



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLAN"

IDENTIFICACION Y ASIMILACION DE UNIDADES LEXICAS EN COMPRESION DE LECTURA PARA NIÑOS DE 2o. AÑO DE PRIMARIA DEL COLEGIO VALLARTA



SEMINARIO - TALLER EXTRACURRICULAR QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES PRESENTA: SILVIA VERONICA LINAS CALIZ

279774





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.

## ÍNDICE

	Págs.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>Capítulo I: ANTECEDENTES</b>	
1.1. Colegio Vallarta	4
1.2. El inglés en el programa educativo del Colegio Vallarta	6
1.3. El problema que representa la ausencia de ejercicios enfocados a una mejor identificación y asimilación de unidades léxicas	9
1.3.1. La importancia de proponer un modelo de ejercicios que promuevan un entrenamiento paulatino de la comprensión de textos en inglés	10
1.4. Objetivo general	12
1.5. Objetivos específicos	12
<b>Capítulo II: FUNDAMENTACIÓN</b>	
2.1. Aprendizaje humano	14
2.1.1. Teoría de los esquemas	16
2.1.2. Aprendizaje significativo	22
2.1.3. La memoria	25
2.2. Desarrollo cognoscitivo	29
2.2.1. La teoría de Piaget	30
2.2.2. Organización intelectual del desarrollo cognoscitivo	34
2.2.3. Las contribuciones de Vygotsky	38
2.3. Desarrollo Físico	40
2.4. El niño y el lenguaje	44
2.5. Modelos de lectura	46
2.5.1. El modelo bottom-up	48
2.5.2. El mdelo top-down	50
2.5.3. El modelo interactivo	50
2.6. Estrategias para comprensión de textos escritos	53
2.7. Lecto-escritura	54

2.8. Metodología en la enseñanza de la lectura	57
2.8.1. Materiales	62
2.8.2. Actividades	64
<b>Capítulo III: PROPUESTA</b>	
3.1. Fundamentación teórica de la propuesta	68
3.2. Descripción de la propuesta didáctica	73
3.3. Sugerencias al profesor	77
3.4. Propuesta práctica	89
<b>CONCLUSIONES</b>	96
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	99

## INTRODUCCIÓN

El saber leer se tiene desde hace mucho tiempo como uno de los factores esenciales para la formación integral de la persona, y actualmente se da más, puesto que el progreso socioeconómico de un país depende en gran medida del grado en que sus habitantes puedan adquirir los imprescindibles conocimientos que suministra la palabra escrita. Eliminar la barrera del analfabetismo, introducir el hábito de la lectura y procurar que haya abundancia suficiente de libros son elementos de suma importancia en la formación de una persona, sobretodo tratándose de un niño.

El enseñar a un niño o a un adulto a reconocer las letras y las palabras escritas es relativamente fácil; pero esta aptitud puede perderse enseguida. Los "nuevos lectores", sea cual fuere su edad, tal vez se desanimen pronto, si el leer no forma parte de su ambiente cultural y si no les son accesibles libros acordes con sus gustos y necesidades.

La disminución de la capacidad lingüística no sólo se debe, ciertamente, al auge del interés por la técnica. Factor de igual importancia es el continuo flujo de estímulos visuales que satisfacen al niño en forma de historietas, revistas, programas de televisión, películas, juegos electrónicos, computadoras e historietas ilustradas, que restringen el potencial de su experiencia lingüística debilitando la fuerza de su imaginación. El hecho de que se estén empobreciendo las capacidades lingüísticas del hombre y, por consiguiente, sus poderes intelectuales en general, puede ser contrarrestado con un aumento en su aptitud para responder a la experiencia literaria.

Durante la infancia, la lectura satisface las necesidades y los intereses de las varias fases del desarrollo. Al cambiar después los intereses, muchos niños dejan también de leer. La motivación para leer es demasiado débil. Para muchos niños la lectura está estrechamente asociada con las actividades y los requerimientos de la escuela; una vez terminado su período escolar, dejan ya de leer, porque "la vida" significa para ellos algo muy distinto de la escuela. Otros medios educacionales y de entretenimiento suplantán a la lectura.

Por consiguiente, si se quiere formar el hábito de la lectura, los profesores deberán adelantarse a las necesidades y aficiones propias de las distintas fases del desarrollo del niño, motivarlo y adecuar los materiales de la lectura a sus cambiantes exigencias intelectuales y a las condiciones de su ambiente.

El presente estudio se realizó con el fin de proponer un inicio de desarrollo paulatino de estrategias de lectura en niños de primaria y el uso de las mismas al practicar ejercicios diseñados con el objetivo de mejorar la comprensión de textos en inglés. También está dirigido a maestros, pues cuenta con una guía de indicaciones y sugerencias para la aplicación de los mismos; además de que pueden ser utilizados en otras instituciones educativas, haciendo las adaptaciones necesarias, queda abierta la posibilidad de seguir ampliando el enfoque hacia las demás estrategias necesarias para una lectura eficiente.

Los capítulos que dan vida a esta investigación son tres. El primero abarca los antecedentes generales del Colegio Vallarta y se da un panorama de las condiciones en que se encuentra en cuanto al programa, al libro y a la situación de los alumnos. Se explica la forma de trabajo y evaluación. Se ha observado que algunos alumnos presentan problemas en los procesos mentales que se ocupan de la asimilación,

adaptación y categorización de unidades léxicas; la ausencia de la comprensión de lectura como una habilidad que promueva estrategias enfocadas a la misma y la falta de reconocimiento de palabras en un texto escrito. Por lo anterior se propone un entrenamiento de estrategias, presentando un modelo de ejercicios que paulatinamente lleve a la enseñanza implícita del reconocimiento de unidades léxicas, apoyado también en una serie de objetivos general y específicos.

El segundo capítulo del presente estudio cubre un análisis de los diversos factores y fundamentos teóricos que sustentan este trabajo enfocados a niños; como lo es el aprendizaje humano del cual parten el aprendizaje significativo, la memoria y lo más destacado para esta investigación, la teoría de los esquemas. El desarrollo cognoscitivo que incluye algunos aspectos de la teoría de Piaget así como su organización intelectual y el desarrollo físico del niño, sin embargo no se puede dejar pasar por alto una buena metodología al igual que el diseño de materiales y actividades para un mejor aprendizaje de los niños.

El tercer capítulo está dividido en dos partes: presenta la fundamentación teórica de la propuesta, misma que sustenta las bases que dan forma a esta investigación. Los temas básicos son la teoría de los esquemas así como el aprendizaje significativo, las estrategias y modelos de lectura. La segunda parte del tercer capítulo abarca la propuesta didáctica con ejercicios modelo que permitan a los alumnos identificar y asimilar unidades léxicas, así como la evaluación de los mismos acompañados de diferentes actividades tanto previas como amenas.

La conclusión presenta algunas sugerencias para una mejor aplicación y complemento de esta propuesta; así como la bibliografía básica utilizada para la elaboración de la presente investigación.

## CAPÍTULO I

### ANTECEDENTES

#### 1.1. Colegio Vallarta

El Colegio Vallarta es atendido por las Hijas del Espíritu Santo; congregación religiosa fundada por el R. P. Félix de Jesús Rougier y la R. M. Ana María Gómez Campos, el 12 de enero de 1924, en la Ciudad de San Luis Potosí, para realizar su misión de promover vocaciones sacerdotales en el Pueblo de Dios a través de una auténtica educación cristiana.

La congregación cuenta con colegios en México, D.F.; Ciudad Satélite, Edo. de México; Mérida, Yuc.; Veracruz, Ver.; Tulancingo, Hgo.; Morelia, Mich.; Ensenada, B.C.; Tijuana, B.C. y San Luis Potosí, S.L.P. El Colegio Vallarta, fundado en el Estado de México, está integrado por alumnos, maestros, directivos, padres de familia y personal administrativo y auxiliar.

Para realizar su misión educadora, el colegio se inspira en una concepción cristiana del hombre y del mundo, promoviendo los valores humanos y trascendentes en un ambiente de respeto, libertad y apertura que, acordes con la ciencia y la tecnología, contribuyen a la transformación de la sociedad.



El colegio presta un servicio educativo, apoyado en valores sembrados en la comunidad, a sus alumnos, a la familia, a la sociedad, a la patria y a la iglesia; esto lo hace de la siguiente manera: promoviendo el desarrollo integral de la persona en sus circunstancias, colaborando con la familia en la formación integral de sus hijos, transmitiendo el patrimonio cultural valorando y conservando la identidad nacional, elevando la calidad de vida de la comunidad a la que se atiende y favoreciendo la síntesis entre fe-cultura-vida.

La institución cuenta con alumnos que pertenecen a familias que se identifican con los principios rectores de la misma y que se comprometen en la formación integral de sus hijos en colaboración con la escuela que han elegido para ellos, ya que el colegio tiene como objetivos formar para el futuro y alcanzar un nivel de excelencia educativa.

Por otro lado, los maestros del Colegio Vallarta deberán identificarse con el ideario del mismo y su conducta será congruente con los valores verdaderos y universales del hombre, porque sólo así podrá guiar a los educandos a descubrir, apreciar y asimilar esos valores que los orientarán progresivamente hacia las realidades de un futuro mejor.

El Colegio Vallarta cuenta con una población mixta de aproximadamente 320 alumnos, de los cuales 70 corresponden al área de preescolar y 250 a primaria.

La sección de preescolar está organizada en tres niveles: primero, segundo de kinder y preescolar; cada nivel cuenta con un grupo de aproximadamente 20 a 23 niños.

La sección de primaria tiene en promedio dos grupos por nivel, con 20 alumnos cada uno y ambas secciones se encuentran incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

## 1.2. El inglés en el programa educativo del Colegio Vallarta

El colegio no es bilingüe, por lo tanto la materia de inglés, a la cual se le dedica únicamente una hora diaria, es considerada como un complemento de la formación educativa de los alumnos, aun cuando se cuente con apoyo extraoficial en cuanto a material complementario se refiere.

En años anteriores, el nivel general de inglés era de aproximadamente un 50% con respecto a las escuelas bilingües de la zona, sin embargo, empezó a declinar hasta llegar a un 30%. Es a partir de 1997, cuando se cambió el texto de trabajo y el material didáctico, que se ha ido recuperando paulatinamente el nivel que se tenía anteriormente.

En preescolar, el inglés se enfoca principalmente a la enseñanza de vocabulario, el abecedario, colores, etc., por medio de trazos, dibujos y recortes. El libro que llevan es *Everyday English* (para los tres grados) de Dinorah Pous Ed. Mc. Graw Hill. Los alumnos no trabajan con lectura ni con estructuras gramaticales, excepto patrones y/o frases comunicativas; en el aspecto auditivo y oral escuchan canciones y cantan.

El texto utilizado en primaria es *Reach Out* niveles uno a seis, de la misma autora; su contenido incluye habilidades de producción oral, auditivas, de lectura y escritura. Cada unidad del libro trata un tema específico y el formato que presenta comienza con un diálogo en una situación cotidiana; en la cual se introduce el vocabulario y los puntos gramaticales a enseñar. Los diálogos promueven la lectura oral, con énfasis en la pronunciación y fluidez, además de preguntas de falso y verdadero a partir del 4º año. Cada texto viene acompañado de una cinta auditiva, la

cual ofrece, como un auxiliar para el desarrollo de la comprensión auditiva, la oportunidad de escuchar a diferentes nativo-hablantes además de permitir la práctica de la pronunciación. El libro se complementa con una guía para maestros que incluye sugerencias, ejercicios y actividades extras para el mejor aprovechamiento de los mismos; sin embargo, no cuenta con un libro de ejercicios.

En primaria, apegándose al texto, el inglés se clasifica en cuatro secciones: gramática, vocabulario, lectura y participación. Cada una de ellas se evalúa mensualmente.

La gramática se basa en estructuras que son reforzadas con ejercicios escritos y orales, basados en la metodología tradicional de repetición. Se evalúa con dos exámenes parciales (15% cada uno) y otro mensual (70%).

La presentación del vocabulario nuevo se realiza cada lunes trabajando de la siguiente manera: se escucha la cinta dos o tres veces. La primera vez, con el libro cerrado, enfocándose básicamente en la entonación y pronunciación de las palabras; la segunda vez, los alumnos abren sus libros y al tiempo que ven la palabra y/o dibujo las repiten oralmente; la tercera repite la segunda técnica en caso necesario. Para terminar, se refuerza el significado del vocabulario nuevo por medio de carteles, tarjetas, dibujos y ejercicios en donde completan enunciados o bien relacionan columnas "dibujo-significado". La evaluación se lleva a cabo los primeros tres viernes de cada mes; se aplica un dictado tomado de la lista presentada los lunes, obteniendo así tres calificaciones y promediando con lo que obtengan en el examen mensual. El resto de la semana, el vocabulario presentado sigue siendo practicado en los ejercicios gramaticales hechos en clase y en las tareas. Para trabajar el vocabulario, el libro contiene una serie de ilustraciones y dibujos que facilitan la comprensión del mismo.

La lectura se practica y evalúa de diferentes formas; a los grupos de primero y segundo no se les califica la lectura en el primer semestre porque la escuela así lo dispone. Es a partir del segundo semestre cuando comienzan a leer en voz alta los diálogos que se presentan al principio de cada semana; siendo lo anterior lo único que practican cada mes, evaluando su pronunciación y fluidez de acuerdo al grado y obteniendo así su calificación mensual. A los grupos de tercero se les evalúa de la misma manera que a los grupos anteriores, excepto que ellos empiezan desde el primer semestre. Los grupos del resto de la primaria tienen dos calificaciones: una oral, que toma en cuenta pronunciación y fluidez y otra de comprensión de lectura que se basa en preguntas abiertas o de falso y verdadero con respecto a la información contenida en el diálogo o en los pequeños textos que contenga el libro, para finalmente promediar ambas calificaciones y así obtener una calificación mensual.

La participación es evaluada por medio de los trabajos efectuados en equipos, en el cuaderno, en el libro, en las tareas, en algunas exposiciones orales de temas del libro y por su desempeño en clase.

### 1.3. El problema que representa la ausencia de ejercicios enfocados a una mejor identificación y asimilación de unidades léxicas

Tomando en cuenta el libro y la metodología usados para la enseñanza de la comprensión de lectura y de vocabulario se ha observado lo siguiente:

- 1) Considerando que los alumnos de 2º año de primaria son niños de 6 y 7 años que aun se encuentran en etapas de desarrollo cognoscitivo, se ha observado que algunos presentan dificultades en los procesos mentales que se encargan de la correcta asimilación, adaptación y categorización del vocabulario enseñado.
- 2) No existe una enseñanza de comprensión de lectura propiamente dicha, puesto que hasta el nivel dos, al cual se enfoca esta investigación, sólo se practica la lectura en voz alta con énfasis en la pronunciación, desviando su objetivo hacia la producción oral.
- 3) Como consecuencia de lo anterior, existe una ausencia de enseñanza de estrategias enfocadas a la comprensión de lectura; esto conduce a problemas como el reconocimiento deficiente de palabras en un texto provocando una confusión tanto de vocabulario actual con el léxico enseñado previamente, como entre palabras que tienen sonido similar.

Por ejemplo, el niño confunde las palabras *chicken* y *kitchen* con *teacher*, al momento de ver a una maestra para despedirse, le grita "good bye chicken Vero". Tal vez el alumno no sabe las diferencias entre cada palabra o sus esquemas no estén completos o bien definidos.

Es por ello que se considera de vital importancia proponer un modelo de ejercicios que permita identificar y asimilar las unidades léxicas que se requieren para cubrir las necesidades antes mencionadas, con el fin de iniciar un entrenamiento que poco a poco lleve a los niños a un mejor entendimiento de textos escritos en inglés, estando conscientes de que esto es sólo el principio de un largo proceso en la formación de los niños de esta edad.

