



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN No. 8727-43

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

Principales dificultades en el aprendizaje de la lectura en niños de tercer
grado de primaria rural.

Tesis.

Que para Obtener el Título de:

Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Rosa Elena Aguilar Anguiano

Asesor:

Lic. Marcos Aantonio Hernández Salgado

Uruapan, Michoacán, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS:

A DIOS:

POR HABERME PERMITIDO LOGRAR ESTA META TAN ANHELADA
POR MÍ.

A MIS PADRES:

POR APOYARME EN EL LOGRO DE TODAS MIS METAS,
OBJETIVOS, PROPÓSITOS Y SUEÑOS, QUE SIN SU APOYO,
DEDICACIÓN Y COMPRENSIÓN, NO HUBIERA PODIDO LLEGAR
HASTA ESTE MOMENTO TAN IMPORTANTE DE MI VIDA.

A MIS HERMANOS:

POR COMPRENDERME Y TOLERARME TODO ESTE TIEMPO.

A MIS AMIGOS:

PORQUE SIEMPRE ME ESCUCHARON Y ESTUVIERON JUNTO A MÍ.

A MIS MAESTROS:

POR HABERME BRINDADO SUS CONOCIMIENTOS, LO CUAL ME
PERMITIO PODER REALIZAR ESTE TRABAJO.

A MIS ASESORES:

POR HABERME ORIENTADO Y ESCUCHADO SIEMPRE QUE LOS
NECESITABA.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Antecedentes	1
Planteamiento del problema.....	4
Justificación	5
Objetivos.....	6
Preguntas de investigación	7
Limitaciones del estudio	7
Delimitaciones del estudio.....	8
Marco de referencia	9
CAPÍTULO 1	
Dificultades en el Aprendizaje.	10
1.1 Concepto de Dificultades en el Aprendizaje.	10
1.2 Tipos de Dificultades en el Aprendizaje.	12
1.2.1 Neurológicas.	13
1.2.2 Psicológicas.	16
1.2.3 Pedagógicas.	18
1.3 Diagnóstico de las Dificultades en el Aprendizaje.	21
1.4 Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje.....	25
CAPÍTULO 2	
Aprendizaje de la lectura.....	29
2.1 Teorías del Aprendizaje de la Lectura.....	29
2.1.1 Teoría de Piaget.....	30
2.1.2 Teoría de Bruner.	33
2.1.3 Teoría de Ausubel.	35
2.2 Características del niño de tercer grado.....	36
2.3 Proceso de adquisición de la lectura.....	41
2.4 Condiciones necesarias para la adquisición de la lectura.	45
2.5 Niveles de la adquisición de la lectura.	47
2.5.1 Nivel presilábico.	48
2.5.2 Nivel silábico.	49
2.5.3 Nivel alfabético.	49
2.6 Problemas en la lectura.	51
2.6.1 Dislexia.....	52
2.6.2 Comprensión lectora.	53
2.7 La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura.....	54
CAPÍTULO 3	
Principales dificultades en la lectura.	57
3.1 Descripción Metodológica.....	58
3.1.1 Método Etnográfico.	58
3.1.1.1 Reseña Histórica.	59

3.1.1.2 Descripción y aplicación del método etnográfico.....	59
3.1.2 Técnicas e instrumentos de investigación empleados.	61
3.1.2.1 Observación.	61
3.1.2.2 Entrevista.....	62
3.1.2.3 Audiograbaciones.	63
3.1.3 Características de la población.....	63
3.1.4 Descripción del proceso de investigación.	64
3.2 Análisis de Resultados.....	66
3.2.1 Dificultades en el aprendizaje de la lectura.....	66
3.2.1.1 Dislexia.....	67
3.2.1.2 Comprensión lectora.....	69
3.2.1.3 Permanencia de la lectura en el nivel alfabético.	71
3.2.2 Estrategias didácticas empleadas por el docente para reforzar el aprendizaje de la lectura.	73
3.2.2.1 Lectura y transcripción del texto.	74
3.2.2.2 Lectura en voz alta.	75
3.2.2.3 Elaboración de preguntas relacionadas con la lectura.	77
3.2.3 Factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lectura.....	79
3.2.3.1 Factores pedagógicos.....	79
3.2.3.1.1 Actividades didácticas.	79
3.2.3.1.2 Relación maestro-alumno.	80
3.2.3.1.3 Condiciones físicas del aula y ambiente escolar.	81
3.2.3.2 Factores socioculturales.	82
3.2.3.2.1 Zona rural.....	82
3.2.3.2.2 Condiciones sociales y económicas del medio y la familia.	83
3.2.3.2.3 Dialecto (código de comunicación).....	84
3.2.3.3 Factores personales.	84
3.2.3.3.1 Caso del niño Jesús.....	85
3.2.3.3.2 Caso del niño Martín.	85
CONCLUSIONES	87
SUGERENCIAS.....	91
DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.....	93
BIBLIOGRAFÍA.....	95
ANEXOS.....	97
ANEXO 1	98
ANEXO 2	104

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Se pensaba que la escritura sólo tenía que ver con el movimiento muscular de la mano y la lectura con los movimientos oculares. Los franceses y alemanes estudiaron a finales del siglo pasado, la filosofía del movimiento de los ojos; descubrieron que los ojos no se mueven en forma continua como siempre se había supuesto, lo cual significa que la percepción visual no se hace individualmente letra por letra, sino globalmente por palabras o por conjunto de ellas. Por esto, en la lectura se consolidó como su método al global, pero junto con esto se legitimó la patología de la lectura: la dislexia.

Los disléxicos, se ha dicho desde entonces, producen: 1) confusiones de letras, ya sea entre consonantes de formas parecidas (m y n, j, g y z...), ya sea entre consonantes y letras de orientación simétrica (b, p, d, g; m, w, n, u), entre letras que representan sonidos vecinos (b, p; d, t); 2) inversión de letras, leyendo ra, ro, sa, co, po, donde dice ar, or, as, oc, op, y más notablemente aún, leen tri, tra, pli, plo, donde dice tir, tar, pil, pol; 3) supresión de sílabas (leen “moña” donde dice “montaña”); 4) sustitución de letras (leen “bomina” donde dice “bobina”); 5) combinación de varios errores (leen “corodilo” donde dice “cocodrilo”). Muchas veces leen de memoria, en otros casos inventan el texto y a veces reemplazan una palabra por otra, ya sea por una más fácil de decir (por ejemplo, leen “ojo” donde dice “pupila”) o por una de significación parecida, por ejemplo leen “lobo” donde dice “zorro”.

Tradicionalmente se ha considerado la lectura como un acto puramente mecánico, en el cual el lector pasa por sus ojos sobre lo impreso, recibiendo y

registrando un flujo de imágenes perceptivo-visuales y traduciendo grafías en sonidos. “Se olvida que la lectura no es solamente una actividad visual, ni mucho menos una simple decodificación en sonidos. La lectura es una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significado”. (Ferreiro; 1988: 130)

La escuela rudimental ideada para los campesinos en los primeros días de la Revolución se concretaba a enseñar a leer, escribir, hablar el idioma castellano (cuando se trataba de comunidades indígenas) y contar. La escuela rural de hoy considera ese programa insuficiente; enseña, sin duda, eso, pero su meta fundamental es enseñar todas aquellas cosas mediante las cuales la vida rural pueda transformarse en sentido progresivo.

México es un país esencialmente rural, esta población es pobre y esta muy atrasada. “Las escuelas rurales deben superarse, tanto en su contenido como en sus métodos de trabajo a fin de que puedan responder satisfactoriamente a los ideales y aspiraciones de esta época”. (Ramírez; 1986: 21)

Una escuela rural de tipo moderno y de espíritu progresivo tiene que ver no solamente con la educación de los niños, sino también con la instrucción de los adultos y con el mejoramiento de la comunidad. Su contenido no se concreta ya a la lectura, a la escritura y a las cuentas, sino agrega a esos conocimientos algunas otras cosas más que son necesarias para promover el progreso de la civilización campesina y para que la vida en las áreas rurales sea cada vez más satisfactoria.

Cuando la escuela al llegar a la comunidad rural trae la intención de ayudar eficazmente a este sector en la tarea de educar a los niños y se resuelve a hacerlo así, será recibida con simpatía, y al abrirle los brazos para estrecharla tratarán con

ello de significarle que puede sumar sus esfuerzos educadores a los de ella. Pero cuando la escuela llega a la comunidad con la idea de imprimir a la educación de los niños un rumbo diverso de aquel que instintivamente la comunidad le está dando, y en lugar de ayudar a ésta en sus naturales faenas educativas se pone a educar a los niños para cosas extrañas a la vida del poblado, entonces será recibida con indiferencia y desdén, y aún cuando la comunidad, obligada por las leyes y las autoridades envíe a sus niños a las aulas, procurará seguir educándolos a su manera y de acuerdo con sus propósitos.

Toda comunidad, por atrasada que sea, tiene vivo interés en que los elementos jóvenes de su seno, es decir, los niños, adquieran los conocimientos, la cultura y la experiencia que los adultos poseen, y en que se inicien y adiestren en las actividades prácticas mediante las cuales los mismos adultos ganan el vestido y el sustento y las demás cosas indispensables para la vida familiar y social.

A través del tiempo se han realizado varias investigaciones enfocadas al aprendizaje de la lecto-escritura, empero ninguna de éstas permite tener un amplio conocimiento del proceso de adquisición de la lectura y de las dificultades que conlleva este proceso; por tal motivo, esta investigación permite conocer de manera específica el aprendizaje de la lectura.

Por tal motivo, para poder realizar esta investigación se planteó la problemática que se deseaba estudiar.

Planteamiento del problema

No se sabía cuáles eran las principales dificultades que presentaba el niño de tercer grado de primaria en el aprendizaje de la lectura, dentro de la escuela “Jaime Torres Bodet”. Porque la lectura constituye una expresión del lenguaje que en ocasiones no se manifiesta adecuadamente debido a los múltiples factores que influyen en el proceso de su adquisición. Así mismo, la escuela puede influir en el desarrollo de dicho proceso de manera positiva o negativamente hacia el niño que está aprendiendo a leer ya sea por el ambiente inadecuado o viceversa, las actividades didácticas realizadas por el profesor, la motivación de los padres. Sin embargo, el aprendizaje de la lectura se puede considerar como un resultado natural dentro de un medio global en el que la comunicación a través del lenguaje oral o escrito es un medio indispensable para que el niño adquiera y logre este aprendizaje. Por lo tanto en esta investigación, se presenta con fines metodológicos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los niños de tercer grado de primaria en el aprendizaje de la lectura?

De igual manera, es necesario describir la importancia de este trabajo, a continuación se presenta la justificación de esta investigación.

Justificación

En la actualidad la educación primaria pretende formar hombres nuevos con bases en el desarrollo integral de todo individuo al que se le ofrece la educación debida y en la cual participan los medios económicos, políticos, sociales y culturales.

