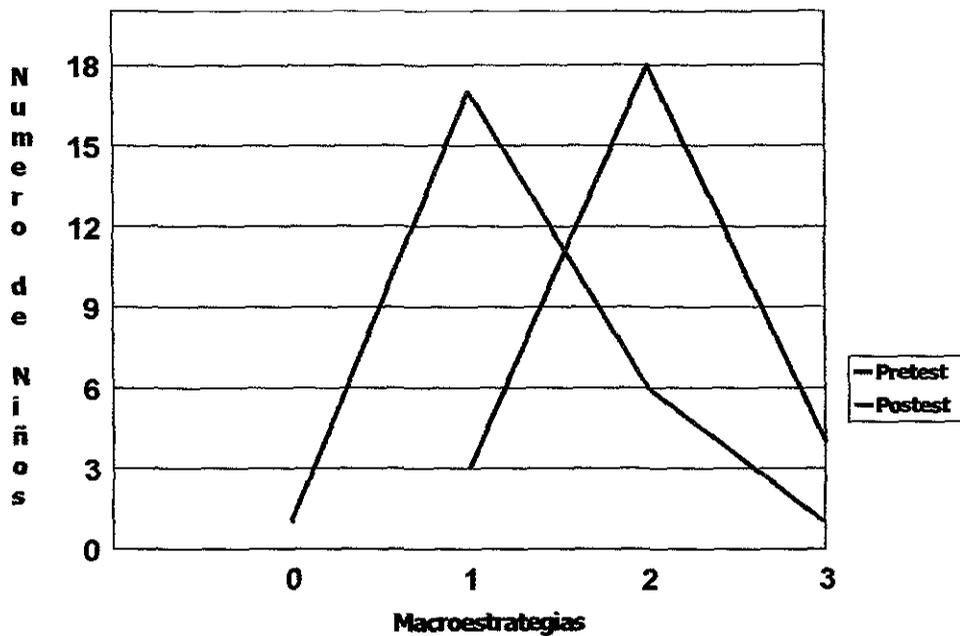
Figura 12 Macroestrategias Texto Narrativo Utilizadas por los Niños en los Resúmenes en el Pretest y Posttest

2.5.2 Macroestrategias Texto Expositivo.

En los textos expositivos cuando se compararon los resultados del pretest con el posttest el estadístico $Z = -3.1791$; $p = .0015$ fue significativo, lo que nos permite concluir que el programa de formación docente y el de intervención en el aula incrementaron su producción.

TABLA 10

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
Macroestrategias	-3.1791	.0015



Total de la Muestra 25 Niños

Figura 13 Macroestrategias Texto Expositivo Utilizadas por los Niños en los Resúmenes en el Pretest y Posttest.

III. Para poder aceptar la Hipótesis 2 y valorar las diferencias en la comprensión lectora de los niños con necesidades educativas especiales de los niños que no las tienen, se compararon los resultados obtenidos en el pretest y en el posttest, encontrándose lo siguiente:

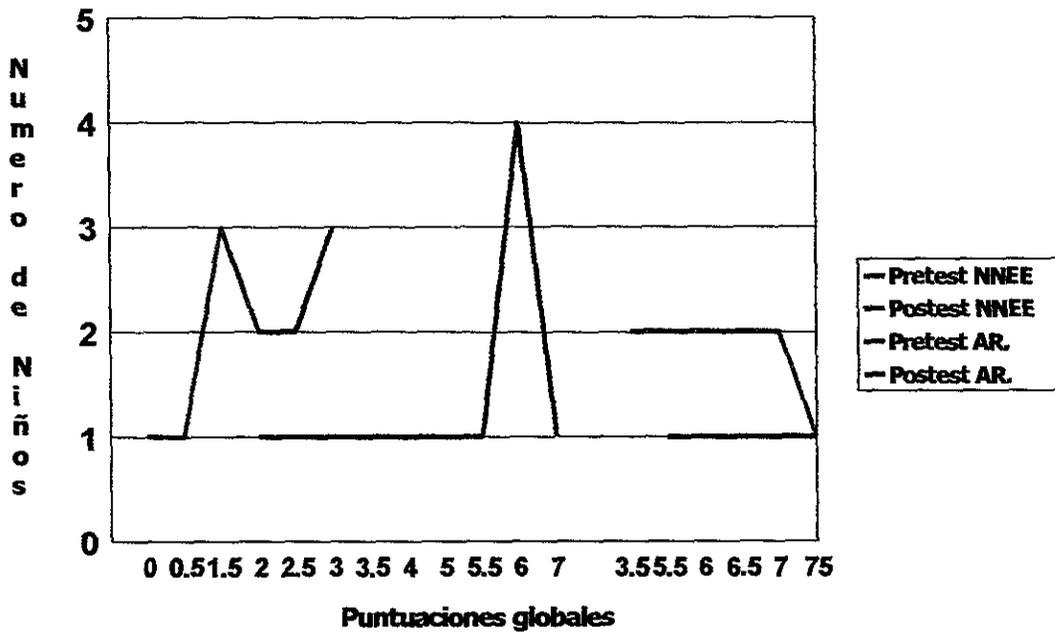
3.1 Nivel Estratégico.

3.1.1 Texto Narrativo.

El nivel estratégico total en ambos textos, narrativo y expositivo, fue significativo. El estadístico $Z=-2.8031$, $p= .0051$ indica que la probabilidad de que el programa de formación docente y la intervención en el salón de clases haya incidido en ello es alta.

TABLA 11

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
Nivel Estratégico Total	-2.8031	.0051



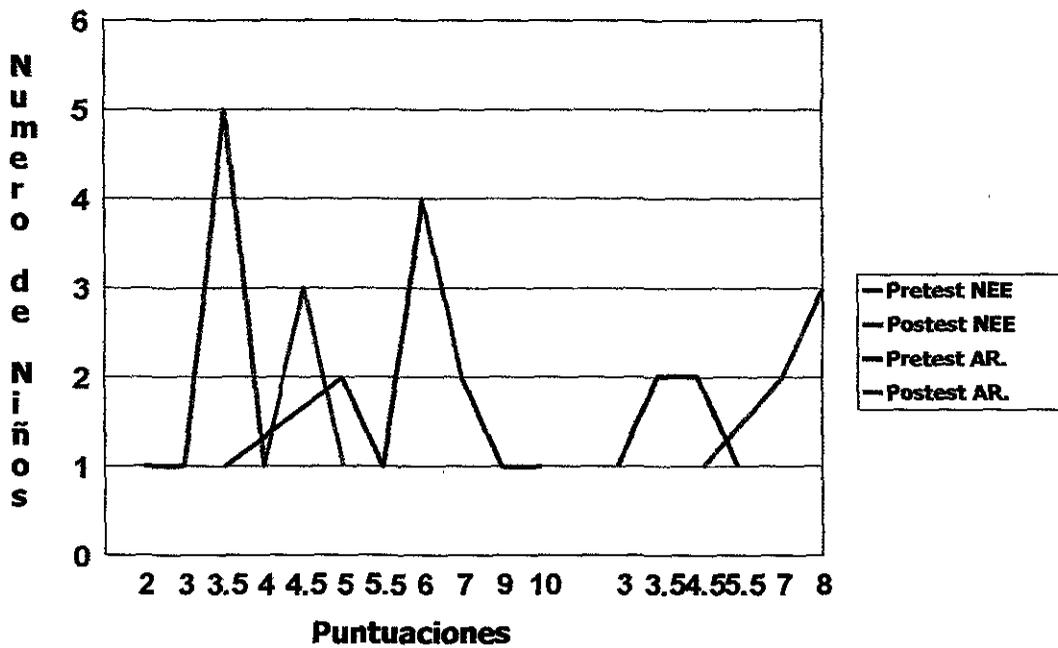
Total de la Muestra 11 NNE 6 AR

Figura 14 Estrategias de Comprension Global Texto Narrativo. Puntuaciones Totales Obtenidas por los Niños que Manifestaron NEE en la Comprension de la Lectura Comparados con los de AR en el Pretest y Posttest.

3.1.2 Nivel Estratégico Texto Expositivo

TABLA 12

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
Nivel Estratégico Total	-2.8031	.0051



Total de la Muestra 12 NEE, 6 AR

Figura 15 Estrategias de Comprension Global Texto Expositivo. Puntuaciones Totales Obtenidas por los Niños que Manifestaron NNE en la Comprension de la Lectura Comparados con los de AR en el Pretest y

Los cambios en niños con necesidades educativas especiales y de alto rendimiento, fueron notorios, razón por la cual se realiza un análisis de los componentes que conforman el nivel estratégico como se realizó con la totalidad del grupo.

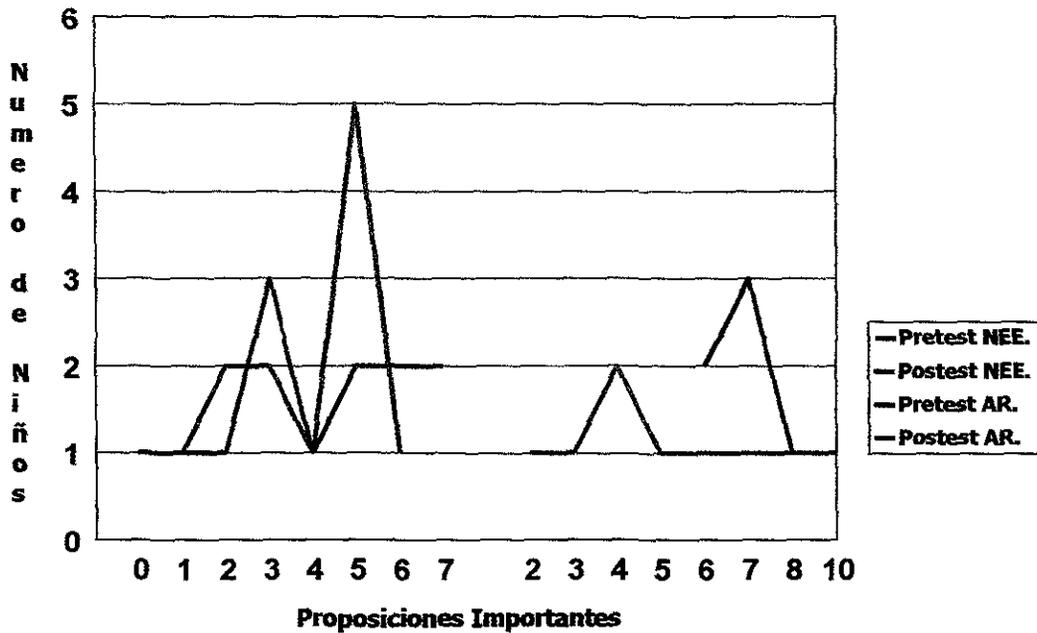
Los resultados obtenidos en la elaboración de proposiciones importantes y de detalle en ambos textos fueron muy similares a los datos de todos los niños como se reporta en la tabla 13 y 14. En los textos Narrativos en la elaboración de proposiciones importantes, el estadígrafo $Z = -1.4216$, $p = .1551$ no fue significativo, no así en las de detalle, en donde se reportó un valor $Z = -1.9604$, $p = .0500$, que muestra lo contrario.

3.2. Elaboración de Proposiciones.

3.2.1. Elaboración de proposiciones en textos narrativos.

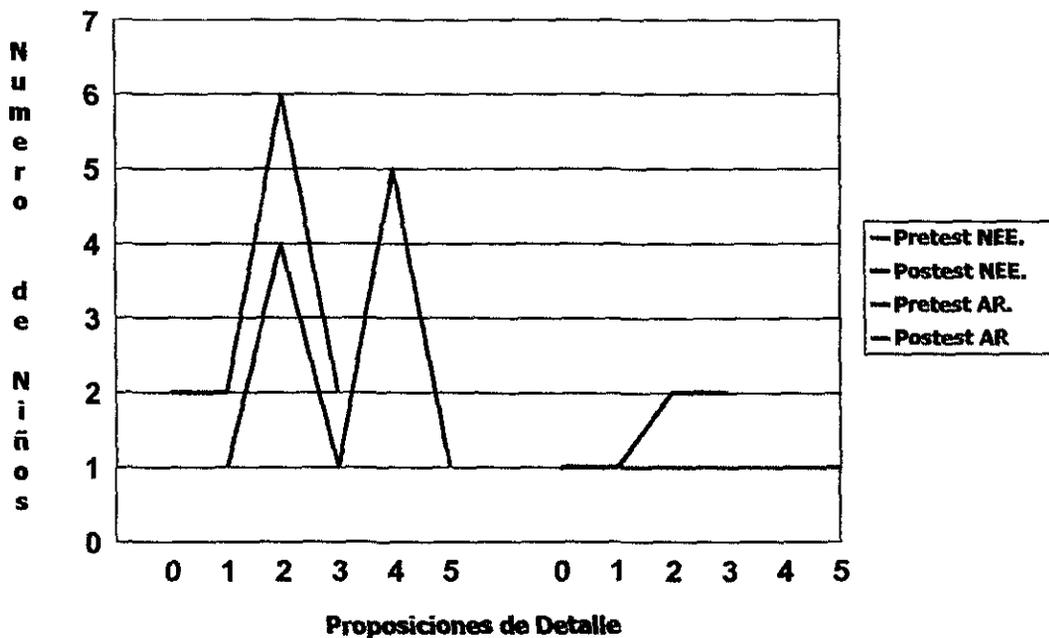
TABLA 13

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
PROPOSICIONES IMPORTANTES	-1.4216	.1551
PROPOSICIONES DE DETALLE	-1.9604	.0500



Total de la Muestra 12 NEE y 6 AR.

Figura 16 Proposiciones importantes Texto Narrativo Elaboradas por los Niños que Manifestaron NNE en la Comprension de la Lectura Comparados con los de AR en el Pretest y Posttest.



Total de la Muestra 12 NEE y 6 AR

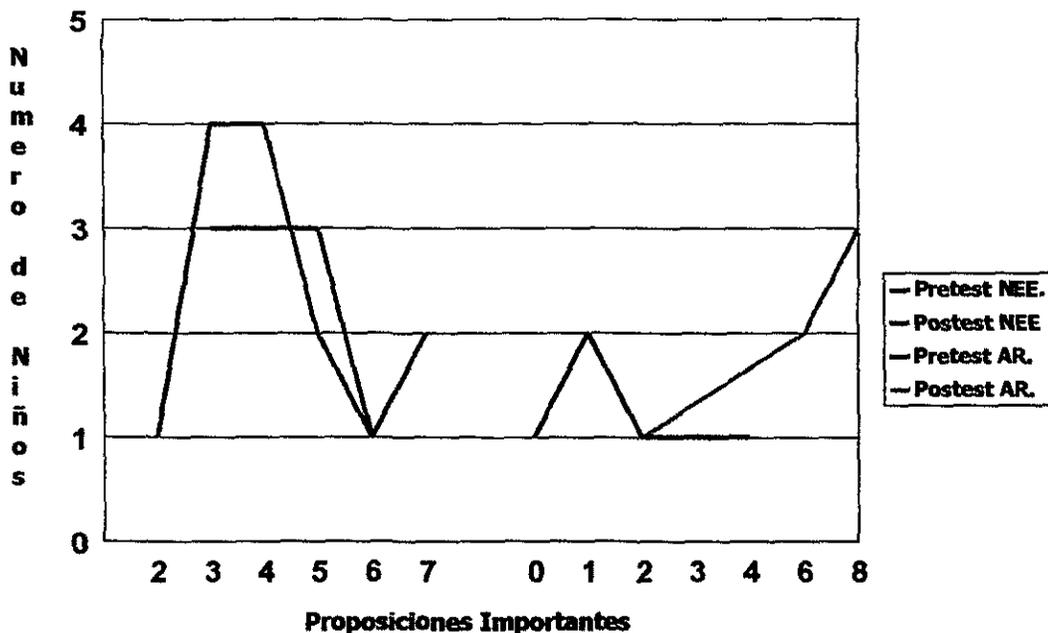
Figura 17 Proposiciones de Detalle Texto Narrativo Elaboradas por los niños Manifestaron NNE en la Comprension de la Lectura Comparados con los de AR en el Pretest y Posttest.

3.2.2 Elaboración de proposiciones en textos Expositivos.

En los textos expositivos, los datos comparados del pretest y el postest, fueron significativos. En las proposiciones importantes se encontró un estadígrafo $Z=-2.0732$, $p=.0382$ y en las proposiciones de detalle $Z=-2.6656$, $p=.0077$. En ambas se acepta la hipótesis 2: la probabilidad de que el programa de formación docente y el de apoyo al maestro en el aula hayan incidido en su aumento es alta.

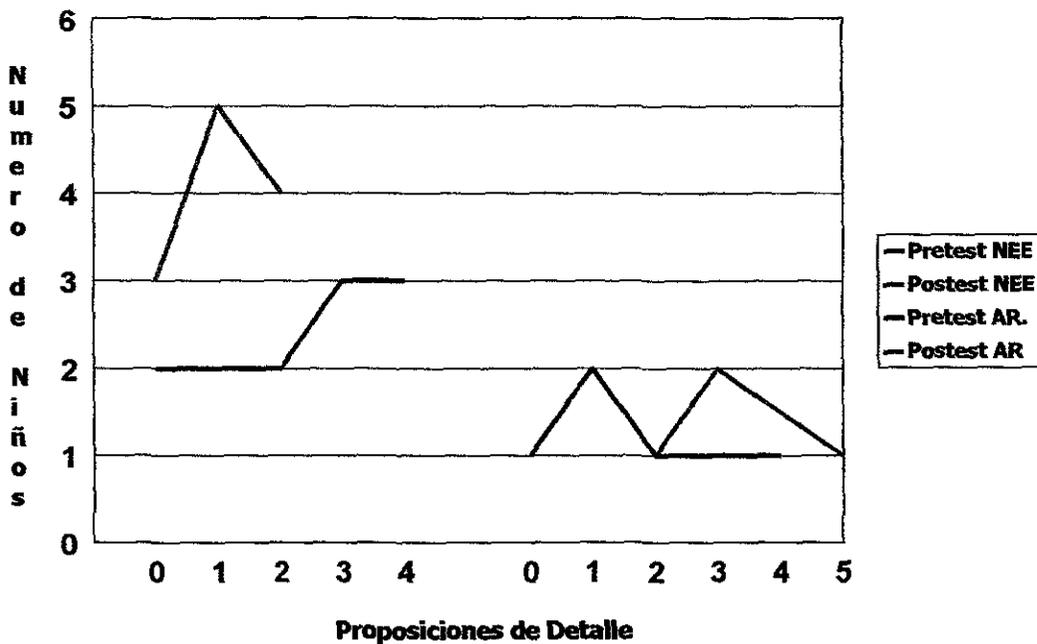
TABLA 14

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
PROPOSICIONES IMPORTANTES	-2.0732	.0382
PROPOSICIONES DE DETALLE	-2.6656	.0077



Total de la Muestra 12 NEE y 6 AR.

Figura 18 Proposiciones Importantes Texto Expositivo Elaboradas por los Niños que Manifestaron NEE en la Comprension de la Lectura con los de AR en el Pretest y Postest.



Total de la Muestra 12 NEE y 6 AR.

Figura 19 Proposiciones de detalle Texto Expositivo Elaboradas por los Niños que Manifestaron NEE en la Comprensión de la Lectura con los de AR en el Pretest y Posttest.

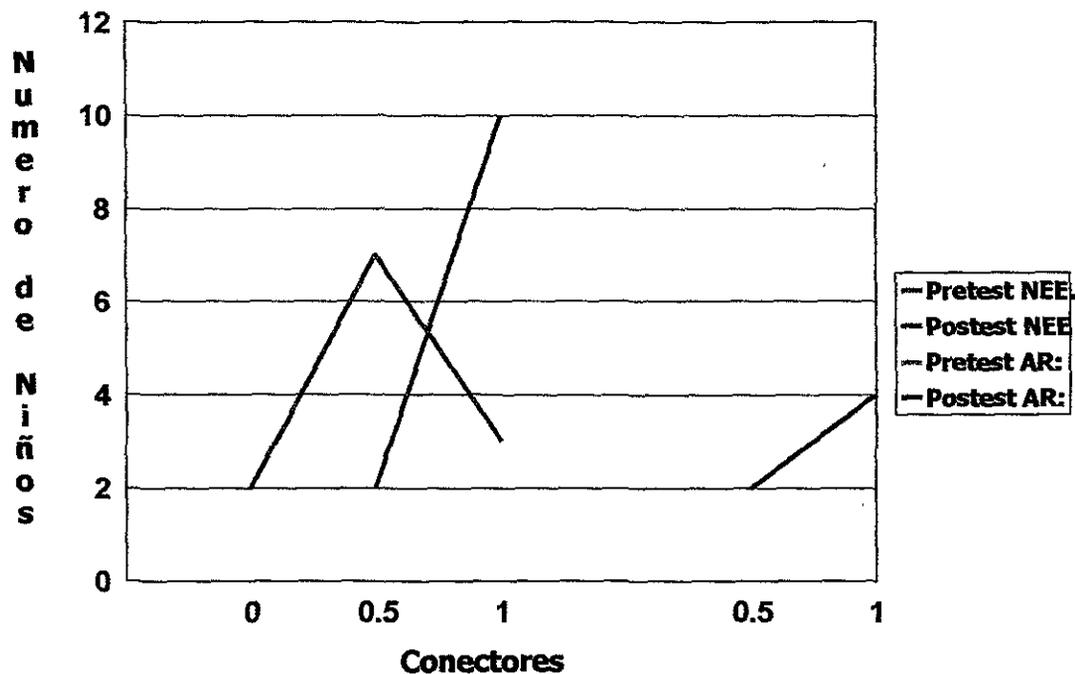
3.3 Congruencia

3. 3.1 Congruencia Textos Narrativos

Los resultados del pretest y posttest muestran el incremento en el uso de conectores lógicos en ambos textos, como se observa en las tablas 15 y 16. En el texto narrativo el estadígrafo $Z=-2.8031$, $p=.0051$ y en el texto expositivo el estadígrafo $Z=-2.6656$, $p=.0077$, fueron significativos por lo que se acepta la Hipótesis 2.

TABLA 15

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
CONGRUENCIA	-2.8031	.0051



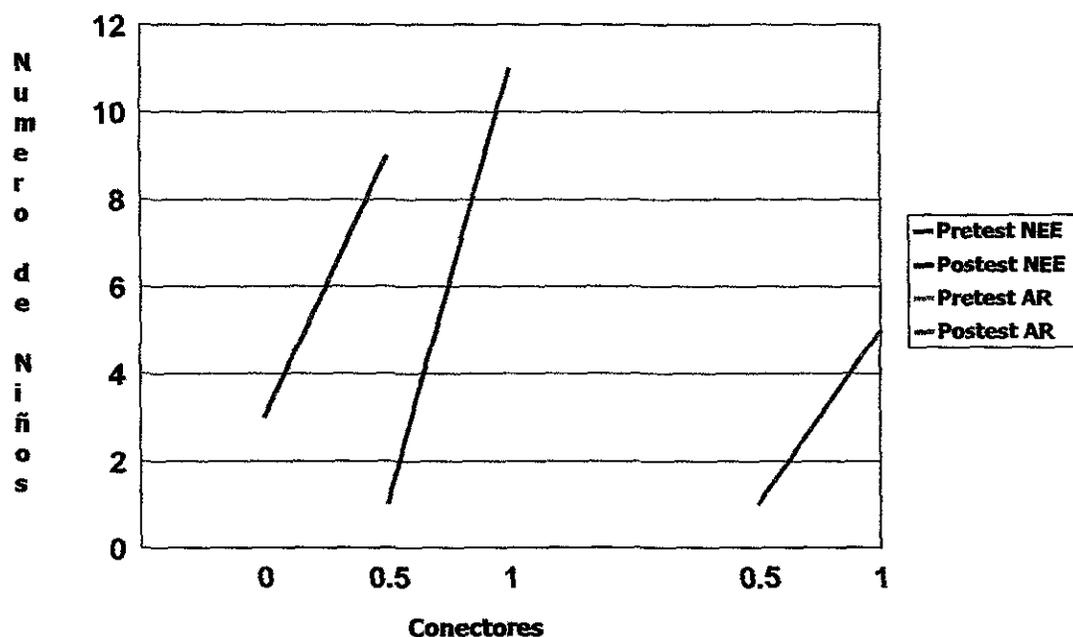
Total de la Muestra 12 NEE y 6

Figura 20 Congruencia Texto Narrativo. Conectores Logicos Utilizados Resumenes de los Niños que Manifestaron NEE en la comprension Lectura con los de AR en el Pretest y

3.3.2 Congruencia Textos Expositivos.

TABLA 16

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
CONGRUENCIA	2.6656	.0077



Total de la Muestra 12 NEE y 6 AR

Figura 21 Congruencia Texto Expositivo Conectores Logicos Utilizados en los Resúmenes de los Niños que Manifestaron NEE en la Comprensión de la Lectura con los AR en el Pretest y Postest.