### **1.3.1. La importancia de proponer un modelo de ejercicios que promuevan un entrenamiento paulatino de la comprensión de textos escritos en inglés**

La comprensión de lectura es una habilidad que requiere del conocimiento del idioma en cuanto a los aspectos léxicos, sintáctico-morfológicos y semánticos; el conocimiento previo sobre el mundo, su cultura y los conceptos que la forman, etc. Las estrategias de lectura, tanto de bajo nivel como de alto nivel, que generalmente deben ser enseñadas explícitamente, implican un entrenamiento que paulatinamente lleve a una mejor comprensión de textos escritos.

Comúnmente se piensa que sólo a los adultos se les puede enseñar a utilizar las estrategias de lectura porque tienen un desarrollo cognoscitivo más completo; además, su experiencia y conocimiento del mundo les facilita una mejor aprehensión y automatización de dichas estrategias. Por lo mismo, parecería que este entrenamiento

está fuera del alcance de niños de seis a siete años; sin embargo, Bruner (1960) afirma que "Cualquier contenido puede ser enseñado en forma intelectualmente válida a cualquier niño, a cualquier edad de su desarrollo, si el educador organiza eficazmente su enseñanza, si tiene confianza en el potencial de los niños pequeños y si reconsidera sus contenidos y sus métodos de enseñanza a la luz de los avances científicos" (Condemarín 1998 : 9).

Esto nos lleva a pensar que si desde pequeños se inicia a los niños en un entrenamiento paulatino de estrategias para la comprensión de lectura, cuando lleguen a adultos, tendrán un gran camino recorrido.

El presente estudio pretende lo siguiente:

- Elaborar ejercicios modelo que conduzcan a la enseñanza implícita de la estrategia de reconocimiento de unidades léxicas a niños de 2º año de primaria del Colegio Vallarta.
- Dado que a los niños a quienes se aplicarán dichos ejercicios, aún se encuentran en una etapa temprana de desarrollo cognoscitivo, se le dará importancia al proceso de asimilación, adaptación y categorización de dichas unidades léxicas.

Para lograr lo anterior, será necesario alcanzar los siguientes objetivos que paso a paso conducirán al objetivo final.

#### **1.4. Objetivo general**

- Desarrollar la comprensión de lectura como una habilidad prioritaria en el aprendizaje inicial de una lengua extranjera a nivel primaria: identificación y asimilación de unidades léxicas. El desarrollo de dicha habilidad se pretende lograr en forma paulatina.

#### **1.5. Objetivos específicos**

- Analizar las teorías sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo cognoscitivo.
- Investigar lo concerniente a la identificación y asimilación de unidades léxicas.
- Determinar el papel que juega la identificación y asimilación de unidades léxicas en la lecto-escritura.
- Analizar diferentes métodos de enseñanza enfocados a niños de 6 y 7 años de edad.
- Analizar las ventajas que traen consigo las actividades amenas en el aprendizaje de niños.
- Seleccionar y explotar textos adecuados a su experiencia y capacidad



cognoscitiva de acuerdo al contenido del programa de inglés de 2º de primaria.

- Elaborar ejercicios modelo que promuevan la identificación y asimilación de unidades léxicas.

se les llaman nódulos, variables o canales (términos utilizados en Anderson 1996 : 42).

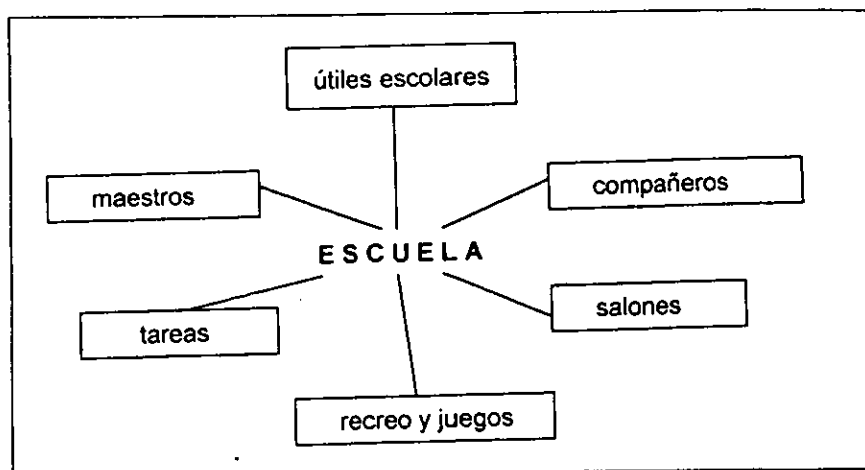


Fig. 1

El nódulo de los maestros podría ser ejemplificado o relacionado con el director de la escuela o el maestro de música; también es posible que los niños pequeños llamen "maestros" a todo el personal que trabaja dentro de la institución, ya sea la secretaria o el jardinero de la escuela; al menos que el niño, en su conocimiento previo, sepa que la categoría a la que pertenecen no es a la de maestros, sino a la de intendencia o a la administración.

Se consideró interesante para efectos de este trabajo, conocer el concepto "escuela" que tienen algunos niños que cumplen con las características que se apegan a este estudio. Por consiguiente, se entrevistaron a cuatro niños, obteniendo los siguientes resultados (Fig. 2).

La comparación y contraste de las redes semánticas de la primera figura y de las de los niños entrevistados resaltan las semejanzas y diferencias de cada uno de ellos. Resulta interesante confirmar que cada concepto es único y está influido fuertemente por las experiencias previas de cada persona. Asimismo, se observa que todos los niños incluyen el nódulo “maestros”, esta coincidencia hace que al activar el esquema, exista un conocimiento común.

En resumen, los tres puntos principales de la teoría de los esquemas son:

- ◆ La estructura adecuada de un esquema debe incluir suficiente información para que se relacione con cada nódulo que lo forme.
- ◆ La inferencia juega un papel importante en la activación adecuada de los esquemas.
- ◆ Durante la comprensión del lenguaje, es importante contar con el conocimiento de casos en particular así como de un esquema abstracto o general.

La teoría de los esquemas proporciona una explicación muy interesante respecto a la construcción del conocimiento. Sin embargo, no sería de mucha utilidad si no se relacionara con la enseñanza. A partir de los años sesenta, Ausubel inicia investigaciones que llevan a la unificación de teorías de enseñanza, de aprendizaje y de esquemas, dando como resultado de su teoría de aprendizaje significativo.

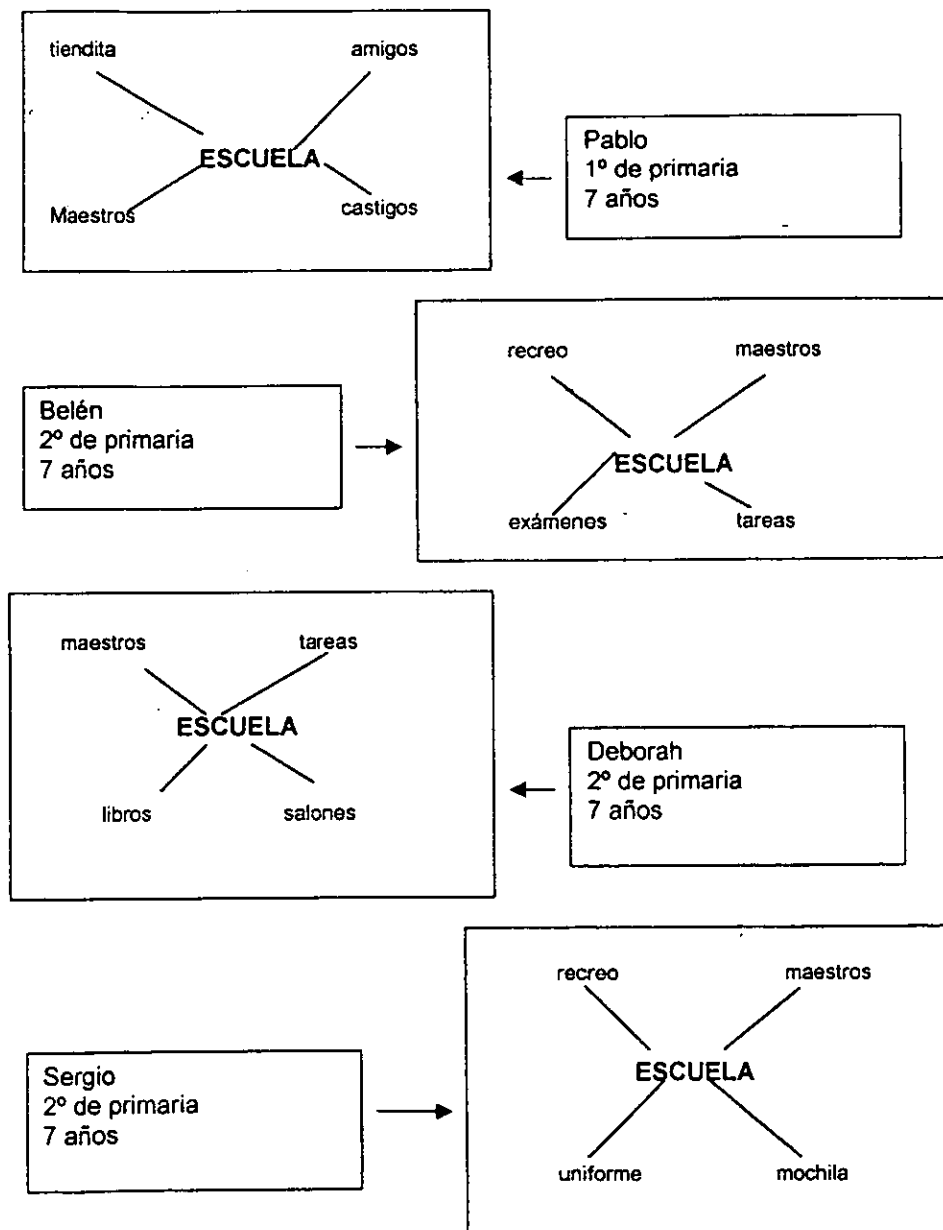


Fig. 2

### 2.1.2. Aprendizaje significativo

La tarea de la psicología educativa está sustentada en que existen principios generales en cuanto al aprendizaje significativo dentro del aula. Dichos principios dan los fundamentos psicológicos para que los maestros encuentren métodos de enseñanza efectivos, los cuales deberán relacionarse con el proceso de aprendizaje natural y los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que lo afectan dentro de un salón de clases (Ausubel 1998 : 17).

El psicólogo David P. Ausubel, a través de una serie de estudios sobre la forma en que se lleva a cabo la actividad intelectual en la escuela, sostiene que el aprendizaje implica una estructura cognoscitiva que posee el alumno, formada por ideas, conceptos y esquemas. El alumno es como un procesador activo de la información cuyo aprendizaje es organizado y sistemático, ya que no todo lo adquiere de memoria; resalta el aprendizaje por descubrimiento reconociendo que el niño es capaz de descubrir, crear, inferir y generar hechos y conceptos que le permiten formar esquemas a través de un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo es la adquisición de significados nuevos; presupone una tendencia y una tarea de aprendizaje potencialmente significativa (es decir, una tarea que puede estar relacionada de manera sustancial y no arbitraria con lo que el aprendiz ya conoce), y requiere que el alumno se encuentre en una situación en que le sea presentado material altamente significativo, ocurriendo generalmente dentro de un salón de clases. Lo anterior obedece a las siguientes posibilidades: la primera, que el material de aprendizaje se relacione

con alguna estructura cognoscitiva lógica y la segunda que la estructura cognoscitiva previa del alumno contenga ideas que el alumno pueda relacionar con las nuevas; ello puede provocar que el alumno forme significados reales o psicológicos, pues la estructura de cada alumno es irrepetible y cada significado nuevo que adquiere es único (Ausubel 1998 : 34 - 36).

En cualquier situación de aprendizaje significativo, si el lector ya tiene establecida la disposición de relacionar el conocimiento nuevo con el que tenía anteriormente permanecerá en la estructura del conocimiento del lector y en la memoria a largo plazo; pero, en un aprendizaje memorístico la información se perderá por completo.

La relación del conocimiento anterior con el nuevo, no debe ser arbitrario y Ausubel resalta el papel del aprendizaje significativo en los continuos:

Aprendizaje de memoria  $\longrightarrow$  Aprendizaje significativo

Aprendizaje de recepción  $\longrightarrow$  Aprendizaje por descubrimiento

El aprendizaje significativo por recepción es básico en el campo de la educación ya que es el medio más eficaz que el ser humano tiene para adquirir y guardar información e ideas.

En el aprendizaje por descubrimiento, el contenido principal de lo que será aprendido no se proporciona (o presenta), sino que debe ser descubierto por el aprendiz más o menos en su forma final.

En el aprendizaje significativo, el conocimiento previo categoriza las ideas nuevas que se encuentran en algún texto determinado. El lector debe estar abierto a las expectativas que el texto ofrezca ya que algunas veces lo podrá encontrar lógico u

obvio y en estas condiciones se podrá dar el aprendizaje significativo o bien la formación de un esquema.

Es importante mencionar la teoría de la asimilación, presentada por primera vez en el libro *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* (Ausubel, 1963); que enfatiza los procesos cognoscitivos internos, describiendo las formas de aprendizaje significativo (Ausubel 1998 : 71). Dichas formas consisten en lo siguiente:

### **1. Aprendizaje subordinado**

Que a su vez se divide en inclusión derivativa e inclusión correlativa. La *inclusión derivativa* es la nueva información que se une a la idea superordinada y representa otro caso o extensión de la misma; los atributos de criterio de la idea o concepto no son modificados, si no que sirven como ejemplos nuevos. Por otro lado, en la *inclusión correlativa*, la información nueva se agrega a la idea principal, pero funciona como una extensión, modificación o limitación de la misma. Los atributos de criterio del concepto pueden ser modificados con la nueva inclusión

### **2. Aprendizaje superordinado**

En el aprendizaje superordinado, la idea nueva sirve para agrupar las ideas ya formadas como ejemplos de la misma. La idea superordinada es definida por medio de las características de cada una de las ideas subordinadas.

### **3. Aprendizaje Combinatorio**

En el aprendizaje combinatorio, la idea nueva se relaciona con las que ya existen, pero no es más específica que las anteriores. Este caso considera que la idea nueva tiene algunos atributos de criterio común con las ya existentes.

Los principios de la teoría expresados por Ausubel, una vez analizados, son de vital importancia en la toma de decisiones que debe hacer un profesor para la programación del contenido de enseñanza, la metodología y materiales a utilizar. Sin embargo, el aprendizaje significativo lleva a la necesidad de hacer un breve análisis del funcionamiento mecánico de la memoria.

#### **2.1.3. La memoria**

Aprender a leer implica una serie de técnicas conducentes a automatizar el reconocimiento de las palabras con el fin de que el lector reduzca, progresivamente, la dependencia de la búsqueda de su significado. Esta automatización o habituación implica retener, recordar o recuperar la información; aspectos relacionados con el concepto de memoria ( Condemarin 1998 : 84).

De acuerdo a Condemarin la memoria se subdivide en: sensorial, a corto plazo y a largo plazo (1998 : 84-85)



- *El almacenaje sensorial:* facilita la retención de la imagen dentro de límites específicos (0 a 300 milisegundos), siempre y cuando no se vea interrumpido por estimulación sensorial subsecuente. Su función primaria es la detección inicial de los caracteres o rasgos físicos de los estímulos, dando como resultado una copia literal de los estímulos sensoriales o imagen icónica.
- *Memoria a corto plazo:* el número de unidades de información que se almacenan en la memoria de corto plazo se calcula entre cuatro y siete unidades para niños de 5 a 10 años de edad y entre cinco y nueve unidades para la mayoría de los adultos. El establecer la duración de la memoria a corto plazo varía; sin embargo, algunos investigadores han comprobado que dichos periodos duran más allá de 30 segundos. Su función es facilitar el recuerdo de información que sólo se retendría por breves momentos y el colocar nueva información en el almacenaje permanente o memoria de largo plazo. Ambas funciones son de suma importancia en los procesos de recodificación y de repaso.
- *Memoria a largo plazo:* es considerada como un sistema de capacidad ilimitada que mantiene la información por un tiempo indefinido y contiene conocimiento categorizado e integrado, lo

cual facilita la comprensión de la información que viene de las modalidades sensoriales, en forma natural o codificada. Los programas semánticos y sintácticos también son incluidos en la memoria a largo plazo, pues permiten entender y comunicar el lenguaje hablado y escrito.