Por tal motivo, la presente investigación beneficia directamente a los docentes porque ellos participan en el desarrollo del individuo, es decir, en su educación, donde colaboran tanto el docente como el educando siendo estos sujeto-objeto de conocimiento; el cual se debe de dar de una manera profesional para que participe de una forma individual, tratándose a las personas como individuos con características, intereses y personalidad propia, propiciando en el infante la independencia, tomando en cuenta sus decisiones propias.

Mientras que en el campo de la Pedagogía se realizaron las siguientes aportaciones: en primer lugar, esta investigación servirá como fuente bibliográfica para seguir investigando otros temas relacionados con la problemática estudiada. En segundo lugar, este trabajo permitió tener un amplio conocimiento acerca del proceso de adquisición de la lectura así como las dificultades que se presentan en éste.

Por último, la investigación se relaciona directamente con el campo de acción del Licenciado en Pedagogía porque es este uno de los muchos problemas en los que se verá involucrado desde su ámbito profesional, ya que con su ayuda e intervención se podrá diagnosticar, pronosticar, prevenir y tratar este tipo de problemas.

Para poder dar solución al planteamiento del problema se definieron los objetivos, es decir, lo que se pretendía estudiar, dichos objetivos están conformados por un general y cuatro particulares que enseguida se describen.

Objetivos

General:

Analizar las principales dificultades que presenta el niño de tercer grado de primaria en el aprendizaje de la lectura dentro de la escuela rural “Jaime Torres Bodet”.

Particulares:

1. Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura de los grupos de 3° A y 3° B de la escuela rural “Jaime Torres Bodet”.
2. Identificar las dificultades que presenta el niño en el aprendizaje de la lectura dentro de la escuela rural “Jaime Torres Bodet”.
3. Identificar la influencia del ambiente escolar en el aprendizaje de la lectura en los grupos de 3° “A” y 3° “B” de la escuela Jaime Torres Bodet.
4. Describir las actividades de enseñanza-aprendizaje que emplea el docente para reforzar el aprendizaje de la lectura.

Por esto, para lograr los objetivos, ya mencionados, también se definieron cuatro preguntas de investigación que responderían a cada uno de dichos objetivos.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes del niño en el proceso de aprendizaje de la lectura?
2. ¿Cuáles son las causas que originan los problemas en la lectura?
3. ¿Qué relación existe entre el ambiente escolar y el proceso de aprendizaje de la lectura?
4. ¿Qué actividades de enseñanza-aprendizaje emplea el docente para reforzar el aprendizaje de la lectura?

Para llevar a cabo esta investigación, se tuvo que definir las limitaciones y delimitaciones que se tuvieron a lo largo de este trabajo.

Limitaciones del estudio

Para la realización de esta investigación una de las principales limitantes fue el tiempo, porque no se tuvo mucho para dedicarle a esta investigación debido al trabajo y a la práctica profesional. Otra limitante fue que no se contaban con los recursos económicos suficientes para realizar este trabajo, y por último, en la escuela elegida para la investigación había muchas suspensiones de clases, por lo regular no había clases de uno a dos días por semana, ya sea porque los maestros salían a marchas porque se tenían cursos, capacitaciones, etcétera.

Delimitaciones del estudio

El lugar donde se realizó la investigación es en el municipio de Nuevo Parangaricutiro, en la escuela “Jaime Torres Bodet” ubicada en la Colonia Paricutín, tomando como referencia a los grupos de 3° “A” y 3° “B” con 24 alumnos cada uno. La investigación se realizó en este lugar porque es en este municipio mi lugar de residencia, además la escuela se encuentra cerca de donde se vive y el director accedió fácilmente para permitir trabajar en este lugar. Igualmente la escuela presenta las características de una escuela rural y a la que acuden niños de bajos recursos económicos.

La población es total (48 alumnos). La investigación se elaboró de Agosto del 2004 a Mayo del 2005; teniendo un enfoque cognitivo de Piaget.

La metodología fue *cualitativa* porque se realizaron estudios de carácter particular, donde además de describir, también se analizaron e interpretaron los hechos investigados.

Por último, se tuvo que definir el lugar donde se realizaría la investigación de campo, para esto se realizó una breve descripción del lugar, lo cual se le conoce como marco de referencia, y que a continuación se describe.

Marco de referencia

Como el problema de investigación está relacionado con el aprendizaje del niño, se eligió una de las tantas escuelas rurales ubicadas a los alrededores de la localidad de San Juan Nuevo. Tomando como punto de referencia a la escuela rural “*Jaime Torres Bodet*”, pero se abordó de manera particular a los grupos de 3° “A” y 3° “B” que cuentan con 24 alumnos respectivamente. Se eligió a estos grupos, porque se considera que en estos grados es cuando se presentan más dificultades para leer, sin embargo, este tipo de problemas se pueden identificar desde la educación preescolar.

La escuela Jaime Torres Bodet es una escuela rural que está establecida dentro de la Colonia Paricutín, la cual es una de las colonias con más escasos recursos de la localidad. En lo que se refiere al aspecto académico, esta escuela inició con su plan de curso en el año de 1996-1997, aproximadamente, y actualmente sigue teniendo su plan actual en marcha. Esta escuela cuenta con un total de 307 alumnos; tiene 13 grupos en total, de estos 3 pertenecen al 1er. grado y el resto pertenecen a los demás grados (2°, 3°, 4°, 5° y 6°).

En el aspecto cultural y social, existen buenas relaciones sociales tanto maestro-alumno como alumno-alumno; sin embargo, no cuenta con ninguna cancha deportiva, sólo un patio grande. En cuanto a estructura, la escuela no tiene bardas, algunos salones están contruidos de material y aproximadamente tiene 6 salones hechos de madera y lámina, igual que los baños; no cuenta con dirección propia y cooperativa, no tiene jardines, pero aún se siguen construyendo salones.

CAPÍTULO 1

Dificultades en el Aprendizaje.

Siempre han existido niños con dificultades en el aprendizaje producidas por varios factores, ya sean orgánicos, psicológicos o ambientales, lo cual no permite que el niño llegue a dominar una o más habilidades básicas: lectura, escritura y matemáticas. En este apartado, se abordarán como primer punto las distintas definiciones de Dificultades en el Aprendizaje; de igual manera, se señalarán los tipos de Problemas en el Aprendizaje que existen. Por último, se expresara el diagnóstico y tratamiento para estas dificultades que presentan los niños ante el proceso de aprendizaje.

1.1 Concepto de Dificultades en el Aprendizaje.

Existen muchas definiciones relacionadas con el término Dificultades en el Aprendizaje, algunos autores señalan que este concepto se utiliza para indicar los varios tipos de problemas que aquejan a los niños con disfunciones leves del sistema nervioso central, pero que no son retardados mentales.

La palabra Dificultades en el Aprendizaje también se utiliza como sinónimo de Problemas en el Aprendizaje; en relación con esto, se entiende como problema de aprendizaje al trastorno de uno o más de los procesos psicológicos básicos relacionados con la comprensión o el uso del lenguaje, sea hablado o escrito, y que puede manifestarse como una deficiencia para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos aritméticos. Que pueden ser causados de problemas perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo, entre otras.

Sin embargo, según Suzanne Stevens no existe una definición aceptada por todos, ya que los expertos no han logrado coincidir en este tema, ella menciona que sólo hay cuatro puntos importantes que todos los profesionales aceptan como características del individuo con problemas de aprendizaje:

1." El individuo con dificultades no logra aprender satisfactoriamente a partir de los métodos tradicionales de enseñanza.

2. La causa básica de este impedimento no es carencia de inteligencia normal.

3. La causa básica de este impedimento no es un problema psicológico.

4. La causa básica de este impedimento no es una discapacidad física."

(Stevens; 1992:17)

El problema de aprendizaje no permite que el niño domine una o más habilidades básicas: lectura, escritura, ortografía y matemáticas. Por consecuencia, esto repercute en todas las actividades escolares y el resultado es un bajo rendimiento académico.

Cabe remarcar, que para detectar con mayor certeza los problemas o incapacidades que pueden interferir en el aprendizaje, se debe establecer la diferencia entre una discapacidad y un impedimento. Una discapacidad consiste en la falta de habilidad o incapacidad para realizar una función específica como ver, oír o caminar. En cambio, un impedimento es una desventaja en una situación particular y en ocasiones como resultado de una discapacidad. Por esto, la mayoría de los impedimentos obligan a una atención especial pero no necesariamente tienen que ser problemas del aprendizaje.

Los impedimentos, así como las enfermedades pueden ser permanentes o transitorios, pueden ser de corta o larga duración, progresivos o regresivos y tener efectos variables según las situaciones. Una discapacidad llega a ser un impedimento cuando es obstáculo para que el individuo funcione normalmente a una edad dada.

Por último, se dice que “un niño con dificultades para el aprendizaje es aquel que con una dotación adecuada de habilidad mental, procesos sensoriales y estabilidad emocional, tiene problemas específicos en los procesos perceptuales, integrativos o expresivos que obstruyen gravemente la eficiencia en el aprendizaje. El término incluye a niños que tienen una disfunción del sistema nervioso central que se expresa primariamente en una deficiente aptitud para el aprendizaje”. (Tarnapol; 1986:27)

No todos los casos de niños con problemas de aprendizaje son similares, las características más comunes son las dificultades específicas que presentan en una o más asignaturas académicas, la coordinación deficiente, el problema para prestar atención, la hiperactividad e impulsividad; los trastornos de pensamiento, memoria, habla y oído; y los altibajos emocionales agudos.

El niño con dificultades para el aprendizaje en apariencia es normal y demuestra problemas finos y complicados; no ha logrado aprender y sin embargo, tiene capacidad para aprender y puede aprender.

1.2 Tipos de Dificultades en el Aprendizaje.

Se sabe que los problemas en el aprendizaje tienen varias y diferentes causas, es decir, pueden tener un origen neurológico, psicológico o ambiental, cualquier dificultad no suele tener una causa única, sino que es la acumulación de

varios factores los que provocan el problema. Por lo tanto, se dividen en tres tipos las dificultades en el aprendizaje: las neurológicas, las psicológicas y las pedagógicas.

1.2.1 Neurológicas.

Como causas primarias probables se consideran un funcionamiento neurológico bajo lo normal o alguna programación inadecuada en el tejido nervioso. En este tipo de dificultades, se trata de disfunciones neurológicas, como desviaciones orgánicas del tipo de variaciones genéticas, irregularidades bioquímicas y lesiones cerebrales, que pueden ocasionar el funcionamiento anormal del cerebro. Para muchos investigadores los problemas en el aprendizaje son originados por alguna alteración en el sistema nervioso central, cuyo trabajo consiste en regular los impulsos entrantes y salientes e interconectar las asociaciones neuronales. Cualquier desempeño subnormal en sus procesos es capaz de inhibir o retardar la capacidad que un niño tenga para aprender o responder. Esto se conoce como disfunción cerebral mínima, “este término se aplica a los niños de inteligencia general normal, cercana a lo normal, o por encima de lo normal, que tienen algún impedimento para el aprendizaje y/o problemas de conducta que van de lo leve a lo grave, que se asocian a desviaciones de función del sistema nervioso central. Estas desviaciones pueden manifestarse a través de varias combinaciones de deficiencias en la percepción, conceptualización, lenguaje, memoria, y control de la atención, el impulso o la función motora”. (Tarnopol; 1986:26) La palabra *mínima* diferencia la alteración de la parálisis cerebral e indica la naturaleza vaga de los síntomas; *disfunción* expresa el daño, tanto de tipo genético como de desarrollo, u otras desviaciones, y la palabra *cerebral* designa el órgano principalmente afectado (actualmente se le llama Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad).