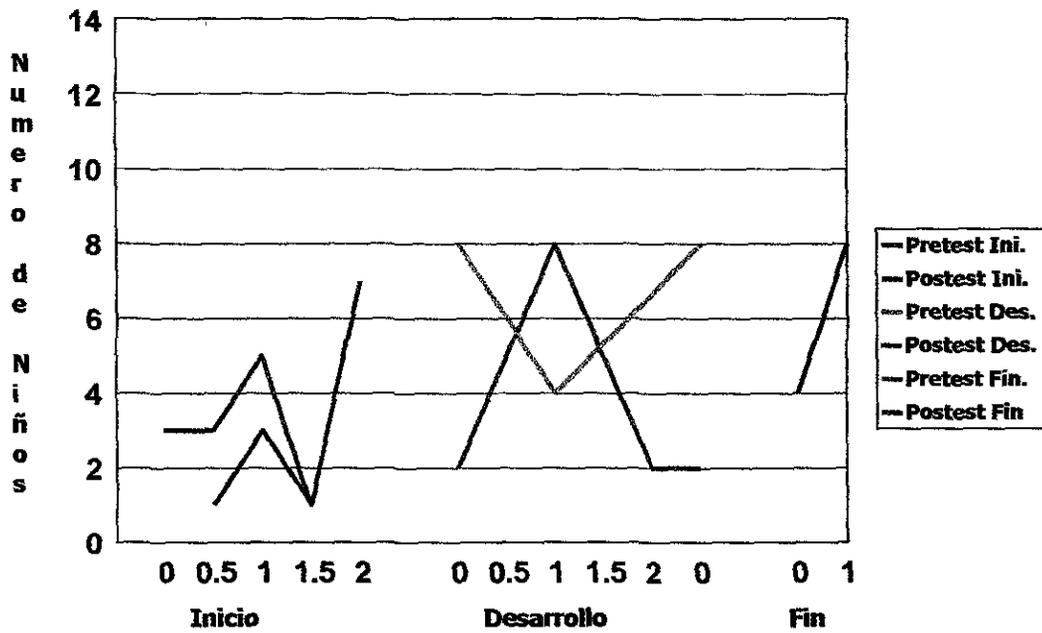
3.4. Superestructura textual

3.4.1 Superestructura Narrativa.

La identificación de los elementos de la estructura textual narrativa en el inicio ($Z=-2.3953$, $p=.0166$), en el desarrollo ($Z=-2.3664$, $p=.0180$) y en el fin ($Z=-2.3664$, $p=.0180$), fueron significativos. La probabilidad de que el programa de formación docente y la intervención en el salón de clases incrementaran su producción fue alta.

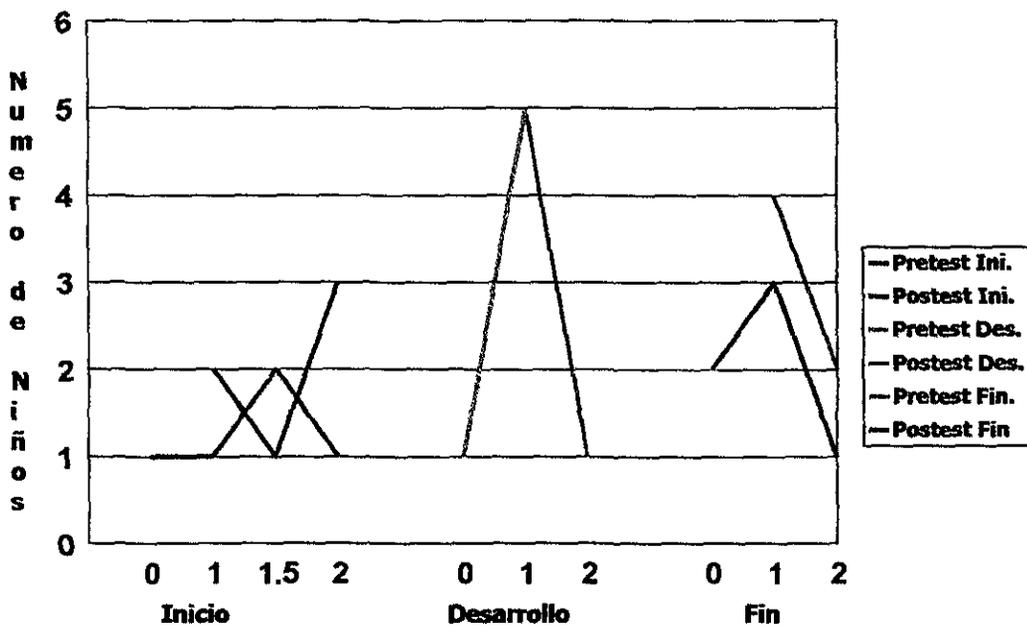
TABLA 17

VARIABLE Estructura Textual Narrativa	VALOR Z	PROBABILIDAD
Inicio	-2.3953	.0166
Desarrollo	-2.3664	.0180
Fin	-2.3664	.0180
Total	-2.3931	.0151



Total de la Muestra 12 NEE.

Figura 22 Superestructura Textual Narrativa. Utilización de sus Componentes en los Resúmenes de los Niños que Manifestaron NEE en la Comprensión de la Lectura en el Pretest y Posttest.



Total de la Muestra 6 Niños AR.

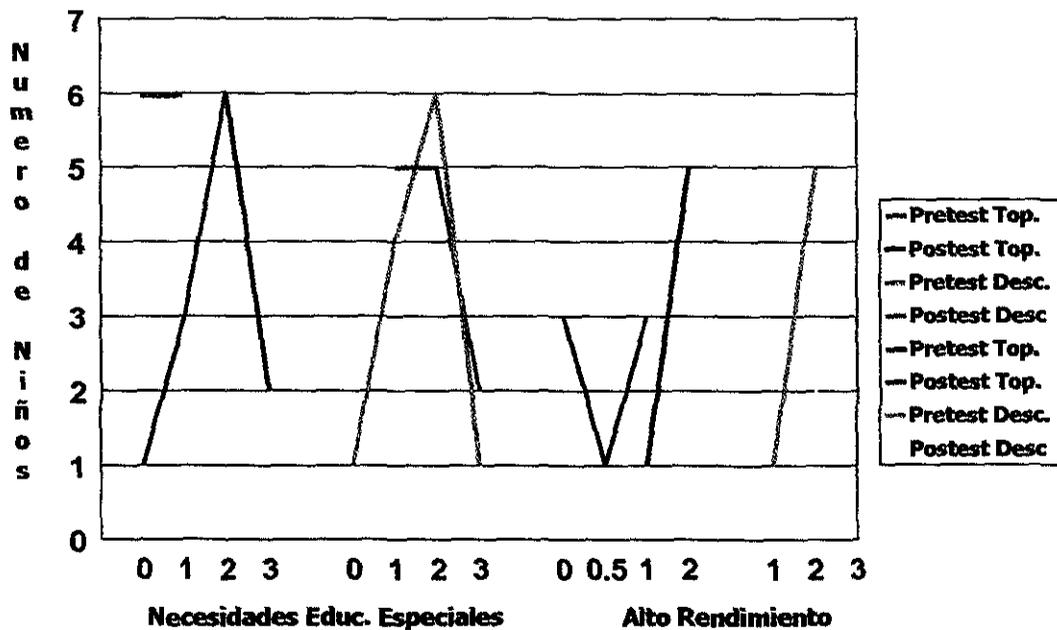
Figura 23 Superestructura textual Narrativa. Utilización de sus Componentes en los resúmenes por los niños AR. en el Pretest y Posttest.

3.4.2 Estructura Textual Expositiva

En la estructura textual expositiva, los resultados obtenidos fueron muy similares en el grupo en general. Se obtuvo un estadígrafo $Z=-2.5205$, $p= .0117$ en el tópico y $Z=-2.6656$, $p=.0077$ en el total, siendo ambos significativos. En el caso de la descripción de las características, los resultados $Z=-1.6036$, $p=.1088$ demuestran lo contrario.

TABLA 18

VARIABLE Est. Text. Exp.	VALOR Z	PROBABILIDAD
Tópico	-2.5205	.0117
Descripción Características	-1.6036	.1088
Total	-2.6656	.0077



Total de la Muestra 12 Niños NEE y 6 AR.

Figura 24 Superestructura Textual Texto Expositivo. Utilización de sus componentes en los Resúmenes de los Niños que Manifestaron NEE en la Comprensión de la Lectura con los de AR en el Pretest y Postest.

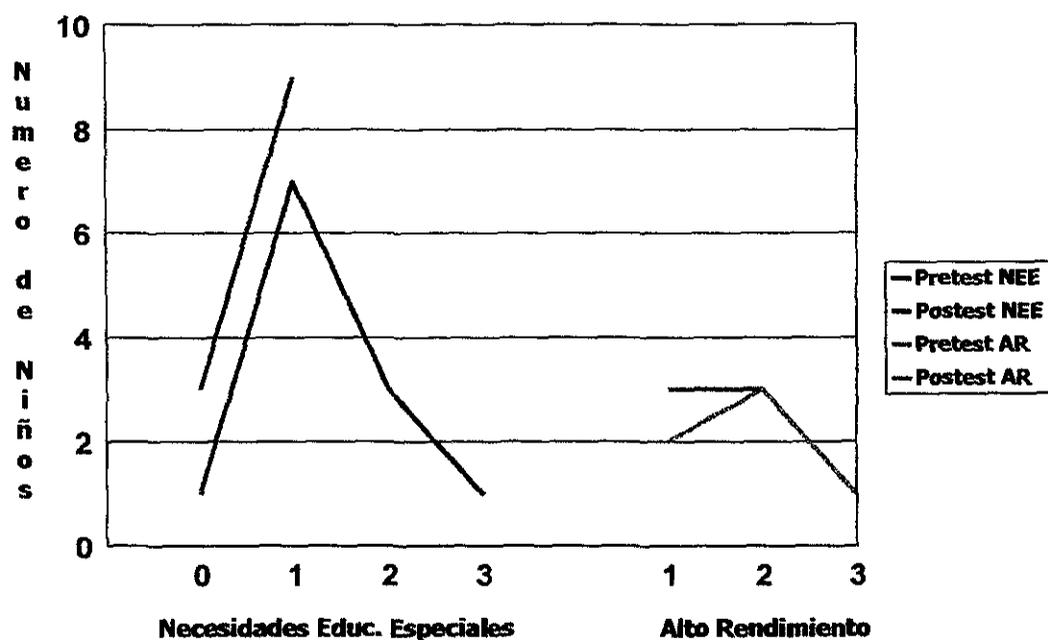
3.5 Macroestrategias.

3.5.1 Macroestrategias Texto Narrativo

Las macroestrategias no obtuvieron una modificación importante; los resultados obtenidos en ambos textos no fueron significativos. En el texto narrativo, el estadígrafo fue de $Z=-.9802$, $p=.3270$ y en el texto expositivo de $Z=-1.7178$, $p=.0850$. En este componente del nivel estratégico, se acepta la hipótesis nula.

TABLA 19

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
Macroestrategias	-.9802	.3270



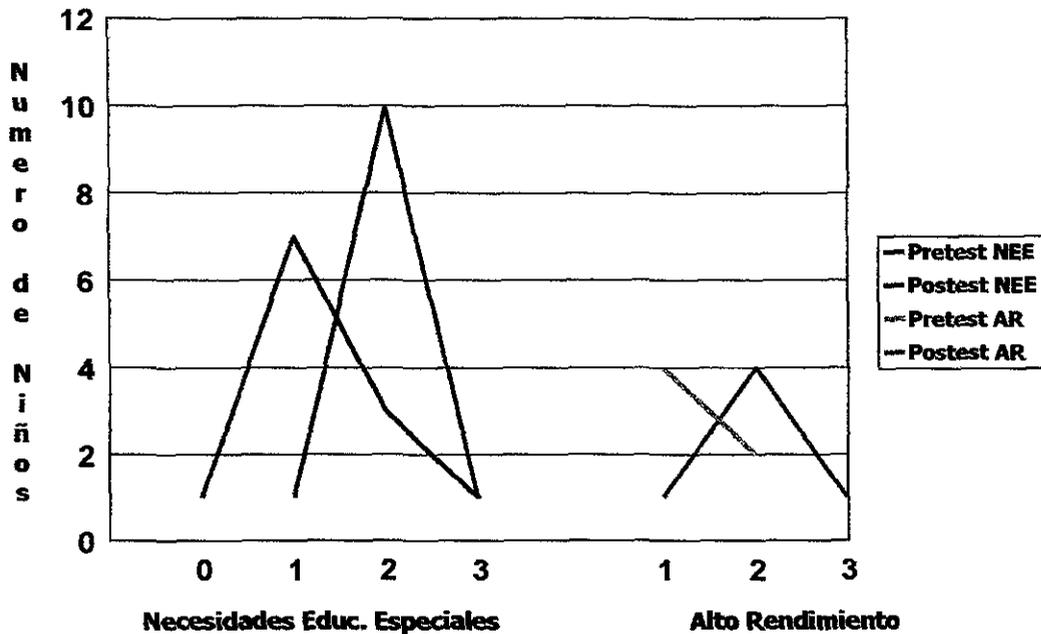
Total de la Muestra 12 Niños NEE y 6 AR.

Figura 25 Macroestrategias Texto Narrativo Utilizadas en los Resúmenes por los Niños con NEE Manifestadas en la Comprensión de la Lectura Comparados con los de AR en el Pretest y Posttest.

3.5.2 Macroestrategias Texto Expositivo

TABLA 20

VARIABLE	VALOR Z	PROBABILIDAD
Macroestrategias	-1.7178	.0850



Total de la Muestra 12 Niños NEE y 6 AR.

Figura 26 Macroestrategias Texto Expositivo Utilizadas en los Resúmenes por los Niños con NEE Manifestadas en la Comprensión de la Lectura Comparados con los de AR en el Pretest y Posttest.

La comparación realizada con los niños con necesidades educativas especiales y los de alto rendimiento, permitió aceptar la **hipótesis 3**, pues sí existen diferencias en el aprendizaje de estrategias para mejorar la comprensión lectora como se observa en los diferentes aspectos considerados en la evaluación de los resúmenes.

La evolución mostrada por los niños con necesidades educativas especiales y los de alto rendimiento en la elaboración de resúmenes de textos narrativos y expositivos se ejemplifica con dos textos uno narrativo y otro descriptivo de un niño con necesidades educativas especiales y uno de alto rendimiento elaborados en diferentes momentos de la fase de intervención (Ver anexos 13,14,15 y 16).

El analizar las habilidades utilizadas por el maestro para promover la adquisición y desarrollo de la comprensión lectora en sus alumnos y poder comprobar las diferencias que existen en su enseñanza a partir de nuevas estrategias planteado en la **Hipótesis 3**, en la fase de diagnóstico se observó:

El proceso enseñanza - aprendizaje de la lectura y su comprensión se limitaba a la clase de Español, la actividad se daba a todo el grupo, era dirigida por la maestra con una pequeña introducción, invitaba a los niños a leer en silencio, posteriormente hacía preguntas del tema seleccionando ella quién contestaba, casi siempre eran los mismos niños. Las lecturas elegidas en su mayoría eran del libro de texto y de estructuras narrativas. Exploraba la comprensión lectora con las respuestas del niño, les invitaba a resumir lo que habían leído y a expresar lo que habían entendido, la mayoría de quienes respondían repetían lo mismo que sus compañeros. Después del programa de formación docente y del de intervención en el salón de clases se abordaban diferentes lecturas, de revistas, periódicos u otros, el trabajo era de todo el grupo que estaba integrado en equipos. Todos los niños discutían el tema a tratar, se escribían las aportaciones que daban y eran aprobadas por ellos. Posteriormente elaboraban un resumen en donde anotaban los componentes de la estructura textual (narrativa o expositiva) y escribían conclusiones o situaciones similares al texto utilizaban sus propias palabras.

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA.

Para aceptar la **Hipótesis 4** y valorar si existían diferencias en la dinámica de interacción en los niños con necesidades educativas especiales de los que no las tienen y la **Hipótesis 5** si las había en la interacción del maestro con los niños, como resultado de la aplicación de estrategias de comunicación y técnicas instruccionales, fue necesario una evaluación de tipo cualitativo a partir de los indicadores propuestos de interacción socioafectiva, comunicación y relaciones interpersonales. Se considero necesario escribir algunas observaciones realizadas en el aula desde inicio de la investigación, durante la misma y al final ejemplificando con datos obtenidos las modificaciones de la maestra y de los niños a quienes se les hizo seguimiento. Los datos descriptivos de las categorías que se desarrollaron en el análisis cualitativo se pueden consultar en los anexos 20 al 30.

Interacción socioafectiva de la maestra (Ma) con los niños. En las primeras sesiones se encontró lo siguiente: se mantenía en un solo lugar frente a su escritorio, de ahí daba las indicaciones dirigiéndose a todo el grupo con un tono de voz bajo y monótono, algunos niños levantaban la mano, otros no participaban y demostraban aburrimiento bostezando o recostándose en las bancas, los que colaboraban eran casi siempre los mismos. Los niños hablaban en voz alta, discutían entre ellos, salían frecuentemente al baño.

En las siguientes sesiones de trabajo se acercaba a los niños si estos se lo pedían, trataba de imponer el orden en los grupos donde detectaba problemas y con los niños que percibía como indisciplinados a quienes les llamaba la atención en voz alta a manera de regaño. Con respecto a las indicaciones, si en algo tenía duda solicitaba la colaboración de la psicóloga sobre todo en las técnicas instruccionales de la enseñanza recíproca y el aprendizaje cooperativo, así como en la selección de los instrumentos que se utilizarían.

En las sesiones posteriores cambió de actitud, el acercamiento a los equipos y a cada uno de los niños se daba no solo para dar las indicaciones de la tarea, que repetía cuantas veces se le solicitaba además de escribirlas en el pizarrón y verificar su comprensión; también lo hacía para estimular a quienes tenían más dificultad para concluiría, realizaban su mejor esfuerzo en la actividad o en ampliar sus relaciones con los demás. La interacción se transformó a un acercamiento para ayudarles a utilizar el diccionario, a corregir la ortografía.

El acercamiento se transformó a contacto físico como palmadas en el hombro, sentarse en las bancas de los niños en donde comentaba las aportaciones y sugerencias del equipo. Se rompieron las barreras de la comunicación, el clima afectivo se modificó de tal forma que ambos maestra y niños disfrutaban lo que hacían.

En las siguientes sesiones se observaba una maestra más tranquila y segura en las actividades que se realizaban. El acercarse a los niños le facilitó ser un mediador social importante en la interacción con todos los integrantes del grupo. Los niños que manifestaban un mejor desenvolvimiento para concluir las tareas asignadas sirvieron para andamiar el proceso enseñanza - aprendizaje de los que tenían más dificultad en comprender la lectura de una forma tan sutil, que facilitó la creación de un compromiso afectivo y un respeto a las diferencias individuales de todos ellos. El compartir el trabajo con los alumnos le permite analizar diferentes temas, mantiene el interés durante todo el tiempo , sugiere en vez de ordenar colabora con los equipos.

Se observó un cambio muy notorio en la interacción con los niños que nunca se le acercaban como Nick (N) o que por su comportamiento solo recibían regaños y rechazo de ella como con Vicente (V) y Lety (L). Hubo modificación de actitudes personales y grupales. Al finalizar la fase de intervención se observó una maestra dinámica y satisfecha de los cambios en el ámbito social e interpersonal del grupo, consciente del grado de avance de los niños en las estrategias propuestas para mejorar la comprensión de la lectura de sus alumnos y a su ritmo de aprendizaje.

Interacción socioafectiva de los niños. Nick es un niño que hablaba y participaba muy poco, en las primeras sesiones estaba sorprendido, seguía con mucha atención la dinámica que se daba con sus compañeros, al preguntarle porque no participaba manifestaba que siempre se equivocaba. El capitán de su equipo facilitó su integración al invitarle a leer, a pesar de que su dicción no era muy clara y hablaba en voz baja sus compañeros le escuchaban con atención y le corregían, N sin molestarse les daba las gracias. En esa misma sesión el se ofreció a buscar las palabras desconocidas y a revisar la ortografía con otro de sus compañeros. La actitud de los niños le facilitó expresar sus sentimientos al sentirse aceptado y expresar sus pensamientos, así como de solicitar ayuda cuando el no podía realizar solo la actividad. La integración de N se amplió fuera del salón de clases, uno de sus compañeros se identificó con él de tal forma que se reforzó su interacción social y de comunicación, compartían sus experiencias y juegos no solo el trabajo en el aula. Después de ser un niño introvertido y que hablaba poco, amplió su comunicación y sus relaciones interpersonales con su equipo de trabajo, la maestra, la psicóloga y los demás niños. Al finalizar la investigación N le solicitaba a la maestra su ayuda, ella por su parte se interesaba en que comprendiera la tarea y le demostraba reciprocidad en la interacción y su afecto, valoraba el esfuerzo que el realizaba así como

los cambios logrados.

Vicente (V) Discute mucho, no respeta el trabajo de sus compañeros quiere hacer todo, sin saber como empezar, no pone atención a las indicaciones, se enoja. Llama la atención de sus compañeros con sus actitudes lo que dificulta su integración en el equipo para el trabajo, cuando Ma le reprende baja los ojos, se calla y ya no vuelve a participar. La psicóloga (Ps) se acerca al equipo les invita a que platiquen con V y que traten de aceptarlo de escucharlo. En las siguientes sesiones se va integrando poco a poco y su actitud se vuelve más tranquila y de más colaboración. El acercamiento de Ma para invitarlo a participar y a intervenir con sus aportaciones, así como para resolver sus dudas facilita el cambio. Es un niño grande de edad para el grupo con muy pocos amigos, sin embargo sus compañeros no solo lo aceptan en el salón de clases, también en el recreo. En las siguientes sesiones su incorporación al grupo fue importante, dejo de ser problema para la maestra. Comparte sus lápices, presta su goma, no solo a su equipo sino a los demás niños.

L es una niña que no es aceptada por el grupo, habla en voz alta, grita y es grosera cuando esta molesta, se pelea frecuentemente con sus compañeras por lo que siempre está sola. Al iniciar las actividades de los equipos quiere que se haga lo que ella dice, como no lo aceptan agrede a los niños de su equipo y voltea su banca para darles la espalda y no participar, Ma le llama la atención como rechazo al regaño se recuesta en la banca y se cubre la cara, su interacción se limita por su conducta. La actitud conciliadora de Ma y Ps hacen que poco a poco intervenga y se coordine con el equipo para cumplir la tarea. Establece una relación de amistad con Mar que le permite intercambiar cosas personales y comunicación no solo de actividades escolares, además de mejorar su participación en las tareas asignadas.

Martha (Mar), María (May) y Katia (K) son niños introvertidas, hablan en voz baja, se observan temerosas. A Mar le disgusta que se grite y se discuta sin tener razón, le contesta muy molesta a L y trata de repetirle las indicaciones para realizar la tarea. En las siguientes sesiones se le observa inquieta y con mucho interés de integrar a L que no lo logra por que L le rechaza. Es insegura para dar sus opiniones y comunicarse con su equipo. Cuando L se integra y se acerca a ella se ve más segura en su acercamiento e interacción con los demás. May y K se encuentran en el mismo equipo, hablan muy bajo sin embargo están atentas y participan en la distribución de actividades del equipo las cuales realizan sin dificultad. En las siguientes sesiones las tres niñas tuvieron una evolución muy parecida en la integración socioafectiva que facilitó el que compartieran una relación de amistad que se amplió fuera del salón de clases, poco a poco adquirieron más seguridad al compartir el trabajo y exteriorizar sus puntos de vista y aportaciones.

Con el resto del grupo los cambios fueron notorios al aceptar e integrar a los niños que no estaban integrados en el grupo, Ma contribuyó a que se diera el cambio, le hablaba a todos los niños por sus nombres y reforzaba continuamente este proceso.

Comunicación de la maestra . En las primeras sesiones la comunicación de la maestra con el grupo era un proceso que se daba unilateralmente de emisor a receptor no existía retroalimentación la comunicación que mantenía con los niños era para callarlos si discutían o se peleaban. En las siguientes sesiones después de conformar los equipos de

trabajo se acercaba a los niños a su banca si ellos se lo pedían y generalmente para reforzar las indicaciones. Al acercarse a los niños, darles indicaciones verbales en el equipo o individuales si la tarea no se entendía se fue transformando de un proceso unidireccional a uno circular, continuo y muy rico que propició una interacción recíproca que les llevó a mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de estrategias para comprender la lectura.

Con relación a los niños se presenta algunas observaciones de las modificaciones que se dieron en el transcurso de la investigación en las diferentes sesiones en las que se intervino en el aula.

Comunicación de los niños. L es una niña que tenía dificultad para comunicarse con los demás al hablar movía mucho las manos, se enojaba con mucha facilidad, no escuchaba ni comunicaba lo que pensaba, hacía muecas y se cubría la cara con las manos sobre todo si no se hacía lo que ella decía. El equipo la rechazaba por sus actitudes. La intervención de la psicóloga como mediadora permitió la integración progresiva en el grupo de trabajo, se le preguntó a sus compañeras si aceptaban que coordinara las actividades en una sesión, situación que fue aceptada. Se establecieron condiciones de respeto y de trabajo entre todos que ella tenía que llevar a cabo además de exponer sus puntos de vista y contribuir en terminar las tareas asignadas. En las primeras sesiones se hizo hincapié en que tenía que respetar a los demás y que sus puntos de vista eran muy importantes para trabajar en grupo. Cuando ella empezó a coordinar y participar sin que se le censurara, regañara o rechazara su actitud se dio el cambio. Estableció una buena relación con otra niña del mismo equipo con la que intercambio sus experiencias, objetos personales, juegos, comida entre otros que mejoró paulatinamente su comunicación con los demás, al finalizar la investigación L estaba bien adaptada al grupo no solo a su equipo, su participación en las actividades comunes no era condicionada como antes, ni usaba la agresión o el aislamiento como medios para comunicarse.

N al sentirse aceptado adquirió seguridad para comunicarse con los demás niños, para solicitar ayuda cuando se le dificultaba concluir la tarea y entablar lazos afectivos con un niño integrante de su equipo. Con la maestra se enriqueció el proceso de tal forma, que de ser un niño que nunca se acercaba porque siempre se le rechazaba por no hacer las cosas bien, se modificó a una relación de ayuda y aceptación para mejorar su aprendizaje, con un gran respeto a sus diferencias individuales.