Para establecer el papel de la memoria en los procesos de aprendizaje, no debemos olvidar la motivación y los procesos de atención. Si el niño no está concentrado en lo que tiene que hacer, no es posible facilitar la retención. La atención influye en el tipo y la cantidad de material a procesar en las etapas de la memoria. Neisser (1967) plantea que la "atención focal" establece el destino de la imagen sensorial y crea influencia en el procesamiento, tanto en la memoria de corto plazo como la de largo plazo. La motivación implica elegir textos con contenidos en función del interés que despierten (Condemarin 1998 : 85-87).

La información que algunos investigadores han descubierto hasta ahora con respecto a la memoria y su relación con el aprendizaje en general y con la lectura en particular ha sido bastante completa; el uso de mediadores puede proporcionar un efecto benéfico.

- 1) Uno de los mediadores puede ser el kinestético-táctil. Por ejemplo, el mediador gestual que es aplicado a niños en general, es usado para la modalidad motriz, ya que el funcionamiento motor contiene un sistema de retención y recuperación diferente al de las modalidades visuales y auditivas. Existen testimonios en el sentido de que las respuestas motoras resisten más a la

interferencia y al olvido en la memoria a largo plazo. Al usar el gesto como un mediador en el aprendizaje visual y auditivo, se refuerza la coordinación interhemisférica, a través de la estimulación de las habilidades del hemisferio menor y sobretodo para el manejo de las relaciones espaciales. El gesto integra una ruta que facilita el aprendizaje ya que tiene bases corporales primarias y elementos lúdicos (Condemarín 1998 : 86).

- 2) Todo agrupamiento, bloque o categorización ayudará a ampliar el proceso de almacenaje en la memoria de largo plazo, así como facilitar su recuperación (Condemarín 1998 : 87). Miller (1965) demostró que el rango de la memoria de corto plazo, en términos del número de las unidades que pueden ser retenidas, es esencialmente invariante, cualquiera que sea la información que contenga cada item. Cuando un niño se encuentra en la fase inicial del aprendizaje de la lectura, lo anterior se puede transformar en la formación de familias de palabras, grupos semánticos, de prefijos y/o sufijos, etc; de esta manera le será más fácil retenerlas que recordar palabras aisladas. El hecho de enseñar con la presentación de elementos unificadores, facilita la síntesis, la transferencia y sirve de base para que el niño descubra las reglas subyacentes.

Algunas investigaciones llevadas a cabo por psicólogos cognitivos sobre efectos de los aprendizajes precoces en el ser humano concluyen que las potencialidades de los niños pequeños, sobretodo en sus capacidades intelectuales, no han sido aprovechadas en la enseñanza tradicional y que su

futuro intelectual se verá influenciado por aquello que aprendió con anterioridad (Condemarín 1998 : 8); por tal razón, para la planeación de una enseñanza más eficiente, es importante conocer la evaluación del desarrollo mental y físico del niño.

## 2.2. Desarrollo cognitivo

La teoría de Piaget (1952) nos revela que un niño desarrolla progresivamente sus potencialidades internas cuando manipula y experimenta más. El hecho de que desarrolle su inteligencia y su curiosidad está en función de la cantidad y variedad de actividades o experiencias que realice; él consideró que el desarrollo cognoscitivo estaba compuesto por tres elementos: el contenido, la función y la estructura (Wadsworth 1989 : 19).

- *El contenido:* consiste en lo que el niño ya sabe, y se refiere a las conductas observables sensoriomotoras y conceptuales, ya que éstas reflejan la actividad intelectual. Por naturaleza, el grado de inteligencia varía considerablemente entre los niños y sus edades.

- *La estructura:* explica las propiedades de organización inferidas, es decir, de los esquemas que explican las diferentes conductas del niño; muestra la capacidad que tiene para solucionar problemas por medio de los esquemas y así mostrar el grado de desarrollo o captación de un concepto determinado.
- *La función:* se refiere a las características de la actividad intelectual, es decir, a la asimilación y al ajuste, que se mantienen estables y continuas a lo largo del desarrollo cognoscitivo.

### 2.2.1. La teoría de Piaget

Jean Piaget (1978) es el defensor más destacado del punto de vista organizacional; gran parte de lo que sabemos sobre la forma en que los niños aprenden se debe a los estudios de este psicólogo suizo, quien aplicó sus conocimientos y construyó complejas teorías sobre el desarrollo cognitivo; es decir sobre la adquisición del conocimiento. Para Piaget, la capacidad de aprender envuelve al individuo ayudando a construir el pensamiento y a su vez, motivando la actuación sobre los objetos para obtener el conocimiento de los mismos. Piaget explica muchos aspectos de del pensamiento y del comportamiento de los niños,

considerando que pasan por etapas definidas. De este modo, el desarrollo cognitivo del niño avanza a través de cuatro etapas caracterizadas por su visión única del mundo como resultado de la interacción entre la maduración y el ambiente que le rodea. La secuencia de etapas en el desarrollo cognoscitivo nunca varía; no se omite ninguna etapa, ya que cada una completa la precedente y constituye el fundamento de la siguiente; aun cuando la regulación del tiempo para cada etapa varíe de acuerdo con cada persona.

El desarrollo cognoscitivo, referente a los procesos del pensamiento lógico, se produce en el siguiente orden:

- Etapa Sensomotriz
- Etapa Preoperacional
- Etapa de Operaciones Concretas
- Operaciones Formales

**Sensomotriz:** Abarca del nacimiento a los dos años. El niño que antes respondía fundamentalmente por medio de reflejos, ahora es capaz de organizar sus actividades en relación con el ambiente. Usa sus habilidades sensoras y motoras para entender y desarrollar su entorno. La conducta que el niño presenta en esta etapa es básicamente motora; todavía no representa sucesos ni reflexiona conceptos; sin embargo sus esquemas ya comienzan a formarse.

**Preoperacional:** Abarca de los dos a los siete años. El niño evoluciona de un nivel básico sensomotriz a otro que trabaja de manera conceptual y figurativa ya que aparecen representaciones significativas como: la imitación, el juego simbólico, el dibujo, la creatividad y el lenguaje hablado. A estos tipos de

representación, Piaget les llama función simbólica y surgen en el momento en el que empieza a usar objetos y acontecimientos (significante) para representar otros objetos y acontecimientos (significado), ya sea, usando símbolos que tienen alguna semejanza con aquello que representan (dibujos, siluetas) o signos que no guardan ninguna semejanza con lo que representan (números o algunas palabras); esto sucede entre los cinco y los seis años de edad; y por tal razón, el niño es llamado "operacional". El niño puede emplear representaciones mentales de cosas y sucesos, lo que le permite adquirir destreza y habilidad en el manejo y la clasificación de números, así como comprender los principios de conservación y de sacar conclusiones en vez de estancarse en un solo aspecto. Su egocentrismo disminuye y comienza a entender el punto de vista de otras personas y por lo que logra una mejor comunicación. El pensamiento de los niños escolares es mucho más maduro que el de los más pequeños, aun cuando resalta algo de inmadurez en sus percepciones acerca de la realidad, la causalidad y la conservación.

**Operaciones concretas:** Abarca de los siete a los once años. El niño comienza a entender y a emplear conceptos que le ayudan a manejar su ambiente y a desarrollar la capacidad de aplicar el pensamiento lógico a los problemas concretos. A diferencia del niño en la etapa anterior, ahora no presenta dificultades para resolver problemas de conservación, ni para usar el razonamiento correcto de sus respuestas. Ahora socializa más y paulatinamente deja de ser egocéntrico (en el lenguaje); se forman esquemas para las operaciones lógicas de seriación y clasificación, y se perfeccionan los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad.

**Operaciones formales:** Abarca desde los once a los quince años continuando a lo largo de la edad adulta. Las estructuras cognoscitivas del niño se dirigen hacia su máximo nivel de desarrollo y hacia la capacidad de aplicar el razonamiento lógico a toda clase de problemas. Sus estructuras cognoscitivas tienden a alcanzar la madurez; es decir, la calidad potencial de su razonamiento a su máxima expresión siempre y cuando las operaciones formales se encuentren bien desarrolladas y caracterizadas por el razonamiento científico y elaboración de hipótesis, reflejando una comprensión de la causalidad bien desarrollada.

Aun cuando un adolescente o un adulto desempeñen funciones que tengan características a nivel abstracto de desarrollo cognoscitivo, cuando se encuentran por primera vez en un campo de estudio que es desconocido, generalmente inician trabajando a un nivel concreto e intuitivo, pero como ambos son capaces de obtener varios elementos transferibles de su capacidad más general para trabajar en lo abstracto, pasan más rápido por la etapa concreta de ejecución en este campo de estudio particular que si estuviesen saliendo apenas de la etapa de las operaciones concretas (Ausubel 1998 : 216); lo anterior explica el porqué el profesor debe utilizar técnicas y materiales variados cuando presenta e incluso refuerza algún conocimiento.

Desde que Piaget propuso sus teorías del desarrollo cognoscitivo, el interés de otros investigadores por su estudio ha crecido, especialmente desde la década de los sesentas. No todas sus teorías han sido aceptadas por completo; al contrario, algunos investigadores han tratado de comprobar si todos los niños responden igual. Uzgiris (1972) observó niños desde semanas de nacidos hasta



los dos años y confirmó el orden invariable de las etapas propuestas por Piaget. Gottfried y Brody (1975) también encontraron correlaciones positivas, al evaluar, a bebés de once meses con las escalas de Piaget.

Aunque con el paso del tiempo las teorías de Piaget puedan llegar a modificarse, sus contribuciones al campo de la psicología del desarrollo continuarán teniendo un lugar en la historia de la ciencia. Piaget con base en sus estudios intentó describir la forma en que la mente organiza la información.

### **2.2.2. Organización intelectual del desarrollo cognoscitivo**

De acuerdo con Piaget (1978), cada etapa de desarrollo es producto de las vivencias de cada individuo y de su punto de vista específico del mundo ocasionando que sus esquemas sean cada vez más complejos, más abstractos y sobre todo más realistas.

Algunos conceptos resultan cruciales para la comprensión de la teoría de Piaget. El esquema de Piaget constituye la unidad cognoscitiva básica; esto incluye la organización mental por parte del niño de una situación específica y del comportamiento que pueda observarse.

Este esquema es el resultado de un proceso de dos pasos: asimilación (que consiste en tomar nueva información acerca del mundo) y acomodación (cambiar el propio esquema al incluir este nuevo conocimiento).

La **asimilación** es uno de los procesos fundamentales que da forma a la creación del conocimiento; es este proceso el que permite producir esquemas en la mente; es el proceso cognoscitivo mediante el cual las personas integran nuevos elementos perceptuales, motores o conceptuales a los esquemas o patrones de conducta existentes (Wadsworth 1989 : 13). El niño comienza a tener experiencias, ve cosas nuevas y las que anteriormente conocía las ve ahora de diferente manera; pone atención a lo que escucha y luego lo trata de adaptar a los esquemas con que cuenta en ese momento. El proceso de asimilación se desarrolla constantemente, los seres humanos procesan continuamente un número de estímulos; es una parte del proceso de desarrollo por el cual se adaptan cognoscitivamente. La asimilación permite incrementar y mejorar los esquemas.

La adaptación y la organización influyen en el desarrollo cognoscitivo. La **adaptación** es un proceso doble en el que el niño crea nuevas estructuras para relacionarse efectivamente con su entorno; incluye también la asimilación y la acomodación, constituyendo todas ellas, la naturaleza del comportamiento inteligente.

La **acomodación** es un proceso donde los niños cambian sus acciones con el fin de manejar objetos y situaciones diferentes. Tanto la asimilación como la acomodación trabajan juntos para producir cambios en la conceptualización infantil del mundo y en su reacción. Al balance que existe entre ambos se le llama **equilibrio**.

La organización abarca la integración de los procesos en un sistema total. El niño prácticamente asimila todo, aunque probablemente los esquemas que éste

tenga no siempre coincidan con los de un adulto; aun así, lo hace de una manera apropiada a su nivel de desarrollo conceptual y al pasar el tiempo la colocación de estímulos mejora más y más; variando el número de conceptos abstractos y las proposiciones abstractas de la estructura cognoscitiva, al igual que la necesidad de experiencias empíricas al adquirir conceptos y proposiciones abstractas (Wadsworth 1989 : 17).

Aun cuando la aparición inicial de los significados abstractos deba ser precedida por los antecedentes de experiencias, los conceptos y proposiciones abstractos una vez que se establecen, disfrutan de una existencia muy firme. Tienen como función importante ser incluidores dentro del proceso asimilativo, y se encuentran en el ápice, o cerca de éste de la organización jerárquica de la estructura cognoscitiva. De esta manera, la organización cognoscitiva de los niños difiere principalmente de la de los adultos en que contiene menos abstracciones de orden superior y más comprensiones intuitivas y no verbales, que abstractas y verbales de muchas proposiciones (Ausubel 1998 : 131).

Cuando un niño tiene un estímulo nuevo, lo trata de integrar a su esquema - aunque no siempre sea posible debido a que tal vez no cuente con las características de su esquema - y entonces podrá ser capaz de crear uno nuevo o de modificar uno anterior para que se ajuste a éste. Con lo anterior podemos decir que el **ajuste** consiste en la creación de esquemas nuevos o en la modificación de anteriores; gracias a ello, el niño puede intentar asimilar diferentes estímulos nuevos una y otra vez (Wadsworth 1989 : 17).

El concepto de asimilación tiene también elementos comunes con los puntos de vista de Bartlett y Ausubel sobre el funcionamiento cognoscitivo en

general y en particular. Bartlett define el esquema como una actitud de organización y orientación que resulta de la abstracción y articulación de una experiencia que sucedió en el pasado; sin embargo difiere en dos aspectos de la teoría de la asimilación, pues para él las tareas de aprendizaje consisten en historias, fotografías y figuras en vez de la esencia impersonal de estudio y por otro lado también se ocupa tanto de las fases interpretativas y reproductivas del aprendizaje como de la retención significativa y casi no atiende a todo el intervalo de retención y sus procesos fundamentales (Ausubel 1998 : 144). Ausubel también utiliza el término asimilación y los tres tipos de aprendizaje (mencionados en la página 26) donde explica las formas de categorización del aprendizaje significativo.

### 2.2.3. Las contribuciones de Vygotsky

Es importante destacar la relación entre propuestas teóricas y práctica pedagógica; ambas tienen que ver con el área de la educación y se construye en las formulaciones teóricas y en la práctica de varias disciplinas. Vygotsky (1986) ha contribuido a la educación invitando a la reflexión sobre el funcionamiento del ser humano, la investigación en la educación y en las diferentes áreas que se relacionan con ésta. La relación entre los procesos de desarrollo y aprendizaje es un tema básico del pensamiento de Vygotsky, quien ayuda a comprender el origen y el desarrollo de los procesos psicológicos. El proceso de aprendizaje es también muy importante para él, pues está relacionado con el desarrollo: "Un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de las funciones psicológicas culturalmente organizadas y específicamente humanas" (Vygotsky 1987: 101). Así que el desarrollo del ser humano no está precisamente definido en los procesos de maduración del individuo, sino que el aprendizaje es lo que posibilita el despertar de procesos internos de desarrollo que no tendrían lugar si la persona no estuviera en contacto con el ambiente físico o cultural que lo rodea.