Entre las causas de este tipo de dificultades pueden mencionarse los nacimientos prematuros, la anoxia o insuficiencia de oxígeno en las células, el trauma físico, el factor Rh, las malformaciones congénitas, factores hereditarios y la desnutrición. Los primeros lugares los ocupan la anoxia y la hemorragia cerebral, especialmente la anoxia, ya que las células nerviosas son más vulnerables: las neuronas del corte cerebral sufren daño irreparable si se les priva de oxígeno por más de cinco minutos.

Las actividades cerebrales que se relacionan con los problemas de aprendizaje se pueden clasificar de acuerdo a las áreas de función cerebral: motora o motriz, mental, sensorial y convulsiva. Al existir desempeño neurológico subóptimo (bajo lo normal) que pudiera causar deterioro dentro de alguna de las áreas del funcionamiento cerebral, se producen manifestaciones de dos tipos: abiertas o grandes y limítrofes o mínimas.

Si el niño manifiesta signos abiertos, es prueba sólida de disfunción cerebral; la presencia de signos limítrofes no se considera suficiente para ese diagnóstico. Si un alumno con parálisis cerebral muestra tendencia a los ataques epilépticos, es posible que sufra alguna disfunción cerebral, lo que no sería tan factible si no hubiera tenido dicho padecimiento y sus manifestaciones se concretaran a movimientos torpes, poco lapso de atención, perseverancia y berrinches.

El grado de los trastornos varía de mínimo a grave, sin embargo, la mayoría de los problemas de aprendizaje corresponden a manifestaciones limítrofes o mínimas, por esto se dice que la disfunción cerebral mínima es causa primaria de este tipo de dificultades.

Ahora bien, gran parte de los niños con problemas de aprendizaje padecen insuficiencias educativas o consecuencias de disfunciones cerebrales, esto no significa que la totalidad esté en ese caso, puesto que muchos niños con parálisis cerebral o epilépticos no tienen impedimento educativo o perceptivo y en cambio otros con dificultad en el aprendizaje, no manifiestan pruebas claras de disfunción cerebral. Se debe recordar que existen niños con problemas educativos y otras conductas que son producto de influencias ambientales o emocionales.

Los niños con desventajas educacionales han sido definidos como menores sin invalidez física ni retardo mental, cuyos problemas de aprendizaje provienen de un trastorno neurológico o de conducta; estos niños poseen una inteligencia normal o superior a lo normal, pero sufren de algún impedimento emocional o neurológico, o de ambos tipos.

En concreto, las dificultades de aprendizaje de tipo neurológico están relacionadas con la función del sistema nervioso central, por lo cual dicha dificultad puede manifestarse en diversos grados y puede abarcar cualquiera o todas las áreas más específicas, es decir, motora, sensorial o intelectual. Este trastorno puede afectar al niño en su aprendizaje y su conducta.

“La indagatoria neurológica es necesaria para conocer la adecuación del instrumento a las demandas del aprendizaje. El sistema nervioso sano se caracteriza, en el nivel del comportamiento, por su ritmo, su plasticidad, su equilibrio. Ello le garantiza armonía en los cambios y consecuencia en la conservación”. (Paín; 1983: 34) Por el contrario, cuando hay lesión o desórdenes corticales (primarios, genéticos, neonatales), encontramos una conducta rígida, estereotipada, confusa

viscosa, patente en la educación perceptivomotora (hiperkinesias, sincinesia) o en la comprensión (apraxias, afasia).

1.2.2 Psicológicas.

En este tipo de dificultades del aprendizaje por lo regular los niños presentan un trastorno en la conducta o emocional. Los trastornos en la emotividad son problemas de carácter perceptivo emocional que dificulta el establecimiento de una adecuada socialización por parte del niño llevándolo a frustraciones y comportamientos alterados. Es lógico que los niños perturbados emocionalmente sean hostiles, procedan sin motivación, se muestran retraídos, no cooperan o se comportan agresivamente, y por esto no se desempeñan adecuadamente en la escuela; sin embargo no se puede decir con claridad que sea el único agente causal de muchas de las dificultades en el aprendizaje, porque como se ha señalado a lo largo de este trabajo, existen también otros factores que influyen determinantemente para que el niño logre adquirir y desarrollar muchas de sus capacidades.

El niño que sufre dicha incapacidad desarrolla hábitos incorrectos de aprendizaje, que se refuerzan con el uso y que después deben arrancarse para ser sustituidos por hábitos correctos; como resultado de sus fracasos en el aprendizaje, el niño puede desarrollar una pobre imagen de sí mismo, llegando a convencerse de que es tonto y de que no puede aprender como los otros niños. Los continuos fracasos son algo que nadie puede soportar y que crean un problema emocional, la incapacidad de progresar como los otros niños generalmente producen frustraciones que generan angustia y conflictos emocionales, que a su vez reducen las posibilidades de aprender.

Otros de los trastornos están relacionados con la conducta del niño y que afectan el área motora. El niño hiperactivo permanentemente se está moviendo, habla mucho en clase, casi siempre está distraído y es incapaz de permanecer quieto en su asiento; por el contrario, el niño hipoactivo casi no se mueve, es tranquilo, letárgico, no causa problemas y por lo regular pasa inadvertido. Otros, los faltos de coordinación, se desempeñan mal al correr, atrapar pelotas, saltar, incluso caminar y sufren frecuentes caídas y tropezones; además se les dificulta escribir y dibujar. También existen, como en el caso de la perseverancia que repiten sus errores al escribir, que repiten una pregunta a pesar de que ya fue contestada, que cubren la página con un solo color y que hasta insisten en golpear un clavo con el martillo aunque ya esté del todo clavado.

Los trastornos de la comunicación con frecuencia se deben a impedimentos auditivos que limitan el desarrollo normal del habla en el niño, el uso de un lenguaje inadecuado en el seno familiar o a problemas emocionales por falta de atención en el hogar o a una percepción distorsionada del mundo.

Los alumnos que sufren trastornos emocionales o conductuales, en ocasiones figuran entre aquellos a los que es muy difícil enseñar en una clase regular, en ocasiones son agresivos, destructivos, desobedientes, faltos de cooperación o distraídos.

“El niño emocionalmente perturbado no tiene la capacidad necesaria para dedicar su energía al aprendizaje. Fracasa en el colegio porque su mente está encerrada en su propio mundo de resentimiento, temor, fantasía, culpa, vergüenza u odio. A menudo, el niño con perturbaciones emocionales parece tener sólo un problema de conducta o sólo se le ve un poco raro”. (Stevens; 1992: 32) Es

realmente triste ver cuántos niños tienen problemas psicológicos severos sin que la familia, el maestro o el médico lo noten, estos niños no aprenden en forma satisfactoria en la escuela.

Cuando el organismo presenta una equilibración, el sujeto defiende el ejercicio cognitivo y encuentra otros caminos que no afectan a su desarrollo intelectual, dadas las consecuencias sociales que ocasiona la carencia en el aprendizaje sobre todo en la infancia.

El niño con problemas de aprendizaje es un niño excepcional que requiere atención excepcional, se trata de seres humanos con rasgos físicos, características mentales, habilidades psicológicas o conductas observables que difieren significativamente de los de la mayoría de cualquier población determinada, incluso comprender a los individuos superdotados. Estos niños son incapaces de deletrear, su escritura es ilegible, no respetan los renglones, invierten letras, tienen problemas para identificar los números o confunden las palabras. Otros, siendo brillantes, talentosos, motivados con gran facilidad de adaptación y bastantes conocimientos en muchos temas, carecen de capacidad matemática. Y también existen niños que presentan múltiples problemas de conducta que influyen negativamente en su aprovechamiento escolar.

1.2.3 Pedagógicas.

Como se expresó anteriormente, las dificultades en el aprendizaje pueden ser originadas por varios factores, uno de ellos es el ambiente social del alumno. Por ejemplo, las insuficiencias culturales del ambiente (falta de medios materiales, de estímulos, de conducta...), son dificultades reales con que se enfrentan algunos niños para seguir con éxito la actividad escolar.

En ocasiones el medio escolar se encuentra alejado de la experiencia, las necesidades y los intereses de los alumnos; así mismo, la relación maestro-alumno influye directamente en el autoconcepto, porque el alumno se ajusta a la imagen que el profesor tiene de él, si ésta es negativa puede generar el fracaso; la inadecuación de los métodos y materiales de enseñanza.

Las dificultades de este tipo se manifiestan en una de las áreas o tipos de actividad escolar como el lenguaje y matemáticas (dislexia, disgrafía, disortografía, dificultades de lenguaje en general, discalculia), existen muchos problemas específicos, algunos de éstos se describen a continuación en relación con lo que el niño puede hacer:

- ◆ “Problemas de codificación: dificultad con el proceso mecánico, la escritura y la ortografía.
- ◆ Problemas de decodificación: dificultad con el proceso mecánico de la lectura.
- ◆ Problemas de expresión: dificultad para traducir las ideas a cualquier tipo de lenguaje escrito u oral.
- ◆ Problemas de recuperación: dificultad de recordar las palabras adecuadas para expresar una idea.” (Stevens; 1992: 26)

Otras dificultades se describen en términos de las causas de los problemas de aprendizaje:

- ◆ “Escasa discriminación auditiva: problema en diferenciar los sonidos, sin que exista un impedimento auditivo físico.

- ◆ Escasa memoria visual: incapacidad de recordar lo que se ha visto, a pesar de que no exista ningún problema con la vista.
- ◆ Problemas visuales/motores: coordinación deficiente entre vista y manos, lo que dificulta copiar y escribir adecuadamente.” (Stevens; 1992: 27)

Todas estas dificultades se relacionan entre sí, por ejemplo, un niño con dislexia por lo general tiene escasa memoria visual. Un niño con problemas de codificación probablemente tendrá disgrafía.

En general, se puede decir que no existe una causa, sino una multiplicidad de factores que influyen en el niño con este tipo de problemas, entre ellos se encuentran: la deficiente discriminación auditiva o visual; defectuosa lateralización y orientación derecha-izquierda; alteraciones en el esquema corporal o deficiente conocimiento del mismo; alteraciones psicomotrices; problemas en la estructuración espaciotemporal; inmadurez del lenguaje y retraso en las adquisiciones del habla; perturbaciones de personalidad y desórdenes afectivos, aunque éstos en algunos casos son cambios secundarios producidos por las dificultades escolares derivados de la dificultad.