En el grupo el proceso se dio en muchas direcciones individualmente de maestra – alumnos, alumnos – maestra, intergrupales alumnos – alumnos en ese mismo sentido se generalizó con la psicóloga y se mantuvo en un proceso circular durante toda la investigación.

Relaciones Interpersonales. V no establece correspondencia con sus compañeros para formar parte del grupo y realizar la tarea, solo para manifestar su molestia porque no se hace lo que el dice. Cuando se le invita a que lea y los demás niños le escuchan con atención, sin burlarse, se empieza a integrar en el equipo y a participar en él. En las siguientes sesiones participa en escribir el resumen acepta la ayuda de sus compañeros para corregir la ortografía y exponer el trabajo a los demás. V presentó un cambio importante en la forma de dirigirse a los demás, se observó más tranquilo, su actividad se dirigía más a la actividad y a la tarea encomendada que a contradecir y pelear con sus compañeros. Posteriormente empieza a discutir el tema y a dar sus puntos de vista y

manifestar lo que él piensa para que al finalizar la fase de intervención es un niño que coopera con los demás, mejoró la forma de expresar sus ideas, respeta a los demás, los escucha y acepta las sugerencias que se le hacen. Los cambios logrados en los niños fueron notorios se mejoró la integración, la comunicación y se fortalecieron las relaciones interpersonales. Esto a su vez, modificó la interacción que se daba en el salón de clases, situación que permitió que se mejorara el proceso enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora y que se considerara un proceso de aprendizaje permanente con metas a corto, mediano y largo plazo.

Con base en los resultados observados en el aula y después del análisis cualitativo de los indicadores de la interacción socioafectiva, la comunicación y las relaciones interpersonales como componentes de la socialización en la maestra y en los niños, se concluye que si existe diferencias en la dinámica de interacción en los niños con necesidades educativas especiales de los que no las tienen por lo que se acepta la **Hipótesis 4**. Con relación si las había en la interacción del maestro con los niños, como resultado de la aplicación de estrategias de comunicación y técnicas instruccionales expuesto en la **Hipótesis 5** se concluye que si existen, por lo que esta hipótesis también se acepta.

DISCUSIÓN.

Al comparar la ejecución de los niños en los textos narrativos con los expositivos, se encontraron más avances en los textos expositivos, esto se debía posiblemente al énfasis que la maestra daba a la promoción de estos textos, vinculadas con diferentes áreas de conocimiento. Se observó que aplicaba las estrategias de manera más frecuente fuera de las sesiones de trabajo programadas. Los niños que participaron en el programa de intervención, poseían estrategias para comprender la lectura en un nivel de desarrollo general, las cuales posteriormente se promovieron a niveles superiores.

La mejoría observada en la utilización de estrategias para comprender la lectura, puede deberse a que tanto la maestra, como en las actividades realizadas en el programa de intervención en el aula se reforzaba su utilización en estrecha relación con el lenguaje. Se propicio el uso funcional del lenguaje permitiendo al niño que leyera en casa artículos de periódicos o revistas, para que ellos seleccionaran aquellas que fueran de su interés con el fin de utilizarse en las sesiones de trabajo. Actividades como leer cartas, letreros, nombres de centros comerciales y vías de comunicación, también fueron empleados, situación congruente con la propuesta del enfoque comunicativo de (Goodman, 1989) y la promoción de los niveles de literidad propuestos por (Wells, 1987).

La función comunicativa del lenguaje se amplió con su uso funcional Goodman, (1989) en el grupo familiar y comunidad. Dentro de las tareas escolares se retomaron las experiencias de los niños en actividades cotidianas como el conocimiento de las vías de comunicación y sus intereses para incorporar otro tipo de textos que tuviesen en casa. Se discutieron y analizaron textos de revistas científicas, artículos de periódicos relacionados con información social de catástrofes naturales, deportes, eventos culturales y artísticos etc.

Las macroestrategias propuestas por Van Dijk y Kintsch, (1978) de supresión y selección, generalización y construcción fueron utilizadas en todos los textos narrativos y expositivos. Se observó que los niños tenían más habilidad para la construcción en lecturas que ellos seleccionaban para la discusión y el análisis.

Los resultados obtenidos en la investigación mostraron una evolución favorable en los niños en la mayoría de las estrategias empleadas para mejorar la comprensión lectora. La elaboración de proposiciones importantes y de detalle, si bien no se incrementaron en número al elaborar los resúmenes, si se logro su identificación. El uso de conectores lógicos para dar secuencia a las ideas expresadas en los escritos de los niños se modifico en la mayoría de ellos, haciéndolos más claros y organizados.

El empleo de superestructuras textuales, permitió la inclusión de los elementos que las conforman en sus trabajos, sin omitir aquellos que permitían darle coherencia a la narrativa (inicio, desarrollo y fin) o a la descripción (tópico y características). El conocimiento de las estructuras textuales narrativas y expositivas les facilitó su identificación para incluirlos en la elaboración de sus resúmenes.

El utilizar conectores era muy importante ya que le facilitaba al niño enlazar sus ideas que no estaban relacionadas, el no realizarlo le dificultaba integrar la información. Para ilustrar

su evolución se muestran tres textos elaborados por 3 de los 6 equipos, en donde estaban integrados los NNEE durante y al final del programa de intervención en donde, se observa como se fueron incorporando estos enlaces en sus resúmenes para dar secuencia a sus ideas. (Ver anexos 20,21 y 22).

Al principio de la investigación la mayoría de los niños se esforzaban cognitivamente para acumular de manera no significativa el contenido del texto sin llegar a finalizar la historia, con un nivel preestratégico de supresión y selección, para que al final llegaran a un nivel intermedio de generalización e inferencia, no así con los niños de alto rendimiento, algunos de ellos pasaron de un nivel estratégico intermedio de generalización a uno avanzado de construcción.

Los cambios encontrados permitieron concluir que las superestructuras y macroestrategias mostraron un desarrollo importante en su producción en el 4º y 5º año primaria. Esto guarda una estrecha relación con el trabajo del profesor, que promovió su uso individualmente para que los niños incorporaran de manera progresiva las estrategias para mejorar la comprensión de la lectura; vinculado al conocimiento de la Zona de Desarrollo Próximo, la mediación o andamiaje realizados en la interacción en el aula, del maestro - niños, niños con un mejor rendimiento con aquellos que manifestaban necesidades educativas especiales en la adquisición de estas habilidades (Vigotski, 1978).

El conocimiento de la zona de desarrollo real de los niños obtenida después de la valoración de la primera fase de la investigación, permitió planear estrategias orientadas a dirigir las actividades de aprendizaje en la comprensión de estrategias para mejorar la comprensión de la lectura a una zona de desarrollo próximo. La utilización del andamiaje de la maestra y de los niños que demostraron tener más habilidades fueron facilitadores de las tareas, puesto que se convirtieron en mediadores sociales muy efectivos. Las actividades iniciales fueron guiadas y controladas por el docente, posteriormente se compartió el control de los procesos cognitivos de resolución de tareas a los niños, permitiéndoles tomar ciertas iniciativas apoyadas y valoradas siempre por el docente hasta el autocontrol de su propia actividad de aprendizaje.

Debido a la dificultad de un diagnóstico preciso para detectar a los niños con necesidades educativas especiales solo se retoma en la investigación lo relacionado con su bajo rendimiento aunado a un bajo nivel de comprensión en la lectura. Por lo que al final se pudo constatar que dichos indicadores son débiles, no son idóneos. Es importante una conceptualización que incluya además fracaso escolar, trastornos de conducta, problemas familiares entre otros, como los propuestos por (Marchesi y Martín 1993). Algunos niños identificados con necesidades educativas especiales que se ubicaban en un nivel preestratégico modificaron a un nivel intermedio y avanzado de generalización y construcción, esto puede ser debido a que no correspondían a esta ubicación y a la dificultad existente para definir sus características específicas.

Los niños con necesidades educativas especiales detectados al inicio de la investigación con los datos obtenidos en la valoración de su nivel estratégico para comprender la lectura, comparados con los que manifestaron alto rendimiento presentaron más dificultad para utilizar las superestructuras así como el usar estrategias discursivas para leer y comprender un texto. En las macroestrategias los resultados de estos niños fueron

muy similares a los reportados por (Campione, Brown y Ferrara 1983) que encontraron que dichos niños presentan dificultad para la transferencia o generalización. Esto se relaciona con el déficit en las estrategias metacognitivas que se observa en la dificultad de producir o transferir estrategias para la resolución de problemas (Campione, 1987). Por lo que se sugiere generar dentro de la línea de investigación de problemas de aprendizaje estas estrategias metacognitivas que permitan conocer más respecto a ellas para poder ayudar a estos niños a adquirirlas.

La enseñanza recíproca utilizada como técnica instruccional interactiva permitió a los niños mejorar su capacidad de desarrollar habilidades para mejorar la comprensión de la lectura, y que todos asumieran el rol de conductor del diálogo en las sesiones de trabajo, situación que mejoró su interacción en el grupo y la integración de los niños con necesidades educativas especiales, estos resultados fueron reportados en las investigaciones efectuadas por (Palincsar y Brown, 1984).

El definir los indicadores para poder valorar cualitativamente la interacción en el aula, permitió centrar la observación a las relaciones interpersonales, la interacción socioafectiva y la comunicación, los que se modificaron de alumno a alumno, maestra - alumnos, alumnos - maestra, en el mismo sentido se dio el proceso con la psicóloga. Esto facilitó la conclusión de las tareas programadas. La integración de los niños con necesidades educativas con los demás fue notoria, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca fueron sus facilitadores.

Al comparar el tiempo destinado a la enseñanza de la lectura y su comprensión se hace referencia a una de las observaciones realizadas por el investigador durante el estudio con relación a la fase inicial. El tiempo que se destinaba era de 30 a 60 minutos, se iniciaba en la clase de español con una pequeña introducción, los niños leían en silencio, la maestra hacía preguntas del contenido y seleccionaba quién contestaba. Se utilizaban más las estructuras textuales narrativas. La evaluación de la comprensión lectora se hacía preguntando al niño acerca del texto, con la explicación dada con sus propias palabras. Después del programa de intervención no existía tiempo límite, la comprensión de la lectura se valoraba en la mayoría de las asignaturas. Se utilizaba el trabajo en equipo, los niños elaboraban un resumen de lo leído, en donde hacían énfasis en la estructura textual además elaboraban conclusiones con lo que ellos pensaban de la lectura y con ejemplos en situaciones similares. Al finalizar se presentaban los trabajos de cada uno de los equipos, los niños contribuían a evaluar el trabajo preguntando si tenían dudas o dando sus aportaciones con respecto a lo presentado.

La práctica cotidiana en el salón de clases se analizó comparando la videograbación inicial de una clase de español, con una al finalizar el programa con la misma asignatura. La maestra se mantenía en un solo lugar frente a su escritorio, desde allí invitaba a los niños a leer en voz alta seleccionando quién lo hacía de los que levantaban la mano. Hay quienes no participaban, otros mostraban cara de aburrimiento e indiferencia, otros más se dedicaban a platicar. El tono de voz de la maestra era bajo y monótono, la actividad estaba dirigida a pocos alumnos. Se observó un niño que se tapaba la cara cuando se le filmaba. La maestra hizo varios intentos por invitarles a resumir lo que leyeron y expresar lo que entendieron, la mayoría de los niños a quienes les preguntaba repetían lo mismo que sus compañeros. En la videograbación final organiza a los niños en equipos, anota en

el pizarrón la tarea a realizar, da las indicaciones verbales a todos y por cada uno de los subgrupos, analizan tres lecturas diferentes, se acerca con los niños, les pregunta si tienen dudas y si no observa como se desenvuelven, les sugiere que no olviden en sus resúmenes la estructura textual (narrativa y expositiva) y que al concluir pongan situaciones similares a lo encontrado en el texto. Los niños se concentran en la actividad y sólo se levantan para comunicar el fin de la tarea.

En la primera fase de la investigación se trato de establecer una buena comunicación con la maestra, lo que facilito el acceso al trabajo directo en el salón de clases para apoyarle en la instrumentación de las estrategias propuestas en el programa de formación docente con los niños. La observación participante permitió la inclusión en el grupo como un elemento más, situación que favoreció hacer una detección más precisa de los niños que manifestaban dificultades para comprender la lectura con los de alto rendimiento que no lo manifestaba . En el primer rubro se ubicaron a 6 niños: Nick¹ con un manejo en grupos integrados en Educación Especial desde el primer años de primaria, a la que continúa asistiendo por las tardes; Vicente, el niño más grande del grupo, y Lety con atención psicológica por problemas de conducta que se reflejan en su aprendizaje y, Katy, Martha y Mary porque los resultados obtenidos en los resúmenes elaborados en la fase de diagnóstico fueron menores de 2 además de que se observó en ellas poca participación y comunicación con la maestra y los demás niños. Los alumnos de más alto rendimiento fueron Marina, Irene, Mauro, Pepe y Angeles. Los de más bajo rendimiento además de los 6 primeros fueron Daniel J, Ana María, Alex, Daniel, Bertha y Juan. El análisis cualitativo se realizó de los 6 primeros niños.

Un aspecto importante que fue la clave para que se tuviera éxito, fue la interacción, el nivel de comunicación y relaciones de la maestra con los niños en cada una de las sesiones de trabajo en el salón de clases. La comunicación se enriqueció de tal forma que se transformo de un proceso unidireccional a uno circular, las relaciones interpersonales mejoraron la correspondencia entre todo los niños, se amplió a situaciones personales y afectivas, no se limitó a la tarea y actividades planeadas en cada una de las sesiones. Se creó un clima afectivo en el grupo, que todos los niños se interesaban en todos para concluir lo planeado, se disminuyeron las peleas entre ellos, la competitividad, dejaron de existir unos niños muy capaces y otros no, todos lo eran, la apatía y desinterés de quienes no entendían o no estaban integrados, las salidas continuas fuera del salón etc. La relación de lo cognitivo y lo afectivo guardan una relación básica en el estudio de las dificultades en el aprendizaje de los niños, por lo que se considera es necesario promover las acciones, uso de estrategias y motivos necesarios para el aprendizaje.

El proceso de comprensión de la lectura es a largo plazo para poder notar de manera más clara los cambios en los niños, ya que muchos de ellos al principio no contribuían en las actividades del grupo y los objetivos planeados no se lograban. Las dificultades que manifestaban los niños para trabajar en equipo entorpecían su logro. Las tareas se concluían pero no participaban en ellas todos los niños. Su actitud al trabajo en equipo se modificó paulatinamente al involucrarse en la tarea, comunicarse y relacionarse con los demás.

¹ Los nombres de los niños fueron modificados para proteger su identidad.

El considerar al niño capaz de realizar una tarea y de participar activamente en pequeños grupos con el uso de las técnicas instruccionales ya descritas respetando sus diferencias, con la guía de los niños más capaces y la participación de acuerdo a sus posibilidades, además del cambio de actitud de la maestra para modificar el proceso enseñanza aprendizaje empleando las estrategias propuestas en el programa de formación docente fueron las claves para el éxito de la investigación.

Después del regreso de vacaciones de fin del ciclo escolar, se observó que lo que se había logrado antes con los niños no se perdió. La maestra los conocía más, su actitud de brindarles atención a todos continuaba así como el uso de las técnicas instruccionales que favorecían el trabajo en equipo. El respeto a la creatividad, y el estímulo para los niños que realizaban su mejor esfuerzo y el apoyo en los niños más capaces para ayudar a los que no lo eran. Lo que demostró estabilidad en la relación de lo afectivo con lo cognitivo.

Es preciso programar de manera sistemática en el aula este tipo de actividades con los maestros y los niños para mejorar la comprensión lectora que permita a los alumnos ser selectivos y relevantes con la información y con estas habilidades.

CONCLUSIONES

El estudio de los problemas de aprendizaje es tan complejo que no puede estudiarse de manera aislada. Requiere de un enfoque teórico que permita analizar los procesos micro y macrosociales para ubicarlo dentro del fenómeno educativo como un problema no centrado en el niño para explicar su origen, sino debido también a la experiencia obtenida a través del proceso enseñanza - aprendizaje y la forma en influyen las variables relacionadas con el currículum, los maestros y el mismo niño que interfieren en su armonía.

El problema de la educación básica no podrá tocarse a fondo si no se estudian las alternativas de un modelo global de desarrollo económico - social de las naciones donde domine la sociedad civil y, que junto con el Estado implante la justicia social y elimine la pobreza. Se deben buscar los modelos que permitan una mejor educación a la población que es esencial para los proyectos sociales nacionales.

Se cuenta en la actualidad con un sistema educativo que proporciona una educación desigual que no propicia el desarrollo armónico de todas las facultades y valores del ser humano acordes a su entorno, con la práctica social que ejerce y que contribuye en las relaciones de dominación, desigualdad, resistencia y lucha, que mantienen las diferentes clases sociales que se encuentran en el poder. La alternativa para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos en las escuelas es muy compleja. No es suficiente modificar las políticas educativas nacionales (muchas veces establecidas por acuerdos internacionales), los planes de estudio y programas. Se requiere al mismo tiempo que la formación y actualización del docente funcione en paralelo de manera permanente antes de que se instrumenten cualquier modificación curricular.

El enseñar a los niños a que cumplan con las funciones económicas, sociales y culturales de la sociedad cuando sean adultos, necesita que en la escuela se retomen los diferentes saberes del entorno y se utilicen en el aprendizaje. El aprendizaje social es heterogéneo y choca con una educación homogénea acorde a las pautas gubernamentales establecidas por la clase dominante. Si se quiere cumplir con esta premisa, los planes de estudio y los programas deben contemplar la diversidad cultural existente en nuestro país dentro de sus contenidos.

La distribución equitativa de la educación exige el establecimiento de las condiciones y las oportunidades indispensables para que todos los mexicanos puedan acceder a la escuela, permanecer en el sistema educativo y alcanzar una formación integral en todos los sentidos. No se puede decir que existe equidad y calidad en la educación, si el sistema educativo no atiende a las diversas regiones y grupos de población del país que plantean diferentes necesidades, y ofrece en consecuencia, las suficientes escuelas con grados completos y los maestros preparados y pagados para desempeñar su labor con los recursos financieros, técnicos y pedagógicos adecuados.

Dentro de los problemas educativos prioritarios en nuestro país se encuentran el rezago, las oportunidades de acceso, la permanencia y el egreso con éxito del sistema escolarizado situaciones, que inciden en forma importante en el fracaso escolar de los

niños que se encuentran en desventaja porque presentan problemas para aprender o por su diversidad cultural.

El fracaso escolar puede ser considerado como un evento condicionado y con etiología múltiple que hacen de la deserción, la repetición de cursos y la reprobación escolar en la enseñanza primaria un evento cotidiano. Los niños con problemas de aprendizaje también lo manifiestan como una entidad que va entrelazada.

Los cambios de una visión de segregación y aislamiento, al de integración también llevaron a la utilización del concepto necesidades educativas especiales, en vez de deficiencia o anormalidad. No se trata de incluir al niño que las presente con los niños "normales" dentro de las escuelas oficiales, no tanto por la justicia social alcanzada, sino en nombre de la eficacia del sistema. Se parte de considerar que la integración no se produce linealmente por el simple hecho de estar juntos, sino es necesario planificar las dimensiones instructivas y sociales. La planificación ha de llevarse a cabo atendiendo a las diferencias individuales.

Un aspecto importante que debe ser considerado en educación especial es la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales a escuelas oficiales. Para ellas se requieren recursos materiales específicos y disponibles en aulas y otros espacios físicos adecuados para que los niños se puedan adaptar con más facilidad a ellos, y maestros preparados para solucionar sus problemas escolares. Nuestro país aun no posee la infraestructura para dotar a las instituciones de todos los recursos materiales que se requieren para atenderles. Existen las políticas, más no los recursos económicos y materiales. Los maestros no tienen la formación para hacer frente al reto que esto implica. La concepción si ha cambiado pero no en su totalidad, solo en sectores minoritarios. Para lograr un cambio completo, se requiere de un esfuerzo compartido entre el gobierno, sociedad y todos y cada uno de sus integrantes.

La forma en que se ha caracterizado la alfabetización como un gran problema nacional, una plaga o enfermedad y como una vergüenza, hace que los sujetos analfabetas se sientan culpables de sus limitaciones y carencias que les refuerza su inferioridad social. Esta situación es originada por la desigualdad educativa, la distribución de la enseñanza, la riqueza y el poder. La escuela durante todo su proceso evolutivo como institución social ha venido ejerciendo en su práctica cambios en el aprendizaje de la lectoescritura, en vez de considerarla como un objeto social, lo ha transformado en un objeto escolar, ocultando sus funciones extraescolares (sobre todos aquellas que le dieron origen histórico a la creación de las representaciones escritas del lenguaje). Las interacciones sociales facilitan que se adquieran las propiedades de los objetos sociales. Para aprender el lenguaje es necesario el código, pero no es lo único que se requiere pues se inicia en el contexto sociocultural del hombre en un medio informal, que debe ser considerado para enriquecerlo dentro de las instituciones educativas.

Los niños que tiene padres alfabetizados tienen un uso funcional del lenguaje, poseen más información y conocimientos de su ambiente originados por una serie de eventos de exploración y contacto. No es igual en los que provienen de ambientes semialfabetizados o analfabetas, donde se tiene poca información de su contexto, porque se les han brindado pocos elementos de aprendizaje para este uso.

Después de la independencia y con la intención de tener una lengua estándar que unificara la nación, Justo Sierra y sus colegas descartaron las lenguas indígenas por que "aislaban a sus hablantes de la corriente principal de la cultura mexicana y representaba una amenaza nacional ante los intrusos". Esta homogeneidad de acuerdo a Vasconcelos representaba la solidaridad nacional, un mismo idioma, religión, las mismas normas jurídicas y políticas, los mismos hábitos sociales para todos los habitantes de la nación mexicana (Brice, op. cit.). Al romper la identidad cultural en el sistema educativo del indio para formar una identidad nacional se da inicio a una educación homogénea en donde no sólo se impone el idioma español como común denominador sino también su cultura e ideales. Es importante destacar este evento, porque ha continuado en el sistema educativo y es más notorio en las escuelas en donde el aprendizaje de los niños se interfiere por que no se respeta sus características individuales sobre todo si manifiestan necesidades educativas especiales y cuando su diversidad cultural choca con las pautas establecidas en los planes y programas, esto se generaliza a la educación del indígena.

La concepción de la alfabetización o literacy se modifica a mediados de los 70s. Además de una versión antropológica, histórica y cognitiva, que consideraba el aprendizaje de la lectura en el hombre y los métodos de su enseñanza, pasa a ser tema central de la psicología y la educación. Se amplió a una visión interactiva considerando que si los niños habían demostrado ser sujetos activos en otros dominios del conocimiento, también lo serían en el aprendizaje del lenguaje y la escritura.

La alfabetización fuera de la escuela influye en la educación, por lo que se hace énfasis en que si se considera como un proceso interactivo en donde se incluya en contexto social del niño este proceso será más completo. Las prácticas culturales donde se desarrolla el sujeto alfabetizado, son concebidas como un conjunto de ejercicios de socialización y de inducción en una comunidad de practicantes, que requieren de tareas directas del ambiente sociocultural en que viven para adquirirla como un producto valorado socialmente.

Para concebir el dominio de la lengua escrita, no sólo en sus formas superficiales sino en el grado de que lo escrito es lo que más importa, Wells, (1987) hace referencia a cuatro niveles de literidad o alfabetización: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico, dentro del modelo general, se considera que de acuerdo al nivel que posea el maestro es el que enseñará a sus alumnos, y será reforzado o no en la familia también de acuerdo al nivel que posean.

En el enfoque cognitivo, el lenguaje es considerado como un medio para alcanzar otras metas a través de su uso en actividades significativas. El escribir, leer, escuchar, son procesos complementarios que sirven de retroalimentación uno del otro y favorecen la comunicación. El maestro participa con los niños al incluir dentro de sus actividades de enseñanza, contenidos significativos que faciliten en el alumno la elaboración de significados mismos que le darán sentido a lo que aprende.

Junto con el proceso de alfabetización se aborda como se da el proceso de adquisición de la lectura y su comprensión, porque le permite al hombre después de aprender a leer, buscar significados, interiorizarlos y leer para aprender. En la tesis se le da más importancia al modelo interactivo. En él se atribuye el uso que hace el lector de su

conocimiento para la comprensión del texto, lo que permite simplificar al máximo el proceso de la lectura. Considera elementos como el conocimiento de formas (letras, sílabas, palabras), traducción de un código fonológico, que se guarda con una representación y es almacenado como memoria semántica, la activación de los significados, asignación del caso semántico, construcción de una proposición, vinculación de proposiciones, construcción del significado global o macroestructura,

Para poder entender cómo se da el proceso de adquisición de la lectura y su comprensión en el sujeto, es necesario definir las situaciones de aprendizaje y las actividades de enseñanza en que se lleva a cabo así como la forma en que intervienen en el proceso. Jenkins (1979) describió un modelo para la investigación sobre la memoria que fue adaptado por Brown (1982 cit. en Marchesi y Martín, 1993) para explicar los factores que intervienen en el aprendizaje. En un diagrama representado por un tetraedro este autor explica una situación de aprendizaje en cuatro factores que interactúan entre sí: a) las actividades que se dan en el aprender, b) las características del que aprende, c) la naturaleza de los materiales y d) la tarea criterio. Se retoman las aportaciones de estos autores para explicar en estos cuatro factores como se lleva a cabo el proceso de adquisición de la comprensión lectora esbozada en el marco teórico de la tesis.