El concepto de enseñanza-aprendizaje de Vygotsky incluye dos aspectos importantes: el primero es la idea de un proceso que involucra tanto a quien enseña como al que aprende, y el segundo es el resultado deseable de un proceso intencional, que generalmente se produce en la escuela.

Vygotsky abordó el tema de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo desde una perspectiva diferente a la de Piaget, y consideró que el aprendizaje que

tiene lugar en determinados contextos socio-culturales, es el motor esencial del desarrollo. Vygotsky introduce el concepto de "área de desarrollo potencial" o "zona próxima de desarrollo"; el niño es capaz de alcanzar gracias al apoyo de un adulto o interactuando con otros niños más capaces.

Piaget y Vygotsky, dan importancia a los factores individuales y sociales en el desarrollo cognoscitivo; pero Piaget considera más importante el grado de madurez individual mientras que para Vygotsky es más importante el aspecto social.

Vygotsky remarca la importancia que tiene el aspecto social en el desarrollo cognoscitivo de los niños, pues cada función se presenta dos veces; la primera a nivel social y la segunda a nivel personal.

Aun cuando existen diferencias entre Vygotsky y Piaget, ambos llegan a una misma conclusión: el conocimiento se forma a partir de la interacción del individuo, tanto con los objetos como con su entorno social.

Para que el niño pueda tener un mejor desenvolvimiento requiere de una atmósfera adecuada donde pueda adquirir y explotar su desarrollo cognitivo.

### 2.3. Desarrollo Físico

Un niño es, antes que todo, alguien con capacidad motora, que aprende tocando, observando y manipulando las cosas a su alrededor. Los primeros intentos lingüísticos de los niños de uno a dos años van acompañados de gestos físicos. Si el niño dice "sí" o "no", estas palabras irán acompañadas de un movimiento de su cabeza; no pierden contacto con el ambiente físico. Ellos aprenden donde terminan sus cuerpos y dónde comienza su mundo. El desarrollo físico de un niño se da entre los seis y siete años de edad, y le permite ejecutar actividades que generalmente no podía hacer cuando era más pequeño. Los niños que tienen seis años, han madurado lo suficiente para poder ejecutar diversas actividades dentro de un salón de clases o fuera de él; su coordinación binocular está bien desarrollada, lo cual permite un mejor enfoque visual; se ha llegado a pensar que los niños pequeños no pueden hacer discriminaciones visuales finas, Getman planteó en 1962 que la visión de cerca de la mayoría de los alumnos de jardín infantil es inmadura. Sin embargo, Eames, el mismo año, refutó esa afirmación planteando que, según sus investigaciones, los ojos de los niños de cinco años tienen más capacidades acomodaticias que los de cualquier otra edad subsecuente (Condemarin 1998 : 10). El desarrollo cerebral está relativamente completo, aunque no por esto se considera terminado.

No es posible generalizar lo que los niños pueden aprender o realizar a una cierta edad y lo anterior se ha comprobado al observar a cien niños de una misma edad y notar que el 50% presenta las mismas habilidades físicas e intelectuales a

un determinado nivel, mientras que el resto se divide en dos: un 25% no ha alcanzado dicho nivel y el otro 25% lo ha sobrepasado; (Mitchel 1992 : 75).

Debido a que el desarrollo físico es esencial en los niños de segundo año de los que se ocupa este trabajo, se hará un breve análisis de las características físicas de los niños a través de los años (Mitchel 1992 : 75 – 87).

- ❖ **Infantes:** necesitan espacio para crecer y libertad para poderse mover. Cuando se encuentran de pie con la ayuda de algún adulto o bien sentados en sillas para bebés, la posición que deberán mantener debe ser recta.
  
- ❖ **Infantes que dan sus primeros pasos:** como su nombre lo indica, ahora el niño se encuentra en el momento en que deja de gatear y comienza a mantenerse en posición erecta por más tiempo; lo anterior sucede alrededor de los doce meses. El niño que se encuentra en esta etapa es un explorador: cae y se levanta controlando paulatinamente su gravedad al estar de pie.
  
- ❖ **Niños de dos años:** comienzan a desarrollar las habilidades motoras gruesas jalando y empujando juguetes, trepando sobre algunos muebles y sobre áreas especiales que son seguras para el niño.
  
- ❖ **Niños de tres años:** las características de los niños de esta edad se relacionan con las de los niños de dos y cuatro años. Su coordinación física ha madurado lo suficiente para permitirles trepar más alto, permanecer sentados por periodos de tiempo más largos y desarrollar habilidades; ahora ya pueden vestirse con ayuda y también les gusta ayudar a los demás.



- ❖ **Niños de cuatro años:** sienten el deseo de usar sus músculos largos y lo hacen al correr, saltar, brincar, trepar, colgarse de diferentes lugares como árboles, barandales, etc; ya se pueden columpiar y corretearse uno al otro. La maestra acepta lo anterior y lo aprovecha para llevar a cabo diversas actividades que ahora ya pueden realizar.
  
- ❖ **Niños de cinco años:** su coordinación manos–ojos está lista para realizar actividades tales como: sostener un lápiz, abrocharse las cintas de los zapatos, recortar, lanzar una pelota y crear diseños o dibujos propios. La mayoría de ellos ya puede escribir su nombre y los demás están en el proceso de lograrlo. El hecho de ser zurdo o diestro está definido, los adultos (casi siempre los padres de familia o los maestros) no deben tratar de cambiar lo anterior. Los niños de cinco años han alcanzado el balance para realizar actividades rítmicas o bailes simples.
  
- ❖ **Niños de seis años:** en este período, aparecen algunos cambios físicos que posiblemente causen fatiga. Las actividades que se preparen para los niños de esta edad deben permitir un período de descanso. Tan pronto se acostumbren a la escuela, los miedos y la inseguridad irán desapareciendo poco a poco.
  
- ❖ **Niños de siete años:** las características de los niños de esta edad son similares a las de los niños de tres años, esto es cuando están tranquilos son menos violentos y menos escandalosos; son más precavidos y físicamente sus habilidades finas se han desarrollado más, por ejemplo al abrocharse los

zapatos lo hacen con tal cuidado que permanecerán así más tiempo y serán capaces de realizar actividades que impliquen más "audacia" o "peligro".

- ❖ **Niños de ocho años:** en esta edad las características físicas son similares a las de los niños de cuatro años. Ahora se coordinan bien, son rápidos y sus reacciones son seguras para tomar ciertas decisiones. Es un buen momento para aprender bailes simples y practicar juegos; tienen la suficiente energía para iniciar un plan o bien para crear una idea.

Al aplicar la comprensión de textos en inglés es esta edad, se puede trabajar con algunas actividades que su desarrollo físico les permita realizar fuera o dentro del salón de clases. Las actividades que incluyen movimientos también producen aprendizaje, pues según Piaget a través del movimiento, la actividad sensomotriz preverbal es la responsable de la construcción de esquemas básicos para la construcción del pensamiento. Estas actividades, también proporcionan un desarrollo conceptual ya que les permite usar y analizar las partes de su cuerpo y de sus posiciones al igual que comprender puntos clave de referencia, como son los tamaños, la dirección y las diferentes características de los objetos que le rodean.

## 2.4. El niño y el lenguaje

En relación con el lenguaje, diversos autores expresan la concepción de su origen, algunos lo enmarcan como imitación (Herder, 1976); otros como un conjunto de signos sensibles y articulados en relación directa con una imagen; Humboldt, (1974) y Mauthner (1976) expresan que el lenguaje proviene tanto de la imitación como de los sonidos reflejos naturales, que también requieren de la articulación.

El momento en que un ser humano nace, marca el inicio del aprendizaje, porque va conociendo lo que se encuentra a su alrededor: la voz de sus padres, los ruidos más comunes, los colores, los diferentes objetos, así como su utilidad. Poco a poco, conforme va creciendo, crecen sus conocimientos, el deseo y la necesidad de comunicarse y saber lo que los demás desean expresar.

A la edad de dos años, el niño descubre que puede emplear el lenguaje para representar o nombrar las cosas que existen a su alrededor; de los dos a los cinco años el lenguaje muestra un gran avance; de los cinco a los siete años; el lenguaje adquiere una gran importancia pues el niño descubrirá lo que ve, lo que oye y se le grabará en la memoria, es entonces cuando comienza la descripción de dibujos y objetos.

De los siete a los doce años las letras o grafías tendrán un verdadero significado para él, pues ahora podrá auxiliarse de materiales de apoyo, tales como: libros, revistas, cuentos, periódicos, televisión, acceso a computadoras etc., que lo acercarán al logro de un mayor conocimiento de palabras y significados, lo

que aumentará su aprendizaje y su forma de expresión.

Algunos estudios hechos recientemente prueban que los niños aprenden su lengua materna de la misma manera natural como aprenden a caminar, a correr, a comer, etc. Los niños son sujetos activos e inteligentes que desde que nacen intentan entender el mundo que les rodea, imitarlo y aprenderlo, y parte del mundo que les rodea es el lenguaje materno, el niño reconstruye el lenguaje para poder hacerlo suyo. La teoría que sustenta estos fenómenos de aprendizaje es la psicogenética de Jean Piaget (1972).

Los niños de seis años hablan a un nivel relativamente sofisticado usando una gramática compleja y un vocabulario de aproximadamente 2500 palabras (Lenneberg, 1967), sin embargo aun les queda un gran camino por recorrer antes de dominar por completo la sintaxis (Papalia 1991 : 309). En los primeros años escolares rara vez utilizan oraciones pasivas, verbos auxiliares y oraciones condicionales; los niños desarrollan una sintaxis que es cada vez más compleja hacia los nueve años y probablemente después. En un estudio sobre el desarrollo de conceptos de lenguaje, Saltz y Soller (1972) realizaron un experimento donde pidieron a niños de cinco a doce años que clasificaran 72 dibujos en seis categorías: juguete, animal, transporte, alimento, ropa y muebles. Los niños más pequeños incluyeron la menor cantidad de elementos en cada concepto, creyendo que en la categoría ropa sólo se debería incluir prendas que cubrieran desde los hombros hasta las rodillas y no prendas como guantes, zapatos y sombreros. En cambio los niños mayores, no podían pensar en dulces y golosinas como alimento; otra característica presentada por los pequeños era clasificar a los animales de felpa como animales reales, aunque no tuvieran vida, mientras que los mayores

mostraban un sentido más amplio de los conceptos abstractos (Papalia 1991 : 310).

Se ha hablado ya acerca del desarrollo físico del niño, de las características de su desarrollo cognoscitivo y su relación con el lenguaje; todo esto se va a relacionar con la comprensión de textos, por lo que a continuación se hablará de la lectura y los modelos que existen. Más adelante se mencionarán los métodos de enseñanza, los materiales y las actividades.

## **2.5. Modelos de lectura**

El interés por la lectura comienza a diferentes edades y éste se inicia a través de la inquietud por conocer o descifrar lo que dice algún cuento, libro ilustrado, anuncio, letrero, etc. Este aspecto de la lectura es uno de los que más interesa a los estudiosos del lenguaje, aun cuando también está relacionado comúnmente con la psicología; por lo que la psicolingüística en las últimas décadas ha tenido más apoyo y campo de acción. Kenneth S. Goodman afirma: "La lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas" (Goodman 1996 : 11); porque en ella se presentan aciertos y errores (también conocidos como situaciones), en los que el conocimiento y la experiencia se pondrán a trabajar para hacer las correcciones necesarias.

Estas correcciones son producto de un proceso en el que interviene la relación del lector con el texto, ya que todo lo que el lector obtenga de provecho dependerá del interés y de las experiencias interiores que posea, así como de los conocimientos que obtenga del texto. Goodman menciona: "Lo que el lector aprende y comprende depende de lo que conoce y crea de la lectura con anterioridad" (Goodman 1996 : 12).

La lectura es considerada como una destreza unitaria compleja, la cual debe ser aprendida a través de la instrucción directa, en contraste con la adquisición natural o incidental (Condemarin 1998 : 75). La lectura no es considerada como un proceso de lenguaje que se aprenda sin enseñanza.

El maestro debe proporcionar facilidades para el aprendizaje; un mismo material puede causar diferentes reacciones entre los niños o bien satisfacer diferentes propósitos; los materiales y las técnicas usadas, deben despertar interés en ellos.

El término "modelo" se aplica a una estructura o diseño elaborado para mostrar una representación teórica del proceso lector; intenta explicar su esencia, sus funciones y analizar las relaciones entre las partes con el todo. El modelo no constituye un método, sino una perspectiva (Condemarin 1998 : 74).

### 2.5.1. El modelo bottom-up

Este modelo de lectura creado por Phillip Gough, tiene dos características principales. La primera, es que el significado que se obtiene a través de las letras que forman las palabras que se procesan y guardan en la memoria. La segunda, corresponde a la construcción del significado a partir de la palabra (Chapman 1987 : 6).

El aprender a leer es el resultado de una habilidad motora compleja. Las aptitudes que desarrolla este modelo son la identificación de la palabra y la comprensión. La base fundamental de este modelo al parecer es que la lectura y el lenguaje deben ser analizados en unidades de conocimientos lingüísticos. Las bases que fundamentan este modelo son (Condemarín 1998 :75)

- Las subdestrezas de lectura y lenguaje deben ser directamente observadas y evaluadas para comprobar cuáles han sido aprendidas.
- A través de un análisis de tareas, las subdestrezas pueden ser ordenadas en una secuencia de aprendizaje, con el fin de progresar desde las destrezas más simples hasta las más complejas.

- El aprendizaje de subdestrezas conduce, hacia niveles más altos de rendimiento de las subdestrezas unitarias complejas.
- La adquisición del significado es el producto de la lectura y la comprensión auditiva.
- La expresión del significado es el producto de la expresión oral y la escritura.



### **2.5.2. El modelo top-down**

Una de las principales diferencias entre este modelo y el de Gough es su naturaleza psicolingüística. Goodman considera que el leer es un proceso psicológico. Tres puntos básicos forman parte de este modelo. Primero, la influencia de los significados que los lectores predicen, después la unidad de lenguaje más significativa no es la palabra o la letra sino la oración y por último, existe un procedimiento hipotético de prueba el cual sirve para verificar las predicciones que se obtienen de lo "alto", usando lo necesario para confirmar la hipótesis del significado (Chapman 1987 : 7 - 8).

### **2.5.3. El modelo interactivo**

Los modelos alternativos pueden sintetizarse como modelos interactivos; se basan en la psicolingüística y su perspectiva social se amplía con los aportes de la sociolingüística y de las teorías del discurso y comprensión (Condemarín 1988 : 78); ya que el lenguaje constituye un proceso social que sucede cuando se da una comunicación y se da el procedimiento emisión-recepción donde los procesos mentales se llevan a cabo. A raíz del contacto con más personas y de

escuchar cómo se comunican entre sí, los niños comienzan a relacionar el lenguaje con la realidad infiriendo las reglas estructurales del lenguaje y aprendiéndolo a través de su uso funcional. Los modelos interactivos proponen que el proceso de lectura se basa tanto en la comprensión del código como en el conocimiento previo y las inferencias del lector.

El modelo interactivo ha sido formado con ideas de los modelos de discurso y los modelos de comprensión de lectura, ya que ambos tienen en común la importancia del conocimiento del lenguaje para la producción del habla y para el entendimiento del texto escrito, la identificación de palabras como una estrategia para conseguir sus metas.