Se deja claro que, las dificultades del aprendizaje de tipo pedagógico, por lo regular, están estrechamente relacionadas con las dificultades de tipo neurológicas y psicológicas, porque pueden tener su origen en el sistema nervioso central y a su vez presentar problemas emocionales o en la conducta.

1.3 Diagnóstico de las Dificultades en el Aprendizaje.

Es claro que un diagnóstico oportuno es importante para evitar que el niño con problemas de aprendizaje se sienta frustrado y desalentado, ya que a partir de ese momento será posible la corrección o atención del problema presentado.

El diagnóstico es un proceso que mediante la aplicación de técnicas específicas permite llegar a un conocimiento más preciso del niño y orientar de una mejor manera las actividades de enseñanza-aprendizaje.

“Un niño cuyas dificultades para el aprendizaje se diagnostican antes de que empiece a aprender a leer, en primer año, y que recibe buena ayuda capacitadora, tiene muchas mayores posibilidades de aprender y de evitar problemas emocionales que a un niño al que se le diagnostica y se trata de corregir más tarde. Entre más temprano es el diagnóstico mejor es el pronóstico”. (Tarnopol; 1986: 3,4) Cada año que un niño con una dificultad pasa su educación continúa en la escuela sin diagnóstico adecuado y ayuda especial, disminuyen las esperanzas de una recuperación educacional satisfactoria. Se dice que los patrones de aprendizaje se establecen a edad temprana y se pueden volver bastante refractarios a partir del tercer grado, esto no quiere decir que los malos hábitos de aprendizaje no puedan ser reemplazados por hábitos buenos, pero indica que el cambio se producirá con mucha dificultad.

Una de las circunstancias desafortunadas en el campo de las dificultades para el aprendizaje es primeramente quien debe realizar el diagnóstico, por lo regular los grupos médicos y personas relacionadas con la salud son los que realizan el diagnóstico. Con frecuencia, el diagnóstico médico comprueba lo que un maestro ya

sabe; la identificación del niño con dificultades para el aprendizaje y el diagnóstico superficial son relativamente tarea fácil, lo difícil es elaborar y proporcionar un programa individualizado de educación, basado en el perfil único de las fallas y potencialidades del niño, tomando en cuenta sus diferencias individuales innatas, sus posibles discrepancias de desarrollo, su estilo de aprendizaje.

Existen diferencias en los objetivos del diagnóstico médico en contraposición con los del diagnóstico educacional. El principal objetivo del diagnóstico médico es demostrar la presencia de algún factor causal responsable del trastorno en el funcionamiento del sistema nervioso central, lo que permite su curación o prevención. Por otra parte, el diagnóstico educacional incluye la evaluación de las capacidades y de la ejecución, su objetivo es permitir la formulación de programas apropiados para la atención educacional. Los diagnósticos ya sean educacionales o médicos, deben preceder y prescribir el tratamiento, su principal función es guiarnos antes de tomar una decisión.

Por tal motivo, a pesar de que el diagnóstico de un niño con disfunción cerebral mínima pueda ser médico o educacional, el tratamiento es en gran parte educacional; sin embargo, la evaluación médica es necesaria para prevenir el desarrollo o la continuación de un proceso patológico insospechado, si se descubre un factor de este tipo, se instituye un tratamiento médico adecuado.

El diagnóstico no es completo sin un pronóstico formulado a la vista del análisis de los datos obtenidos, este pronóstico es el punto de partida y de llegada del proceso de rehabilitación derivado del diagnóstico. La multiplicidad y complejidad de los factores que pueden influir en el desarrollo normal de los aprendizajes (factores de orden neurológico, sensorial, aptitudinal, afectivo, familiar, ambiental,

cultural, pedagógico) hacen necesaria la presencia de un equipo interdisciplinario para realizar diagnósticos precisos. Todo diagnóstico también debe incluir las sugerencias y medios precisos para conseguir la supresión de los síntomas negativos y el potenciamiento de los positivos, hasta lograr la normalización de la conducta.

El diagnóstico tiene un carácter pluridimensional, porque intenta llegar a una mejor comprensión de la totalidad de la persona diagnosticada mediante la aplicación de técnicas que cubren varias dimensiones del niño: biológica, intelectual, afectiva, social, familiar. Los procedimientos que se utilizan para el diagnóstico puede ser de dos tipos: estadísticos-psicométricos, los cuales tienen carácter cuantitativo y su finalidad es clasificar al sujeto con relación a un grupo; los clínicos, cuyo carácter es cualitativo, se basan principalmente en la experiencia e intuición del especialista. Actualmente, se emplea un método mixto, con mezcla de técnicas cuantitativas y cualitativas.

En concreto, para diagnosticar apropiadamente los problemas en el aprendizaje se deben de tener en cuenta las evidencias de una disfunción neurológica o cerebral, es decir, de disfunciones del procesamiento central, esto debe inferirse a partir de la conducta y resultados de las pruebas educacionales, psicométricas y médicas. Los encares diagnósticos actuales no siempre se puede decir cómo actuar metodológicamente ante el niño que presenta problemas en el aprendizaje, pero nos permite evitar el error de creer en un sólo enfoque, demostrando que puede hacerse necesario que intentemos gran cantidad de encares y métodos en ciertos casos difíciles.

Por otro lado, es indispensable describir las características generales del diagnóstico psicopedagógico entendiendo por éste “al proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado”. (Bassedas; 1998: 49)

El diagnóstico psicopedagógico se desarrolla en la escuela, es decir no se refiere únicamente a la prescripción de orientaciones para alumnos en concreto, sino que trata otros temas de carácter más general que se derivan de las discusiones sobre los alumnos con dificultades. Este tipo de diagnóstico se centra en el conocimiento del niño, o sea, trabaja sobre sujetos que están inmersos en una situación de enseñanza- aprendizaje.

Por esto, es de suma importancia que el diagnóstico psicopedagógico tenga en cuenta aspectos relacionales, de organización escolar, de enfoque pedagógico y establecimiento de contenidos; con este diagnóstico se intenta modificar las manifestaciones de los conflictos que se expresan en el ámbito escolar, además trata de acercar y conseguir comunicaciones funcionales y operativas entre dos sistemas fundamentales para el niño: la familia y la escuela.

En resumen, este diagnóstico se desarrolla en el interior de la escuela y, por tanto, es necesaria una contextualización, por lo que se deben elaborar y aplicar instrumentos propios o vinculados a la situación escolar. Por tal motivo, el diagnóstico psicopedagógico tiene un enfoque institucional porque analiza y toma en cuenta no sólo la organización formal de la institución, sino también la multiplicidad de relaciones que se han ido formando en el transcurso de los años de funcionamiento de cada centro.

1.4 Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje.

Una vez concluido el diagnóstico, es necesario determinar qué tratamiento conviene más al problema planteado; se señala, que en general el psicopedagógico es el más indicado en el caso de que se trate de un trastorno en el aprendizaje, “entendemos como tal al cuadro multifactorial de articulación precisa en la disfunción de la inteligencia, o sea, cuando este mismo hecho es significativo y no un efecto secundario de la neurosis”. (Paín; 1983: 102)

En casos de fobias estructuradas, autismo o estados confusionales, se impone una psicoterapia profunda e intensiva como primera medida, hasta que el niño acepte la existencia de la realidad que debe aprender. En cambio, en la psicosis oligotímicas conviene construir ciertos esquemas de comprensión, aunque sean estereotipados, con el objeto de abrir camino a la interpretación. Aquí no se trata de un problema de elección sino de prioridad. De todos modos, es importante que aun cuando se haya comenzado un tratamiento psicopedagógico, es necesario ingresar al paciente en un grupo terapéutico para evitar la aparición de otros síntomas y fortificar las adquisiciones realizadas.

El tratamiento psicopedagógico cobra sentido en su acción institucional, lo cual permite una rápida orientación para los padres, ya sea para ingresar a terapia familiar o de pareja; garantiza un buen control del aspecto orgánico y neurológico; ofrece la posibilidad del diálogo cuando el paciente recibe más de una atención y asegura la complementación integrada de otras técnicas pedagógicas, sean expresivas, ocupacionales.

Ahora bien, una contribución muy importante del equipo médico al tratamiento es la administración de medicamentos, la gran parte de estos niños pueden sacar

provecho de la utilización prudente de fármacos especiales para el control de síntomas específicos, tales como la hiperactividad, hipoactividad, capacidad de atención, irritabilidad, impulsividad.

Los elementos del diagnóstico educacional y de la planeación del tratamiento se dejan en manos de las personas especializadas en estos tipos de problemas, para lo cual se toman en cuenta algunos criterios para diagnosticar a los niños; el cual debe tener una capacidad intelectual a bajo o superior a la normal; debe presentar dificultades para el aprendizaje de proporción significativa en una o más materias académicas básicas de lectura, aritmética o escritura. El niño tiene una o más características que se asocian a los síndromes de dificultades en el lenguaje, por ejemplo, hiperactividad, deficiencia en el lenguaje expresivo, dificultades de atención.

Un niño que muestre algunas de estas condiciones ingresa al programa especial, ya sea en un salón anexo o una parte del salón de clase, donde se emplea enseñanza prescriptiva y ajustada a las necesidades del niño. Los principales ingredientes de un programa para que tenga éxito, son que sea flexible y que incluya continuos procesos de evaluación y experimentación.

“La educación especial es el componente educativo de la rehabilitación. Es necesaria para que todos aquellos que experimentan importantes y continuas dificultades para aprender y para someterse a las oportunidades de educación normales para otras personas”. (Flores; 1984: 41) Si se atiende al individuo desde su primera edad se ayudará a su recuperación más profundamente; en forma global se trata de presentar al niño situaciones agradables de aprendizaje, sobre todo en el caso de que aquellos que no han frecuentado una escuela. La enseñanza especial se puede impartir en establecimientos especializados, en clases especiales o por

medio de cursos complementarios organizados para los alumnos deficientes. Es decir, el niño cuyo mal no es profundo puede asistir normalmente a una escuela ordinaria y complementará su preparación asistiendo una vez o más a la clase o escuela especial.

En cambio, algunos niños que presentan trastornos de aprendizaje presentan trastornos emocionales tan obvios que es difícil pasarlos por alto. En este caso se debe planificar y dar inicio a intentos dedicados a contrarrestar, remediar o asistir de alguna forma dichos problemas. Cuando se atienden los problemas de baja autoestima, si los logros escolares aumentan, el efecto positivo es automático. Más allá de estos factores positivos, se hace imperativo que se observen los componentes afectivos del niño para elevar al máximo el potencial de otros esfuerzos de tratamiento.

De todo lo anterior se puede deducir que los Problemas en el Aprendizaje son las alteraciones en uno o más procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión y utilización del lenguaje hablado o escrito a causa de una lesión cerebral o disfunción cerebral mínima, además de problema de privación ambiental, por lo tanto, el sujeto no presenta un desarrollo escolar acorde a las expectativas que se tienen de él. El factor más importante para planear la educación de un niño con dificultades para el aprendizaje es un intenso estudio diagnóstico; este niño aprende de manera diferente a los niños normales, y sólo cuando se entienden sus problemas específicos se pueden iniciar procedimientos, terapéuticos adecuados para darle la ayuda o el tratamiento que necesita. Sin una evaluación completa de sus áreas de fuerza y debilidad, el programa educacional puede ser ineficaz.