El retomar las aportaciones de Vygotski, (1978) como el concepto de autoregulación, los procesos de interiorización para caracterizar el origen de las funciones psicológicas, en su naturaleza social comunicativa y la interacción con los integrantes de su grupo que hace que se produzcan estos procesos en forma interactiva y originen cambios internos y cualitativos en el sujeto, para permitirle su control posterior. Es necesaria la guía de un adulto experto para facilitar la mediación instrumental e interpersonal entre dos o más personas en actividades conjuntas o colectivas. En esta investigación la maestra fue la guía experta, los niños fueron mediadores sociales muy potentes que facilitaron en sus compañeros el aprendizaje de las estrategias propuestas para mejorar la comprensión de la lectura, la participación conjunta en actividades grupales que enriquecieron las relaciones interpersonales, la comunicación y su afectividad.

El incluir el conocimiento de las estructuras textuales (narrativas y las expositivas), sus elementos para incorporarlos en el proceso enseñanza aprendizaje con los niños, les permitió no solo que las identificaran, sino también su incorporación en los resúmenes en la comprensión de estos textos.

En las sesiones de trabajo con los niños se utilizaron materiales impresos, láminas, rompecabezas, guías para detectar las estructuras textuales y la forma de identificar las ideas principales de la lectura. Las lecturas se seleccionaban previamente con las maestras, se utilizaron también revistas, cuentos, periódicos, cartas sugeridas muchas veces por los mismos niños etc. Su uso en el proceso enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora le permitió al maestro tener distintos elementos para hacer más dinámico su trabajo en las diferentes materias que se imparten en las clases con los niños.

En las actividades de enseñanza aprendizaje para mejorar la comprensión lectora de los niños se destaca la utilización de las estrategias propuestas por Van Dijk, (1983). En el discurso se evaluó la presencia de macroestructuras semánticas llamadas macroreglas (supresión, selección, generalización y construcción). Al inicio de la investigación se

encontró que la mayoría de los niños se encontraban en un nivel preestratégico de supresión y selección. Al finalizar el programa la mayoría de los niños avanzaron a un nivel intermedio de generalización. El nivel avanzado de construcción se logró en menor grado.

El retomar las actividades concretas propuestas en la enseñanza recíproca para aprender las estrategias y habilidades para comprender un texto: (sintetizar, preguntar, aclarar dudas, y predecir); aunadas a la inserción de los componentes de las estructuras textuales narrativas y expositivas y la utilización de las macroestrategias mejoró notablemente el nivel estratégico global de todos los niños incluyendo a los que se detectaron con necesidades educativas especiales. El aprendizaje cooperativo ayudó a todos los niños a alcanzar rendimientos escolares de acuerdo a sus intereses y capacidades, propició una serie de cambios de actitudes de aceptación mutua, apoyo, respeto y colaboración que reforzó la comunicación, amplió las relaciones interpersonales y la interacción socioafectiva

El programa de formación docente se inició con una serie de planteamientos relacionados con aspectos teóricos, epistemológicos, psicológicos y personales de su profesión que al darles respuesta permitieron encauzar los contenidos temáticos que podrían utilizarse y elegir la manera de hacerlo operativo en su práctica. Los valores socioculturales que interferían en el desempeño y aprendizaje de los niños se discutieron, destacando la importancia de llevar a cabo una dinámica diferente en donde todos recibieran el mismo trato y respeto que son factores básicos para mejorar la interacción y la comunicación entre todos los niños con el maestro.

El compromiso establecido para llevar a cabo el programa de formación docente y la participación conjunta en el salón de clases permitió la creación de un espacio que reforzó la socialización de los niños. Compartieron actividades de aprendizaje y tareas comunes, conocimientos, intereses y preocupaciones. Se reforzó la comunicación, proceso que se modificó de unidireccional a circular, las relaciones interpersonales se enriquecieron. La interacción socioafectiva creó un clima dentro el grupo, que todos los niños se interesaban en todos para concluir lo planeando, se disminuyeron las peleas, la competitividad, dejaron de existir unos niños muy capaces y otros no, todos lo eran, la apatía y desinterés de quienes no entendían o no estaban integrados, las salidas continuas fuera del salón además de los logros obtenidos en la comprensión de la lectura.

Es importante para futuras investigaciones no sólo establecer acuerdos con la dirección para poder llevar a cabo estas investigaciones. El considerar al maestro que va participar en ellos puede facilitar adquirir compromiso y una participación más efectiva para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje de los niños en estrategias que mejoren la comprensión de la lectura. También pueden evitarse interferencias que lleven a suspender el proyecto como sucedió en el primer escenario donde se llevó a cabo esta investigación.

Se considera que los resultados obtenidos en esta investigación pueden tomarse como punto de partida para mejorar la formación docente y el aprendizaje de los niños en nuevas estrategias para comprender la lectura, considerando el marco teórico del constructivismo social y las técnicas instruccionales del aprendizaje cooperativo y recíproco. Los resultados permiten pensar en la factibilidad de generalizar este tipo de

actividades en las escuelas primarias, puesto que se interviene directamente en los actores más importantes del proceso educativo los maestros y los niños. Ambos programas el de formación docente y el de intervención en el aula pueden generalizarse en otros escenarios.

REFERENCIAS

- Acle y Olmos. (1994). **"Problemas de Aprendizaje: Enfoques Teóricos"**. México: UNAM.
- Anderson, J. (1980). **"Cognitive Psychology and its Implications"**. San Francisco: W.H. Freeman.
- Anderson, R.C. & Freebody, P. (1981). **"Vocabulary Knowledge"**. In Jt. Guthrie Ed. *Comprehension and Learning: Researches Reviews* Newark: International Reading Association.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1983). **"Psicología Educativa. un Punto de Vista Cognoscitivo"**. México: Trillas. (Ed. original: 1978).
- Bos, C.S., Anders, P.L. (1990) -**"Interactive Teaching and Learning Instruccionnal Practices for Teaching Content and Strategic Knowledge"**. En Scruggs T.E., Wong Y. L. B. *Intervention Research in Learning Disabilities*. USA: Springer-Verlag.
- Bonfil, B. G. (1991) **"Pensar Nuestra Cultura"** México: Alianza Editorial.
- Bravo, M.T. (1988) **"Análisis de la Educación en México"**. En *Fracaso Escolar, Análisis y Perspectivas"*. CESU N° 11 México: UNAM.
- Brown, A. L., Campione, J.C., & Day, J., (1981). **"Learning to Learn"**. (Inf. Tec. No 189). Urbana, Universidad de Illinois, Center for the Study of Reading, (Ed 181 428).
- Brown, A. L., Brandsford, J.D., Ferrara, R.A. & Campione, J.C. (1983). **"Learning, Remembering and Understanding"**. En P. Mussen (Ed.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Vol. 3: J.H. Flavell y E. Markman (Eds.), *Cognitive Development*. Nueva York: Wiley.
- Campione, J.C., Brown, A. L. & Ferrara R.A. (1983). **"Experimental and Clinical Investigations of Retarded Individuals: Intelligence, Learning, and Transfer"**. In R.J. Sternberg (Ed), *Handbook of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press, in press.
- Castro, I. (1988). **"Fracaso Escolar o Escuela Fracasada"**. En *Fracaso Escolar, Análisis y Perspectivas"*. CESU N° 11 México: UNAM.
- Clarizio, H. & Mc Coy, G. (1987). **"Trastornos de la Conducta en el Niño"**. México: Manual Moderno
- Coll, C. (1992) **"Psicología y Curriculum"**. México : Paidós.
- Cooper, J.D. (1990). **"Como Mejorar la Comprensión Lectora"**. Visor Madrid.

Craig, J. R. y Metze, L. P. (1987). **"Métodos de Investigación Psicológica"**. México: Interamericana.

Del Río, P. (1997) **"La Capacidad como Discapacidad Compartida. Normalidad, Educación y Ámbitos Socioculturales de Desarrollo"**. En Nicasio, G. J. (1997) Instrucción, Aprendizaje y Dificultades. Barcelona.

Del Río, P. (1997) **"Conciencia y Alfabetización. Hacia una Enseñanza de los Útiles de la Cultura"** En Signos. Teoría y Práctica de la Educación.

Egleston, J. (1980). **"Sociología del Curriculum Escolar"**. Buenos Aires: Troquel.

Fierro, (1987) **"La Persona con Retraso Mental"** . Madrid: MEC.

Flavell, J. H. (1976). **"Metacognitive Aspects of Problem Solving"**. En Resnick (Ed.) The Nature of Intelligence. Hillsdale N. J: Erlbaum.

Folleto informativo de la Dirección General de Educación Especial. México: SEP.

(1988) **"Fracaso Escolar. Análisis y Perspectivas"**. CESU No 11 México: UNAM. p.45

Freire, P. (1975) **"La Educación como Práctica de la Libertad"** México, Siglo XXI .

Ferreiro, E. (1994). **"Alfabetización de Niños y Fracaso Escolar. Problemas Teóricos y Exigencias sociales"** En Documento del Departamento de Investigaciones Educativas No 37 México: Centro de Estudios Avanzados del IPN.

Ferreiro , E, y Vernon, S. (1992). **"La Distinción Palabra/Nombre en Niños de 4 y 5 Años"**. En Infancia y Aprendizaje. Barcelona: España. Vol. 58. No 13

Gay, G. (1986). **"Multicultural Teacher Education"**. En Jordan, J. (1994). La escuela Multicultural: Un Reto para el Profesorado. Barcelona Paidós.

García, S. S. y Vanella, L. **"Normas y Valores en el Salón de Clases"**. México: Siglo XXI UNAM.

García Pastor, C. (1993). **"Una Escuela Común para Niños Diferentes: La Integración Escolar"**. Universitas 44. Barcelona.

Galperin, P. Ya. (1995). **"Acerca del Lenguaje Interno"**. En Quintanar. "La Formación de las Funciones Psicológicas Durante el Desarrollo del Niño". Textos Educación 2. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Guajardo, R. E. (1994) **"Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación"**. En Cuadernos de Integración Educativa N° 2 . México: Ed. DEE/SEP.

Guajardo, R. E. (1994). **"Declaración de Salamanca de Principios, Políticas y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales"**. En Cuadernos de

Integración Educativa N° 3. México: Ed. DEE/SEP.

Guajardo, R. E. (1994). **"Proyecto General para la Educación Especial en México"**. En Cuadernos de Integración Educativa No 1. México: Ed D.E. E. / S. E.P.

Guevara, N. G. (1992). **"La Catástrofe Silenciosa"**. México: FCE.

Giroux, H.A. (1990). **"Los Profesores como Intelectuales"**. México: Paidós.

Gisberty Mardomingo, (1989). **"Educación Especial"**. Madrid: Cincel Kapelus.

González, P.M. y Palacios J. (1990) **"La Zona de Desarrollo Próximo como Tarea de Construcción"**. En Infancia y Aprendizaje Vol. 51, 52.

Goodman, Y (1992) **"Las Raíces de la Alfabetización"**. En Infancia y Aprendizaje. Barcelona: España. Vol. 58.

Goodman, K. (1989) **"Lenguaje Integral"**. Venezuela.

Heath. S. B. (1986) **"La Política del Lenguaje en México: de la Colonia a la Nación"**. 2ª Reimpresión, México: Instituto Nacional Indigenista.

Ibarrola, Ma. de. (1981). **"Sociedad y Educación Contradictorias. Análisis de la Educación en México"**. México: DIE. CIEA. IPN

Jackson, P. (1968). **"Life in the Classroom"**. New York: Rinehart & Winston.

Jarque, J.M: (1984) **"Perspectiva histórica, y situación actual"**. Cuadernos de Pedagogía No 120 pp. 4 - 11.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1980) **"The Social Integration of Handicapped Students into the Mainstream"**. Reston Reynolds.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1985). **"Mainstreaming Haering – Impaired Students: the Effect of Effort in Communicating on Cooperation and Interpersonal Attraction"**. Journal of Psychology. 119.

Johnston, P.H., (1989). **La Evaluación de la Comprensión Lectora**. Madrid: Visor.

Jenkins, J. J. (1979). **Four Points to Remember: A Tetrahedral Model of Memory Experiments**. En L.S. Cermak y F.I.M. Craik (Eds.), Level of Processing in Human Memory. Hillsdale, N.J : Lawrence Erlbaum Associates.

King, I. (1981). **"A Theory for Nursing Systems. Concepts. Process"**. N.Y: Wiley Medical Publications.

Kintsch, W., y Van Dijk, T.A., (1978). **"Toward a Model of Text Comprehension and Production"**. Psychology Review, 85.

Linaza, (1984). **"Jerome Bruner. Acción, Pensamiento y Lenguaje"**. Madrid: Alianza Psicológica.

Macotela, S. (1992) **"Efectos del Establecimiento de Equivalencias entre Estímulos Auditivos y Visuales sobre dos Medidas de Escritura en sujetos con problemas Específicos de Aprendizaje"**. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Psicología UNAM.

Marchesi, A. y Martín, N. (1993). **"Desarrollo Metacognitivo y Problemas de Aprendizaje"**. En Desarrollo Psicológico y Educativo. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Alianza Psicológica. Vol. III. Madrid: España.

Marchesi, A. y Martín, E. (1995) **"Del Lenguaje del Trastorno a las Necesidades Educativas Especiales"**. En Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza Editorial.

Martí, E. (1995) **"Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto"**. En Infancia y Aprendizaje Vol. 72. 9-32.

Maslow, A. (1985). **"El Hombre Autorealizado"**. Barcelona: Herder.

Moll, C. L. (1990) **"La zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza"** En Infancia y Aprendizaje Vol. 51,52 p.250.

Meyer, B.J.F., (1975). **"The Organization of Prose and its Effects on Memory"**. Amsterdam: The Hague North Holland Press.

Myers, P., Hammill, D.D., (1994). **"Métodos para Educar Niños con Dificultades en el Aprendizaje"**. México: Limusa Noriega.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Kauchak, D. P., Pendergrass, R. A. y Kkeogh, A. J. (1995). **"Técnicas de Enseñanza"**. México: Noriega Editores.

Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). **"Reciprocal Teaching of Comprehension: Monitoring Activities. Cognition and Instruction"**. En H. Mandl, N. L. Stein y T.

Trabasso (eds). **Learnig and Comprehension of Text**. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Pantano, L. (1987). **"La Discapacidad como Problema Social"**. Argentina:_EUDEBA S.E.M.

Praga, L. M & Ramírez R (1987) **"Enfoque necesario y urgente para la lectoescritura"**, En Revista de Pedagogía, Vol. 4 (11), 77- 80

Prawda, J. (1987). **"Logros, Inequidades y Retos del Futuro del Sistema Educativo Mexicano"**. 4ª Ed. México: Grijalbo. Pp. 40 y 41.

Peón, Z. M. (1992). **"Efectos de la Inducción de estrategias generales y específicas de uso del lenguaje, en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria"**. Tesis de Maestría; México: Facultad de Psicología, UNAM.

(1995). **"Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000"**. México: Poder Ejecutivo Federal. Secretaria de Hacienda y Crédito Público.

(1984). **"Plan Nacional de Desarrollo, Recreación y Deporte."**. México: Poder Ejecutivo Federal.

Ramírez G. (1995) **"Uso de Palabras y sus Tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la Alfabetización"**. Argentina Buenos Aires. p.17 y 26.

Resnick, B.L. (1991) **"El alfabetismo dentro y fuera de la escuela"**. En Universidad Futura. Vol. 2.núm. 6-7. Traducción al español Schmelkes, S.

Rojas, D. S.; Gómez, L.M.; Márquez A.M.; Olmos R. A y Peón M. (1992). **"El Desarrollo de Macroestructuras en Niños de Primaria"** México: Facultad de Psicología UNAM.

Rumelhart, D. E., (1980) **"Schemata the Building Blocks of Cognition"**. In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W. F Brewer (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sánchez, M. E. (1993). **"Introducción a la Educación Especial"**. Madrid: Ed. Complutense.

Sacristán, J.G. y Pérez Gómez A. I. (1997). **"Comprender y Transformar la Enseñanza."** 6ª Edic. España: Morata.

Schware, M. (1990). **"La Psicología Soviética tal como yo la veo"** Moscú: Editorial Progreso. pp.71 a 75.

Solé, I. (1992). **"Estrategias de la Lectura"**. Barcelona: Grao.

Spiro, R. J., 1980). **"Schema Theory and Reading Comprehension : New Direction"**. (Inf. Tec. No 191). Urbana, Universidad de Illinois, Center for the Study of Reading.

Stevens, Slavin y Farnish. (1989). **"The Effects of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies of Main Idea Identification"**. En Center for Research on Elementary and Middle Schools. Baltimore: The Jones Hopkins University.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1992) **"Más allá de la Alfabetización"**. En Infancia y Aprendizaje. Barcelona: España. Vol. 58. 5-13

Trabasso, T. (1980). **"On the Making Inferences During Reading and their Assessment"**. (Inf. Tec. No 157). Urbana, Universidad de Illinois, Center for the Study of

Reading (ed. 181 - 429).

Van Dijk, T.A. y Kintsch, W., (1977). **"Semantic Macrostructures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension"**. En M. A. Just y P.A Carpenter, Cognitive Processes in Comprehension. Erlbaum, Hillsdale, Nueva York.

Van Dijk, (1978). **"La Ciencia del Texto"**. Barcelona España: Paidós.

Vega, J. L. (1988). **"Desarrollo de la Atención y Trastornos por Deficit de Atención"**. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Vygotsky, L.S. (1978). **"Mind in Society"**. Cambridge. M.A: Harvard University Press.

Wells, G. (1987). **"Aprendices en el Dominio de la Lengua Escrita"** Realizaciones y Tendencias Actuales en la Investigación y en la Práctica. En Psicología y Educación. Álvarez (Comp.). Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1991) **"Voces de la Mente"**. España: Aprendizaje Visor

Woods, P. (1993) **"La Escuela por Dentro"** 3ª Edic. México: Paidós

ACTIVIDADES	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Noviembre	Febrero 98
1. Presentación del programa y del equipo de trabajo a los maestros.	*****										
2. Videograbación en el aula gripas 3º B y 4º A.	*****	*****									
3. Valoración de la competencia lingüística de los niños (3 días con cada grupo).	*****	*****									
4. Seminario I Análisis y discusión de conceptos: Problemas de Aprendizaje. Fracaso Escolar. Alfabetización. Aspectos y fines sociales de la educación.			*****								
5. Seminario 2 Información de los resultados obtenidos en la valoración de la competencia lingüística de los niños. Explicación de criterios de valoración utilizados.				*****							
6. Seminario 3 Análisis y reflexión de conceptos teóricos: literidad (niveles) Discurso e interacción en el aula. Lenguaje integral.							*****				
7. Seminario 4 Enfoque Histórico cultural. Estructuras textuales Narrativas y expositivas. Características y estrategias para su enseñanza.								*****			
8. Seminario 5 Técnicas instruccionales (teoría) Aprendizaje cooperativo y recíproco. Estrategias para mejorar la comprensión lectora (macroreglas).								*****			
9. Seminario 6 Reforzamiento de estructuras textuales y macroestrategias.									*****		
10. Videograbación Grupo 4º A										*****	
11. Fase Posprueba										*****	
12. Evaluación de resultados Maestra 4º A y Dirección de la Escuela											*****

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES CON LOS NIÑOS. 1996- 97 Y 98. SESIONES DE APOYO AL MAESTRO EN EL AULA.

ANEXO 2

ACTIVIDADES	Marzo	Abril	Junio	Julio	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1. Uso de técnicas Instruccionales Aprendizaje Cooperativo. Aprendizaje recíproco. Textos Narrativos en los grupos de 3º A, 3º B y 4º A. Tres sesiones con cada grupo.	*****	*****						
2. Enseñanza de las características de los textos narrativos con guías. Identificación de ideas principales y de detalle. Uso de Conectores. Estrategias para comprender las lecturas. Macroreglas. Tres sesiones con cada grupo.			*****					
3. Textos expositivos. Características tipo descriptivo y agrupador. Identificación de ideas principales y de detalle. Uso de Conectores. Estrategias para comprender las lecturas. Macroreglas. Dos sesiones con 3º B y 4º A. Una Sesión con 5º A.				*****	*****			
4. Reforzamiento de puntos de los incisos 3 y 4 con el grupo de 5º A.						*****	*****	
5. Videograbación y posprueba.								*****

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
MAESTRIA EN PSICOLOGIA. EDUCACIÓN ESPECIAL**

Nombre de la Escuela _____

Nombre del niño _____ Edad _____ Año _____ Grupo _____

Cuestionario

1. ¿Para qué se lee? _____

2. ¿Qué te gusta leer? _____

3. Si lees libros ¿cuáles son? _____

4. Aparte de los libros, ¿qué otras lecturas haces? _____

5. ¿Qué cosas hay en tu casa que puedas leer? Diferente a lo que leen tus papas.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
MAESTRIA EN PSICOLOGIA. EDUCACIÓN ESPECIAL**

Nombre de la Escuela _____

Nombre del Maestro (a) _____ Año _____ Grupo _____

Cuestionario Maestros

1. ¿Qué tiempo tiene destinado a la enseñanza de la lectura y su comprensión?

2. ¿Cómo inicia esta actividad? _____

3. ¿Cómo enseña al niño la lectura y su comprensión? _____

4. ¿Qué tipo de estructuras textuales utiliza _____

5. ¿Cómo evalúa la comprensión de la lectura? _____

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
MAESTRIA EN PSICOLOGIA. EDUCACIÓN ESPECIAL**

4º/Na/Dx

LA NIÑA Y LOS HONGOS.

Dos niñas iban a su casa con dos cestos de hongos.

Las niñas debían cruzar la vía del tren.

Confiadas en que el tren estaba lejos, subieron al terraplén, y estaban ya cruzando la vía cuando oyeron de pronto el ruido de la máquina.

La chica mayor corrió atrás, y la pequeña cruzó la vía.

La hermana mayor gritó a la menor:

¡No vuelvas atrás!

Pero la locomotora estaba ya cerca y hacía un ruido tan fuerte que la pequeña no entendió lo que le gritaba su hermana y creyó que le decía que corriera atrás. Y así lo hizo, pero tropezó, el cesto escapó de sus manos, y ella se puso a recoger los hongos.

La locomotora estaba ya cerca, y el maquinista hacía sonar el silbato con toda fuerza.

La hermana mayor gritaba:

" ¡Deja ahí los hongos! ", Pero la pequeña creía que le mandaba a que los recogiera y se arrastraba de rodillas por la caja de la vía.

El maquinista no pudo detener la locomotora. Esta, silbando a todo silbar, arrolló a la niña.

La hermana mayor dejó escapar un grito y rompió a llorar.

Todos los viajeros miraban por las ventanillas, y el jefe del tren corrió al vagón de cola para ver lo que le había ocurrido a la niña.

Cuando el tren hubo pasado, todos vieron que la niña yacía de bruces entre los rieles y no se movía.

Luego, cuando el tren estaba ya lejos, la niña levantó la cabeza, se arrodilló, recogió los hongos y corrió hasta donde estaba su hermana.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
MAESTRIA EN PSICOLOGIA. EDUCACIÓN ESPECIAL**

3º y 4º / Desc./Dx

LAS GOLONDRINAS.

Hoy nos ocuparemos de las golondrinas, particularmente de sus costumbres, que nos recuerdan a cada instante sus características principales: la de ser alegres, sencillas y valientes.

Si observamos una golondrina notaremos que son aves pequeñas, de constitución delicada, anchas de pelo, cabeza aplanada y cuello corto. El pico tiene forma triangular y su punta superior esta recurveada. Respecto al color del plumaje, la especie más conocida tiene la parte superior y una zona ancha de la cabeza de un color negro azulado.

No temen al hombre. Viven en su propia casa en cuyo alero o tejado hacen sus nidos, construyéndolos a veces en las rocas o en los árboles.

En los países que muestran grandes diferencias de temperatura entre el invierno y el verano, las golondrinas emigran hacia zonas templadas, mientras transcurre la estación invernal.

Para descansar se posan sobre las ramas delgadas que no les impidan llegar y partir con entera libertad de movimientos.

Estas aves comen moscas, abejas, avispas, caballitos del diablo y principalmente mosquitos.

Todo lo realizan en el vuelo. Cazan volando, ya que no son capaces de obtener a su presa cuando están posadas, beben en pleno vuelo y volando se bañan sumergiéndose en el agua, para después secarse mientras cruzan el espacio.

La mayor parte de las golondrinas hacen su nido de barro que unen con su saliva. En él anidan de cuatro a seis huevos que son cuidados por la hembra.

Gracias a la habilidad en el vuelo, escapan a la persecución de los muchos enemigos que tienen los pájaros.

Las golondrinas en otoño abandonan los tejados, para emprender su viaje de invierno guiadas por los padres y con otras familias de la misma especie, se reúnen para partir. Pronto desaparecen en el horizonte. Quedan sus nidos abandonados esperando el próximo retorno de la primavera. ...

GUÍA BREVE PARA CALIFICAR LOS RESÚMENES DE TEXTOS NARRATIVOS Y EXPOSITIVOS.

Tipos de redacciones. En la valoración de la competencia lingüística de los niños, se utiliza la redacción de resúmenes de dos tipos de estructuras textuales: la narrativa y la expositiva (tipo descriptivo).

Estructura textual narrativa.

Lectura de un cuento o una historia y elaboración de un resumen en donde se incluyan las ideas más importantes que permitan comprender el texto. Se utiliza el recuerdo libre para la tarea.

Redacción de una historia a partir de una serie de dibujos que guardan una secuencia lógica. Se usa la construcción, originalidad y creatividad.

Estructura textual expositiva.

Elaboración de un resumen de un texto expositivo tipo descriptivo que comprenda las características más importantes de la lectura. También se usa el recuerdo libre en su ejecución.

GUÍA DE VALORACIÓN.