Para el modelo interactivo han sido sugeridos los siguientes principios (Condemarín 1998 : 78)

- Se rechaza el concepto de lectura como una destreza unitaria global construida por un conjunto de subdestrezas.
- Se considera el lenguaje, ya sea oral o escrito, como un sistema altamente independiente que no debe ser fraccionado durante la instrucción.
- Se estima que los niños son usuarios competentes del lenguaje oral. Esta competencia constituiría un recurso primario para aprender que la lectura se basa en la construcción del significado y que la escritura es un mensaje significativo.

- El dominio de las distintas modalidades del lenguaje se adquiere a través del uso funcional en el contexto ambiental y lingüístico donde ocurre.

## 2.6. Estrategias para comprensión de textos escritos

La estrategia es una serie de pasos a seguir para llegar a un objetivo. Existen diferentes estrategias para una mejor comprensión de textos escritos. Entre ellas encontramos las de alto y bajo nivel. Las estrategias de bajo nivel son aquellas que se encuentran a nivel operativo; algunas de estas son:

- Relacionar las palabras con el sonido
- Conocer y usar la sintaxis y los conectores
- Reconocer y relacionar los marcadores de referencia
- Localización de la oración tópica
- Reconocimiento de la función de las palabras (entre otras)

Las estrategias de alto nivel se refieren a la capacidad de procesar la información. Algunos ejemplos son:

- Construcción de la idea principal
- Inferir a partir de la información leída
- Llevar a cabo generalizaciones
- Encontrar las relaciones de causalidad
- Comparar y contrastar la información
- Sintetizar la información

A pesar de que el proceso de enseñanza se lleva a cabo de manera explícita, es decir cuando la persona está consciente de lo que se le está enseñando; en el caso de los niños la enseñanza es implícita, ya que la información es usada automática y espontáneamente en el lenguaje; sin olvidar que algunos niños se encuentran aun en un 25% más arriba o más abajo del desarrollo ideal. Al final de la primaria (aproximadamente en el 5º año), se les pueden presentar las estrategias como tales y enseñarlas de forma explícita.

## **2.7. Lecto-escritura**

Cuando se pretende enseñar a leer y escribir al niño en la escuela, se suelen emplear distintos métodos que, por lo general, son clasificados en dos grupos: métodos sintéticos y métodos globales (Jiménez 1991 : 80). Existe una similitud entre el modelo bottom-up y el método sintético.

Los métodos sintéticos son aquellos que partiendo del estudio de los elementos más simples (tales como el grafema o las sílabas) tienen como objetivo final que el niño conozca y domine las estructuras más complejas (como el texto o las frases). Estos métodos dan una gran importancia a los procesos de decodificación del significante. Los pasos que se siguen son los siguientes (Jiménez 1991 : 81):

- Estudio analítico de vocales y consonantes, es frecuente asociarlas a una representación gráfica de algún objeto familiar que comience por la letra enseñada. En esta etapa, la discriminación e identificación de letras adquiere una mayor importancia.
- Combinación de letras en forma de sílabas.
- Identificación de las palabras que han sido formadas a través de la unión de las sílabas aprendidas, haciendo énfasis en el significado de las palabras.
- La introducción de la lectura oral de pequeñas frases que han sido formadas a partir de la relación y significado de las palabras entre sí.

Los métodos globales inician el proceso de lectura a partir de unidades lingüísticas con significado. Los autores que defienden esta posición proponen que la enseñanza inicial de la lectura no debería centrarse solo en la decodificación "grafismo-sonido", sino en el uso de frases y del significado. En estos métodos es característico el estudio de estructuras complejas significativas (frases, palabras) para que al final del proceso el niño sea capaz de reconocer y distinguir los elementos más simples (sílabas y letras) a través de las sucesivas descomposiciones analíticas que va efectuando de las estructuras complejas (Jiménez 1991 : 83).

Chomsky autor de *Estructuras Sintácticas* (1957) no habla de la adquisición y desarrollo de la lecto-escritura, sino de la lengua en general, parece que puede hacerse esta extensión de su teoría con fines didácticos. Retomamos sus componentes de la lengua: la estructura profunda y la estructura superficial, en la lectura y en la escritura. Es decir, en la lectura de un texto existe una estructura profunda que es su significado y una estructura superficial que es su significante. El significado es el

contenido semántico, lo que se dice, las ideas, las fantasías del autor del texto, mientras que el significante es el molde lingüístico, las grafías, las palabras, los enunciados el estilo, que el autor del texto seleccionó. Los dos componentes forman un todo indivisible; sin embargo, se distinguen didácticamente. El lector busca esencialmente el significado, el niño desde que es capaz de entender, tiene la capacidad de leer y busca aprender en las lecturas. En la escritura existe también la estructura profunda que es el significado y la estructura superficial que es el significante, como en la lectura. Ya que lo esencial es expresar ideas, comunicar deseos, necesidades o fantasías, es necesario proporcionar al niño el conocimiento y la realización de grafías que le permitan expresarse fácilmente o comunicarse por escrito. Estos componentes de la lecto-escritura son permanentes, desde la adquisición y desarrollo en los primeros años hasta el final de la vida.

Las actividades relacionadas con la lecto-escritura han sido objeto de una gran atención como prácticas culturales que canalizan el pensamiento individual. Debido a la escritura, la importancia de la memoria para conservar historias en forma narrativa disminuyó; al mismo tiempo, junto a la posibilidad de contrastar el recuerdo con las palabras escritas, pudo haber surgido la idea de recordar la información palabra por palabra (en lugar de recordar la idea esencial) (Cole y Scribner, 1977).

En su exposición acerca del uso y desarrollo histórico de la lecto-escritura, Goody (1977) señala que la escritura "es un instrumento, un amplificador, un utensilio facilitador... que estimula la reflexión sobre la información y la forma en la que ésta se organiza".

Olson (1976) sugiere que el intelecto humano no puede separarse de las tecnologías inventadas para ampliar los procesos cognitivos. De forma parecida Luria

(1971) señaló que los procesos cognitivos no existen fuera de las condiciones materiales en las que operan. La lecto-escritura tiene una función instrumental en la construcción de una forma determinada de conocimiento, relevante en relación con las actividades culturalmente valoradas.

Se ha señalado que la lecto-escritura fomenta el análisis de las proposiciones considerando su lógica interna (Goody y Watt, 1968; Olson, 1976), debido a que las oraciones escritas pueden ser examinadas en relación con su coherencia. Olson (1976) señaló que quienes saben leer y escribir logran la habilidad de examinar las oraciones separadamente buscando su significado lógico. Este autor sugiere que la lecto-escritura favorece la formulación de teorías de carácter general, así como los cambios cognitivos que se observan en torno al comienzo de la escolaridad (White, 1965), derivados de la familiaridad con la lecto-escritura que se desarrolla entre los cinco y los siete años.

## **2.8. Metodología en la enseñanza de la lectura**

El método de lectura fue considerado como parte de la educación e introducido en la enseñanza de una lengua a causa de la posibilidad de utilizar diversas técnicas de aprendizaje de una lengua para objetivos específicos; tener el control del lenguaje en textos en segunda lengua; formar verdaderos lectores, introducir técnicas para la lectura de una lengua extranjera dentro de un salón de clases. La lectura en sí debe



ser siempre de comprensión, es un error pensar que exista una lectura mecánica.

Existe controversia sobre qué método es el ideal o el mejor para enseñar las estrategias de lectura para una mejor comprensión de textos ya que, una vez que se cree haber encontrado el más adecuado, funciona bien con algunos niños pero resulta ser inadecuado con otros. Es responsabilidad del maestro descubrir el lado débil de los niños -dónde recae la falla- y trabajar con varios métodos hasta encontrar aquel con el que se pueda trabajar mejor. A continuación se presentan algunos posibles métodos para enseñar a los niños a leer (Huges 1975 : 13-20):

### ***Whole word or look and say***

Ambos métodos están basados en un enfoque que se concentra en que los niños aprendan un cierto número de palabras clave, antes de analizarlas. A menudo los niños aprenden estas palabras con material visual antes de que se hayan aprendido sus nombres y los sonidos de las letras que las componen.

Se ha sugerido que éste método se use por separado, pero aun así se considera que trabajar con ambos puede traer mayores ventajas que desventajas.

En las primeras etapas del aprendizaje de la lectura es más fácil para el niño reconocer palabras que aprender las reglas fonéticas, con excepción de las llamadas "service words" ( are, the, you, here y what) las cuales son encontradas en todos los materiales de lectura.

Se puede ayudar al niño a ver las similitudes entre lo que es una palabra clave y el vocabulario nuevo, de esta manera se le podrá ayudar a que lea frases y enunciados,

y poco a poco vaya iniciando su lectura; muchas de las veces este proceso va acompañado de dibujos o ilustraciones.

Hay que recordar que en esta etapa el niño reconoce las palabras más por su forma que por su pronunciación. Este método se enfoca más a la forma de las palabras y se puede aplicar para enseñar el vocabulario que más se dificulte.

### ***The sentence***

En este caso, el énfasis recae en todos los enunciados y frases que componen el texto. Lo que este método sugiere es que hasta las palabras que no dan mucha información son importantes. Su postulado es que el niño debe aprender palabras en enunciados, porque los enunciados son unidades del pensamiento. De esta manera los intereses de los niños, así como un material de lectura atractivo, pueden influir en una lectura rápida y fluida; este método requiere también de repetición continua.

### ***The kinaesthetic***

Este método descrito por Grace Fernald (1943) ha sido usado por más de cuarenta años. Se usa principalmente con niños a quienes les cuesta trabajo leer, aunque no hay motivo para no usarlos con los otros. El método consiste en que el niño escoja una palabra que encuentre difícil, la maestra la escribe en una hoja y va diciendo cada letra o sílaba que escriba; usando la misma hoja el niño con la punta de

su dedo trazará cada palabra al mismo tiempo que la repite; lo anterior permite que el niño sea capaz de reproducir después la palabra sin verla y se sienta satisfecho. Este método de aprender palabras nuevas y difíciles implica la utilización de analizadores visuales, táctiles y auditivos.

### ***The alphabetical***

Los niños aprenden a deletrear utilizando los nombres y formas de las letras. Se cree que si los niños ven las letras en su orden normal en las palabras repitiéndolas constantemente, entonces aprenderán a leer ya que los nombres de algunas de las consonantes se corresponden con sus sonidos.

Este método es considerado difícil y no interesante ya que son más repeticiones que lectura en sí, y también porque los nombres de muchas de las letras son diferentes a los sonidos, y para los niños resulta complicado entender lo anterior.

### ***The phonic***

Este método se enfoca a enseñar la lectura basándose en la relación de sonido – grafía. Durante el siglo XIX este método comenzó a aplicarse a los niños para enseñarles el alfabeto, escribiendo cada letra y repitiéndola; pero no tuvo el éxito esperado ya que existía el peligro de que los niños se concentraran más en el sonido de cada palabra, y se olvidaran de la comprensión o significado de la misma.

### ***Lectura en voz alta***

Por lo general se sabe que la mayoría de los padres compartieron con sus hijos lecturas cuando éstos eran pequeños, les leían en voz alta y les contaban historias casi siempre antes de dormir. Muchos padres también compartían o mostraban sus periódicos, libros, agendas, notas, cartas, etc; con sus hijos. Varios niños pretenden leer y hasta escribir historias como juego, muchas veces lo hacen en grupo y de manera espontánea.

Durante las últimas décadas, los conceptos en relación con la lectura en voz alta han cambiado ampliamente, ya que por un tiempo se practicaba sin saber el propósito de su uso, sin tomar en cuenta la calidad de los materiales empleados ni el papel que jugaba dentro del programa de lectura. La lectura en voz alta es una actividad más difícil que la lectura en silencio, pues el lector debe reconocer todas las palabras expresadas verbalmente; dar la entonación adecuada; adaptar la expresión, el volumen de la voz y la velocidad de lectura (Condemarán 1998 : 174); todo esto sirve como entrenamiento para la lectura en silencio; así será más fácil comprender los textos al hacer la pausación adecuada.

### 2.8.1. Materiales

Es difícil que un niño pueda recordar o contestar correctamente cuando se le ha preguntado sobre el contenido de la lectura presentada; lo que generalmente hace es dudar o divagar en sus respuestas o repetir constantemente la misma información que encuentra en el texto leído. Por lo que se considera que uno de los problemas principales para la comprensión de textos, es que las lecturas o los textos presentados, relacionados con todas las áreas del aprendizaje, incluyendo el Inglés, no son de interés para el alumno y las características de los textos utilizados no son las adecuadas para que el alumno manifieste su deseo de aprender. El resultado de esta situación es que dichos textos no son comprendidos y mucho menos aplicables a los procesos de aprendizaje y desarrollo intelectual del niño. En cambio, cuando la lectura es interesante para el alumno, puede ser una gran fuente de conocimiento dando como resultado un aprendizaje.

Para que un texto realmente motive al lector debe contar con elementos de su interés; especialmente cuando el lector se trata de un niño. Una de las finalidades que se pretende alcanzar al realizar una lectura es llegar a la comprensión, teniendo presente que: "La lectura es una conducta inteligente, el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información. El cerebro controla el ojo y lo dirige hacia lo que pretende encontrar" (Ferreiro 1982: 64). El lector decide lo que quiere leer.

Una de las grandes expectativas de la mayoría de los niños al entrar a la escuela es aprender a leer; pero se pueden llegar a desilusionar si el maestro sólo se centra en

aspectos visuales o fónicos y descuida el reconocimiento y significado de las palabras.

Aun cuando los niños que se encuentran alrededor de los 5 a 7 años no dominan algunas estructuras sintácticas cuentan con lo necesario para comprender y producir ideas, opiniones y pensamientos propios.

El uso de diferentes materiales tales como los libros predecibles, las ilustraciones, cuentos, láminas o registros de experiencias pueden ser de uso primordial para decodificar palabras desconocidas y comprender oraciones, para que a través de una historia la conviertan en una experiencia vívida, que los estimule y los lleve a respuestas creativas, a crear sus propias imágenes.

Para la selección de textos de lectura se deben contemplar los siguientes criterios (Félix Mendoza 1999) : la selección de un tema que despierte la atención de los niños, una estructura lógico composicional de poca complejidad lingüística en los textos escritos elegidos, la longitud y formato del mismo se deberá elegir de acuerdo a la edad de los niños a quienes se les vaya a aplicar dicho texto; sin olvidar también el tiempo de clase.

De esta manera los niños son obligados a leer textos más complejos cada vez y a comprenderlos. El progreso se irá notando al irse incrementando la fluidez de su lectura y dependerá del tipo de texto que lean.

La atmósfera que da la escuela, o bien el salón de clases, promueve el desarrollo de la lectura de los niños. Por ejemplo, el salón generalmente debe estar rodeado de "posters" que indiquen diferentes mensajes o algún tema visto en clase y casi siempre acompañados de ilustraciones. También es conveniente contar con una pequeña biblioteca donde se encuentren libros de poesía, historias, cuentos, novelas, etc.

## 2.8.2. Actividades

Las actividades que se llevan a cabo en el salón de clases son fundamentales para el desarrollo de los procesos cognitivos. A continuación describiremos algunas actividades (Condernarín 1998 : 95-99).

### ***Actividades de exploración***

#### *Exploración de conceptos*

- Los niños averiguan sobre su ambiente, las personas, los objetos y el lenguaje que los rodea; de esta manera llegan a la lectura y a la escritura. A esto se le llama *exploración de conceptos*, que permite a los niños aumentar y desarrollar su pensamiento por medio de salidas a parques, visitas a fábricas o zoológicos, relaciones sociales con otros niños y el manejo de objetos a fin de comprender mejor la lectura. Si un niño tiene esta experiencia, y además un adulto o el maestro les lee sobre ella, va adquiriendo vocabulario, estructuras lingüísticas y conceptos. Los cambios de ambiente estimulan la observación y dan pie a que se expresen más y que desarrollen las bases cognitivas para comprender conceptos abstractos y sus relaciones, existen muchos temas, desde hablar de animales, plantas, clima, gente, etc.