Por esto, el estudio diagnóstico debe incluir pruebas de agudeza sensorial, inteligencia, aprovechamiento académico, habilidades de lenguaje, función motora y madurez emocional y social, es decir, pruebas de discriminación, memoria, análisis y síntesis, reauditorización y secuencialización auditiva. También se necesita una investigación completa de los aspectos de estructuración y organización de los procesos perceptuales auditivos. Sobre la base de este estudio diagnóstico se debe implementar un tratamiento que sea acorde a las necesidades e intereses del niño para mejorar o solucionar el problema presentado.

CAPÍTULO 2

Aprendizaje de la lectura.

En la sociedad existen tres formas de lenguaje: corporal, oral y escrito (dando una importancia más significativa a los dos últimos), que son paralelos entre sí, lo que los diferencia son las circunstancias de uso. Cada forma tiene un proceso productivo y uno receptivo, hablar y escribir son productivos o expresivos, leer y escuchar son receptivos, pero en ambos procesos se intercambia activamente significado. Por esto, se señala que la lectura es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados continuamente cuando el lector trata de obtener significado a partir del texto impreso. Para comprender todo lo que implica este proceso, en este capítulo se abordará primeramente a los principales teóricos que hablan acerca del aprendizaje de la lectura para después entender en qué consiste el proceso de adquisición de la misma, los problemas que se presentan a lo largo del aprendizaje y la influencia que tiene la escuela para su adquisición.

2.1 Teorías del Aprendizaje de la Lectura.

Se sabe que existen varias teorías que hablan sobre el aprendizaje de la lectura, empero, en este trabajo sólo se enfocará a tres de ellas: la teoría de Piaget, de Bruner y de Ausubel. Estas teorías explican la conducta en función de las experiencias, información, impresiones, actitudes, ideas y percepciones de una persona y de la forma en que ésta las integra, organiza y reorganiza. El aprendizaje, para estas teorías, es un cambio más o menos permanente de los conocimientos o de la comprensión, debido a la reorganización tanto de experiencias pasadas como de la información.

2.1.1 Teoría de Piaget.

Jean Piaget, psicólogo suizo, dice que los estudiantes tienen que operar mentalmente con el material al que se les expone si quieren darle significado. Para Piaget, “el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento, el proceso comienza con una estructura o forma ordinaria de pensar, crear conflicto y desequilibrio; la persona compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual”. (Labinowicz; 1987: 35) La inteligencia para él es la habilidad de adaptarse al ambiente; la adaptación se da por medio de la asimilación y la acomodación, procesos que se interrelacionan durante toda la vida en formas diferentes de acuerdo con la etapa de desarrollo mental. En la asimilación, el individuo retiene nueva información, acomodando aspectos del ambiente en estructuras internas cognoscitivas. En la acomodación, el individuo modifica sus estructuras cognoscitivas internas para adaptarse a la nueva información y cumplir con las exigencias del ambiente. Por medio del equilibrio se mantiene un balance mientras el individuo organiza las peticiones del ambiente. “El equilibrio es un proceso activo que implica interacción constante entre el individuo y el ambiente”. (Yelon; 1991: 59) Por tal motivo, el conocimiento de acuerdo con Piaget no es absorbido pasivamente del ambiente, no es procreado en la mente del niño ni brota cuando él madura, sino que es construido por el niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente. Piaget era un interaccionista que creía que el medio ambiente y la herencia contribuyen en la determinación del desarrollo intelectual de la persona; partiendo de esta premisa, parece que los educadores pueden ayudar mucho, proporcionando un ambiente estimulante al desarrollo cognitivo de sus alumnos.

La teoría de Piaget sugiere que todo individuo atraviesa cuatro estadios o etapas en el proceso que le lleva a alcanzar su madurez intelectual: el estadio sensorio-motor, preoperatorio, de las operaciones concretas y de las operaciones formales.

En el estadio sensorio-motor (nacimiento hasta los 2 años), las respuestas reflejas se hacen más precisas y se organizan en esquemas conductuales que pueden seleccionarse en función del medio ambiente; se adquiere el concepto de permanencia de objeto. Aparecen las reacciones circulares primarias (repeticiones de movimientos corporales que se produjeron originalmente al azar); se manifiestan las reacciones circulares secundarias (repetición de actos que implican la manipulación de objetos); se logran las reacciones circulares terciarias (experimentación por ensayo y error con objetos y acontecimientos). Se desarrolla una comprensión primitiva de la causalidad, el tiempo y el espacio; se imita, las conductas reflejan el egocentrismo o la preocupación por uno mismo.

En el estadio preoperatorio (de 2 a 7 años), la resolución de problemas depende en gran parte de las percepciones sensoriales inmediatas. No es la lógica la que guía al niño, sino el razonamiento transductivo y la intuición. Aparece el pensamiento simbólico conceptual, con simbolismo verbal y no verbal. El juego es muy imaginativo; el uso del lenguaje por parte del niño se caracteriza por la repetitividad, egocentrismo, imitación y experimentación. A medida que aumentan las habilidades del lenguaje, se producen avances en el proceso de socialización y el egocentrismo tiende a reducirse. También a medida que aumenta el lenguaje, mejoran las habilidades de resolución de problemas. Al final de este estadio pueden observarse algunas pruebas de la conservación. El niño no agrupa objetos con

arreglo a categorías conceptuales, sino basándose en sus funciones y a su experiencia con ellos.

Ahora bien, en el estadio de las operaciones concretas (de 7 a 11 años), el niño realiza “operaciones” (actividades mentales basadas en las reglas de la lógica) siempre que disponga de puntos de apoyo concretos. Se demuestra muy repetidamente la conservación del número, longitud, masa, superficie, peso y volumen. La clasificación de objetos y acontecimientos refleja el uso de categorías conceptuales y jerarquías. Se desarrolla la capacidad de hacer series u ordenar eficientemente. Puede observarse una aproximación cuasi-sistemática a la resolución de problemas, que incluye la consideración de hipótesis alternativas. Se observan grandes avances en la comunicación no egocéntrica, las relaciones sociales se hacen cada vez más complejas.

Por último, en el estadio de las operaciones formales (de 11 a 15 años y toda la vida adulta), el niño efectúa operaciones formales: actividades mentales que implican conceptos abstractos e hipotéticos. Se demuestra la capacidad de utilizar la lógica combinatoria. El niño puede utilizar supuestos en situaciones de resolución de problemas. Se distingue entre acontecimientos probables e improbables y se pueden resolver problemas referentes a cualquiera de ambos tipos. El niño puede resolver problemas que exijan el uso de razonamiento proporcional. “Piaget subraya que los progresos de la lógica en el adolescente van a la par con otros cambios del pensamiento y de toda su personalidad en general, consecuencia de las transformaciones operadas por esta época en sus relaciones con la sociedad”. (UPN; 1986:110)

2.1.2 Teoría de Bruner.

Jerome S. Bruner, psicólogo de Harvard, define el crecimiento cognoscitivo como el desarrollo de sistemas internos de representación, para relacionarse con la información y la aplicación de estos sistemas a la organización de información recién adquirida, conforme progresa el desarrollo se organiza la información.

Bruner está de acuerdo con Piaget en que existen etapas definidas de crecimiento cognoscitivo, sólo que no acepta que el desarrollo mental procede en secuencia fija e inalterable, en su teoría de la instrucción, reconoce la importancia del reforzamiento, pero hace más hincapié en factores evolutivos que influyen en los métodos y técnicas de enseñanza. Bruner presenta tres sistemas o modelos de procesar información por medio de los cuales el individuo construye modelos de su mundo. Afirma “lo que es perdurable e interesante de la naturaleza del desarrollo intelectual, es que parece recorrer el curso de estos tres sistemas de representación hasta que el ser humano puede dominar los tres”. (Bruner; 1966:12, citado en Yelon; 1991: 73) Estos modelos tienden a ser más o menos preponderantes a medida que la persona desarrolla sus capacidades intelectuales; esos modelos son el enactivo, el icónico y el simbólico. También Bruner atribuye una gran importancia a la estructuración y secuenciación del contenido.

1.- En el modelo enactivo de aprendizaje, se aprende haciendo cosas, actuando, imitando y manipulando objetos, es este el modelo que usan con mayor frecuencia los niños pequeños, es decir, los niños representan la realidad mediante la actuación, por medio de respuestas motrices. La etapa se puede comparar con las etapas sensomotriz y preoperacional de Piaget.

2. – En el modelo icónico de aprendizaje se implica el uso de imágenes o dibujos; se adquiere una importancia creciente a medida que el niño crece y se le insta a aprender conceptos y principios no demostrables fácilmente. Durante esta etapa están vigentes los principios de organización perceptual, es comparada con la etapa de las operaciones concretas.

3.- El modelo simbólico de aprendizaje es el que hace uso de la palabra escrita y hablada. El lenguaje, que es el principal sistema simbólico que utiliza el adulto en sus procesos de aprendizaje, aumenta la eficacia con que se adquieren y almacenan los conocimientos y con que se comunican las ideas. Es decir, el niño piensa en símbolos, en cosas que no están presentes y usar el lenguaje para hipotetizar e ir más allá de la información dada. Esta etapa en la cual el lenguaje se usa como un instrumento del pensamiento, es comparable con la etapa de operaciones formales. El maestro puede presentar material verbalmente y esperar que los alumnos razonen de manera abstracta.

Las etapas o modelos de Bruner parecen ser similares a las de Piaget, sin embargo, existen dos diferencias; primero, Bruner cree que los maestros en cualquier nivel o grado obtendrán mejores resultados al combinar los distintos tipos de modelos para transmitir las ideas. Segundo, Bruner cree que las habilidades intelectuales se transmiten mediante la cultura, el crecimiento mental depende del crecimiento hacia adentro. Por lo tanto, Bruner dice que “se puede enseñar efectivamente cualquier tema en alguna forma intelectualmente honesta a cualquier niño en cualquier etapa del desarrollo”. (Bruner; 1960: 33, citado en Yelon; 1991: 75)

2.1.3 Teoría de Ausubel.

David P. Ausubel, psicólogo que ha intentado explicar cómo aprenden los individuos a partir de material verbal, tanto hablado como escrito; explica el aprendizaje en función de lo que ocurre en la estructura cognitiva de una persona una vez que ha sido expuesta a estímulos escritos u orales. Postula que los estudiantes deben responder activamente al material de aprendizaje y relacionarlo con su estructura cognitiva. El profesor, en su opinión, debe estructurar y presentar el material de aprendizaje en forma muy organizada y compatible con el aprendizaje previo de los alumnos.

Ausubel afirma que la rapidez y la meticulosidad con que una persona aprende dependen de dos cosas: el grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el material nuevo, y la naturaleza de la relación que se establece entre la información nueva y la antigua; esta relación en ocasiones es artificial, y entonces se puede perder u olvidar la nueva información.