En los resúmenes se evaluaron dos aspectos fundamentales del discurso: los aspectos formales del lenguaje y la competencia lingüística. Los primeros comprenden a) morfosintaxis, que implica el uso del verbo, sujeto y predicado en las proposiciones que le dan forma a las ideas (oraciones) que el niño escribe; b) uso contextual de las palabras que le dan sentido a las oraciones; c) palabras bien escritas y d) puntuación en la que se valora el uso de la coma, punto etc. La competencia lingüística implica el uso de estrategias proposicionales, la congruencia, utilización de las estructuras textuales y reglas para resumir.

En los aspectos formales del lenguaje se valoran las palabras y oraciones que el niño escribe¹. "Se cuentan los errores cometidos en cuatro elementos: a) Morfosintácticos **(MS)** cuando no existe concordancia de género y número entre los diferentes elementos de la oración, o cada verbo que no respete persona y/o tiempo de acuerdo a lo expresado previamente, o cada oración mal construida; b) Expresión **(E)** se cuenta como un error cada palabra o grupo de palabras mal utilizadas en el texto; c) Ortografía **(O)** se cuenta

¹ Peón, Z. M. 1992. "Efectos de la Inducción de estrategias generales y específicas de uso del lenguaje, en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria". Tesis de Maestría; México: Facultad de Psicología, UNAM.

como un error cada palabra mal escrita; y d) Puntuación **(P)** se cuenta como un error cada coma mal utilizada, puntos omitidos.”

Para la calificación de los aspectos formales del lenguaje² se cuenta el número de palabras escritas en el resumen, se suman y se divide el total de errores entre el total de palabras para obtener un cociente denominado de errores **(CE)**. Los datos obtenidos permiten valorar la capacidad del niño para utilizarlos y para hacer énfasis en su enseñanza (ver tabla anexa para su calificación).

- **Competencia lingüística.** Bajo este concepto se valora la capacidad que tiene el sujeto para usar las diferentes estrategias que favorecen la comprensión lectora. Para valorar la competencia lingüística se utilizarán dos estructuras textuales una narrativa y una expositiva los elementos que se considerarán en ellas son el uso de proposiciones, la coherencia, macroestrategias y superestructuras.
- **Estrategias.** Se consideran en ellas las habilidades o destrezas que pueden adquirirse para mejorar la comprensión lectora que serán exploradas en un resumen (reducción a términos breves y precisos en donde se considere lo esencial de una lectura).

1. Estrategias proposicionales. Localizar previamente en la lectura las proposiciones importantes y las de detalle **(PI y PD)**. Su objetivo es orientar al niño para que las identifique y las escriba. En una lectura existen ambas, las primeras son oraciones que no pueden omitirse porque de ellas depende la idea fundamental de la oración o del párrafo. Las segundas, son consecuencia de las primeras. Se les considera no esenciales y pueden suprimirse. Se cuantificarán de acuerdo al número que cada uno de los niños utilice en sus resúmenes.

2. Congruencia. Se valorará el uso de conectores que permitan dar secuencia a las oraciones o ideas escritas por el niño .

3. Las macroestructuras de un texto son representaciones abstractas de su significado global, son semánticas y su detección se hace a través de 4 macroestrategias o macroreglas. Su función es formar una serie unidades de proposiciones y organizar la información que se quiere comprender³.

Macroestrategia 1 y 2 . Omitir y seleccionar. Se omite cierta cantidad de información que son las condiciones, parte integrante o consecuencias de una proposición importante.

Macroestrategia 3. Generalización. Se omiten informaciones esenciales de un concepto y se substituye con una proposición nueva y se hacen inferencias.

Macroestrategia 4. Construcción. Implica la creación de proposiciones o historias diferentes relacionadas al tópico de la lectura.

La competencia lingüística permite conocer la organización global de las ideas escritas en un resumen por los niños. Se utiliza una sola fuente de información y se considera en ella

² Ibídem Peón, Z. M.

³ Van Dijk, (1978).-“**La Ciencia del Texto**”. Barcelona España: Paidós. pp. 57-58.

la estructura textual narrativa y/ o expositiva. Los criterios de calificación son los siguientes:

Estructura textual narrativa:

Inicio. En él se incluye de manera general los elementos que toman parte en la historia, como los personajes, el escenario y la situación en torno a la cual gira el evento.

Inicio	Elementos	Puntaje
Título	Todos los elementos	2 ptos.
Se identifican los personajes principales, escenario o lugar en donde se desarrolla la acción.	Sin título, con personaje, escenario y problema	1.5 ptos.
Se escribe el problema	Personajes y problema	0.5 ptos.

Desarrollo. Eventos o acciones para solucionar el problema. Secuencia lógica sin ruptura de la narración.

Elementos	Puntaje
Acciones más importantes de los personajes para dar solución al problema. Secuencia lógica sin rupturas.	2 ptos.
Menciona algunas acciones para dar solución al problema. Secuencia lógica con rupturas.	1 pto.
No existen acciones para solucionar el problema. Secuencia ilógica.	0 ptos.

Fin. Desenlace, solución del problema y sentimientos del personaje.

Elementos	Puntaje
Se escriben en qué termina la narración y los sentimientos de los personajes.	2 ptos.
En el final se omite alguno de los dos criterios mencionados.	1 pto.
No hay final ni solución al problema	0 ptos.

Congruencia.

Elementos
Uso de conectores lógicos del niño o los del texto para dar secuencia a las oraciones o ideas escritas

Cantidad	Puntaje
uso de 4 o más	1 pto.
uso de 3	0.5 ptos.

Uso de estrategias para resumir. (Macroreglas)

Elementos	Características	Puntaje
Construcción	Redacción del resumen con sus propias palabras. Uso de la generalización e inferencia para crear nuevos argumentos, sin rupturas en la secuencia.	3 ptos.
Generalización	El niño generaliza lo que sabe y que leyó en el cuento. Lo incluye en el resumen. Utiliza las mismas palabras del autor. La lectura conserva su esencia. Posee algunas rupturas en la secuencia.	2 ptos.
Supresión	El niño elimina proposiciones de detalle, el significado o importancia de la idea se conserva. Usa palabras del autor.	1 pto.
	Escritura de oraciones sin sentido lógico.	0 ptos.

Estructura textual expositiva (tipo descriptivo).

Elemento	Propiedades	Cantidad	Puntaje
Tópico	Título.	2 elementos	2 ptos.
	Proposición que haga referencia al contenido global de la lectura.	1 elemento	1 pto.
Descripción	Esencia del texto. Completa la lectura. Proposiciones importantes y de detalle equilibradas que permiten conocer las características esenciales de lo que se está describiendo.		3 ptos.
	Se encuentran más proposiciones de detalle y algunas importantes, que permiten conocer las características fundamentales de la lectura. La esencia del texto se pierde en parte.		2 ptos.
	Las proposiciones escritas son insuficientes para conocer las características fundamentales de la lectura. La esencia del texto se pierde en parte.		1 pto.
	Predominan las proposiciones de detalle, no se escriben las características más importantes de la lectura. Se pierde la esencia del texto.		0 ptos.

La congruencia y el uso de estrategias para resumir se valorarán igual que en el texto narrativo.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
MAESTRIA EN PSICOLOGIA. EDUCACIÓN ESPECIAL**

5º A y B/Na/ Postest

El Tren que Camina al Revés

¿Alguna vez has viajado de noche en un tren? Afuera está todo oscuro. Tú tienes sueño; empiezas a dormitar. De pronto sientes un sobresalto: ¡El tren está caminando para atrás! Está rodando, rodando rápidamente en dirección contraria a la que llevaba antes. ¿Está regresando a tu pueblo!

Pero ¿por qué las gentes que van en el tren están tan tranquilas? ¿No se han dado cuenta? O quizá eres tú el que anda equivocado. A lo mejor el tren está yendo hacia delante. No, porque tú sientes clarísimo que camina hacia atrás...

De pronto se ven unas luces; el tren pasa junto a unas casas iluminadas. Entonces ves que realmente van caminando para adelante. ¡Uf! ¡Qué bueno! Te reclinas tranquilo en el asiento y miras por la ventana. Ahora todo está oscuro otra vez y el tren corre que te corre. Cierras los ojos y te pones a pensar: ¡Qué chistoso que sintiera yo clarito que el tren iba al revés! ¿Y si trato de sentir ahora lo mismo?

Haces un esfuerzo; como que cambias una palanquita dentro de tu cabeza. ¡Ya! ¡Ya estás sintiendo en tu espalda que el tren va para atrás! Sí, está corriendo, corriendo, corriendo en la otra dirección. ¡Mejor no, mejor que vaya hacia donde tiene que ir! Hay que hacer otra vez un esfuerzo, hay que cambiar otra vez la palanquita.

Aprietas los ojos, inclinas el cuerpo hacia delante y logras por fin cambiar nuevamente el rumbo del tren. ¡Qué alivio! Sí, vamos bien. Te reclinas en el asiento y te duermes tranquilamente. Si no has viajado de noche en un tren, quizá de todos modos te ha pasado lo mismo, en un camión, por ejemplo, o en un coche. Y tampoco hace falta que esté oscuro: cualquier momento es bueno, con tal de que cierres bien los ojos y pongas todo tu empeño en imaginarte que ves al revés...

Margit Frenk Alatorre

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
MAESTRIA EN PSICOLOGIA. EDUCACIÓN ESPECIAL**

5º A y B/Exp/ Posttest

La Formación de los Volcanes

El suelo que pisamos, donde crecen las plantas y están apoyadas las construcciones, es tierra. La tierra es como una gran pelota compuesta de diferentes capas; la parte de ella que se conoce se llama corteza y tiene una profundidad de 30 kilómetros. Por más que caves, no llegarás a explorarla toda.

Por debajo de la corteza está el manto, cuyas capas son muy calientes y alcanzan por lo menos 900 grados de temperatura. Nadie ha llegado al centro de la tierra: se tiene que hacer un recorrido de 6400 kilómetros para llegar al núcleo. Su núcleo hierve a 5000 grados de temperatura; en él se encuentran metales como el hierro, níquel y rocas fundidas.

En el núcleo de la tierra nada es tranquilo. Las rocas y metales derretidos se dilatan y no tienen lugar, se abren camino como si fuera una fuente, la tierra se resquebraja y tiembla; como consecuencia, se forma un volcán.

Un volcán casi siempre forma una montaña, un cono volcánico. En la cima, la parte más alta está abierta. Esta abertura es el cráter. Cuando un volcán arroja por el cráter gases, piedras, líquidos hirvientes, llamaradas, está en erupción.

Si vemos un volcán por dentro, tiene una chimenea, que es como un tubo que termina en el cráter. Este largo tubo o chimenea llega hasta las capas más profundas de la tierra, donde el calor es tan fuerte que derrite las rocas. Estas rocas derretidas reciben el nombre de magma y son las que salen por el cráter.

En el interior de la tierra se forman gases que pueden empujar las rocas derretidas o hirvientes (magma), que cuando suben al volcán reciben el nombre de lava.

Cuando la erupción es muy fuerte las rocas grandes y pequeñas salen con tal fuerza que pueden levantarse hasta 2000 metros de altura. Junto con las rocas sale lava, suben por las chimenea como la leche que hierve en una olla y se derrama. Cae como en un río caliente por las laderas de la montaña y seca a su paso las plantas, mata a los animales y a sus crías.

Después de las erupciones quedan nubes de cenizas. La erupción no dura mucho tiempo. Cuando el volcán está sin actividad durante cientos de años, se dice que está apagado o extinguido. Pero no hay que confiarse, muchos volcanes pueden volverse activos.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE**OBJETIVO**

Brindar apoyo al maestro a través de actividades teórico prácticas que enriquezcan su ejercicio docente y el proceso enseñanza aprendizaje del lenguaje del niño, que le permita llegar a ser un lector eficiente y hacer un uso integral.

UNIVERSO DE TRABAJO

Profesores de educación primaria que durante el ciclo escolar 96 - 97 tengan a su cargo alumnos de 3o y 4o grado.

JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

El programa destaca la importancia del proceso enseñanza aprendizaje del lenguaje integral, para ello, es esencial que el maestro reconozca el uso de la lengua como el modo en que la gente se comunica, intercambia significados y que se ejerce con otras personas en reciprocidad. Por tal motivo, es fundamental que el docente este consciente de que el desarrollo del lenguaje se promueve en un marco integral cuando tiene sentido para el niño y es funcional, esto es cuando se encuentra en el contexto de sus actividades en donde lo aplica. De este modo se toman en cuenta los intereses y las experiencias que los niños tienen fuera de la escuela incorporando así las funciones lingüísticas orales y escritas.

La lengua es una forma de interacción que nos posibilita el aprendizaje en lo esencial, eso es lo que hace posible que una cultura se transmita de una generación a otra. Utilizamos el lenguaje con varios propósitos en una gran diversidad de contextos. Un niño aprende a hablar y entender lo que otros hablan desde su primer año de vida, es en esta etapa, en donde comienza a intercambiar significados con la gente que le rodea para después desarrollar otras funciones que no puede realizar con el lenguaje oral, es entonces cuando la lectura y la escritura cobran sentido para él. Existe la tendencia de aislar la lectoescritura del lenguaje materno, como si fueran habilidades totalmente separadas para las que el niño no posee ningún conocimiento previo adecuado.

La lectura se considera como un proceso constructivo en donde el lector incorpora todo lo que el tiene en sus experiencias previas y junto con estas activa sus procesos lingüísticos y estrategias cognitivas que le permiten construir significados. El aprendizaje significativo implica la relación indisoluble de aprendizaje y desarrollo.

Esto permite clarificar los procesos de construcción del conocimiento. En efecto, los nuevos significados no son las ideas o contenidos presentados, sino que son el producto de un intercambio, de una fusión. De esta manera el bagaje ideativo del individuo se enriquece y modifica sucesivamente con cada nueva incorporación.

Los adultos guían el aprendizaje a través de la facilitación de andamiajes⁴, esto es esquemas de intervención conjunta en la realidad donde el niño comienza a realizar las tareas que le son más fáciles, mientras que el adulto se reserva las que son más complicadas. A medida que el niño adquiere el dominio de sus tareas, el adulto empieza a retirar su apoyo dejándole la ejecución de los fragmentos de la actividad que antes realizaba él.

¿Cómo evitar que, como ocurre en la actualidad, el aprendizaje significativo en el aula constituya una cultura académica particular, que tiene valor exclusivamente para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plantean al alumno?

Es importante diferenciar las concepciones, que en el ámbito escolar se tiene con relación a la enseñanza de la lengua tanto oral como escrita. En el primer nivel se conceptualiza dicho dominio con relación a la enseñanza del código. Desde este enfoque, la alfabetización es simplemente el adquirir las técnicas que permitan la decodificación de un mensaje escrito a su forma hablada para averiguar su significado. Se presupone en este nivel que los mensajes escritos difieren de los hablados únicamente en el medio empleado para la comunicación.

En el segundo nivel, el nivel funcional, se relaciona el empleo del lenguaje en la comunicación. Este es el poder ser capaz de hacer frente a las exigencias sociales que tiene la lengua escrita. Entre estas exigencias se incluye el leer un periódico, redactar una solicitud de trabajo, seguir las instrucciones que explican como utilizar un aparato doméstico o llenar un formulario. Desde el punto de vista curricular se supone, que los estudiantes necesitan una instrucción específica en el manejo de tipos de textos relacionados con situaciones determinadas .

En el tercer nivel, el instrumental, se hace uso del lenguaje en la comunicación del conocimiento, particularmente el escolar. Lo que se recalca en la lectura es la búsqueda de información. El énfasis curricular recae en el empleo de la lectura y la escritura.

En el cuarto nivel, el epistémico, se hace uso de la literidad como medio de comunicación intrapersonal (cambios cualitativos que surgen a partir de la lectura y la escritura en el individuo) fomenta la creatividad, la exploración y la evaluación crítica

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROGRAMA

Este programa enfatiza la importancia del lenguaje oral y escrito por las repercusiones que tiene en el proceso enseñanza aprendizaje, como un instrumento fundamental en la comunicación, para crear y transmitir la memoria social de la comunidad. El desarrollo del lenguaje es un asunto de supervivencia, su dominio le permite satisfacer las necesidades del hombre, es un medio para el aprendizaje.⁵ **porque le permite interrelacionarse y**

⁴ Bruner (1984) lo considera como conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de la conducta por parte del niño, que estaría más allá de sus capacidades individuales consideradas de modo aislado y cuyo objetivo fundamental es promover el aprendizaje del niño al nivel intelectual de aquellos que le rodean.

⁵ Goodman, K. (1989) **"Lenguaje Integral"** Ed. Venezolana . Venezuela.

hacer frente a las exigencias cotidianas de una sociedad letrada como la nuestra.

La práctica educativa estará dirigida a un uso creativo y eficaz, se pretende establecer y desarrollar los procesos de comprensión en el niño a través de la utilización de las estructuras textuales, relacionarlos y complementarlos con la producción del lenguaje escrito y la utilización del discurso en el aula con el empleo de técnicas instruccionales interactivas (aprendizaje recíproco).

Por ese motivo es necesario que el maestro utilice sus experiencias en la enseñanza aprendizaje del lenguaje integral⁶ e incrementa nuevas estrategias que lo faciliten y reflexione sobre su ejercicio docente. Este programa está dirigido a apoyarle en la planeación y conducción de su práctica, a que aplique estrategias que promuevan en los niños el uso funcional de la lengua escrita para un uso funcional en donde la comunicación y el aprendizaje sean las directrices.

PROPUESTA DE TRABAJO Y CALENDARIZACIÓN

El programa se centrará en las siguientes actividades complementarias:

1. Videograbaciones de las actividades en el aula que permitan hacer un análisis del discurso y reflexionar sobre la práctica docente.
2. Detección de la problemática relacionada con la competencia lingüística del niño a través de la aplicación de instrumentos de valoración de la comprensión lectora en el uso de estructuras textuales.
3. Seminarios de discusión sobre aspectos teóricos que refuercen la importancia del uso integral del lenguaje.
4. Apoyo a las experiencias del maestro en el aula.
5. Discusión de experiencias. Planeación de nuevas actividades.

Calendarización tentativa de actividades: Se anexa cronograma.

- Entrevista a los docentes.
- Filmación inicial de una clase de los grupos incluidos en el programa.
3 días.
- Aplicación de instrumentos a los niños para conocer su competencia lingüística y el uso que hacen del lenguaje.
- **Seminarios de trabajo con los maestros**

Las sesiones del programa se llevarán a cabo con la técnica de seminario, una sesión por mes. En cada una de ellas los maestros responsables, encauzarán su dirección con respecto al tópico elegido. Se considera que en cada sesión puede abordarse una unidad.

⁶ Entendido éste como el hablar, leer, escribir y comprender la lengua. (Goodman, 1989).

- Las actividades durante las sesiones estarán encaminadas al análisis y discusión sobre su experiencia en el proceso enseñanza aprendizaje del lenguaje y la relación que guarda con el éxito o el fracaso escolar. Se hará énfasis de la importancia de la interacción en el aula y la utilización de técnicas instruccionales para mejorar el uso del lenguaje.

Ampliar temas teóricos relacionados con el uso funcional de lenguaje (comprensión de la lectura , uso de estructuras textuales, producción).

Como se requiere la aplicación de los aspectos teóricos en el salón de clases con los niños, después de cada unidad, se planeará una reunión con cada uno de los maestros participantes en su ejercicio cotidiano. Esto se llevará a cabo por los maestros responsables del proyecto, su papel será de observador o de participante, según lo prefiera el maestro. La intención es servir de apoyo y ayudarle a solucionar los problemas que pudiese encontrar cuando este promoviendo, valorando, retroalimentando estrategias de adquisición y desarrollo de la comprensión lectora, el uso funcional de la lengua y el lenguaje integral, además de estimularlo continuamente en lo que el realice.

Planear con los maestros actividades de apoyo en el aula durante el mes.

Apoyo a los docentes en el aula.

3 integrantes del grupo (1 vez al mes) con cada maestro participante, se integrarán en el salón de clases en donde retroalimentarán al maestro en las sesiones planeadas con anticipación. Al finalizar las sesiones se discutirá el trabajo realizado con el objetivo de hacer ajustes en las siguientes.

Junio y julio de 1997.

Aplicación final de instrumentos a los niños.

Entrevistas con los maestros. Evaluación del programa.

Requisitos de inclusión en el programa. Es necesario que el maestro:

Se interese en enriquecer su práctica, que demuestre apertura y disposición para implantar las estrategias en el proceso enseñanza aprendizaje del niño en el aula.

Disponga de tiempo para participar en las actividades planeadas en el programa.

Beneficios que obtendrán los maestros:

Enriquecimiento y actualización de su práctica docente en lo relativo al uso integral del lenguaje.

Asesoría y apoyo en la conducción de actividades en el salón de clases.

Recursos materiales para llevar a cabo las actividades planeadas en el programa.

PROGRAMA ENSEÑANZA APRENDIZAJE
(Sesiones de apoyo en el aula).

OBJETIVO GENERAL

Promover el conocimiento y uso en el maestro de estrategias que mejoren la comprensión lectora del niño escolar de 3o y 4o año de primaria.

Objetivos	Actividades de enseñanza aprendizaje.	Evaluación
1. Detectar las proposiciones importantes y de detalle en lecturas de tipo narrativo y expositivo.	1. Organizar al grupo en subgrupos de 5 niños. 2. Leer la lectura en silencio. 3. Discutir en el subgrupo la lectura (buscando esquemas previos en sus integrantes). 4. Buscar en el diccionario el significado de palabras nuevas. 5. Utilizar las preguntas incluidas en la Guía 1 para detectar las proposiciones importantes y las de detalle (PI. y PD) 6. Escribir en el pizarrón las proposiciones importantes y de detalle que los niños proporcionen en los subgrupos contestando las preguntas de la guía.	Inmediata. 1. Por las aportaciones de los niños en las actividades de los subgrupos. 2. Por su participación individual. 3. Por la detección de las proposiciones importantes y de detalle de la lectura. 4. Por la identificación de las mismas en otras lecturas a través de la elaboración de resúmenes individuales. Mediata. 1. Por la detección de estas proposiciones en otras lecturas de tipo narrativo o expositivo, en trabajos individuales del niño en los que no se utilice la guía.
2. Enseñar al niño a identificar los conectores que se encuentren en una lectura.	Utilizar la Guía 2. Seguir las indicaciones propuestas para la localización de los conectores como: 1. Enumerar los párrafos de la lectura. 2. Subrayar con lápiz rojo los conectores en cada uno de los párrafos	1. Los niños deben aportar en sus subgrupos de trabajo los conectores identificados y escribirlos en el pizarrón. 2. Pedirle a los niños que elaboren una composición de la lectura en donde se utilicen otros conectores diferentes.

		<p>Mediata.</p> <p>1. En todos los trabajos que el niño realice pedirle que subraye los conectores.</p>
<p>3. Enseñarle al niño cuáles son y como se utilizan las macroestrategias de omisión, identificación, generalización y construcción.</p>	<p>Utilizar las preguntas incluidas en la Guía 3.</p> <p>1. Elaborar preguntas semejantes que tengan alguna relación con la lectura, para valorar esquemas previos que puedan orientar al niño a la identificación de las proposiciones importantes y a realizar inferencias o generalizaciones.</p> <p>2. Detectar las PI. en la lectura puede orientar al niño a que con una oración simplifique un párrafo.</p> <p>3. Discutir la lectura con él y llevarlo a que suprima información que no es fundamental basándose en la PI y las PD.</p> <p>4. Omitir cierta cantidad de información que puede ser una condición, parte integrante o consecuencia de una proposición importante.</p> <p>5. Conducir la discusión del niño y llevarle a elaborar con pocas palabras el significado global de un párrafo.</p> <p>6. Guiar la discusión del niño de tal forma que elabore una proposición nueva y llevarle a hacer inferencias o generalizaciones del tema en cuestión.</p> <p>7. Pedirle al niño que elabore una historia diferente con las mismas ideas de la lectura inicial, respetando el tema.</p>	<p>Inmediata.</p> <p>1. Elaboración de resúmenes individuales en donde se identifiquen las macroestrategias (ME).</p> <p>2. Llevarle al niño hasta la ME. de construcción, respetando el tema de la lectura.</p> <p>Mediata.</p> <p>Si se utilizan estas ME. en todas las lecturas que el niño realice se facilitará la comprensión lectora. Por tal motivo su evaluación debe ser permanente.</p>
<p>4. Detectar las 3 partes de una estructura narrativa que son el inicio, el desenlace y</p>	<p>Utilizar preguntas incluidas en la Guía 4.</p> <p>1. Escribirlas en el pizarrón.</p>	<p>Inmediata</p> <p>1. Elaboración de resúmenes</p>

<p>el fin, además de una pregunta final en la que se valore la comprensión del tema en particular.</p>	<p>2. Motivar al niño para que discuta en subgrupos las preguntas de la guía y las conteste.</p> <p>3. Elaborar conclusiones de todos los subgrupos. Escribirlas y hacer énfasis de las partes de una estructura textual de tipo narrativo.</p> <p>4. En todas las lecturas que el niño haga, identificar con él, el tipo de estructura textual (en temas de historia, ciencias sociales).</p>	<p>individuales en donde se identifiquen las superestructuras, destacando las claves de una estructura narrativa.</p> <p>Mediata.</p> <p>1. Por la identificación de estas estructuras en todas las lecturas que el niño haga.</p>
<p>5. Detectar las 2 partes de una estructura expositiva (el tópico y la descripción de características).</p>	<p>Utilizar las preguntas incluidas en la Guía 5.</p> <p>1. Escribirlas en el pizarrón.</p> <p>2. Motivar al niño para que discuta en subgrupos las preguntas de la guía y las conteste.</p> <p>3. Elaborar conclusiones de todos los subgrupos. Escribirlas y hacer énfasis de las partes de una estructura textual de tipo narrativo.</p> <p>4. En todas las lecturas que el niño haga, identificar con él, el tipo de estructura textual (en temas de historia, ciencias sociales).</p>	<p>Inmediata</p> <p>1. Elaboración de resúmenes individuales en donde se identifiquen las superestructuras, destacando las claves de una estructura expositiva</p> <p>Mediata.</p> <p>1. Por la identificación de estas estructuras en todas las lecturas que el niño haga.</p>

EJEMPLO TEXTO NARRATIVO. NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

RESUMEN.