- El aprendizaje que el niño adquiere a través del movimiento es muy importante. La encargada de que esto suceda es la actividad sensomotriz preverbal, pues es la responsable de la construcción de los esquemas perceptuales básicos para la estructuración subsecuente del pensamiento. Estas actividades también incrementan el vocabulario y desarrollo conceptual ya que les permiten analizar y designar la función de las diferentes partes de su cuerpo y de sus posiciones, les permiten también comprender puntos de referencia, posiciones, direcciones, tamaños y características de las personas. Todo lo anterior favorece y enriquece la comprensión general del niño cuando lea un texto.
- La exploración con palabras ya sean orales o escritas, permiten al niño entender los conceptos, objetos y acciones. La mayoría de los niños comienzan a interactuar con el lenguaje escrito a través de su interés por sus nombres, pequeñas historias, etc.

#### *Exploración de la comunicación y del lenguaje*

- La conversación es una de las formas más elementales de la exploración del lenguaje y se da cuando el ambiente es abierto, positivo y libre de crítica y de presión. La conversación le permite al niño saber y aprender de otros.



- Las discusiones compartidas y abiertas son actividades comunicativas, por lo tanto los niños pueden ser estimulados a dar sus opiniones, preguntas y/o soluciones en relación a cualquier hecho cotidiano. Generalmente sucede lo anterior en clases de ciencias donde podrán formular hipótesis o en aritmética en la solución a un problema matemático entre otros.

### *Exploración de la literatura*

- Por medio de los juegos sociodramáticos, el niño explora mundos que no le son accesibles a través de la experiencia directa, pues se pide que seleccione un personaje. Esta actividad expande la competencia verbal general de los niños, la cual correlaciona significativamente con la comprensión de lectura y promueve habilidades sociales, emocionales y cognitivas y contribuye también a la expansión de las experiencias que refuerzan su desarrollo. Durante esta actividad los niños pueden analizar las características positivas o negativas de su personaje formando así pensadores críticos, lo cual representa un factor importante en la lectura.

### *Exploración de la escritura*

- La pintura y el dibujo (Condemarín, Chadwick, 1985) ayudan a los niños a desarrollar la habilidad de producir e interpretar el mensaje del autor ya que le dan forma, color, algunas veces textura y le permiten crear o identificar patrones y símbolos. Gracias a la pintura el niño crea conciencia de las imágenes, se da cuenta que son significativas y analiza las diferentes características que le dan forma.
- También ayuda a desarrollar la direccionalidad izquierda-derecha, pues al dibujar coordinan sus trazos a lo largo de superficies sin líneas y con ello forman bases para la lectura y la escritura de las líneas impresas en los textos.
- En la medida en que el niño intenta escribir su nombre, comienza a mostrar interés por saber cómo escribir otras palabras significativas y formar así un nexo entre el lenguaje oral y la lectura inicial.

Por ejemplo, W. A. Kelly lo define como "la actividad mental por medio de la cual el conocimiento y la habilidad, los hábitos, actitudes e ideales son adquiridos, retenidos y utilizados, originando una progresiva adaptación y modificación de la conducta" (1972: 143). Por otro lado, Hilgard señala que "el aprendizaje es el proceso por el cual se origina o cambia una actividad mediante la reacción a una situación dada, siempre que las características del cambio en curso no puedan ser explicadas apoyándose en

escuela, ofrecen definiciones diferentes de este fenómeno.

Uno de los problemas que plantea el estudio del aprendizaje es el de su definición. Algunos psicólogos, de acuerdo con la doctrina característica de su propia

todo acto humano y de todo logro" (Kelly 1972: 284).

"Aprender es la ocupación universal más importante del hombre, la gran tarea de la niñez y la juventud y el único medio de progresar en cualquier período de la vida. La capacidad de aprender es el don innato más significativo que posee el hombre, ya que constituye la característica primaria de su naturaleza racional. Es el fundamento de

## 2.1. Aprendizaje humano

### FUNDAMENTACIÓN

### CAPÍTULO II

Desde el momento en que un niño nace, posee un cerebro activo y comienza a aprender; sus capacidades intelectuales crecen y se va dando un desarrollo suma utilidad para ambos.

conexión alguna originando un desperdicio de resultados que podrían haber sido de de ambas áreas, aun cuando eran interesantes se realizaban por separado, sin ver con la forma real de enseñar dentro de un salón de clases, pues las investigaciones (1991: 10); en el pasado, los principios con respecto al aprendizaje no tenían mucho que cuando inicia, pero no cuando termina" (Revista Perspectiva Investigación Educativa razonamiento, a estructuras intelectuales; en general, es un proceso que sabemos da de manera inherente a las necesidades, al interés, a las experiencias mismas, al El aprendizaje es la función más importante en el ser humano. "El aprender se

y el ejercicio.  
sean absolutamente necesarios para que pueda producirse, sino también de la práctica aprendizaje no es sólo el resultado de la maduración y el desarrollo, aun cuando éstos en él; como pueden ser los intereses, inquietudes, destrezas, actitudes, etc. El punto en que todas las facultades y rasgos de la personalidad se hallan representadas cálculo. Hoy en día, el aprendizaje tiene perspectivas mucho más amplias, hasta el mediante el cual se adquirirían las técnicas instrumentales de la lectura, escritura y exclusivamente culturista y unilateral, que consideraba el aprendizaje como un proceso de las definiciones anteriores en contraposición con la interpretación tradicional, ejercicio o práctica" (1967: 284). Consideramos de suma importancia resaltar las ideas aprendizaje como "un cambio en el rendimiento, que resulta como función de un organismo" (1966: 284). Sin embargo, los profesores E. Mira y López definen el tendencias reactivas innatas, en la maduración o por cambios temporales del

cognoscitivo según obtiene y procesa la información sobre el mundo que lo rodea. El esquema constituyente la unidad cognoscitiva básica que incluye la organización mental y el comportamiento del niño en una situación específica.

## 2.1.1. Teoría de los esquemas

Para completar una exitosa comprensión de lectura el lector debe hacer uso de los esquemas (conocimiento previo) para interpretar, procesar, y acomodar la nueva información. A esta interacción de información nueva con la ya adquirida se le llama comprensión; ésta encuentra su propio espacio dentro de un esquema y tal vez hasta modifique o bien, complete alguno que ya se encontraba formado (Anderson 1996 : 37). A continuación se hablará acerca de los antecedentes históricos de la teoría de los esquemas y los elementos que la forman.

Frederic Bartlett (1932) es conocido como el primer psicólogo que usó el término "esquema" en su libro titulado *Remembering*. La palabra esquema se refiere a una organización activa de reacciones o experiencias que sucedieron en el pasado (Anderson y Pearson 1996: 39).

Bartlett no estaba seguro de cómo trabajaban los esquemas; por ejemplo, decía que cuando la mente recibía alguna idea o imagen, de inmediato comenzaba a activar sus esquemas realizados con anterioridad para ver la manera de acomodar la nueva

imagen o idea dentro de alguno de ellos; nunca explicó qué era lo que realmente sucedía pues no le quedaba claro, aunque admitió que le hubiera gustado saber cómo se realizaba el proceso.

El desarrollo de la teoría de los esquemas se vio frenado por la analogía que los

científicos cognitivistas vieron entre la memoria humana y la del "software" de las computadoras: las instrucciones, programas y rutinas que ejecutan las células del cerebro con aquellas que ejecutan los chips de silicio y los cables del procesador. "El neurobiólogo Gerald Edelman afirma que la experiencia humana de recordar, no puede explicarse adecuadamente por medio del empobrecido lenguaje de la ciencia informática, como: almacenamiento, recuperación, input, output, etc." (Schacter 1999 : 54-58). Fue hasta los últimos años de la década de los setentas que las investigaciones sobre la teoría de los esquemas comenzaron a llamar de nuevo la atención (Rumelhart 1980; Schank y Abelson 1977) y fueron aplicadas a la historia (Mandler y Johnson 1977; Rumelhart 1975; Stein y Glenn 1979) y a los procesos de lectura (Adams y Collins 1979; R.C. Anderson 1977, 1978); fue entonces cuando las nociones de la teoría de los esquemas pasó de ser algo meramente empírico a ser algo básico e importante en investigaciones de los procesos de lectura (Anderson y Pearson 1996: 42).

Los estudios hechos por Bartlett indican que después de un largo intervalo de tiempo los conceptos se simplifican y estereotipan, luego encajan en las tendencias o intereses de la persona; con el paso del tiempo, dichos factores contribuyen a que el

lector razone los textos que lee. (Anderson y Pearson 1996 : 40).

Un esquema es una estructura abstracta del conocimiento en el sentido de que resume lo que se sabe acerca de varios temas que difieren en muchos aspectos. Determina qué tanto y qué tipo de conocimiento es abstraído y cuánto tiempo

semanítica pensando en el concepto "escuela", con seis partes a las que comúnmente adquiriendo un niño. La figura 1 representa un modelo que se construyó como red este análisis es conocer el esquema que se construye a partir del conocimiento que va Como ejemplo, analizaremos el concepto ESCUELA (Fig. 1). La intención de

aquella que ya conocen y que saben que es correcta (Anderson y Pearson 1996: 48). capaces de rechazar información encontrada en textos cuando no es compatible con Lipson (1983) tiene pruebas que demuestran que incluso los lectores jóvenes son fuente de información tiene credibilidad o carece de ella antes de alterar un esquema. a otro esquema o modificar el existente. En este último caso, se debe consultar si la determinado; en caso de no ser así, toma la decisión de desecharla o no, incorporarla que la nueva sea compatible con la que se tenía almacenada en un esquema Existe la posibilidad de que la información sea comparada, es decir, se asegure recordar cualquier parte que lo forme.

palabras que lo forman, tienen la posibilidad de activar el esquema completo y así Ahora bien, el proceso de activar un esquema sucede cuando cualquiera de las la nueva información recibida.

ejemplificados o llenados con una información en particular o con alguna imagen según Cuando un esquema se activa para interpretar algún suceso, los nodulos son 1996 : 42).

proceso por el cual el conocimiento es incorporado al mismo (Anderson y Pearson conocimiento; el reto es determinar la forma y sustancia de un esquema, al igual que el teoría es que especifica las relaciones que se necesitan en general para el análisis del represente las relaciones entre las partes que lo componen. El aspecto principal de la permanece dentro del esquema. Un esquema es estructurado de tal manera que

## CAPÍTULO III

### PROPUESTA

#### 3.1. Fundamentación teórica de la propuesta

La ausencia de ejercicios diseñados especialmente para el desarrollo de estrategias para la comprensión de textos escritos para niños, ha dado origen a la siguiente propuesta con el fin de identificar y asimilar unidades léxicas, comenzando así un entrenamiento que paulatinamente proporcione a los niños las herramientas necesarias para una eficiente comprensión de textos escritos en inglés. Esta propuesta se basa en los siguientes conceptos teóricos.

El aprendizaje significativo, representa la adquisición de significados nuevos y requiere que el niño se encuentre en alguna situación en que algún material nuevo que le sea presentado de manera significativa. Esta es más fácil de lograr cuando el niño se encuentra en la escuela dentro de un salón de clases donde las situaciones para que el aprendizaje significativo suceda son comunes. Si el alumno ya tiene la relación entre lo que ya sabía y lo nuevo que se le presente entonces el conocimiento adquiere significado y sin duda se almacenará en la memoria a largo plazo.



Tomando en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje: subordinado, superordinado y combinatorio (mencionados en la sección 2.1.2.), se pueden incluir ciertas características de cada uno de ellos para la aplicación de la presente propuesta.

Estos tipos de aprendizaje propuestos por Ausubel (Cap. II pág. 21) permiten que la memoria trabaje para guardar la información adquirida a través de la presentación de los diferentes animales del zoológico de manera significativa. Un complemento para lo anterior es el aprendizaje por recepción, que permite que el niño adquiera y guarde información e ideas sobre lo que encuentre a su alrededor; en lo anterior también participa el aprendizaje por descubrimiento.

La etapa del niño al que va dirigida la presente investigación es la de formación de esquemas los cuales llegarán a ser cada vez más complejos, dicho esquema da como resultado los procesos de asimilación y acomodación. La asimilación permite tomar nueva información sobre los animales que desconocía, mientras que la acomodación se encarga de colocar al vocabulario nuevo en los esquemas correctos ya formados. En el momento en que el niño entra a un salón de clases, y comienza a tener experiencias al escuchar los ruidos que emiten animales del zoológico que le eran poco familiares, empieza a ver y analizar cosa que existen en su entorno y ve el mundo de diferente manera, pues sus esquemas crecen, se complementan y se acomoda en los esquemas previamente formados.

Es importante que el niño esté concentrado en el momento que la información nueva se le presenta para que de esta manera sea posible facilitar la retención, la recuperación de la información y el desarrollo de la memoria de largo plazo facilitando la comprensión de la misma por un tiempo indefinido.

El niño con la ayuda de otro y a veces con la de un adulto, cuenta con la capacidad de crear un contexto gracias a la zona de próximo desarrollo; Vygotsky destaca la importancia del aspecto social en el desarrollo de los niños para que exista una relación interactiva del niño con el entorno social de los mismos (pág. 39 Cap.II).

Al decir que se relaciona de manera interactiva, se pretende que el niño observe las diferentes texturas, formas, colores que presentan los animales del zoológico, que manipule y trabaje con diferentes actividades permitiendo así desarrollar su capacidad motora. El desarrollo físico de un niño que se encuentra entre los seis y siete años de edad le permite realizar actividades dentro y fuera de un salón de clases, como levantarse al pizarrón a interactuar con sus compañeros de clase y con sus maestros; su enfoque visual ha madurado lo suficiente para realizar actividades con fines de enfoque visual, por ejemplo ver un video y analizar diferentes características de ciertos personajes.

Para una mejor comprensión de lectura existen diferentes estrategias siendo estas de vital importancia para una lectura eficiente. El reconocimiento de unidades léxicas es una estrategia considerada de bajo nivel, que permite a los niños hacer inferencias, aunque no siempre correctas.

El modelo interactivo se ha estructurado con ideas de los modelos de discurso y de los modelos de comprensión de lectura, pues ambos reconocen la importancia del conocimiento del lenguaje para la producción del habla y a su vez la comprensión de los textos escritos; una de las estrategias para alcanzar lo anterior, es el identificar palabras que a su edad generalmente se aprenden implícitamente. Es común que las estrategias de lectura sean enseñadas en forma explícita, sobretodo a partir de los once o doce años; sin embargo antes de esta edad, es más conveniente enseñarlas en forma

implícita y así, iniciar un entrenamiento que con el tiempo les permita usarlas en forma consciente.

Es básico que los materiales presentados sean atractivos, que los colores que contengan despierten la atención y el interés del niño, para lo anterior los materiales como las ilustraciones, cuentos, láminas, audio cintas y video cintas son imprescindibles para la comprensión de los textos presentados. El uso de un buen material va ligado a la presentación de actividades amenas que permitan lograr despertar el interés y provocar la participación y el buen desarrollo de los procesos cognitivos de los niños.

Las actividades que los niños puedan realizar dentro del salón de clases les permitirá explorar y conocer diferentes atmósferas donde el aprendizaje se desarrollará de igual o mejor manera que fuera del salón de clases. El conocer las características físicas de muchos animales del zoológico a través de láminas, tarjetas, videos sólo por mencionar algunos ejemplos, les ampliará la idea que el niño se había formado con anterioridad (esquema o conocimiento previo), su vocabulario dejará de ser limitado al igual que sus conceptos.

Los juegos sociodramáticos permiten que el niño experimente situaciones que no son de su mundo real y que represente un personaje expandiendo su competencia verbal, que después, será de gran ayuda en la comprensión de lectura.