Igualmente, Ausubel sostiene que el aprendizaje y la memorización pueden mejorarse en gran medida si se crean y utilizan marcos de referencia muy organizados, resultado de un almacenamiento sistemático y lógico de la información; es decir que la existencia de una estructura pertinente en el sistema de pensamiento mejora el aprendizaje y proporciona a la nueva información un significado potencialmente mayor.

Al igual que Piaget, Ausubel habla también de asimilación, entendiéndola básicamente como el proceso por el cual “se almacenan nuevas ideas en estrecha relación con ideas relacionadas relevantes presentes en la estructura cognitiva”. (Ausubel; 1968: 92, citado en Yelon; 1991: 185) Según Ausubel, la asimilación puede

asegurar el aprendizaje de tres maneras: proporcionando un significado adicional a la nueva idea, reduciendo la probabilidad de que se olvide ésta y haciendo que resulte más accesible o esté más fácilmente disponible para su recuperación. En relación con lo primero, la idea nueva que se relaciona o se pone en conexión con otras ideas bien estructuradas adquiere más significado que la que se percibe y se almacena en la memoria de forma aislada. El nuevo material adquiere parte de su significado adicional de los elementos afines de la estructura cognitiva, que ya son significativos. Una segunda modalidad de fomento del aprendizaje mediante la asimilación consiste en evitar que la nueva información se pierda u olvide rápidamente. En tercer lugar, la asimilación no sólo protege del olvido, sino que también asegura que la nueva idea pueda encontrarse o recuperarse fácilmente cuando sea necesario. La información verbal que está relacionada de forma significativa con ideas previamente adquiridas puede recordarse como parte de un conocimiento bien estructurado.

Estos teóricos (Piaget, Bruner y Ausubel), se refieren al aprendizaje en términos de organización interna, de estructura interna; analizan las estructuras del material que debe ser aprendido y del proceso cognoscitivo al tratar el material. “Comprender la estructura de un tema es entenderlo en tal forma que permite que tengan significado muchas otras cosas relacionadas con el mismo. En fin, aprender la estructura es aprender cómo se relacionan las cosas”. (Bruner; 1960: 7, citado en Yelon, 1991: 141)

2.2 Características del niño de tercer grado.

Se puede considerar que la escuela es relevante para la vida del hogar, la vida social o la vida en comunidad en la medida en que está relacionada con las actividades que integran estas partes de la vida. Aunque la escuela no haya estado

siempre estrechamente ligada a la vida en el hogar y en la comunidad, muchas veces ha enseñado a los estudiantes habilidades muy útiles. El aprendizaje de la lectura hace posible que el niño ayude a la familia, por ejemplo con el correo y otras noticias escritas; el aprendizaje de la escritura le permite preparar mensajes escritos. En cada caso, el rendimiento académico mejora el estatus del alumno en la familia y en la comunidad.

Para el niño, entrar a la escuela es entrar en un mundo nuevo en el que deberá adquirir conocimientos cada vez más complejos, que le serán necesarios en una sociedad dada y cuyas bases son indispensables para la futura formación de todo individuo. Si bien se sabe, la misión de la escuela es enseñar; la del escolar, aprender; deberá tratarse de una comunicación a través del deseo de saber del uno y la necesidad de enseñar del otro. El niño tiene sus necesidades propias; la sociedad a través de la escuela trata de inculcarle un modo de pensar conforme a su propia estructura.

Hasta los 7 años la escuela resulta un juego serio para el niño porque imita el trabajo de los adultos; a esta edad, la introyección de la personalidad de los “mayores” se lleva a cabo, esencialmente por imitación del aspecto exterior del otro.

El niño en edad escolar se puede ubicar en la terminación de la etapa preoperacional y más ampliamente en la de operaciones concretas de Piaget, las características del desarrollo para los niños entre 7 y 11 años de edad se describen a continuación:

- a) Alcanza un nivel de pensamiento operacional, es decir, la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia como todo organizado

proceso que depende todavía de la percepción (el niño consigue ejecutar operaciones percibiendo concretamente los elementos).

- b) Adquiere la conciencia de reversibilidad, la capacidad de vincular un hecho o un pensamiento con un sistema total de partes interrelacionadas a fin de concebir el hecho o el pensamiento desde su comienzo hasta su final.
- c) Puede considerar varios puntos de vista o varias soluciones sin adoptar alguno de ellos y retornar al punto inicial.
- d) Relaciona causas y consecuencias de su conducta.
- e) Elabora sistemas de clasificaciones, en jerarquías de encajamiento crean las partes de un todo ajustado y reticulado (crea un coordinado basándose en la relación y vínculo de las partes) formando grupos de conocimientos (y no un sistema de conocimientos unificado acerca del mundo).
- f) Pasa de un modo de pensamiento inductivo (de lo particular a lo general) al deductivo (de lo general a lo particular).
- g) Cada nueva comprensión tienen una base en las creencias y experiencias personales que no son fáciles de dejar de lado, por lo que el niño presenta aún rasgos de egocentrismo.
- h) Los conceptos temporales se independizan de los datos perceptuales.
- i) El niño aplica su interpretación de lo que percibe con referencias reales en los que fundamenta la construcción de sistemas, lo que le ayuda a dejar el egocentrismo poco a poco.
- j) Los objetos y los hechos tienden a ser definidos según su uso.
- k) Las ideas animistas aún perduran, pueden manifestarse en un egocentrismo socializado (puede creer que el sol porque necesitamos luz).

- l) La animación continúa, el niño comprende la separación entre el modelo y el proceso imitativo.
- m) Tiene buena memoria, capacidad creadora e imaginación.
- n) En la relación con el mundo social de iguales desarrolla la idea (respeto mutuo por ejemplo) basándose en los conceptos de diferenciación y reciprocidad.
- o) Reconoce a su familia desde una nueva perspectiva y comprende a otros los lazos en las relaciones interpersonales.
- p) El juego se presenta más organizado (con reglas compartidas).
- q) Logra internalizar normas morales, conjuntando criterios adquiridos y practicados con comentarios y expectativas de los mayores y sus padres.
- r) Se ve a sí mismo y a los demás como seres autónomos e independientes.
- s) Es sensible a la crítica y a la reacción de los adultos, impaciente. Voluntarios e impresionable, sus sentimientos de aversión y afecto no suelen ser duraderos.
- t) El lazo con sus padres sigue siendo muy fuerte.
- u) Le agrada hablar de sus éxitos y busca elogio para su trabajo y esfuerzo.
- v) Sus habilidades motrices mejoran haciéndose más finas y precisas, le gustan los juegos que implican dinamismo y movimiento.
- w) Tiene gran energía y vitalidad (Sánchez; 1988: 330).

Todo esto quiere decir que “los niños entre los 7 y 11 años se vuelven a encontrar con la satisfacción de amor propio, deseo de complacer, curiosidad; pero sólo persisten aproximadamente en un 25% de los escolares; la escuela es para los

demás una tarea inevitable con algunos aspectos agradables, más vinculados al grupo que a la escuela". (UPN; 1986: 315)

El niño acepta la escuela por interés, por necesitar cierta autonomía o por considerarla como una aventura nueva y una posibilidad de hacer nuevas amistades. Empero, el niño no siempre logra la aceptación del grupo escolar en el que pretende integrarse; parece ser que la aceptación no está en función de su grado de inteligencia sino de su madurez, de su capacidad de participación y de cierta ingeniosidad en las relaciones que dependen de la previa organización afectiva del niño.

Finalmente, el elemento unificador importante en el grupo es el *maestro*, que es el adulto que representa el conocimiento y la autoridad. El maestro debe desempeñar dos roles: uno, el de transmitir sus conocimientos de manera pedagógicamente adecuada; otro, el de responder a las transferencias del grupo o de cada una de las personalidades del grupo con relación a sus propios problemas. La relación alumno-maestro dependerá del grado de madurez afectiva del maestro, éste debe sentirse lo bastante cerca del niño para comprenderlo, pero al mismo tiempo debe saber guardar las distancias para controlar mejor sus afectos y poder analizar su relación transferencial.

Así, los padres parecen ausentes de esta nueva sociedad que es la escuela; sin embargo, no sucede así. Si para el niño la escuela es un nuevo campo de experiencias en el que revive y asume sus problemas familiares bajo nuevas formas, para los padres, la escolaridad del niño representa una remisión de sus problemas personales; pueden sentir la escolarización como una separación, como un principio de autonomía del niño, como las primicias de la individualización socialmente

aceptada, como una transferencia de autoridad reconocida, la nueva sociabilidad como un atentado a la unidad del grupo familiar. “La participación de los padres en el trabajo del niño es útil cuando se consiente libremente y cuando el niño encuentra en ella un apoyo y un detalle de afecto; pero esta ayuda puede sentirse como agresiva cuando es fruto de la obsesión de los padres y la nota de un perfeccionismo personal”. (UPN, 1986: 317)

2.3 Proceso de adquisición de la lectura.

Tanto la lectura como la escritura constituyen expresiones del lenguaje, son formas evolucionadas de la utilización de la palabra. La lectura y la escritura, desde un punto de vista global, comprenden también el dominio de los signos gráficos alfabéticos numéricos y simbólicos por cuanto a fórmulas previamente elaboradas y aceptadas.

“La lectura es un proceso de comunicación entre una memoria artificial y un ser humano, proceso caracterizado por: el canal visual, la forma del mensaje llevado por la memoria artificial: serie de signos abstractos que traducen fielmente el desarrollo del lenguaje oral humano”. (Ladrón; 1985: 129) Esos signos son las letras del alfabeto y la memoria artificial es el libro de texto.

La lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las del texto. La relativa capacidad de un lector en particular es indispensable para el uso exitoso del proceso; pero también lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. “Toda la lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura”.

(Ferreiro; 1988: 18) Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado, pueden interpretarlos solamente sobre la base de lo que conocen.

El proceso de lectura emplea una serie de estrategias, éstas son un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. La lectura es conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información; las personas no responden a los estímulos del medio, sino que encuentran orden y estructura en el mundo de tal manera que pueden aprender a partir de sus experiencias, anticiparlas y comprenderlas. Los lectores desarrollan estrategias para tratar de construir significado y comprenderlo, también las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura. Entre las estrategias que utilizan los lectores se encuentran, primeramente, las de muestreo; el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles, el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son indispensables. En segundo lugar están las estrategias de predicción para predecir al final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. Por último, los lectores usan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Los lectores aprenden a leer a través del autocontrol de su propia lectura.

La búsqueda de significado es la característica indispensable del proceso de lectura; el significado es construido mientras se lee, pero también es reconstruido porque se va acomodando continuamente nueva información y adaptándose al sentido de significado en formación. A lo largo de la lectura de un texto, el lector está

reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones. La lectura es un proceso dinámico muy activo, los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender.