Instrucciones. En los siguientes renglones haz un resumen en el que cuentes la historia de la lectura. Piensa bien antes de escribir. Es importante que llenes los renglones. Si deseas escribir más, puedes hacerlo.

E	O	P	
	2		La niña mallo ^y x la hermana ^h
	1		menor se cruzaron don-de
			pasaba el Tren, la hermana
	1		menor corre a-trás del Tren ^{Detalle}
			dijo la hermana no volteas
	1		a-trás, la hermana se quitó
	2		de allí los pasajeros se asomaron.
	2		no se frenó el jefe lo corrió
	0		la niña mallo ^h y corre con
	2		su hermana recoge los Hogos ^{(M)(N)}

5 = 0.07 11 = 0.20
55

PJ	P.O
1	1

Congruencia
[0]

Superestructura
[0 | 0 | 0]

Macroestrategia
[0]

CI = 0

EJEMPLO TEXTO NARRATIVO. NIÑO ALTO RENDIMIENTO.

RESUMEN.

Instrucciones. En los siguientes renglones haz un resumen en el que cuentes la historia de la lectura. Piensa bien antes de escribir. Es importante que llenes los renglones. Si deseas escribir más, puedes hacerlo.

o P

1	P	JMP	P	D
8	3	1		

ingresada $\frac{9}{100} = 0.09$

Entendí que dos niñas que eran ^{JMP} hermanas ^{JMP} vivan rumbo a su casa ^{JMP} con un cesto que tenía hongos, ^{Detalle} y para poder llegar a su casa tenían que cruzar la vía del tren ^{JMP} y como ellas vieron que el tren ^{Detalle} venía muy lejos subieron al terrapién y estaban ya cruzando la vía cuando ^{JMP} oyeron el sonido del tren. Entendí que la niña mayor ^{Detalle} corría hacia atrás ^{JMP}. Entendí que la niña mayor le decía a la más pequeña que se echara para atrás ^{Detalle} y la más pequeña se resbaló ^{JMP} y se le cayeron los hongos ^{Detalle} y la locomotora no se podía ^{JMP} parar y arrolló a la niña pero minutos después la niña con los hongos se echó a correr con su hermano. ^{JMP}

Superestructura
1/15 | 1 | 2
Mantenimiento
2 |
Cih = 7.5

EJEMPLO TEXTO EXPOSITIVO. NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

RESUMEN.

Instrucciones. En los siguientes renglones haz un resumen en el que cuentes la historia de la lectura. Piensa bien antes de escribir. Es importante que llenes los renglones. Si deseas escribir más, puedes hacerlo.

0 P

PI

0 la Formación de los Volcanes.
 1 En el suelo, en la tierra crecen ^{PI}
 1 plantas hasta hay animales donde ^{PD}
 0 tienen crías. ^C cuando un volcán tiene ^{PD} la ^{PI} lavación
 1 él erre cuando se pone activo es cuando
 4 hace ^{vup} erucción con ^{PI} rocas grandes y pequeñas
 0 se ponen las nubes negras. puede ^{PD} matar.
 0 las plantas x los animales x sus
 0 crías. ^{PD} hasta temblares cuando el
 1 0 volcán esta mucho activo

9 = 0.14
61

PI	PD
3	4

Congruencia



SEstrategia
T C

2	1
---	---

me

2

 = 6

EJEMPLO TEXTO EXPOSITIVO. NIÑO ALTO RENDIMIENTO.

RESUMEN.

Instrucciones. En los siguientes renglones haz un resumen en el que cuentes la historia de la lectura. Piensa bien antes de escribir. Es importante que llenes los renglones. Si deseas escribir más, puedes hacerlo.

O P

PI

La lectura se llama la formación de los volcanes y trata de que la tierra es como una gran pelota de diferentes capas. también trata de como se forman los volcanes que cuando erup^{PI}ta con gran fuerza arroja rocas etc. Y que un volcán siem^{PO}pre se forma como una montaña y cuando esta en movimiento puede matar personas etc. eso es lo más importante. El final de la lectura es que un volcán puede estar activo en cualquier momento.

O

PI : P2 ... 3

278 | 2

= 7

GUÍAS PARA FOMENTAR LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

OBJETIVOS GENERALES DEL MATERIAL

Proporcionar a los profesores guías que sustenten el uso de cada una de las estrategias contempladas en el programa.

Fomentar su aprendizaje en el docente y la enseñanza en el niño a través de instrucciones que le faciliten su utilización.

DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL.

Se trata de 5 guías clasificadas de la siguiente forma:

Guía 1 Enseñanza de estrategias proposicionales y de detalle.

Guía 2 Coherencia o identificación de conectores.

Guía 3 Uso de macroestrategias.

Guía 4 Identificación de estructuras textuales narrativas.

Guía 5 Identificación de estructuras textuales expositivas.

Si la enseñanza de las estrategias de la comprensión lectora va a hacerse en textos narrativos se utiliza de la guía 1 a la 4, si se va a hacer en textos expositivos de la 1 a la 3 y la 5. Estas pueden variarse de acuerdo a la materia y complejidad o grado escolar en el que se este llevando a cabo el aprendizaje de la comprensión lectora.¹

Cada una de las guías cuenta con una lectura (narrativa o expositiva dependiendo que superestructura quiera valorarse), indicaciones previas para que el maestro pueda hacer uso de ellas, explicación y/o aclaración de los conceptos más importantes manejadas en ellas y una serie de preguntas que le conducirán a el uso de las estrategias o tareas que debe realizar el alumno.

UN BUEN ESCONDITE². Lectura narrativa.

La mamá de Samuel compró jarabe de miel de abeja que tanto le habían recomendado para la tos. Su hijo ya tenía algunos días con una tos necia y ahora no quería tomarse el jarabe. La señora le dijo que, mientras no se lo tomara, no lo dejaría salir a brincotear por allí. Samuel lloró y pataleó, pero eso casi nunca convence a las mamás.

En su desesperación por salir a jugar al llano, Samuel fingió que ya no tenía tos, que ya no le dolía la garganta, que el dolor de cabeza había desaparecido... pero ninguno de esos trucos hizo que su mamá lo dejara salir.

¹ Para hacer la selección de las lecturas que su utilizarían en las guías, se pilotearon ambas en 3 grupos de 3o y 3 de 4o año de la Escuela Primaria Jesús Silva Hersog.

² (1995). " **Libro de Español de 3er grado** " . 2a Reimpresión . México: SEP. p.70

¡Mi mamá es una señora difícil de convencer!, Pensó Samuel. La única forma de no tomarse la cucharada de jarabe, se dijo, es escondiéndolo en algún lugar. ¡En el bolsillo! No, el pantalón se mancharía. ¡Dentro de los zapatos! No tampoco. Sería muy incómodo correr por el llano con los pies pegajosos por la miel.

El niño pensaba en todas esas soluciones. Pensaba dónde esconder la cucharada de jarabe sin que su mamá la encontrara. Pensó y pensó. Finalmente, sonriendo, se hecho el jarabe a la boca y se lo tragó . Su mamá sorprendida, lo felicitó y lo dejó salir a jugar.

Samuel descubrió que el único lugar donde las mamás no pueden buscar es en el estómago. Allí se pueden esconder todos los jarabes y remedios que sepan feo. Ellas nunca se darán cuenta que uno se los tomó.

ESTRATEGIAS PROPOSICIONALES. Guía 1.

Localizar previamente en la lectura las proposiciones importantes y las de detalle (PI y PD). Su objetivo es orientar al niño para que las identifique y las escriba. En una lectura existen ambas, las primeras son oraciones que no pueden omitirse porque de ellas depende la idea fundamental de la oración o del párrafo. Las segundas, son consecuencia de las primeras, se les considera no esenciales y pueden suprimirse.

Ejemplo de proposiciones importantes en la lectura:

La mamá de Samuel compró el jarabe de miel de abeja.
Su hijo tenía tos, no quería tomarse el jarabe.
La señora le dijo que, mientras no se lo tomara, no lo dejaría salir a brincotear.

Ejemplo de proposiciones de detalle.

Que le habían recomendado para la tos.
Ya tenía algunos días con tos.
Pero eso casi nunca convence a las mamás.
Ninguno de esos trucos hizo que su mamá lo dejara salir.

Indicaciones para su uso

1. Dejar que el niño lea en silencio la lectura.
2. Cuando termine, darle una hoja de resumen o pedirle que lo haga en su cuaderno.
3. Anotar las siguientes preguntas en el pizarrón para que las conteste.

PROPOSICIONES IMPORTANTES.

1. ¿De que se trata la lectura?
2. ¿Cuáles son los personajes?
3. ¿Cuál es el problema principal?
4. ¿Qué hizo Samuel para tratar de resolver el problema?
5. ¿ Cómo lo soluciono?
6. ¿Cuál fue la respuesta de la mamá?

PROPOSICIONES DE DETALLE.

1. ¿Porqué le iban a dar jarabe a Samuel?
2. ¿Qué hizo Samuel para poder salir a jugar al llano?
3. ¿Adónde quería esconder el jarabe?
4. ¿En donde escondió el jarabe?

La evaluación de esta primera estrategia puede realizarse en otra lectura en la que el niño detecte ambas proposiciones. Posteriormente se debe hacer énfasis en todas las materias en las que el niño utilice su detección.

CONGRUENCIA³. Guía 2.

Previamente se enumerarán los párrafos que contiene la lectura y se identificarán en ella los conectores existentes.

Las indicaciones que se le dan al niño están dirigidas a identificar los conectores que se encuentran en ella, se le puede sugerir que los subraye con algún color. Cuando el niño elabora el resumen se valoran los que el incluya tales como además, entonces, había una vez o los que estén incluidos en la misma.

El niño debe Subrrayar:

Párrafo 1 y ahora, pero eso.

Párrafo 2 pero ninguno

Párrafo 3 tampoco

Párrafo 4 finalmente.

La evaluación de la coherencia puede realizarse en otra lectura en la que el niño las subraye. Posteriormente se debe hacer énfasis en la importancia que tiene su utilización en todas las materias o lecturas que el niño realice.

MACROESTRATEGIAS. (ME) Guía 3.

Las macroestructuras de un texto son representaciones abstractas de su significado global, son semánticas y su detección se hace a través de 4 macroestrategias o macroreglas. Su función es formar una serie unidades de proposiciones y organizar la información que se quiere comprender⁴.

Macroestrategia 1 . Omitir significa que toda información de poca importancia y no esencial puede eliminarse.

Macroestrategia 2. Seleccionar. Aquí también se omite cierta cantidad de información que son las condiciones, parte integrante o consecuencias de una

³ Van Dijk, (1978) explica el concepto de congruencia como las relaciones entre las proposiciones, que le permiten al lector unir una idea con la anterior.

⁴ Van Dijk, (1978). "La Ciencia del Texto". Barcelona España: Paidós. pp. 57-58.

proposición importante.

Macroestrategia 3. Generalización. Se omiten informaciones esenciales de un concepto y se substituye con una proposición nueva y se hacen inferencias.

Macroestrategia 4. Construcción. Implica la creación de proposiciones o historias diferentes relacionadas al tópico de la lectura.

Indicaciones para su selección.

1. Se elaboran preguntas para valorar esquemas previos relacionadas con la lectura que pueden orientar al niño a la identificación de las proposiciones importantes y a realizar inferencias:

¿Alguna vez has tenido tos?
¿Te gusta la medicina? ¿Cómo sabe?
¿Te quedas en casa cuando te enfermas?
¿Qué hace tu mamá para que te alivies?.

2. Cuando el maestro detecta las PI. en la lectura puede orientar al niño a que con una oración simplifique un párrafo.

3. Discutir con los niños las lecturas y llevarlos a que supriman información que no es *fundamental basándose en la PI y las PD.*

Ejemplo. Samuel tenía tos y no quería tomar la medicina.
Su mamá no lo dejaba salir a jugar.
Inventó muchas excusas para convencerla. Pero no logró nada.

4. El maestro conducirá la discusión del niño identificar con pocas palabras el significado global de un párrafo.

Ejemplo: La mamá de Samuel compró jarabe de miel de abeja.
Que le habían recomendado para la tos.
Su hijo tenía algunos días con una tos necia.
No quería tomarse el jarabe.

Samuel tenía tos, su mamá le compró jarabe de miel de abeja, él no se lo quería tomar.

5. Se debe guiar la discusión con el niño de tal forma que el las realice con preguntas como:

Ejemplos. Cuando los niños tienen tos, toman medicinas.
Los jarabes para la tos saben feo...

6. Construcción. Pedirle al niño que elabore una historia diferente con las mismas ideas de la lectura inicial, esto es respetando el tema.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
MAESTRIA EN PSICOLOGIA. EDUCACIÓN ESPECIAL**

4º/ Na/ In

¿ESTAS LISTO PARA TENER UNA MASCOTA?⁵

¿Te gustaría tener una mascota? Una mascota puede ser un amigo, pero necesita cuidados y un buen hogar. Los peces, pájaros, perro y gatos pueden ser una buena elección. Escogerla es un gran trabajo, porque cada una es diferente, cada una tiene diferentes necesidades y come cosas diferentes. ¡Piénsalo! Tu no puedes guardar un pez en una caja , ni alimentar con alpiste a un gatito.

¿Cómo puedes saber cuál es la mejor mascota para ti? Platícalo con tus padres que especie de mascota puede ser más feliz en tu casa. Busca como la cuidarías, ¿qué cuidados le darías? Enseguida habla con la gente que sabe acerca de animales, ellos pueden decirte las diferentes clase de peces, pájaros, perros y gatos. Un pez dorado es una mejor mascota que un tiburón, un canario es más fácil de cuidar que un águila.

Después que la has seleccionado, lee en los libros acerca de ella sobre la mejor manera de cuidarla. Una mascota representa un gran trabajo pero quién tiene una puede decirte que vale la pena.

RECONOCIENDO EL PERSONAJE PRINCIPAL.

El personaje principal de una historia es a quién se refiere la misma.

Lee cada historia. Encierra en un círculo en personaje principal.

1. Linda quería una mascota. Su mamá le dijo que podía tener un pez. Por eso Linda consiguió un pez dorado. Ella llenó una pecera con agua y puso a su pez dorado en ella. Después le dio de comer. Linda le llamó Goldilocks a su mascota.

- a) La mamá de Linda.
- b) Linda.
- c) Un pez dorado.

2. Este es un día feliz para Daniel. Daniel tiene un nuevo gatito llamado Coco. Coco necesita alimento, agua y cepillarle su pelo. Daniel lo alimentó y cepillo. Su papá le dijo que lo estaba cuidando bien.

- a) El papá de Daniel.

⁵ Are You Ready for a Pet? En Ferris, A. M. and MacEwen, M. E. (1988) "High Action Reading for Comprehension". USA: Modern Curriculum Press, Inc. Pp. 6 a 9.

_____ Pregúntale a tus padres.

_____ Habla con las personas que saben acerca de animales.

Haz un dibujo de las siguientes mascotas.

a)Pez.

b)Perrito.

c) Conejo.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
MAESTRIA EN PSICOLOGIA. EDUCACIÓN ESPECIAL**

4º/ Na/ In

EL CUERPO HABLA⁶.

Tu cara con frecuencia muestra como te sientes. Tu sonríes cuando estás feliz. Tu frunces el ceño si estas enfermo. Tu cara puede mostrar diferentes sentimientos. ¿Sabías que tu cuerpo también puede mostrar a los otros como te sientes?

Imagina a alguien camino a la escuela, ella arrastra sus pies. Su cabeza cuelga hacia abajo. Camina lentamente. ¿Ella está feliz? Probablemente no. Ahora imagina a alguien más caminando a lo largo. Su cabeza levantada. El balancea los hombros un poco. Da pasos grandes. Esta persona parece estar diciendo "Me siento grandioso".

La mayoría de la gente no reflexiona de que "El cuerpo habla". Ellos no consideran acerca de como caminan, se sientan o paran. Pero del como tu haces estas cosas muestras a otros lo que estás sintiendo. ¿Alguna vez has cruzado tus brazos y mantenido tu cabeza abajo cuando quieres quedarte solo? ¿Te sientas sobre el borde de tu silla cuándo estás agitado?

Tu puedes hacer observaciones con algunas personas y ver para ti mismo. (Sin embargo trata de no ver fijamente). Observa la forma en que las personas muestran qué están sintiendo. Sólo mira sus manos, es un buen sitio para empezar. En un tiempo no muy largo, tu entenderás cómo "El cuerpo habla".

ENCONTRANDO LA IDEA PRINCIPAL.

Un párrafo tiene una idea principal. Encuentra la idea principal que te ayude a saber sobre todo el párrafo.

Lee cada párrafo. Luego encierra en un círculo la idea principal.

1. La gente usa sus manos para hablar. Una mano mantenida con la palma afuera significa "alto". Una mano moviéndose significa "hola" o "adiós". El pulgar y un dedo haciendo un círculo significa "muy bien".

- a) Una mano mantenida con la palma afuera significa "alto".
- b) Una mano moviéndose significa "hola" o "adiós".
- c) La gente usa sus manos para hablar.

⁶ Body Talk, En Ferris, A. M. and MacEwen, M. E. (1988) "High Action Reading for Comprehension". USA: Modern Curriculum Press, Inc. Pp 14 y 15.

2. La manera en que alguien se sienta significa algo. Incorporarte en línea recta. Mirar a los ojos. Descansar tus manos sobre tus rodillas. Está diciendo "me gusta, estoy interesado".

- a) Incorporarte en línea recta.
- b) La manera en que alguien se sienta. Significa algo.
- c) Mirar a alguien a los ojos.

ENTENDIENDO LOS DETALLES.

Los detalles en un párrafo dicen más acerca de la idea principal.

Lee cada párrafo referente al cuerpo habla. Luego escribe los detalles que hablen sobre la idea principal.

1. Lo que dice el cuerpo puede mostrar cuando las personas están temerosas. Sus manos o piernas pueden estremecerse. Ellos mantienen sus hombros enfrente. Pueden doblar su cuerpo.

Idea principal. Lo que dice el cuerpo puede mostrar cuando las personas están temerosas.

a) _____

b) _____

1. Lo que el cuerpo dice es importante. Las palabras son importantes también. Las palabras pueden decir como son las cosas. Pueden decir como huelen. Las palabras pueden decir como se sienten.

a) _____

b) _____

EJEMPLO TEXTO NARRATIVO. USO DE CONECTORES

co D.F., a 9 de Febrero de 1998.

Los hijos del sol

En la región de los andes peruanos cerca
 el cuzco hay una colina llamada Tampu-Toco
 contaban las leyendas indias que Manco
 Cápac salió con sus hermanos y hermanas
 que Manco-Cápac y sus hermanos por ser
 de origen divino, se convirtieron en los jefes
 superiores.
 La colina era muy incómoda y decidieron
 buscar otro sitio.
 iniciaron un viaje que duró muchos años
 para buscar un sitio donde vivir.
 En el viaje Manco-Cápac ^{como} por esposa a Manu-
 bello ella era muy inteligente y hábil.
 Pachá fue el dios del fuego.
 Uchu fue el dios de la guerra.
 Auca el dios de su pueblo.
 Ellos volvieron a la colina Tampu-Tocco
 Y Manco-Cápac siguió el viaje hasta que
 encontraron un lugar y fundaron el
 imperio del Inca o sea de los hijos del

EJEMPLO TEXTO NARRATIVO . USO DE CONECTORES

México D.F., a 27 de Octubre de 1997.

La ciencia y nuestro cerebro.

Las computadoras se inventaron para almacenar información que es muy importante para la ciencia.

Nuestro cerebro es igual a una computadora.

En las computadoras se guarda información que podemos guardar en nuestro cerebro. La computadora es un cerebro mecánico.

Los arquitectos utilizan la computadora para hacer dibujos digitales.

El hombre es una parte de la computadora porque la maneja.

La computadora se hizo a base del cerebro del hombre, tiene las mismas funciones que el cerebro del hombre.

La computadora tiene muchas funciones.

EJEMPLO TEXTO NARRATIVO. USO DE CONECTORES

México D.F., a 27 de Octubre de 1997.
Burbujas

Con el jabón lavamos las casas, los autos y nuestro cuerpo y la mayoría de jabones están hechos por grasas animales y vegetales por ejemplo: el cerdo, el buey, el cacahuete, el coco, la oliva.

Las fragancias se extraen del litio, de la rosa, el narciso y el jazmín.

Los jabones son muy buenos para la limpieza de la vida diaria y para el uso diario de nosotros mismos.

Ahora ya no hay tanta necesidad de hacer jabones caseros porque ya hay fábricas que los hacen con más facilidad.

Los jabones se hacían mezclando las grasas vegetales con la sosa en un recipiente y se amasaban y se ponían en moldes como las de la gelatina. El jabón líquido tiene más agua que el de pastilla nos sirve más el jabón de pastilla que el de líquido.

Análisis Cualitativo de la Interacción en el Aula.

Primera Sesión 18 de Marzo de 1997.

Aprendizaje Cooperativo y Recíproco. Utilización en el aula.

Actividad planeada: Demostrar con los niños el uso del aprendizaje cooperativo sus reglas y aplicaciones y valorar las ventajas del uso del aprendizaje recíproco.

Maestra (Ma) realiza la integración de los subgrupos de trabajo.

Vicente (V) quedo ubicado en el equipo 1, Nick (N) en el 2) y Lety (L) y Martha (Mar) en el 4, y Mary (May) y Katy (K) en el 6. En cada equipo se integraron niños con diferentes características y rendimiento. Se proporcionaron los lineamientos generales para el funcionamiento utilizando el aprendizaje cooperativo (Stevens, Slavin y Farnish, 1989). Para facilitar su interacción y facilitar la ejecución de actividades lectoras en grupos pequeños que los llevaran posteriormente a ejecuciones independientes para mejorar la comprensión de la lectura. Se introducen la propuesta por Palincsar y Brown, (1984) del aprendizaje recíproco que incluye las actividades de sintetizar (resumir), preguntar, aclarar dudas, y predecir para organizar a los niños en actividades que mejoren su aprendizaje en la comprensión de la lectura.

Tarea: hacer un resumen de un texto narrativo (lectura) en donde todos los niños den sus puntos de vista de cómo hacerlo, preguntando, aclarando dudas e imaginado que seguiría en la lectura y se concluiría en la escritura del mismo por el ayudante del capitán.

Indicaciones se dieron por única vez por la psicóloga (Ps) mientras la maestra observaba y se integraba en sus actividades cotidianas con las técnicas instruccionales de aprendizaje cooperativo y recíproco se les escribió en el pizarrón y se les explicó a cada equipo como debían hacer la tarea.

Ps. Cada subgrupo debe elegir un capitán y un ayudante, el capitán puede elegir quién lee y cuanto lee, e invitar a todos a participar. El ayudante debe escribir la opinión de todos los integrantes del equipo.

Lean un párrafo, pregunten lo que no entiendan a la maestra, las psicólogas, a sus compañeros. Usen el diccionario. Resuman lo leído y piensen como puede solucionarse el problema presentado en la lectura, discútanlas en el grupo. Terminen de leer la lectura y vean cuantos acertaron. El ayudante del capitán va a escribir sus conclusiones.

Observaciones Generales.

Ma. Se acerca a los niños en algunos equipos que se lo piden para reforzar las indicaciones.

La mayoría de los niños están interesados y preguntan más a las psicólogas que a la

maestra sobre las actividades propuestas. V. Discute mucho sobre todo con otros 2 niños, no respeta el trabajo de sus compañeros, quiere hacer todo sin saber como empezar, se enoja por que no le hacen caso y no vuelve a participar. La tarea la terminan dos niños. Ps habla con el grupo y les dice que el barco se va a hundir porque los marineros no hacen caso de lo que les dice el capitán. Ma les llama la atención. No terminan la tarea porque no se ponen de acuerdo para trabajar.

N. Esta sorprendido, sigue con mucha atención lo que dicen sus compañeros, no participa, Ps. le pregunta porque no lo hace, contesta que siempre se equivoca, el capitán de su equipo elige a N para que lea, habla en voz baja, su dicción no es clara pero ejecuta la tarea, sus compañeros le escuchan y le corrigen, N sin molestarse les da las gracias y les dice que lo va a tratar de hacer mejor. Se ofrece a buscar las palabras que escribieron mal en el diccionario, un compañero le ayuda. El equipo realiza la tarea completa.

L. Esta molesta porque ella quiere ser el capitán, pero sus compañeras no la aceptan, discute en voz alta y es grosera, como no se hace lo que ella dice, les da la espalda a sus compañeras y se dedica a peinarse. Ma se acerca y le llama la atención, enojada se voltea pero no participa. Ps pregunta a las niñas quienes están de acuerdo en que L sea el capitán solo una de ellas la acepta. L dice que hagan lo que quieran que no va a trabajar con ellas, discuten, se pelean y no concluyen la tarea.

Mar está enojada porque no le gusta discutir, contesta muy molesta a L de que no se va a salir con la suya de no hacer nada, sin embargo, trata de poner el orden en el equipo y con las demás niñas trata de seguir las indicaciones para realizar la tarea que no concluyen por tratar de que L participe.

May esta atenta a las indicaciones de la actividad, participa en la elección del capitán, a ella la seleccionan para ayudante, se ponen de acuerdo para trabajar, habla poco, se observa insegura, busca la corrección de Ma, pero sus compañeras le contestan, lo que facilita su participación. Después de terminar la tarea se dedica a hacer el resumen.