Además le ayuda a formar criterios, factor importante en la lectura. En la presente propuesta no se desarrolla el sociodrama en su totalidad, pero el hecho de que representen a algún animal del zoológico usando una máscara y "actuando" el sonido que emite al igual que sus movimientos es una aproximación a esta modalidad didáctica y puede cumplir con dicho objetivo.

El dibujar desarrolla la habilidad de plasmar sus ideas, dando forma y color y algunas veces textura y diálogos, creando así conciencia e interés por describir pensamientos e ideas creadas al leer textos escritos.

Para poder llegar a la meta de esta propuesta se siguieron una serie de objetivos y de pasos que se describirán a continuación, al igual que los factores que se tomaron en cuenta para su elaboración.

### **3.2. Descripción de la propuesta didáctica**

#### **OBJETIVO DE LA PROPUESTA**

De acuerdo al objetivo presentado en el capítulo I, esta propuesta presenta ejercicios que pueden servir como modelo para el entrenamiento paulatino de estrategias de comprensión de lectura de niños de seis a siete años; siendo este caso en particular, la identificación de unidades léxicas y su repercusión en la asimilación adecuada de las mismas.

- **Objetivo general**

Identificar de manera adecuada las unidades léxicas que se encuentran en los esquemas de animales que pertenecen al zoológico.

- **Objetivos específicos**

- Motivar al alumno a activar sus esquemas de animales y así ubicarlo en el tema.
- Identificar y diferenciar los animales del zoológico grandes de los pequeños.
- Identificar los colores y diseños de piel de los animales del zoológico.
- Identificar los sonidos emitidos por animales del zoológico y relacionarlos entre sí.
- Leer para reafirmar y familiarizarse con el texto y con la relación que existe entre sonido y palabra escrita.
- Identificar el vocabulario del zoológico con ilustraciones del mismo.
- Afianzar y repasar las características físicas enseñadas (color, forma y tamaño).
- Evaluar lo aprendido relacionando la imagen con el sonido.

## **CONTENIDO**

La presente propuesta ha sido diseñada para presentar la unidad denominada "Zoo Animals" y de la cual a continuación describiremos su contenido. Dicha unidad está compuesta por tres secciones. Los tipos de ejercicios que contiene cada sección son los siguientes:

- ❖ **Actividades previas:** son las actividades que anteceden a los ejercicios que contiene el material y que según la sección en que se encuentren sirven para ubicar, reforzar y/o evaluar al alumno.
  
- ❖ **Let's play!** funciona para romper la monotonía y por medio del juego crear un ambiente que motive al niño a seguir trabajando con lo que se le esté enseñando.
  
- ❖ **Ejercicios de la unidad:** han sido diseñados para trabajar los objetivos de cada sección; es decir, si la primera sección es para reconocer lo que los alumnos saben del tema, los ejercicios cumplen con las características necesarias para lograrlo. Por ejemplo circular animales que pertenezcan al zoológico, subrayar párrafos que contengan las características físicas de acuerdo a un dibujo presentado, etc.

## **METODOLOGÍA**

- ◆ **MÉTODO:** aun cuando no existe el método ideal para enseñar a un niño, la mayoría de ellos alcanzan los siguientes objetivos: la posibilidad de tener el control del lenguaje en textos de lengua extranjera; formar verdaderos lectores gracias al control del vocabulario; introducir estrategias para las lecturas de una lengua extranjera dentro de un salón de clases.

La combinación de diferentes actividades desarrolladas a partir de los métodos

de enseñanza para niños explicados anteriormente permite el desarrollo de la presente propuesta de ejercicios donde el alumno identifica, lee, comprende, asimila, observa, escucha, dibuja, etc. (ver capítulo 2).

- ♦ **MATERIAL:** el material sugerido para la realización de los ejercicios de la propuesta consiste en ilustraciones, carteles, pósters y tarjetas que contengan información sobre el tema de animales del zoológico, con la finalidad de que el alumno no olvide aquella que posteriormente le ayude a comprender un texto y a identificar las unidades léxicas que estén contenidas en éste. Los cintas de audio así como de video, implican el uso de una grabadora, una videograbadora y una televisión. Este material intenta despertar el interés del alumno para trabajar sus demás habilidades. También se recurrió al uso de colores, dándole al niño la libertad de dibujar, para así permitir que pueda expresar sus ideas, pensamientos u opiniones a fin de hacer su aprendizaje significativo.

## **EVALUACIÓN**

La evaluación de esta unidad recaerá en la tercera sección donde los ejercicios han sido diseñados para estimar qué tanto aprendieron. Los aspectos de las primeras dos secciones se verán recopilados en esta tercera parte. Ya que contestarán ejercicios sin la ayuda de texto alguno, sin ninguna ilustración y donde mostrarán si han asimilado el vocabulario presentado.



## DURACIÓN

La propuesta de ejercicios está contemplada para 3 horas; tomando en cuenta 15 minutos para los imprevistos que puedan surgir durante la clase como puede ser la falta de colores, las instrucciones no entendidas o la solicitud de ayuda por parte del alumno.

### 3.3. Sugerencias al profesor

- **Objetivo general**

- Identificar y asimilar de forma correcta las unidades léxicas que se encuentran en los esquemas de animales que pertenecen al zoológico.

#### Vocabulario de la unidad

<u>Sección I</u>	<u>Sección II</u>	<u>Sección III</u>
- solid color	- happy	- here
- spots	- little	-this
- stripes	- many	- cage
- big	- like to	- there
- small		

Expresiones

- The elephant is big.
- The giraffe has spots.
- Look at the big ostrich.
- The zebra has black stripes.
- They like to see them happy.
- The monkeys are in the cage.
- This is a polar bear.
- Here is a seal.

## SECCIÓN I

Materiales:

- 1) Pizarrón
- 2) Carteles
- 3) Ilustraciones
- 4) Tarjetas
- 5) Cinta adhesiva
- 6) Gises de colores
- 7) Audio cinta
- 8) Máscaras de papel hechas por los alumnos o las maestras
- 9) Grabadora
- 10) Lápiz
- 11) Colores
- 12) Goma
- 13) Sacapuntas

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

### PRIMERA PARTE

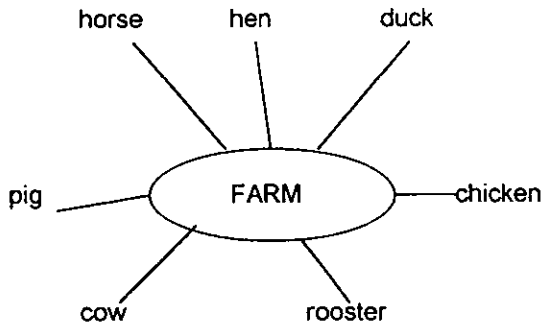
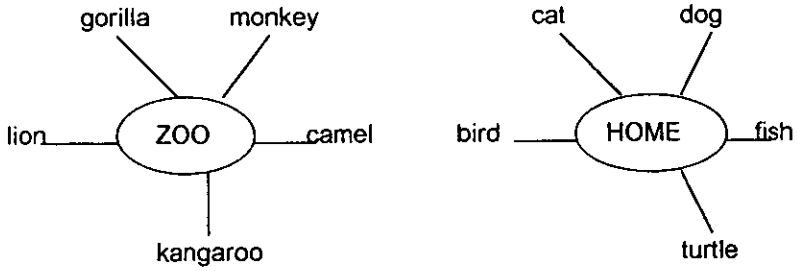
#### OBJETIVO

Ubicar al alumno en el tema así como motivar al alumno a la activación de su esquema de animales y así saber lo que el niño ya conoce.

#### ACTIVIDAD PREVIA

El tema es el zoológico y los animales que lo integran; para iniciar tenemos que hablar acerca del tema explicando que hay varios tipos de animales, los niños

comenzarán a dar ejemplos que se irán escribiendo en el pizarrón formando tres categorías: zoológico, casa (domésticos) y granja, por ejemplo:



Una vez que los ejemplos se hayan dado, se aclarará que el tema que se va a tratar es de los animales del zoológico.

## EJERCICIO 1

Una vez realizado lo anterior se trabajará el primer ejercicio del material donde identificarán a los animales que pertenezcan al zoológico encerrándolos en un círculo.

## SEGUNDA PARTE

### OBJETIVO

Identificar y diferenciar los animales grandes de los pequeños.

### ACTIVIDAD PREVIA

Enseñar los diferentes tamaños de animales por medio de ilustraciones y carteles grandes para que los niños puedan notar sus diferentes características físicas.

### *Let's play!*

En el pizarrón se harán dos columnas en una se escribirá *BIG* y en la otra *SMALL*. Tarjetas con diferentes dibujos de animales serán repartidas a los alumnos y luego al azar irán pasando al pizarrón a pegarla en el lugar correcto.

## EJERCICIO 2

En el segundo ejercicio del material tendrán que subrayar el enunciado correcto de acuerdo al dibujo presentado.

## TERCERA PARTE

### OBJETIVO

Identificar los colores y diseños de piel relacionándolos con los diferentes animales que forman el zoológico.

### ACTIVIDAD PREVIA

Enseñar los diferentes colores y diseños que tiene la piel de los animales del zoológico. Usando posters y tarjetas, describir que algunos animales tienen manchas, rayas en su piel, o bien que la tienen de un mismo color.

### *Let's play!*

Dividir el salón en dos equipos para jugar "tic-tac-toe", en el pizarrón se dibujará la forma del juego (#) y en cada espacio las tarjetas que contienen los dibujos de animales se pegarán por el revés. De esta manera cuando el niño escoja cualquier tarjeta del juego, la volteará y tendrá que describir el color o los colores, texturas, diseños y formas que tiene el animal que aparezca en la tarjeta elegida. Si lo hace correctamente escogerá el símbolo que represente a su equipo (X-O), el primero en completar una línea horizontal o vertical ganará el juego.

### EJERCICIO 3

El tercer ejercicio del material para esta sección consiste en iluminar correctamente los tres animales presentados y escribir sus nombres; los tres son diferentes y sólo los pueden colorear de una sola forma.

## CUARTA PARTE

### OBJETIVO

Identificar los sonidos y relacionarlos con los animales del zoológico.

### ACTIVIDAD PREVIA

Poner una cinta donde los niños escuchen los diferentes sonidos que emiten los animales del zoológico y al tiempo ir mostrando las tarjetas de los animales que lo producen.

### ***Let's play!***

Escoger a algunos niños para que elijan la máscara de un animal; la cinta será escuchada y cada vez que se oiga el sonido que un animal produzca, el niño con la máscara que corresponda al animal que se escuche dará un paso al frente y lo actuará también. Las máscaras se irán rotando al resto del grupo para que todos los niños participen.

\* Tiempo aproximado: 60 minutos

## SECCION II

Materiales:

- 1) Tijeras
- 2) Pegamento
- 3) Lápiz
- 4) Goma
- 5) Sacapuntas

### PRIMERA PARTE

#### OBJETIVO

Leer para reafirmar, familiarizarse con el texto y con la relación que existe entre sonido y palabra escrita.

#### ACTIVIDAD PREVIA

Leer el texto presentado en cuatro tiempos:

- a) El maestro leerá el texto y los alumnos tendrán el libro abierto.
- b) Elegir a dos alumnos que tengan buena pronunciación para leer el texto.
- c) Formar parejas para que uno lea los primeros dos párrafos y el otro la concluya.
- d) Por último leerán individualmente en silencio y al terminar el maestro les hará preguntas de comprensión, por ejemplo: "¿Adónde van Franco y Alexa?, ¿Con quién fueron al zoológico?, ¿Qué observa Franco?, ¿Qué observa Alexa?", etc.



## EJERCICIOS 1 y 2

Contestarán el primer ejercicio del material donde recortarán enunciados relacionándolos con la ilustración correcta.

En el segundo ejercicio del material los niños llenarán un cuadro formado por situaciones que verificarán con la lectura y escribirán en el espacio correspondiente "yes" o "no".

\*Tiempo aproximado: 45 minutos

## SECCION III

### Materiales:

- 1) Posters
- 2) Televisión
- 3) Videocasetera
- 4) Videocinta
- 5) Lápiz
- 6) Colores
- 7) Goma
- 8) Sacapuntas

## **PRIMERA PARTE**

### **OBJETIVO**

Identificar el vocabulario del zoológico con la ilustración indicada.

### **ACTIVIDAD PREVIA**

Por medio de un poster el maestro señalará los diferentes animales que forman el zoológico, pidiendo a los niños mencionen el nombre del animal señalado.

### **EJERCICIOS 1 y 2**

El primer ejercicio del material consiste en encerrar el animal correcto de acuerdo a lo que el enunciado indique.

En el segundo ejercicio, los niños escribirán el nombre del animal que la ilustración muestre.

## **SEGUNDA PARTE**

### **OBJETIVO**

Repasar y afianzar las características enseñadas (color, tamaño y forma).

### **ACTIVIDAD PREVIA**

Ver video con escenas preparadas que contengan los diferentes animales y será proyectado sin audio con el objeto de enfocar la atención de los niños en las características físicas de los animales del zoológico.

## TERCERA PARTE

### OBJETIVO

Relacionar imagen con sonido para evaluar si el niño es capaz de identificar las características físicas del animal del zoológico, el sonido que emite y sus características con el nombre correspondiente.

### ACTIVIDAD PREVIA

Ver video con audio mientras el profesor dirige la actividad de tal manera que los niños analicen y/o describan los animales y los sonidos que producen.

### EJERCICIO 1

El último ejercicio del material sugiere que dibujen tres animales que recuerden de los que aprendieron y escriban sus nombres.

\* Tiempo aproximado: 60 minutos

### NOTAS:

- El tiempo para la aplicación de este material comprende aproximadamente tres horas si la clase es de una hora diaria; por lo tanto, requerirá de una introducción previa antes de continuar con los ejercicios.

- Si el uso de este material requiere más de una clase se deberá dar una introducción al inicio de cada clase.
- Es importante reforzar esta unidad en otras ocasiones, por medio de ejercicios utilizando el vocabulario previamente enseñado.

## .3.4 Propuesta Práctica

## UNIT

## Zoo Animals

## SECTION I

1) Cross out the zoo animals

2) *Let's play!* Big and small zoo animals

3) Underline the correct sentence

a) Look at the big elephant!

b) Look at the big ostrich!

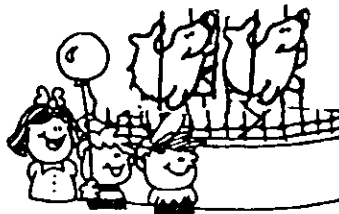
c) Look at the big giraffe!



a) I like to see the small monkeys!

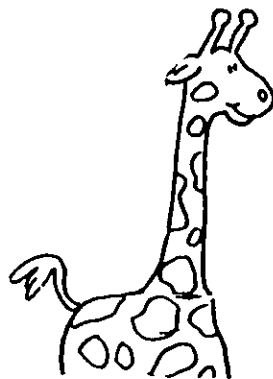
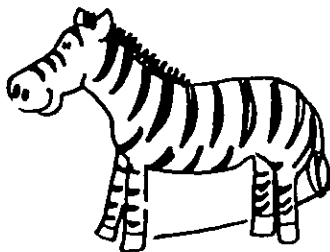
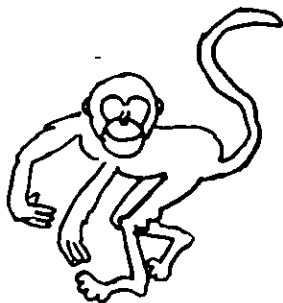
b) I like to see the small tigers!

c) I like to see the small seals!