Las escuelas han operado con el principio de que la lectura y la escritura deben ser enseñadas en éstas. “La instrucción tradicional de lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de letras, relaciones letra-sonido y así sucesivamente. Está focalizada habitualmente en aprender a identificar letras, sílabas y palabras”. (Ferreiro; 1988: 27) Tales tradiciones o están basadas en una comprensión de cómo opera el proceso de lectura, no ponen el aprendizaje en el contexto de un control creciente sobre el proceso. Aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito, leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto.

Los procesos de conceptualización (independientes de la situación escolar) determinarán en gran medida los resultados finales del aprendizaje escolar. “Es evidente que la presencia de libros, escritores y lectores es mayor en clase media que en clase baja. También es claro que casi todos los niños de clase media concurren a jardines de infantes; mientras que los que provienen de clases sociales más desfavorecidas poseen menos oportunidades de cuestionarse y pensar sobre lo escrito. Es un hecho ampliamente conocido que existe una alta tasa de fracasos escolares y que éstos se producen sobre todo en los primeros años de escolaridad”. (Ferreiro y Teberosky; 1991: 128)

Sería difícil contabilizar todos los actos de lectura que efectúa un adulto y a los cuales asiste el niño desde muy temprano; entre estos actos totalmente cotidianos y habituales, se deben también incluir la lectura dirigida especialmente al niño. Es

necesario diferenciar los actos voluntarios del adulto, que expresan el contenido de lo escrito al niño o que dan instrucciones, de aquellos actos cuya intención no es enseñar pero que resultan modelos cotidianos. Definir un portador de texto como “para leer” significa haber descubierto su función específica, en efecto, este objeto puede llegar a tener otras funciones que no son específicas.

A continuación se presentan varias formas que pueden ser utilizadas para aprender a leer:

- a) Sentido sin descifrado. El niño busca el sentido del texto a partir de la imagen y responde con un nombre o varios nombres yuxtapuestos y con una oración. Sin recurrir al descifrado, el niño predice el sentido del texto a partir de la imagen y logra considerar algunas de las propiedades cuantitativas del texto.
- b) Descifrado sin sentido. El niño no busca el sentido ni en la imagen, ni en el texto. Se limita a descifrar elementos aislados, ya sea identificando letras sueltas o construyendo sílabas sin sentido, vagamente sustentadas por el texto. Por supuesto que los niños que proceden a este tipo de lectura son incapaces de decir qué significa lo que leyeron.
- c) Intento de relación entre descifrado y sentido. El niño busca el sentido en función de la imagen, pero luego justifica su respuesta buscando en el texto índices que le permitan sustentar su interpretación.
- d) Primacía del descifrado. El niño es capaz de anticipar el sentido del texto a partir de la imagen, pero sabe también que el texto no es predecible a partir de la imagen. Entonces, opta, por el descifrado para encontrar el sentido

preciso, pero al hacerlo pierde el sentido al quedar atrapado en las exigencias de un descifrado exacto.

- e) Primacía del sentido. El niño permanece centrado en la búsqueda del sentido, la respuesta final consiste en una oración o frase nominal compleja resultante de la integración de elementos obtenidos por descifrado.
- f) Oscilaciones entre el descifrado y el sentido. El niño puede comenzar por descifrar buscando el sentido, pero luego cae en el descifrado puro, lo que resulta finalmente, en una parte del texto descifrada y comprensible y otra descifrada pero incomprensible.

En resumen, a pesar de que la práctica escolar no refuerza en absoluto las anticipaciones ni las autocorrecciones, cuando hay progreso, éste es siempre relativo a la necesidad de superar una situación conflictiva. Los resultados contradictorios a los que lleva el descifrado por un lado, las anticipaciones significativas y los juicios de gramaticalidad del sujeto por el otro, constituyen una perturbación que sólo se pueden superar tratando de coordinarlos entre sí. A ello llegan quienes, a pesar de la práctica escolar, no han renunciado a encontrar un sentido en el texto. Empero, los otros se han quedado en el divorcio inicial, sin obtener la ayuda que la escuela debiera ofrecerles.

2.4 Condiciones necesarias para la adquisición de la lectura.

Los niños aprenden a leer y escribir cuando tienen un verdadero interés en lo que están haciendo, cuando se enfrentan a tareas que tienen una utilidad práctica y cuando lo ya aprendido pueda relacionarse con lo que conocen o con lo que desean saber. También aprenden que es posible utilizar la lengua oral para comunicarse,

recordar algo, resolver una actividad, contar un cuento, un hecho, o alguna experiencia vivida.

Para que el niño tenga un lenguaje oral adecuado, necesita de los siguientes elementos:

- a) Percepción correcta de formas, tamaños, direcciones, números de elementos.
- b) Reconocimiento de la letra.
- c) Actitud corporal correcta.

La lectura está compuesta de cuatro ciclos: el ciclo óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a un ciclo gramatical y termina con un ciclo de significado; cada ciclo sigue y precede a otro hasta que el lector se detiene o cuando la lectura ha llegado a su fin.

Para que el niño reúna ciertas condiciones y aptitudes específicas, esto es, para que el niño esté en condiciones de poder percibir correctamente signos gráficos-auditivos, pueda recordarlos, comprender su significado y reproducirlos vocal o gráficamente, debe tener las siguientes habilidades:

- a) Buena organización de la representación espacio-temporal.
 - Identificar el esquema corporal.
 - Conciencia de la correspondencia espacio-tiempo.
- b) Percepciones auditivas y visuales, adecuadamente codificadas e integradas.
- c) Capacidad de memorización.
- d) Madurez psicomotora.
- e) Coordinación visomotora.
- f) Posibilidad de atención y relajación, es decir, que el niño se encuentre tranquilo, en cuanto a su ambiente que le rodea.

Algo que es importante señalar es que el niño no debe presentar:

- Problemas de pronunciación.
- Retardo de la palabra o lenguaje.

Sin embargo, si se presentan algunas de las alteraciones anteriores, les costará más esfuerzo adquirir la lengua oral.

Por último, el niño debe haber superado el período de pensamiento intuitivo y haber entrado decididamente en el periodo que Piaget denomina de las operaciones concretas.

Es de gran importancia conocer cómo surge la lectura y la escritura y cómo poco a poco el niño, de estar en un lenguaje escrito de garabateo, llega a una madurez, no del todo completa, pero ya comprende un sonido en una sílaba o palabra.

2.5 Niveles de la adquisición de la lectura.

Las interpretaciones que los niños realizan o las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan sobre lo que se escribe y lo que se lee, son indicadores que permiten comprender los distintos niveles evolutivos que constituyen el proceso de adquisición de la lengua oral y escrita.

Las investigaciones realizadas acerca de este proceso indican que cuando los niños ingresan a la escuela ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua oral y escrita, porque en la sociedad los textos aparecen en forma permanente en el medio (propaganda en la calle y en la televisión, periódicos, revistas, libros...). No obstante, el medio cultural del cual provienen los niños es diferente, algunos han podido avanzar más que otros en este proceso.

2.5.1 Nivel presilábico.

En un inicio, el niño en sus producciones realiza trazos similares al dibujo cuando se le pide que escriba. Nada permite aún distinguir, a nivel gráfico, el trazo escritura del trazo dibujo. Igualmente, si se le presenta un texto y se le pregunta qué dice, el niño responde que “no dice nada” o que ahí dice “letras”. También cuando se le presenta, por ejemplo, un cuento y se le pregunta dónde se puede leer, señala las imágenes, lo cual quiere decir que para el niño los textos todavía no tienen significado.

En la interpretación de textos, las diferencias objetivas en la escritura son las que le permiten al niño asignar significados diferentes. Sin embargo, hasta este momento, en estas representaciones e interpretaciones denominadas *Presilábicas*, el niño no ha establecido la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

En un primer momento, los niños consideran el dibujo y la escritura como elementos indiferenciados, para estos niños los textos no remiten a un significado, son interpretados como dibujos, rayas, letras.

Posteriormente, sus representaciones manifiestan diferencias objetivas en una y otra, porque consideran que los textos representan los nombres de los objetos, al descubrir la relación entre escritura y significado. Cuando tratan de interpretar los textos asignan significados a partir de las diferencias entre ellos.

Es el descubrimiento que el niño hace de la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla lo que marca el inicio del siguiente nivel evolutivo.

2.5.2 Nivel silábico.

Esta representación e interpretación requiere de un ajuste entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras que el niño puede hacer. Al tratar de interpretar los textos, el niño elabora y prueba diferentes hipótesis que le permitirán descubrir que el habla no es un todo indivisible, y que cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita.

Este momento del proceso se caracteriza porque el niño realiza una correspondencia grafía-silábica, esto es, a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía. A estas representaciones se les llama “*silábicas*”.

Las reflexiones que realiza el niño le permiten establecer una relación entre las emisiones sonoras y los textos, es decir, a una emisión sonora larga le corresponde un texto largo; a una emisión sonora corta le corresponde un texto corto.

En otro momento, las representaciones escritas de los niños manifiestan coexistencia de la concepción silábica y la alfabética para establecer correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. A estas representaciones se les llama “*silábico-alfabéticas*”.

2.5.3 Nivel alfabético.

Cuando el niño descubre que existe cierta correspondencia entre fonos-letras, es decir, entre la emisión oral y la representación gráfica construye nuevas hipótesis que lo llevan a tomar conciencia de que en el habla, cada sílaba puede contener diferentes fonos, lo que le permitirá establecer la correspondencia entre cada grafía de la representación escrita con cada fono de la emisión oral.

Mientras el niño enfoque toda su atención en relacionar cada grafía con un sonido, perdiendo la secuencia de los distintos sonidos, no descubrirá la relación entre la secuencia gráfica y la secuencia de los fonos en el habla. En el momento en que pueda realizar esta relación, conocimiento inconsciente del Sistema de la Lengua le permitirá identificar en la escritura las estructuras lingüísticas y podrá interpretar los significados. Por lo tanto, si esto no sucede, la relación entre grafías aisladas y sonidos aislados no constituyen un acto de lectura, puesto que no hay obtención de significados. En otras palabras, el acto de lectura no puede reducirse a un simple acto perceptivo de conocimientos de formas y asociación de éstas con sonidos de la lengua.

Todo lector hace uso de dos tipos de informaciones: información visual y no visual; la primera la provee el texto mismo (la secuencia de letras, espacios entre grupos de letras, la diferencia de caracteres –mayúsculas, minúsculas-, su organización en la página, los signos especiales). La segunda es compleja, el lector aplica el conocimiento lingüístico, lo cual le permite hacer anticipaciones y predicciones con relación al contenido de los textos.

El proceso de lectura lleva al descubrimiento del sistema alfabético y al conocimiento del valor sonoro estable de las letras, pero es fundamental poder obtener significado mediante el conocimiento del sistema de la lengua, lo que permitirá anticipar y predecir con base en:

- Los contenidos que se espera encontrar en un texto.
- El conocimiento de la gramática.
- El conocimiento de las convenciones ortográficas.

- El conocimiento de la estructura articular de las palabras: letras que la componen, orden de las mismas, longitud.