K lee el primer párrafo de la lectura por invitación del capitán y con sus compañeras se dedican a preguntar las palabras que no conocen y buscar otras en el diccionario, se observa atenta, se integra y participa sin dificultad, habla en voz baja.

Relaciones interpersonales. V no establece correspondencia con sus compañeros, su forma de participar es demostrar su molestia verbalmente por no ser el capitán. N se ve sorprendido por que sus compañeros le aceptan, le escuchan y no hacen comentarios de sus errores lo que facilita su cooperación e intercambio de la actividad en el grupo. L se ve molesta, su interacción es deficiente, no escucha a las demás niñas y se niega a realizar la actividad propuesta. Mar trata de incluir a L en el trabajo del grupo, pero termina enojándose con ella, se dedica a hacer el trabajo ignorando a L. May y K no presentan ninguna dificultad en intercambiar con el equipo las actividades.

Interacción socioafectiva. V llama la atención de sus compañeros con sus actitudes lo que le dificulta el trabajo. Cuando Ma le reprende baja los ojos y se calla, no expresa sus pensamientos aunque si sus sentimientos de malestar y de enojo. N la actitud de sus compañeros le permite decir lo que piensa y expresar sus sentimientos al sentirse

aceptado. L al verse rechazada por el grupo se vuelve agresiva y molesta manifiesta su enojo cuando Ma le llama la atención se voltea su banca y se queda callada. Mar se ve inquieta, trata de hacer que L participe sin éxito, se acerca más con las otras niñas, se ve insegura al acercarse y hablar con ellas. May su actitud es de interés hacia las actividades propuestas, se observa tranquila y atenta al trabajo grupal. K participa poco, se ve temerosa al hablar lo cual hace en tono bajo y pocas veces.

Comunicación. V al hablar aumenta el tono de su voz y cambia su expresión facial, no escucha las indicaciones, cuando Ma le llama la atención se queda callado y no habla más. N se ve temeroso, contento y sorprendido, pregunta, habla, participa. L al hablar mueve mucho las manos y demuestra su enojo hablando más fuerte, no escucha, ni comunica lo que piensa, hace muecas y se cubre la cara con las manos, acostándose en la banca. Mar se dirige a L para decirle que participe, se cansa y se enoja, le habla fuerte y termina por darle la espalda y trabajar con sus otras compañeras. May habla poco, tranquila, manifiesta interés en preguntar sus dudas, habla con sus compañeras. K contesta cuando se le pregunta, manifiesta sus dudas, se ve tranquila, su tono de voz es pausado.

Participación del maestro. Se acerca a los grupos, da indicaciones y aclara dudas a quienes le preguntan, trata de imponer el orden con los niños que percibe como problema con los cuales eleva su tono de voz. Se moviliza por las púpitres de los alumnos.

Participación de los niños. De todos los subgrupos, sólo dos no terminan la actividad, se observa a la mayoría de ellos trabajando en las actividades propuestas. Al finalizar la sesión se les pregunto que si querían seguir trabajando así a lo que contestaron en coro que si. Elaboraron su resumen lo leyeron y discutieron en todo el grupo.

Análisis Cualitativo de la Interacción en el Aula.**Segunda Sesión 15 de abril de 1997****Aprendizaje Cooperativo y Recíproco. Utilización en el aula.**

Actividad Planeada: Demostrar a los niños las técnicas Instruccionales de Aprendizaje Cooperativo y Recíproco.

Ma Se integran los equipos de trabajo de la misma forma como se habían constituido en la primera sesión, pone especial interés en los niños que ha identificado con necesidades educativas especiales.

Tarea: Hacer un resumen de un texto narrativo en donde todos los niños den sus puntos de vista de cómo hacerlo, preguntando, aclarando dudas, imaginar el desenlace.

Indicaciones: Ma explica la importancia que tiene el trabajo en equipo, invita a los niños a que elijan las reglas para trabajar, les invita a utilizar el diccionario para buscar palabras que no saben y corregir ortografía, cuando terminen lean lo que escribieron y pregunten a sus compañeros que falto. Pueden entregarlo en limpio mañana.

Observaciones Generales.

La mayoría de los equipos deciden no hablar todos al mismo tiempo, seguir las indicaciones del capitán y participar todos dando sus ideas. El capitán va a cambiar en las sesiones, lo mismo que el ayudante.

V escucha con atención. Ps les sugiere que V sea el ayudante, el no acepta porque tiene mala letra y no se le entiende. Ma le dice que haga el intento que entre todo el grupo va a revisar el resumen y lo que no se entienda o este mal escrito se va a corregir antes de entregarse. Saca su cuaderno, pone la fecha y espera a que hablen sus compañeros, el participa al último.

N sugiere a un compañero para capitán moción que se acepta, el queda como ayudante dice a sus compañeros ¡si no puedo, me ayudan!, a lo que le contestan que sí. Ma los observa y les refuerza que entre todos tiene que hacer el resumen, si todos participan el trabajo va a quedar completo.

L no habla, pero observa Ma le sugiere que sea el capitán, se ve sorprendida por que sus compañeras lo aceptan, Ma es la ayudante, Ma les invita a que participen todas, que no se griten y que se escriba todo lo que se dice.

May en esta ocasión sugiere a dos de sus compañeras para llevar la dirección del grupo, se acepta, K es la que inicia a leer y a preguntar lo que no sabe y no entiende. Terminado

la actividad May les invita a leer lo que hicieron, pide a Ma que les ayude a revisar la ortografía y para que les diga si queda bien el resumen.

Relaciones Interpersonales. V busca la correspondencia con sus compañeros trabajando con ellos, se observa un cambio importante en la forma de dirigirse a ellos al escribir el resumen les pregunta si esta bien escrito y que otra cosa pone. N se ve contento, participa en el equipo y busca en ellos el apoyo para la ejecución de la tarea, para que no queden mal todos y que por eso tengan mala calificación. L se observa tranquila, su tono de voz es normal su actitud cambia al ver que sus compañeros aceptan que ella dirija el trabajo del equipo. Mar busca la manera de que sus compañeras le ayuden a redactar el resumen para que no tenga errores, su forma de pedirlo es amable. May y K participan más no presentan problemas en la integración con los demás.

Interacción Socioafectiva. V y L presentaron un cambio muy notorio en sus actitudes, la aceptación de los demás niños les facilitó su interacción. N que se sentaba en una de las últimas bancas y mostraba cara de aburrimiento se ve contento, les hace bromas. Mar cambió su lugar de la orilla a uno de en medio. May y K se acercan más entre ellas, buscan la cercanía de una niña con la que antes no interactuaban.

Comunicación: V habla en tono mesurado, escucha a sus compañeros, levanta la mano si quiere hablar. N expresa sus dudas, el grupo le ayuda a corregir como decir mejor las palabras. L se dirige a sus compañeras con respeto, no levanta el tono de voz, se observa que todo lo que escribe lo adorna con flores y corazones que posteriormente pinta. Mar se comunica más con L platican cosas de su casa en común. May y K se comunican más entre ellas y con otra niña del grupo, entre las tres organizan el trabajo del equipo.

Participación del maestro. Da las indicaciones verbales y escritas en el pizarrón, se acerca a cada equipo para reforzar el trabajo de los niños, les ayuda a usar el diccionario, a corregir la ortografía, pide a Ps que le ayude a organizar el trabajo y que le diga en que se equivoca a lo que se le contesta que ella esta bien, que se va a integrarse en el trabajo de los niños, que sus aportaciones son correctas y que la organización de su trabajo no se le va a modificar.

Participación de los niños. Todos los equipos elaboraron el resumen en sucio, en limpio se entregaría al día siguiente y el ayudante sería el encargado de hacerlo. Se leyó en el grupo por un integrante diferente al capitán y al ayudante en cada uno de los equipos. La actividad se realizó, la tarea también, se percibe un ambiente cordial entre todos los niños, la maestra y la psicóloga.

Análisis Cualitativo de la Interacción en el Aula.

Tercera Sesión. 10 de Junio de 1997.

Retroalimentación de Técnicas Instruccionales. Enseñanza de la Estructura Textual Narrativa.

Actividad planeada. Reforzar la integración de los niños en subgrupos, seguir utilizando las técnicas instruccionales del aprendizaje cooperativo y recíproco, e iniciar la enseñanza de las estructuras textuales narrativas utilizando una guía para ello como primera actividad. La segunda actividad proporcionar una serie de tarjetas en desorden, para que las ordenen como ellos quieran y puedan construir una historia. Debe tener un título, destacar los personajes principales, el escenario (que son características de la estructura textual narrativa en el inicio). Describir la acción a realizar por los personajes o el problema, así como la serie de pasos a seguir para concluir el cuento o narración (desarrollo) y resolver el problema. Es importante concluir en que termina Cfin).

Ps. Sugiere a la maestra que se acerque más a los niños con necesidades educativas especiales, así como con los que son más capaces para utilizar su guía en el trabajo y andamiaje en los primeros, y facilitar la interiorización de la actividad.

Ma repasa las reglas de las técnicas instruccionales y les proporciona a cada equipo una guía para la lectura. Los niños, eligen quién va a dirigir el equipo y quién va escribir la historia sin preguntar si lo deben de hacer. La integración de los equipos es diferente a la inicial Ma quiere que los niños aprendan a trabajar con todos y no - solo con unos cuantos niños.

Tarea: En la primera actividad identificar los personajes principales y comprender sus acciones así como el orden y la secuencia en que aparecen en la historia. Segunda actividad, proporcionara a los niños unas tarjetas con figuras que ordenadas permitan construir una historia, después de que las ordenen inventar un cuento.

Indicaciones primera actividad. Ma a todos ustedes les gustan las mascotas, los niños contestan a coro que sí. Ma la lectura trata de las mascotas, léanla y sigan el orden que tiene, en ella se describen los personajes principales y sus sentimientos, así como el orden de la historia, ¡fíjate bien! Porque en ella se les hacen preguntas que tienen que contestar.

Indicaciones segunda actividad. Ma se les va a proporcionar a cada equipo unas tarjetas que las tienen que ordenar, después entre todos tienen que inventar un cuento. Ma anota en el pizarrón los elementos que deben considerarse en una narración en el inicio, desarrollo y fin.

Observaciones Generales.

V participa con sus compañeros en la contestación de las primeras preguntas de la lectura, el lee las segundas, les pide a sus compañeros que las contesten, en la tercera parte los

niños tiene que dibujar una mascota V saca una plantilla y pregunta si la pueden utilizar para que les quede bien, a lo que Ma les contesta que le gustaría que las dibujaran, pero si el grupo lo decide pueden utilizar la plantilla. En la segunda actividad pregunta la tarea a Ma, quién le repite las indicaciones, el capitán le pregunta como ordenarían las tarjetas V sugiere que pongan en el cuento que las tortugas se están muriendo por la contaminación a lo que sus compañeros acceden.

N tiene duda al contestar quién es el personaje principal, el capitán de su equipo le repite la pregunta y le recuerda la historia, N contesta acertadamente, dibuja las caritas que ahí se piden y va a pedirle a V su plantilla para dibujar las mascotas actividad que el realiza. La segunda actividad N les dice a sus compañeros que el se sabe un cuento de una planta de frijol, lo escuchan y toman algunas de las aportaciones para crear su cuento. Cuando lo finalizan N se ofrece para revisar con el capitán la ortografía y lee la historia a la maestra.

L les pide a sus compañeros que le dejen hacer todos los dibujos de la historia, el capitán le dice que una parte dibuja ella, pero antes tiene que participar en contestar las preguntas, se molesta, pero lo hace, se equivoca pero sus compañeras le corrigen. L dibuja las mascotas. En la segunda actividad L quería escoger de todas, las tarjetas que se iban a trabajar en el grupo las que a ella le gustaran. Discute con sus compañeros porque no le gustaron las que tenía el equipo. Molesta participa pero en forma limitada. Ps se acerca y habla con ella, haciéndole ver la importancia de respetar las decisiones que se toman en un equipo para el trabajo y terminar la actividad, que no era posible que todos eligieran lo que querían porque no se tenía mucho material, era un grupo de tarjetas para cada equipo.

Mar participa en la contestación de las preguntas de la historia, otro compañero pide dibujar las caritas, Mar se levanta y le pide a V le preste su plantilla a lo cual accede, Mar dibuja dos mascotas con la plantilla, ayuda a ordenar las tarjetas, participa en la creación del cuento y es quién escribe la historia.

May es el capitán del equipo, pide a un compañero que lea la historia y le pregunta a cada integrante que contestaría, pregunta si esta correcto o cuando tiene duda, le pide a K que escriba las respuestas, los niños le piden dibujar las caritas y las mascotas a lo que accede. K les consigue la plantilla para que no se tarden mucho en la actividad. En la segunda actividad no logran poner se acuerdo en como ordenar las tarjetas discuten con sus nuevos compañeros de equipo, ellos quieren una historia y May y K otra, hacen dos historias. Ma les llama la atención May y K acceden a hacer la historia de sus dos compañeros K la escribe. Ambas se ven molestas, pero no discuten. Su equipo es el último en terminar la tarea.

Relaciones interpersonales. Se observa que los niños interactúan no solo con el equipo asignado inicialmente, se acercan a niños con los que antes no se acercaban entre ellos V y L. N se ve más integrado en el grupo se acerca a la Ma y la Ps, Ma comenta que siente el grupo tan diferente, que incluso en el recreo se siguen ampliando las relaciones interpersonales. En el grupo la plantilla de V recorrió todos los equipos, el se sentía bien de que sus compañeros le pidieran la plantilla. Se prestan gomas, lápices, pinturas, sacapuntas.

Interacción socioafectiva. Los niños se hacen bromas, platican lo que les pasa en sus casas, lo que vieron en la televisión, muchos de ellos planean lo que van a jugar en el recreo. V y L se han integrado más al grupo lo que a facilitado el acercamiento de los demás niños y que no estén solos en el recreo. L aún se enoja, pero no grita ni se pelea, se lleva bien con Mar, comparten su torta y se prestan cuentos, peine, estrellitas o lunitas para pegarse en las uñas. N ya no se aísla, aunque se equivoca y le corrigen, busca la compañía de los niños de su equipo, con uno de ellos tiene más afinidad, el equipo le ha ayudado a sentirse más seguro y confiado en él y en los demás. La maestra se observa muy contenta con los cambios que observa en su grupo. Les llama a la mayoría por su nombre. Los niños se acercan más a ella, les llama menos la atención porque hablan en voz alta o salen y corren en el salón, los mismos niños bajan la voz cuando hablan muy fuerte y los demás equipos no han terminado.

Comunicación. Este proceso se ha enriquecido los niños se comunican con todos, la maestra lo hace incluso con los que antes le daban problema, cuando les esta sugiriendo algo o corrigiendo su trabajo, les da una palmada en los hombros, permanece muy poco tiempo en su lugar, la mayor parte del trabajo se la pasa con los equipos, no solo da indicaciones, retroalimenta lo que hacen los niños, su comunicación ha favorecido la integración de niños como N, V, L y la mayoría del grupo.

Participación del maestro. Siempre se acerca a la psicóloga para pedir ayuda si algo no sabe, se ha reforzado su seguridad en el manejo de las técnicas instruccionales propuestas y en las estrategias sugeridas en el marco teórico para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos. Las utiliza en la mayoría de las materias que da a los niños.

Participación de los niños. Los niños observados se han integrado de tal forma en el grupo, no solo en los equipos de trabajo, lo que ha permitido que desempeñen sus tareas con todos. Ha facilitado la tarea el que la maestra siempre este cerca de ellos, respete lo que hacen y les guíe a la convivencia, Ps se sienta con los niños, ellos la perciben como un integrante más del grupo, le llaman por su nombre, bromean con ella, pero también le preguntan y se acercan cuando no entienden las indicaciones del maestro.

Análisis Cualitativo de la Interacción en el Aula.

Cuarta sesión 23 de junio.

Estructura Textual Narrativa. Detección de Propositiones Importantes. Uso de Conectores.

Actividad planeada. Valorar la importancia que tiene el aprender las características de los textos narrativos, la detección de las proposiciones importantes (ideas significativas) y las proposiciones de detalle. Seguir reforzando las técnicas instruccionales del aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca.

Ma da inicio a la clase pidiéndole a los niños que se integren sus equipos de trabajo, los asigna a otros equipos, les pide que lean un cuento de su libro de español, posteriormente hagan el resumen en su cuaderno (trabajo individual). En la segunda actividad se les proporciona material impreso de un texto narrativo "El cuerpo habla" para que después de su análisis los niños discutan su contenido y contesten las preguntas que se les piden.

Tarea. Buscar en un texto narrativo los elementos que lo constituyen (inicio, desarrollo y fin). Identificar la idea global del texto, buscar las proposiciones importantes y de detalle. Utilizar conectores. Segunda actividad hacer ejercicios que manifiesten con su cuerpo lo que sienten.

Indicaciones. En la primera actividad (trabajo individual) su resumen debe tener título, una idea que diga de lo que se trata la lectura, los personajes y sus acciones, lugar en donde se lleva a cabo. En el desarrollo tiene que escribir lo que hacen los personajes de la historia para solucionar el problema y darle continuidad. Para terminar tiene que escribir en que termina. Usa palabras que te permitan dar secuencia a una idea con la otra.

Indicaciones segunda actividad. Ma voy a leer en voz alta, escuchen y observen con atención lo que manifiesto con mi cuerpo. Después de leer otra vez en tu equipo de trabajo, entre todos contestar las preguntas, observen que les dice la expresión de la cara, los movimientos de las manos de sus compañeros que están participando en el grupo.

Observaciones Generales.

V no asistió este día a clases.

N se tarda un poco más que sus compañeros en la primera actividad, le lleva su cuaderno a Ma para que se lo revise, Ma le comenta lo que le hizo falta y le ayuda a concluirlo, en la segunda lectura esta muy atento de la expresión de sus compañeros, el participa con un ejemplo de enojo, su expresión hace que se rían con él. Ayuda a identificar las ideas o proposiciones importantes y sugiere a otro compañero para que las escriba. L se le tiene sugerir que se apure con su resumen para que se integre con el equipo en la siguiente actividad, sus compañeras la toman como ejemplo para expresar lo que siente, porque ella expresa su alegría o enojo con todo su cuerpo, manotea, habla más fuerte, les da la

espalda. Al principio se molesta porque dice que le están haciendo burla, pero después ella opina de cómo lo hacen sus compañeras y cada uno de los integrantes del equipo, se ofrece a escribir las respuestas, participa en la selección de las ideas más importantes.

Mar se integra con facilidad con sus nuevos compañeros de equipo, entrega su resumen individual sin que se le pida, su ejercicio está completo. Cuando su capitán les dice que todos tienen que opinar de cómo expresan lo que dicen con el cuerpo a todos los integrantes del equipo, se queda sorprendida cuando le dicen que no habla fuerte y no se mueve por que tiene miedo, se queda callada y lo acepta. Cuando da su opinión dice a su capitán que se siente segura trabajando con ella, que uno de sus compañeros solo quiere molestar y burlarse de todos. Ma interviene y le pide al niño que hable, él manifiesta que así es y que si les molesta no lo va a hacer más.

May la primera actividad la realiza sin dificultad, es una de las primeras en terminarla. En esta ocasión trabaja con L ella es la que le dice que es muy expresiva, pero que también trata de llamar la atención y que molesta al grupo con sus gritos y niñerías. Manifiesta que no habla mucho, porque no conoce a todos y le da temor a que se burlen.

K pregunta a Ps si quedó bien su primer resumen antes de entregar su cuaderno, se revisa con ella lo que hizo y se le dice que lo realizó bien, lo entrega y se integra con su equipo. Habla más fuerte, pone un ejemplo de cuando está contenta.

Relaciones interpersonales. El cambiar a los niños de equipo ha facilitado la integración y correspondencia entre todo el grupo N, L, Mar, May y K se relacionan y participan en sus nuevos equipos, se sienten bien al ser aceptados, se hablan por su nombre.

Interacción socioafectiva. Se percibe un ambiente cordial y de respeto, todos los niños interactúan en sus nuevos equipos, los niños que no participaban por que se burlaban de ellos como N y Mar o los que gritaban o agredían como L, o no trabajaban ahora lo hacen, han modificado su forma de hablar, de pedir las cosas, se acercan más a Ma. Los niños disfrutan de su trabajo.

Comunicación. Es un proceso que se da en muchas direcciones maestras - alumnos, alumno - maestra, alumno - alumno, maestra - alumnos y psicóloga. El que los niños se integren en diferentes equipos lo ha favorecido. Se observa a N con más iniciativa a acercarse y hablar con otros niños a quienes antes evadía. L es escuchada y se toma en cuenta en el trabajo de grupo, Mar, May y K no manifiestan las dificultades iniciales, hablan más y sin temor.

Participación del maestro. Se ve más segura en el manejo de las técnicas instruccionales, antes de iniciar el trabajo con los niños se pone de acuerdo con la psicóloga, se acerca a cada equipo, les escucha y les sugiere como trabajar, retroalimenta constantemente a niños en los que ha observado cambios para que sigan trabajando. Da las indicaciones cuantas veces se lo solicitan, las escribe en el pizarrón y verifica que sean comprendidas.

Participación de los niños. Todos los equipos terminan sus actividades, los mismos niños ayudan a los que se retrasan o manifiestan dificultades en concluir la tarea, ponen interés en comprender las indicaciones, preguntan cuando tienen duda, corrigen su ortografía sin que les pida, buscan palabras nuevas en el diccionario.

Análisis Cualitativo de la Interacción en el Aula.

Quinta sesión. 18 de Septiembre 1997.

Repaso de Técnicas Instruccionales , Estructura textual Narrativa. Identificar Propositiones Importantes, uso de conectores. Valoración de estrategias para comprender la lectura.

Actividad Planeada. Repasar en esta primera sesión del año escolar las técnicas instruccionales del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje recíproco. Elaborar un resumen de un texto narrativo. Buscar en la lectura los elementos que constituyen una narración (inicio, desarrollo y fin). Identificar la idea global del texto, buscar las proposiciones importantes y de detalle. Utilizar conectores. Ver que estrategias tienen para comprender la lectura.

Tarea. Recordatorio a los niños de las técnicas instruccionales que se venía utilizando y las estrategias para resumir un texto narrativo.

Indicaciones. Su resumen debe tener título, una idea que diga de lo que se trata la lectura, los personajes y sus acciones, lugar en donde se lleva a cabo. En el desarrollo tiene que escribir lo que hacen los personajes de la historia para solucionar el problema y darle continuidad. Para terminar tiene que escribir en que termina. Usa palabras que te permitan dar secuencia a una idea con la otra.

Observaciones Generales.

V lee la narración, sus compañeros le corrigen la puntuación, al terminar sugiere a otro niño para que escriba el resumen, lo que aprueba el capitán del equipo, se observa más tranquilo, su participación es mas dirigida a la actividad y la tarea encomendada que a contradecir y pelear con sus compañeros. El resumen de su equipo se encuentra en un nivel de identificación y supresión de ideas en las macroestrategias usadas para comprender la lectura.

N pregunta a su capitán como se hace el resumen, ya que se le olvidaron algunos puntos Ma le recuerda como y le dice que se va a repasar nuevamente como se hace. Esta atento a las indicaciones de sus compañeros, decide buscar las palabras que no sabe y pregunta a Ma lo que no encuentra o no entiende. El resumen elaborado por su equipo se encuentra en un nivel de identificación y supresión de ideas en las macroestrategias usadas para comprender la lectura.

L se observa callada, atenta, levanta la mano para salir del salón. Cuando regresa le pregunta a sus compañeras de equipo como quedaron para ver que hace ella. Se molesta porque quiere hacer un dibujo en el resumen, le grita al capitán de su equipo por que no lo acepta. Ma se acerca a ella y le dice que no tiene por que gritar que les pregunte a sus compañeras si puede hacer el dibujo, lo que hace. Ma le responde que primero tiene que hacer el resumen y si les queda tiempo ella puede hacer el dibujo, no antes. Cuando

finaliza la actividad ella hace un dibujo de los Xocoyoles y lee su resumen al resto del grupo. El resumen elaborado por el equipo se encuentra en un nivel de generalización.

Mar frena un poco a L le dice que si sigue gritando no le van a hacer caso y que en el trabajo no van a poner su nombre. Se observa atenta, participa en la elaboración del resumen, ayuda a identificar las ideas principales, colabora con su compañera que escribe en la revisión de la ortografía.

May se desenvuelve con facilidad en el equipo, participa más, se comunica más para dar su punto de vista para incluirlos en el resumen, ella lo escribe. El resumen elaborado por el equipo se encuentra en un nivel de generalización.

K. En esta ocasión es el capitán, le da la palabra a sus compañeras, pregunta si tienen duda para buscarlo en el diccionario o preguntar. Le pide a May que ella sea el ayudante. Se observa más segura y desenvuelta, habla más fuerte trata de organizar las actividades de sus compañeras para concluir la tarea.

Relaciones Interpersonales. A pesar de que son los primeros días del año escolar y los niños pasaron más de dos meses de vacaciones, existe la correspondencia entre los equipos y el grupo. Es importante mencionar que los niños eligieron con quién trabajar, la selección fue la agrupación inicial que se hizo en 4º A, en donde ellos empezaron a establecer sus primeras relaciones en pequeños grupos.

Interacción Socioafectiva. Se observa que se han adquirido lazos de amistad entre los niños, sobre todo en los pequeños subgrupos, N con uno de sus compañeros, L y Mar, May y K que no solo comparte en trabajo y las actividades para concluir la tarea asignada si no también el juego en el recreo, se platican sus experiencias del día anterior, sus problemas, se acercan más a Ma.

Comunicación. Este proceso es más abierto y circular, las vacaciones no lo modificaron se observa que se mantiene y retroalimenta.