4) *Let's play!* Tic-tac-toe game

5) Color the animals and write their names



---

---

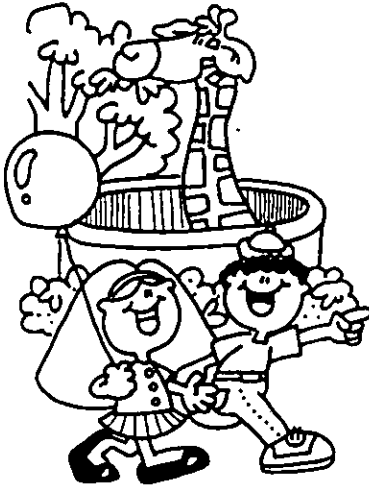
---

6) *Let's play!* Listen and act

## SECTION II

1) Read

### FRANCO AND ALEXA GO TO THE ZOO

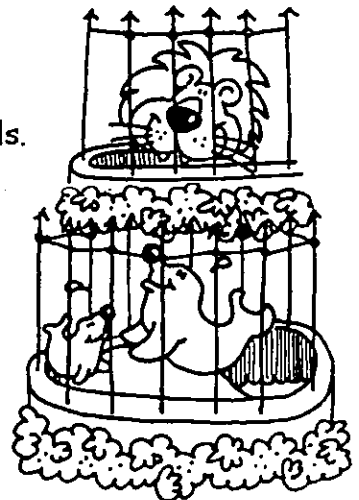


Franco and Alexa are happy.  
They go to the zoo with their father.  
The zoo is very big.  
It has many animals.

Franco sees the monkeys.  
He sees the tigers and the bears.  
The tigers sleep.  
The bears walk with their babies.

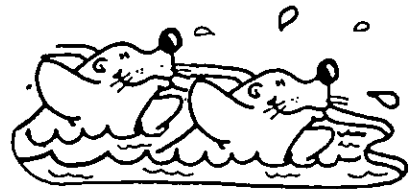
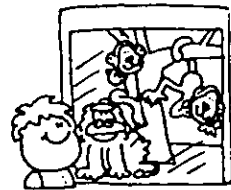
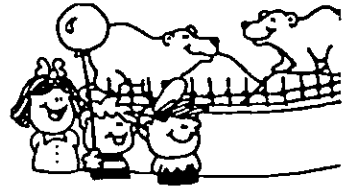
Alexa sees the camels.  
She sees the zebras and the little seals.  
The zebras run.  
The seals play in the water.

Franco and Alexa like the zoo.  
They like the zoo animals.  
They like to see them run.  
They like to see them happy.



## 2) Cut and paste

The seals play in the water	Franco sees the monkeys
Franco and Alexa are happy	The zebras run
They like the zoo animals	Alexa sees the camels





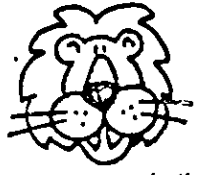
3) Check (✓) the correct information

FRANCO	yes	no	ALEXA	yes	no
is happy			is sad		
sees the zebras			sees the little seals		
likes the zoo animals			likes to see them jump		

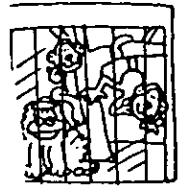
SECTION III

1) Circle the correct drawing

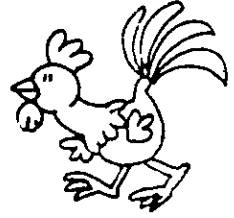
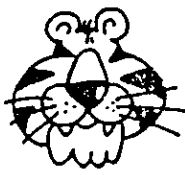
a) The \_\_\_\_\_ is in the zoo.



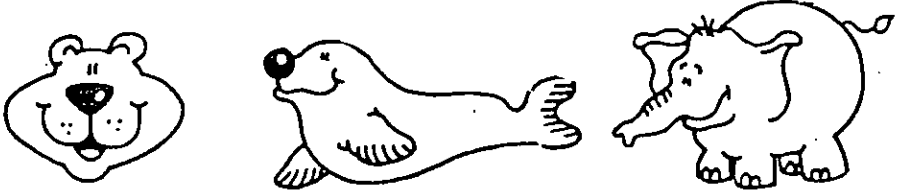
b) The \_\_\_\_\_ are in the cage.



c) The \_\_\_\_\_ is a zoo animal.



d) The \_\_\_\_\_ is a big zoo animal.



2) Write the correct word.

a) Here is a



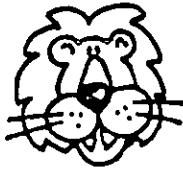
\_\_\_\_\_

b) This is a



\_\_\_\_\_

c) I see a



\_\_\_\_\_

d) They like



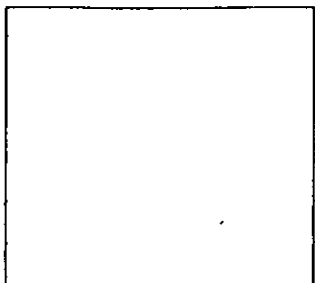
\_\_\_\_\_

e) There are

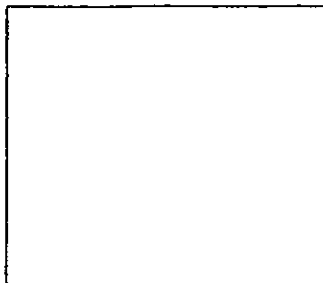


\_\_\_\_\_

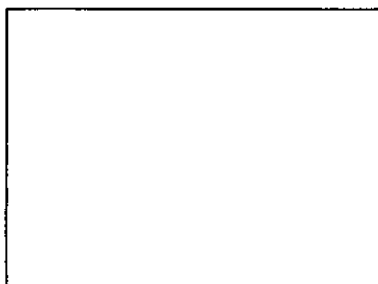
3) Draw three zoo animals and write their names



---



---



---

## CONCLUSIONES

Lo que dio origen a esta investigación es la falta de un modelo de ejercicios para iniciar de forma paulatina un entrenamiento de estrategias de comprensión de textos. La propuesta contempló el proceso mental de asimilación con el objetivo de ayudar a una correcta categorización de unidades léxicas. Se eligió el reconocimiento de unidades léxicas y para ello se tomó en cuenta no sólo la palabra en sí, sino todas las características que son representadas por esa palabra con el objeto de formar esquemas más fáciles de recordar, completos y seguros lo cual haría más difícil que existieran confusiones y facilitando así el reconocimiento de las palabras ya que al escuchar la palabra el esquema se activa por completo.

Es interesante resaltar una vez más lo que Bruner comenta en cuanto a que cualquier contenido puede ser enseñado a cualquier niño sin importar la edad del desarrollo en el que se encuentre, siempre y cuando el educador organice de forma eficaz su enseñanza y muestre confianza en el potencial de los niños pequeños. La presente propuesta intentó mostrar que efectivamente se puede enseñar o entrenar a un niño en el uso de una estrategia de comprensión de textos tomando en cuenta su edad, desarrollo físico, etc. Ya que cualquiera de ellas puede ser enseñada, siempre y cuando se varíen tanto los ejercicios como la metodología de lo que se pretenda enseñar.

Una programación secuencial minuciosa de estrategias a enseñar a través de la primaria, podría tener beneficios muy importantes para el niño en sus niveles de

secundaria, preparatoria y sobretodo profesional ahorrando trabajo, esfuerzo y mejorando su eficiencia como lectores.

Hubiera sido conveniente profundizar más en algunas áreas relativas a este tema como lo son las metodologías utilizadas en la enseñanza para niños, con el objeto de investigar si es que realmente existe el método ideal que complete y cubra todas o tal vez, la mayoría de las necesidades del alumno.

El uso de este modelo de ejercicios se puede optimizar de la siguiente manera. Organizar salidas o visitas fuera de la escuela para conocer el hábitat natural en que los animales se encuentren (en este caso, los animales del zoológico), para poner en práctica algunas de las actividades exploratorias como la de exploración de conceptos donde los niños intervienen directamente con el ambiente, personas, lenguaje u objetos que los rodea, permitiendo así aumentar y desarrollar su pensamiento. El movimiento que el niño realice en las anteriores actividades es de suma importancia ya que al ejercitar la actividad sensomotriz, el niño también adquiere el aprendizaje. Los juegos sociodramáticos permiten al niño explorar un mundo y situaciones que no le son accesibles a través de la experiencia directa o cuando esto se puede dar a través de obras de teatro, documentales o folletos adecuados a la edad y alcance de los niños. Las actividades anteriores les permiten expandir la competencia verbal.

Todo esto se puede aplicar a otros temas sin importar la estrategia que se pretenda enseñar, tomando siempre en cuenta las circunstancias (edad, intereses, desarrollo físico, etc), ya que los ejercicios son sólo un modelo; existe la posibilidad de crear otros ejercicios siempre y cuando se respete el objetivo general.

Esta propuesta, como su nombre lo sugiere, es únicamente un modelo que ejemplifica una de las maneras en que se podría iniciar un entrenamiento de estrategias

de comprensión de textos. Para aquellos interesados en el seguimiento de este tema hay un largo camino por recorrer; investigar la secuencia adecuada de la enseñanza de estrategias a partir del primer año de enseñanza básica; la edad más conveniente para la introducción de estrategias de alto nivel; la edad más adecuada para efectuar el cambio de enseñanza de estrategias de implícita a explícita. Todo esto con el objetivo de llegar a una programación de un entrenamiento de estrategias para la comprensión de textos escritos en inglés a nivel primaria.

Este trabajo representa sólo el comienzo de lo que en un futuro podría llegar a beneficiar tanto a maestros y alumnos como a la propia enseñanza y aplicación de la comprensión de lectura de textos escritos en inglés.

## BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, Ch. 1984. Urquhart A:H: *Reading Foreign Language*. London and New York: Longman.

ANDERSON, Ch. 1996 en: Carrel, P. et al (ed.) *Interactive Approches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.

ASHWORTH, Julie. 1989. *Stepping Stone 1*. Tracher's book. Collins ELT, London.

AUSBEL, D., 1998. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.

BARTHES, Roland. 1982. *El Placer del Texto*. México: siglo Veintiuno Editores.

BERTHOUD, J-M. 1996. *The profile of the Atrisk Learner*. Universidad de las Américas Puebla, Unpublished.

BLAFOORT, A. 1989. *Growing up with English* Mc. Graw Hill. México.

BROWN, H. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall. New Jersey.

BRUMFIT, C. J. 1980. "From Defining to Designing Communicative Methodology In Foreign Language teaching", in: *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 3 No. 1.

CARREL, P. 1996. et al (ed.) *Interactive Approches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.

CHAPMAN, J.L. 1987. *Reading: from 5-11 Years*. England: Open University Press.

- CONDEMARÍN, Mabel. 1998. *Lectura temprana (Jardín infantil y primer grado)* Editorial Andrés Bello. Chile.
- COX, Brian. 1991. *An English curriculum for the 1990's*. Hodder & Stoughton Ltd. Great Britain.
- DAVIES, Evelyn. 1979. *Reasons for reading*. Heineman Educational Books London.
- DUBIN, Fraida and Olshtain Elite. 1981. *Reading by All Means. Reading Improvement Strategies for English Language Learners*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc. Phillipines copyright.
- ESKEY, D. E. & Grabe W. 1989. *Interactive Models for Second Language Reading Perspectives on Instruction*, in Carrel, P. et al (ed) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press. , 223-238.
- FERREIRO, Emilia. 1982. *Procesos de la lectura*. Ed. Siglo XXI México.
- FLETCHER, P. and Garman, M (Ed). 1986. *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. New York: Cambridge University Press.
- GESELL, Lig y Ames. 1993. *El niño de 5 a 10 años*. Ed. Paidós, México.
- GOODY, E.N. 1978. *Questions and Politeness: strategies in social interaction*. Cambridge University Press.
- GOODMAN, Y. M 1980. *Reading Strategies: Focus on comprehension*. New York: Holt.
- GRELLET, Françoise. 1990. *Developing Reading Skills. ( A practical guide to Reading comprehension exercises)* Cambridge University Press.



- H. Long, Michael y otros. 1980. *Reading English for Academic Study*. Rowler, Massachussetts: Newbury House Publishers.
- HALLIDAY, M.A.K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. Essex: Longman.
- HARDYCK, C y Petrinovich, L. 1977. *Investigación en Ciencias Sociales*. México: Interamericana.
- HILGARD, E. R. 1966. *Teorías del aprendizaje*. Fondo de Cultura Económica. México
- HILGARD, E. R. y otros. 1965. *La educación del niño pequeño*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- HOHMANN, Mary. 1997. *Niños pequeños en acción*. Ed. Trillas. México.
- HOLDEN, Susan. 1983. *Second Selections from Modern English Teacher* Longman Handbooks for language teaching.
- HOLDEN, Susan. 1993. *New ELT Ideas. Creative Print & Design* Harmondsworth. Great Britain.
- JIMENEZ, Juan E. 1991. *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el Aprendizaje de la lecto-escritura*. Ed. Síntesis. Madrid.
- KELLY, W. A. 1972. *Psicología de la educación*. (5ª edición).
- LATIS, James. 1981. *The second language classroom*. Oxford University Press.
- LAUTAMATTI, L. (s. f.) *Developing Materials for Teaching Reading Comprehension*. Finland
- LOPEZ, Ruíz Miguel. 1998. *Normas Técnicas y de Estilo*. UNAM México.

- LURIA, A.R. 1973. *The working Brain*. London. Penguin Books.
- MAC INTYRE, P. D. 1994. *Toward a Social Psychological Model of Strategy Use*. Foreign Language Annals.
- MIER, Raymundo. 1984. *Introducción al análisis de Textos*. México: ed. Terra Nova, S. A.
- MIRA Y LOPEZ, E. 1967. *Psicología evolutiva del niño y el adolescente*. Edit. El Ateneo. (11ª edición) Buenos Aires.
- MITCHELL, Grace L. et al. 1992. *I am! I can! Keys to Quality Child Care*. Telshare publishing. Massachussetts.
- NELSON, R. 1981. *Skills for reading*. International edition. University of Malaya Press.
- NEVILLE, Grant. 1987. *Making the most of your textbook*. Longman New York.
- OXFORD, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What every teachers should Know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- OXFORD, R. L. And Cohen, A. D. 1992. *Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification*. Applied Language Learning.
- PFAFF, C. 1987. *First and Second Language Acquisition Process*. New York: Newbury House Publishers.
- PIAGET, Jean. 1977. *Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky*. La Pléyade. Buenos Aires.
- PIAGET, Jean. 1978. *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Ed. Siglo XXI. México.

PIAGET, Jean. 1978. *La formación del símbolo del niño*. Fondo de Cultura Económica. México.

PICK, S. Y López, A. 1979. *Como investigar en Ciencias Sociales*. México: Trillas.

*Revista Perspectiva Investigación Educativa*. Año 1 núm. 2 Méx. 1991.

RICHARDS, J. C; Platt, J. And Platt, M (Eds.) 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Addison Wesley Longman Ltd. England.

SCHACTER, Daniel L. 1999. *En busca de la memoria. El cerebro, la mente y el pasado*. Barcelona; Ediciones B., S. A.

SILBERSTEIN, Sandra. 1987. "Let's Take Another Look at Reading: Twenty five Years of reading instruction", en *English Teaching Forum*, XXV, (4) (Oct. 1987), 28-35.

SMITH, F. 1978. *Reading* Cambridge University Press.

STERN, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.

UZGIRIS, I. 1968. *Logical thinking in children*. New York. I. E. Sigel Press.

VAN DIJK, T. A. And Kintsch W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press. Inc.

VAN DIJK, T. 1980. *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: siglo Veintiuno Editores, S.A.

VYGOTSKY, L.S. 1986. *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Akal. Madrid.

- WADSWORTH, Barry J. 1989. *Teoría de Piaget del Desarrollo Cognoscitivo y Afectivo*. Editorial Diana. México.
- WEST, M. 1973. *A general service list of English words*. London. Longman.
- WENDEN, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. New York: Prentice Hall.
- ZORRILLA, A. 1998. *Introducción a la Metodología de la Investigación*. México Aguilar, León y Cal.