Participación del maestro. Se ve más tranquila y segura en las actividades que realiza, se acerca más a todos los niños, les pide sugerencias de cómo desean participar en la tarea. Refuerza mucho el trabajo de los alumnos que no participan o manifiestan dificultades para comunicarse y relacionarse. V, N, L, Mar, May y K han eliminado las barreras que existían para comunicarse y participar en las clases.

Participación de los alumnos. Todos los equipos concluyen la tarea, se observan con interés y entusiasmo por participar y que sus opiniones se tomen en cuenta. Se esmeran porque quede concluida la actividad y que sea la mejor. Entre todos se ayudan, se preguntan, en el equipo la participación de todos es importante.

Análisis Cualitativo de la Interacción en el Aula.

Sexta Sesión. 29 de Septiembre de 1997.

Revisión de Estructura Textual Narrativa. Uso de estrategias para comprender las lecturas. Enseñanza de Estructura Textual Expositiva.

Actividad Planeada. Valorar las características de la estructura textual narrativa de manera individual. Así como las estrategias que el niño utiliza para comprender la lectura. Describir los elementos que integran la estructura textual expositiva con ejemplos en las lecturas que los niños realizan en sus clases.

Tarea. Los niños deben leer un texto narrativo, aclarar sus dudas o lo que no entiendan preguntando a la maestra o en el diccionario. Posteriormente elaborar un resumen.

Indicaciones. Leer el texto en voz baja cuantas veces lo consideren necesario. Cuando terminen hacer un resumen. Buscar en el diccionario las palabras no conocidas. Anotar en el resumen las características de la estructura textual.

Observaciones Generales.

V su historia tiene título, se observa que escribe proposiciones importantes, continua con errores de expresión, de puntuación y de ortografía, usa pocos conectores. Escribe los personajes más importantes, no el escenario. Las acciones desarrolladas para resolver el problema también las anota. El final lo omite, pero anota que le pareció la lectura. Las estrategias para resumir se encuentran en identificación y supresión. Escribe las oraciones del autor.

P su resumen no tiene título, escribe algunas proposiciones importantes. Se observan errores de expresión, puntuación y ortografía. Ma le ayudo en al puntuación. Tiene dificultad para utilizar conectores. Escribe los personajes más importantes, no se entiende muy bien el problema, pero si las acciones que él considera lo resolvía. Concluye con lo que le pareció la historia. Las estrategias para resumir se encuentran en identificación y supresión. Escribe las oraciones del autor.

L su trabajo es creativo, construye una historia diferente. Su resumen es muy concreto con una idea describe lo que ella considera es importante. Las características de la estructura textual narrativa están incompletas. Omite los personajes más importantes, el escenario. Trata de escribir algunas acciones para resolver el problema que ella describe en su historia, anota el desenlace y le pone fin. Las estrategias para resumir se encuentran en generalización.

Mar su resumen esta completo tiene titulo, escribe las características de las estructuras textuales y le pone un final además de una conclusión de lo que le pareció la historia. Escribe proposiciones importantes y hace uso de conectores. Las estrategias para resumir se encuentran en identificación y supresión. Escribe las oraciones del autor.

May Omite el título, escribe las ideas principales de la historia así como los personajes y el escenario, identifica bien el problema y las acciones para resolverlo. No escribe el desenlace. Pero si da su opinión de lo que le pareció la historia. Las estrategias para resumir se encuentran en identificación y supresión. Escribe las oraciones del autor.

K. Omite el título, escribe las características de la estructura textual, da su opinión de lo que le pareció la historia. Las estrategias para resumir se encuentran en identificación y supresión. Escribe las oraciones del autor.

Relaciones interpersonales. Como fue un trabajo individual no se valoraron.

Interacción Socioafectiva. Se observo la que se da con la maestra, se dirige a ellos de una manera más cordial, les habla por su nombre, les invita a que realicen la tarea.

Comunicación. Es un proceso circular, no se modificó, la mayoría de los niños se comunican entre ellos, con la maestra y la psicóloga como lo habían hecho en el curso escolar anterior.

Participación del maestro. Da las indicaciones generales y se acerca con los niños que manifiestan más dificultad para realizar la tarea. Le ayuda a V y a N, les explica cuales son las ideas más importantes de la lectura. Con N trabaja la puntuación y la ortografía.

Participación de los niños. V, N y L que no concluían sus trabajos individuales ahora lo hacen, V y N preguntan si está bien escrito y que otra cosa pueden escribir. L se concentra en su actividad subraya lo que escribe. Mar, May y K se concentran en su tarea y la concluyen.

Análisis Cualitativo de la Interacción en el Aula.**Séptima Sesión. 6 de octubre de 1998.**

Actividad Planeada. Leer artículos llevados por los niños de periódicos y revistas. Elaborar un resumen donde se destaque la estructura textual narrativa y las macroestrategias que utilizan. Elaborar de manera gráfica con recortes de revistas o dibujos su resumen.

Tarea. Después de elaborar el resumen representar en una cartulina con recortes de revistas, periódicos, o dibujos lo leído y las ideas del grupo vertidas en el resumen.

Indicaciones. De los periódicos y las revistas que tengan en los equipos hay que seleccionar una lectura que sea de interés para todos sus integrantes. Hay que leer con atención el artículo que vayan a trabajar, discutir las ideas más importantes, buscar o preguntar las palabras que no entiendan y elaborar un resumen en donde escriban las características de la estructura textual.

Observaciones Generales.

V la lectura seleccionada fue un artículo del periódico acerca de un escritor joven. La discusión se centra en como los niños de ahora al usar las computadoras pueden tener información no solo de cuentos de literatura infantil a través de Internet, si no también como lo hizo el autor, que dio a conocer su trabajo a una amiga por ese medio y de esta manera se difundió su trabajo. V participa en la discusión y dice que la computadora además de jugar con ella, él piensa que es como un periódico en grande, que le gustaría aprender a usarla. Su equipo decide elaborar conclusiones del artículo y escribirlas en una cartulina, graficarla con recortes de periódico y entregarla al siguiente día. Opina que el trabajo tiene que estar bien presentado y limpio, por lo que sugiere que se reúnan en su casa para hacer la cartulina. Su aportación se discute y como los niños no pueden reunirse todos por la tarde la elaboran dos de ellos.

N la lectura seleccionada por su equipo fue histórica acerca de la vida de Netzahualcóyotl, fue el capitán del equipo, eligió quién leería y quién buscaría las palabras no conocidas en el diccionario. Después de que se elaboró el resumen les pregunta a sus compañeros como van a hacer la presentación final. Eligen hacer dibujos en una cartulina y engrapar el resumen. Inician los dibujos y un alumno se los lleva para iluminarlos y entregarlos al día siguiente.

L en su equipo solo estuvieron 3 alumnas el artículo que seleccionaron fue relacionado con la contaminación ambiental y el ausentismo de los niños en la escuela, una investigación de la UAM Xochimilco escrita en un periódico. El equipo decidió que no iban a nombrar capitán, ni ayudante, que las tres iban a trabajar todo. L participa y discute como ella ha visto a los niños pequeños muy enfermos de tos y catarro, ella también se ha enfermado y ha tenido que faltar a la escuela. Sus padres no tienen carro, motivo por el cual tienen que hacer uso de los camiones y las peseras, ella ha visto que arrojan mucho humo negro.

Mar aporta que un vecino tiene asma y que seguido lo llevan al hospital, ha platicado él y le ha comentado que los médicos dicen que la contaminación hace que el se enferme seguido. Participa en la elaboración de las conclusiones y junto con su otra compañera discuten como van a presentar el trabajo. L se ofrece a hacer los dibujos y entre todas deciden pegar el recorte del periódico en donde está el artículo.

May la lectura seleccionada en su equipo es un artículo del periódico relacionado con los deportes y la violencia. El capitán les pregunta si conocen el fútbol americano a lo que responde que no, Ma se acerca y les explica en que consiste. May aporta que ella lo ha visto en la televisión, y que no entiende que son los porros. Busca la palabra en el diccionario, y dice lo que ella piensa son los porros.

K comenta que uno de sus hermanos esta en el CCH y que le ha platicado que son muchachos que se dedican a molestar a los estudiantes y que a veces les quitan sus cosas y les pegan. Ps se acerca y les amplía más acerca de los porros. Su equipo decide elaborar su resumen en una cartulina e ilustrarla con recortes de revistas o de cuentos.

Relaciones Interpersonales. Existe la correspondencia entre los niños observados con el resto del grupo y el trabajo en equipo se conserva, se respeta la elección de los niños y ellos no sólo manifiestan interacción en la ejecución de las actividades y la tarea propuesta, también de amistad.

Interacción Socioafectiva. Existe reciprocidad en el trato maestro alumno, todos se ayudan, no se ve el trato especial a algún niño en particular, la igualdad para todos predomina. Sé retroalimenta el trabajo en equipo y se estimula a los niños que hacen su mejor esfuerzo.

Comunicación. Es un proceso circular, se mantiene en el trabajo y en las demás actividades del niño dentro de la escuela, no se observan peleas, ni niños que gritan o se enojan

Participación del maestro. Se observa que da las indicaciones de manera general, además de escribirlas en el pizarrón, las repite poco, los niños no requieren que se les den como al inicio del programa de intervención. La maestra se acerca continuamente a los equipos, invita a participar a todos, les orienta y ayuda en la resolución de las dudas relacionadas con la tarea.

Participación de los alumnos. Se observan más independientes y seguros al realizar las actividades y la tarea propuesta, se respetan cuando uno de ellos habla, si se equivocan en la exposición sus compañeros le complementan, no le corrigen, ni le callan como sucedía al principio. Todos participan y dan sugerencias.

Análisis Cualitativo de la Interacción en el Aula.**Octava Sesión. 20 de Octubre de 1997.**

Actividad Planeada. Investigar lo que son los huracanes. Leer artículos de los periódicos relacionados con éste fenómeno natural.

Tarea. Investigar que son los huracanes, cómo se forman, escuchar las impresiones de los niños respecto a los eventos sucedidos en el puerto de Acapulco Guerrero.

Indicaciones. Cada equipo debe leer los artículos que tengan relacionados con el huracán Paulina, comentarlos, buscar o preguntar lo que no conocen y escribirlo. Posteriormente elaborar un resumen que se discutirá en el grupo.

Observaciones Generales.

V su equipo decide que él va a ser el que escriba el resumen, se observa atento a la discusión, le impacta las fotografías de niños y adolescentes que fallecieron ahogados en sus casas. Insiste en que no se les avisó a tiempo, sus compañeros le hacen ver que no tenían otro lugar a donde ir porque son pobres, y que el gobierno debe proporcionarles casas más seguras. Escribe el resumen, se dedica a corregir las faltas de ortografía y a ampliar más las ideas escritas.

N aporta que cuando hay un huracán hay lluvias muy fuertes y truenos, además de que hay mucho aire. Que recuerda uno de nombre Olaf que azotó las costas de Veracruz, pero que nunca originó los destrozos de Paulina. Esta inquieto porque no se imagina porque no cuidaron a los niños, Ma le explica que se murieron no por falta de cuidados, que por vivir muy cerca de la costa en casas que no son muy seguras facilitó que se destruyera todo y que las personas que vivían allí se murieran. Ayuda a sus compañeros a buscar las palabras que no conocen. Insiste en que se escriba lo del otro huracán.

L en su equipo discuten que los habitantes no se pudieron salvar porque no se les informó a tiempo, que el gobierno debe darles los medios para que sus casa sean seguras, que ahora lo único que puede hacerse es llevarles alimentos y ropa a los que quedaron con vida. Escribe el resumen y junto con Mar corrige la ortografía.

Mar discute que no se sabe cuando va a entrar a tierra un huracán, que de que forma se les va a avisar de algo que no saben cuando va a llegar. El capitán les lee nuevamente el artículo del periódico que dice que hay manera de informar a la población con el radio y la televisión para poder trasladar a las personas que están cerca de la costa a lugares protegidos y seguros, pero que muchos de ellos no quisieron abandonar sus pertenencias.

May se centra en las inundaciones en el centro de la ciudad y en el oleaje tan fuerte que acabo con las chozas y las vidas de los que habitaban las costas. Sugiere que deben de irse a otro estado adonde no llegara el huracán. Participa en la elaboración del resumen con otra compañera.

K. Les mostró a sus compañeras la fotografía de un bebé muerto, les comentó a sus compañeras que su mamá no lo cuidó. Le contestaron que su mamá tal vez también estuviera muerta, que ellas no creían que se abandonó, la fuerza del evento mató a toda su familia.

Relaciones interpersonales. Se centran en la concreción de la tarea, se muestran los artículos y fotografías de diferentes periódicos, para ver cual les convence más para elaborar el resumen.

Interacción Socioafectiva. No se ha modificado, el trato entre ellos es cordial y de respeto, se comentan lo que piensan y participan en el trabajo de todos para concretar la tarea.

Comunicación. Sigue dándose como un proceso muy rico y circular. Hay contactos corporales como una palmada, acercamiento para comentarse lo que les llama la atención, respeto al trabajo de los demás hablan en voz baja y no gritan, a pesar de que todo el grupo los hace, no se interfieren.

Participación del maestro. Es más dinámica y encaminada a ayudar a los alumnos a solucionar la tarea: Se da cuenta del grado de avance de los niños en el ámbito social dentro del grupo. No descuida el aspecto teórico referente a las estrategias propuestas.

Participación de los niños. Se han vuelto más independientes y seguros en lo que realizan, las indicaciones para la tarea se les da una sola vez, todos colaboran.

Análisis Cualitativo de la Interacción en el Aula.**Novena sesión. 27 de Octubre de 1997.**

Actividad Planeada. Propiciar la cooperación de los niños en actividades grupales, identificar en el texto la estructura textual, analizar el significado de palabras desconocidas. Detectar proposiciones importantes y de detalle, resumir y elaborar una conclusión final de la lectura. Valorar las macroestrategias que tienen los niños para resumir.

Tarea. Seleccionar 5 artículos de revistas y periódicos llevados por los niños, para realizar la actividad planeada.

Indicaciones. El equipo se organizará como siempre, la lectura seleccionada será leída en voz alta por cada grupo, se buscarán las palabras desconocidas, mismas que se escribirán en la parte posterior del resumen. Elaborar una idea global de todo el texto, para ponerla al inicio de la tarea. Identificar las partes de la estructura textual narrativa para incluirlas.

Observaciones Generales.

V el equipo que le toco es diferente, es el único hombre. Pide la palabra levantando la mano, se propone para leer el artículo seleccionado "La ciencia y nuestro cerebro" de un periódico dominical, aún se observan problemas en la dicción, sus compañeras no hacen ningún comentario, termina la tarea y se dedica a buscar las palabras que encontraron desconocidas. Es un tema que le llama mucho la atención, por que tiene oportunidad de platicarlo con uno de sus hermanos. Participa en la elaboración de la idea global del texto, las proposiciones importantes. Interviene en la detección de las características de la estructura textual.

N el artículo seleccionado por su equipo fue "El último período de la serie mundial" del periódico. Comenta que fue con uno de sus primos que juega en una liga infantil, además de que lo ha visto en la televisión, le gustaría jugarlo. Lee el artículo, su problema de dicción ha mejorado mucho, Sus compañeros discuten con él para elaborar la idea global. No encontraron palabras desconocidas, por lo que se dedicaron a hacer el resumen. AL final escribe la conclusión "nos pareció muy interesante, nos gustaría jugarlo".

L el texto seleccionado fue "Cómo mueren los sueños" del periódico dominical, discute con sus compañeros del equipo porque considera que el artículo es una crítica. Propone hacer una historia, lo que es aceptado. Le dejaron el mismo título, al final del resumen escribe los elementos de la estructura textual.

Mar escribe el resumen, participa en la detección de las ideas más importantes, y la idea global del texto. Al finalizar la actividad ella la presenta ante el grupo.

May estuvo en el mismo equipo de V y K, ella escribió el resumen, participa más, se

observa más segura en lo que dice y hace, habla más fuerte.

K. Discute con V porque ella insiste en que la computadora es un cerebro mecánico, se hizo a partir de las funciones del cerebro. Al manejarla el hombre puede convertirse en una parte de ella. Se ve más desenvuelta, habla más fuerte, defiende sus puntos de vista.

Relaciones Interpersonales. Existe una correspondencia muy rica en todo el grupo, la mayoría de los niños intervino en seleccionar el texto 2 de revistas y 3 del periódico dominical. Se les observó muy interesados y contentos en llevar a cabo la tarea del equipo procurando que quedara completa. Ningún niño salió al baño ni interrumpió hasta finalizar la actividad.

Interacción Socioafectiva. Existe camaradería en ellos, todos comparten la tarea, se explican e intercambian opiniones, sonríen, hay contactos corporales se recargan, o se dan palmadas en el hombro. Se respetan entre ellos, cuando habla alguien los demás callan. La maestra y la Psicóloga se incorporan en los equipos y participan como otro integrante más.

Comunicación. Se mantiene como un proceso circular, todos los niños se comunican *entre sí, con la maestra y con la psicóloga.*

Participación de la maestra. Se ve segura y confiada en que los niños realizarán la tarea, se encuentra satisfecha por que al compartir el trabajo con los alumnos se analizan temas diferentes, se mantiene el interés de los niños todo el tiempo. Es colaboradora dentro de los equipos, sugiere a los niños en vez de ordenar, valora los esfuerzos realizados por todos los niños sobre todo los que tiene mas dificultad que otros para llevar a cabo la actividad.

Participación de los niños. Se concentran más en la tarea, ya no hay discusiones, ni peleas, los artículos seleccionados fueron tres científicos, uno de deportes y una narrativa de un sueño. Los niños se dedican a resolver en conjunto la tarea propuesta, su organización en pequeños grupos no requiera indicaciones especiales.

Análisis Cualitativo de la Interacción en el Aula.**Décima Sesión. 3 de Noviembre de 1997.**

Actividad Planeada. Revisar con los niños textos descriptivos. Sus componentes. Seguir reforzando las macroestrategias y las técnicas grupales de aprendizaje cooperativo y recíproco.

Tarea. Identificar dentro del Sistema de Transporte Colectivo la Red del metro de la Ciudad de México.

Indicaciones. Después de hacer un repaso de las vías de comunicación y del transporte colectivo se revisan las características de algunos de ellos (peseras, camiones, trenes) Ma explica el Sistema de transporte Colectivo Metro. Posteriormente invita a los grupos a discutir entre ellos ¿qué líneas conocen, cuáles los dejan cerca de su casa, en que ocasiones las utilizan? Se les proporciona un mapa de la red y se les da una guía para interpretar el mapa. Deben contestar la guía y ampliar la información en sus cuadernos.

V se observa más cooperativo ha mejorado la forma de expresar sus ideas, ha viajado poco en metro, solo conoce la línea 1 que lo lleva a la merced porque acompaña a su mamá a comprar el mandado. Escucha a sus compañeros algunos de ellos conocen varias, les pregunta como llegar a la alameda, y a Chapultepec.

N le pide el mapa a sus compañeros para verlo de cerca, su capitán les sugiere revisar primero cuántas líneas hay, cada uno de ellos puede seleccionar una y dibujarla con el color que la distingue de las demás. N inicia con la N° 1 la recorre con su dedo, le ilumina de color rosa, anota en su cuaderno las estaciones que la integran, las que él conoce y quedan cercanas a su domicilio. Pone mucha atención a lo que realizan sus compañeros y con la ayuda de ellos buscan la que le puede llevar a Chapultepec.

L repasa el mapa, les pregunta a sus compañeras si puede marcar las que ella conoce, le contestan que una solamente, dibuja la línea 1, anota en su cuaderno la 2 y la 3 de esta última las estaciones que tiene. Lee a sus compañeras su trabajo y pone atención en lo que ellas discuten y hacen. Después de que repasan todas las líneas las que faltan las dibujan entre ella y Mar.

Mar. Elige la línea A, la dibuja y la escribe, anota la estación que le deja cerca de su casa, y la 4 que la lleva a la Villa. Menciona que ella viaja con su mamá por varias líneas, que conoce varias estaciones, les dice cuales, mismas que anota en su cuaderno.

May está muy motivada en la actividad porque ha viajado en varias líneas del metro con sus papás, identifica fácilmente las estaciones de la línea 1, la A y la 4. Les dice a sus compañeras que deben de viajar más por que les lleva a muchos lugares. Dibuja la línea 4 y escribe en su cuaderno la que le deja cerca de su domicilio.

K. Conoce la línea 3 aparte de la 1 por que ha ido al Hospital de la Raza, identifica la línea 1 y la A que es la que le deja cerca de su domicilio. Cuando su equipo termina la

actividad, identifican salidas a carreteras y terminales de autobuses foráneos.

Relaciones Interpersonales. El trabajo grupal ha favorecido el interés en los niños por las actividades a realizar, no salen del salón, ni se interrumpen, están atentos a las indicaciones y las aportaciones de sus compañeros de equipo, comparten sus experiencias en el grupo, se respetan y se ayudan.

Interacción Socioafectiva. Los niños escuchan atentamente las aportaciones de sus compañeros que viajan en este transporte y conocen más líneas, recorren con sus dedos o con un lápiz las desconocidas, preguntan de estaciones que han oído y no saben a donde les llevan, hacen ejercicios para buscar lugares que han visitado para ir en él. Todos los equipos están concentrados en las actividades que realizan. La tarea la terminan, la discuten y la presentan primero en su equipo, para hacerle las modificaciones necesarias antes de hacer la presentación final.

Comunicación. Se mantiene y retroalimenta constantemente, todos los niños se comunican en sus equipos y con la maestra. Cuando exponen sus aportaciones en grupo lo hacen en forma ordenada, si se olvida algo los demás niños les recuerdan, se preguntan y amplían la información.

Participación de la maestra. Se mueve de un equipo a otro, se recarga en los niños, les palmea cordialmente los hombros, les felicita si lo hacen bien, les motiva y ayuda si tiene alguna dificultad, se dirige a todos los niños. V y L que se le acercaban poco ahora lo hacen con mayor frecuencia para aclarar puntos de las actividades, ya no les llama la atención puesto que ambos han modificado sus actitudes personales y grupales. N se observa más seguro de su relación con ella, siempre hay una frase de estímulo y de aprobación hacia él por el esfuerzo que realiza y por su cooperación, sonríe más, es el más interesado en llevar a cabo el trabajo grupal. Mar, May y K se han desenvuelto en lo referente a su comunicación y relaciones interpersonales gracias al acercamiento que Ma ha tenido con ellas, se observan más seguras en todos lo que realizan.

Participación de los niños. Son independientes, más seguros, cooperan con todos, se ven contentos el salón, faltan poco, cumplen con sus tareas, se sienten a gusto en la escuela, con la maestra y con sus compañeros.

EVALUACION FINAL DEL MAESTRO

1.- El programa de desarrollo docente en el que participo ¿provocó cambios en su actuación, habilidades, formas de pensar?

Sí, sobre Todo porque me parece un programa muy activo donde se participa Tanto el alumno como el maestro muy directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y ayuda a que mis alumnos analicen y comprendan lo que leen.

2.- Encuentra diferencias importantes en este programa y otros que ha recibido?

Sí, las diferencias son en que los programas anteriores son Totalmente pasivos y se nos ofrece de alguna manera muy digeridos Tanto a los alumnos como a los Maestros. y en este programa la diferencia es que nos ha ayudado a llevar al alumno a que comprenda poco a poco a que debe utilizar Todas sus herramientas para lograr encontrar el camino hacia el aprendizaje

3.- ¿Considera que el programa fue de utilidad para el mejor desempeño de su labor? ¿Por qué?

Sí, porque Teníamos demasiados problemas en la comprensión y el análisis de Textos, Temas e Instrucciones y no encontramos los caminos adecuados para que mis alumnos llegaran al entendimiento de estos y con el programa la verdad ha encontrado diferentes estrategias de como ayudarlos a que lleguen a la comprensión de estos; claro no en su Totalidad, pero poco a poco vamos caminando.

4.- ¿Cómo concibe ahora la enseñanza? Considero ahora la Enseñanza Más activa, mas directa con cada uno de los alumnos y sobre Todo que puede ser reciproca; ya que Tambien nosotros podemos aprender y a veces mucho mas de los alumnos puesto que este programa nos da la pauta para Trabajar mas en equipo con los niños y con los adultos

5.- ¿Qué piensa que es el aprendizaje y qué es necesario para favorecerlo?

Las habilidades con las que cuenta el ser humano y sus capacidades que tiene para, razonar, experimentar, analizar, observar, criticar, realizar diferentes actividades pero para favorecer estas capacidades y habilidades es necesario que estemos dispuestos nosotros como maestros a experimentar y poner en práctica nuevos proyectos, programas y estrategias y sobre todo estar dispuestos al cambio.

6.- ¿Cuál es el papel del maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Nuestro papel como maestros en el proceso enseñanza aprendizaje es de ser el guía, el Maestro, Moderador, conductor, Amigo de nuestros alumnos. Para lograr que ellos puedan dar todo lo que tienen y logren un buen aprendizaje y este aprendizaje lo apliquen a su vida diaria.

7.- Tiene ahora mayores elementos para integrar a los niños que presentan dificultades para aprender?

Sí, he aprendido que con la colaboración de todo el grupo podemos lograr que los niños que presentan más dificultades se vayan integrando y participen poco a poco.

8.- ¿Invitaría a compañeros maestros a participar en este tipo de programas? ¿por qué?

Sí, porque nos ayudaría más a conocer nuestras propias capacidades y habilidades para poder ayudar a nuestros alumnos y lograríamos tener niños que logren comprender lo que leen ~~y lo que~~ que logren analizar y razonar todo lo que se les presenta en su vida diaria.

Comentarios:

Ojalá y pronto nos vuelvan a apoyar próximamente con otros proyectos ya que son verdaderamente de gran ayuda.