Sin embargo, aún cuando el niño ha logrado establecer la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, es necesario que descubra la relación entre la secuencia gráfica y la secuencia de fonos en el habla para que los textos sean leídos, es decir, para que pueda obtener significados de ellos.

En general, no es suficiente conocer el valor sonoro de las letras para saber leer, el deletreo penoso y sin sentido no es lectura, porque ésta implica la comprensión de los textos. Por tal motivo, no es adecuado someter a los alumnos al descifrado de sílabas sin sentido, ni enfrentarlos a enunciados carentes de significado desde el punto de vista de la realidad del niño.

Los avances en la comprensión del sistema de escritura en cada niño son diferentes de acuerdo con las posibilidades de cada uno de ellos, la cual se manifiesta a partir de: lo que el medio social y cultural le proporcione y el ambiente educativo en el que se desenvuelve favorezca la interacción con este objeto de conocimiento.

2.6 Problemas en la lectura.

Uno de los aspectos importantes en el campo de los problemas de aprendizaje es que el niño, cuyo problema es tan limitante en tareas específicas, puede mostrarse competente en todas las demás. Muchos niños con problemas de aprendizaje son niños cuyo rendimiento en las actividades de la vida diaria es bueno y logran buenos puntajes en las pruebas de inteligencia, pero encuentran dificultades serias en tareas concretas importantes para su rendimiento escolar.

El contraste más conocido entre la habilidad general aparente y la dificultad frente a una tarea escolar específica es el problema que presentan muchos niños en el aprendizaje de la lectura, ésta es una destreza vital, aunque compleja, con muchos componentes perceptuales y cognitivos.

2.6.1 Dislexia.

“Dislexia es un término médico que en su origen quería decir dificultad en el uso de las palabras. Muchos consideran que dislexia es la incapacidad de leer. El significado de la palabra griega original implica un problema más amplio. La traducción más aproximada sería “discapacidad específica para el idioma”, o simplemente “problemas en el idioma”. (Stevens; 1992: 18)

El niño disléxico comienza su vida escolar como un alumno completamente normal, de seis años de edad, está ansioso y dispuesto a aprender, aunque al poco tiempo, fracasa en su intento de aprender a la par de los demás; tampoco puede escribir ni dominar la ortografía más elemental, a pesar de que su problema básico es la lectura.

En los casos más comunes de inmadurez, las primeras manifestaciones escolares a veces se presentan, como dificultad en los ejercicios perceptivos y motores, en la ejercitación rítmica, y en ocasiones en la esfera del lenguaje como: omisiones, confusiones, inversión de fonemas y pobreza de vocabulario.

Es de suma importancia señalar algunas de las modalidades concomitantes que ocurren en los niños disléxicos, las cuales son:

- 1) Los alumnos con dificultades de lectura, tienen cocientes intelectuales para los que no puede indicarse ningún plafón.

- 2) La mayoría de estos alumnos tienen igualmente una deficiencia en otros campos del lenguaje a saber: a) en el de ortografía; b) una pobreza enorme en la redacción.
- 3) En muchos de estos casos, existen también problemas en el aprendizaje de la aritmética.
- 4) No existen errores ni en lectura, ni en escritura, típicos de los disléxicos, los errores que cometen estos alumnos son los mismos de los que están aprendiendo a leer o leen ya de manera fluida.
- 5) No pueden juzgar de la comprensión del texto del mal lector cuando está leyendo en voz alta, basándose en lo difícilmente inteligible que resulta para quien escucha.
- 6) Muchos de los malos lectores, cuando son capaces de leer con la vista, sin articular, comprenden mejor el texto que si lo hacen en voz alta.

Foucambert (citado por Ferreiro, 1988: 72) dice: “las dislexias no son perturbaciones de la lectura sino del descifrado”. No se podría definir quizás en menos y más exactas palabras esta “enfermedad” del que está tratando de aprender a leer.

2.6.2 Comprensión lectora.

La naturaleza interactiva del proceso de la lectura y la capacidad limitada de la memoria hacen que el lector haga uso de todos los recursos a la mano, es decir, que programe su procesamiento. Esta programación incluye la utilización de estrategias particulares; un problema de lectura puede ser el resultado del uso de una estrategia inadecuada en una tarea particular de lectura. Es posible que en algunos niños un déficit en el procesamiento básico pueda conducirlos a la

utilización de una estrategia inadecuada. Por otro lado, un lector puede usar una estrategia que no es generalmente óptima para una tarea en particular pero que compensa, un déficit en el procesamiento básico.

Spiro (1979) (citado en Ferreiro; 1988: 32), argumenta a favor de un enfoque a dos niveles de las diferencias individuales en la comprensión de la lectura; un nivel abarca las destrezas componentes de la comprensión; el otro se refiere a la manifestación de deficiencias en las destrezas relativas al estilo de la comprensión de la lectura.

Cuando el lector se enfrenta a una destreza deficiente, tiene dos opciones: puede perseverar en el área problemática o puede modificar sus recursos de procesamiento en un esfuerzo para compensar el problema.

El significado no está contenido en las palabras, en las oraciones o en los párrafos en sí mismos; lo que el lenguaje ofrece es un esqueleto, un bosquejo para la creación del significado. Para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis. El buen lector construye y reconstruye un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del texto.

2.7 La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura.

El propósito fundamental de la escuela es enseñar a los niños a leer y escribir. La escuela es uno entre los diversos factores, buenos y malos, que pueden influir en el desarrollo de la alfabetización del niño. El aprendizaje de la lectura se puede considerar como un resultado natural cuando el niño está expuesto a un medio global en el que la comunicación por medio del lenguaje escrito es funcional.

El niño aprende a leer simplemente tomando de este universo instancias de conductas observables de lectura y escritura, haciendo abstracciones complejas y generalizando a partir de ellas. El efecto de la escuela es mayor o menor según ayude o estorbe en estos procesos naturales de pensamiento y aprendizaje.

En resumen, la lectura es una destreza, y el elemento clave de una destreza es el proceso de integración de todo el conjunto de conductas que constituyen la habilidad total. La integración se aprende mediante la práctica, sólo es posible practicar la integración cuando se ejercita la destreza en su totalidad. Singer, afirma que “los niños han aprendido a leer a través de una extensa variedad de métodos y materiales. Sin embargo, los elementos necesarios para la lectura están presentes en los materiales usados en cada uno de los métodos, así que el alumno que ha aprendido a leer con cualquiera de ellos pudo haber usado su capacidad para seleccionar su propia unidad de percepción, su particular sistema de respuestas mediatizadoras conceptualizadas, y pudo haber establecido su propia organización mental para lograr rapidez y capacidad de lectura”. (Singer; 1966: 116-117, citado en Ferreiro, 1988: 234) Así mismo, Hoskisson, expresa “tal vez una de las ilusiones más grandes en la educación es la idea de que enseñamos a leer al niño. Lo único que realmente acontece es que se le presentan los materiales en una u otra forma y él mismo los usa para resolver el problema de la lectura”. (Hoskisson; 1975: 446, citado en Ferreiro; 1988: 234)

En conclusión, las teorías del aprendizaje (Piaget, Bruner y Ausubel) explican éste como una reorganización o estructura interna, donde el conocimiento antes de ser memorizado debe de ser comprendido y por lo tanto ser significativo para el individuo. Igualmente, la lectura y escritura son una destreza, y uno de los requisitos

previos para el desarrollo de una destreza es el razonamiento inteligente en cuanto a los problemas y a las tareas que implican y al porqué de ellos. Para razonar de una manera efectiva sobre las tareas de lectura y escritura, es importante que los niños formen conceptos sobre las funciones comunicativas y los rasgos lingüísticos del habla y de la escritura.

La escuela influye, favorable o desfavorablemente, en el desarrollo de la lecto-escritura, según facilite o impida el crecimiento de estos conceptos formales y funcionales del lenguaje. Los métodos de enseñanza que oscurezcan o que oculten estos conceptos, impedirán su formación; si las escuelas emplean métodos y materiales que se ajustan al desarrollo conceptual del niño, las destrezas de la lecto-escritura pueden desarrollarse de una manera fluida y natural.

CAPÍTULO 3

Principales dificultades en la lectura.

En el presente capítulo se describirán el método, las técnicas y los instrumentos empleados en esta investigación, así como la aplicación que se le dio para la elaboración de este trabajo. Con respecto al método se tratará de explicar brevemente una reseña histórica y su aplicación en las investigaciones, igualmente se abordarán las técnicas como la observación, la entrevista y las audiograbaciones junto con sus instrumentos como el diario de campo y la guía de entrevista.

En la segunda parte de este capítulo se abordarán las principales dificultades que se encontraron a lo largo de la investigación, como la dislexia y comprensión lectora; las estrategias más frecuentes empleadas por el maestro para generar el aprendizaje de la lectura y, por último, los factores que influyen en dicho proceso, esto es, se realizará el análisis de los resultados obtenidos de esta investigación.

3.1 Descripción Metodológica.

Primeramente, la metodología que se utilizó es de tipo cualitativa, porque la investigación realizada supone una preponderancia individual y subjetiva. Su concepción de la realidad social entra en la perspectiva humanística, es una investigación interpretativa, referida al individuo y lo particular.

Los métodos cualitativos constituyen una línea de desarrollo de las ciencias sociales, estudian la naturaleza profunda de las realidades socioculturales, sus estructuras dinámicas, lo que da razón de los humanos comportamientos y manifestaciones, buscando la comprensión holística, de una totalidad social dada. La investigación cualitativa pretende, pues, comprender las complejas relaciones entre todo lo que existe.

Ahora bien, la comprensión de la totalidad social implica una difícil síntesis entre cada colectivo social concreto y el singular universal, entre la perspectiva estructural y la histórica. Esa comprensión se desarrolla de manera gradual, a partir del estudio de los grupos concretos que existen en la sociedad.

3.1.1 Método Etnográfico.

Se trata de una descripción con profundidad de un grupo humano, con el fin de detectar estructuras que no se ven a simple vista. Para ello, se parte de la determinación de los puntos de vista de las personas involucradas con la situación y, a partir de allí, ir develando poco a poco las relaciones que subyacen a ese grupo humano. Esto es, en el método etnográfico el investigador lleva una participación en la vida cotidiana de la gente en un periodo largo de tiempo en el cual observa,

escucha, habla con la gente, en definitiva, recopila la información disponible sobre las cuestiones objeto de investigación. Este tipo de método permite que el investigador se aprehenda los significados culturales compartidos por las comunidades afectadas o implicadas en los proceso de intervención.

3.1.1.1 Reseña Histórica.

La Etnografía es el método inicialmente desarrollado en la Antropología Cultural, para muchos autores, la etnografía es la forma básica y fundamental de investigación cualitativa en tanto que permite la aprehensión de los significados culturales del grupo social que se analiza.

El método etnográfico se introduce a la investigación educativa en México a finales de la década de los setentas, de manera sistemática, porque desde los años veinte y cuarenta ya se realizaban investigaciones antropológicas que adoptaban este método. Las investigaciones etnográficas pueden organizarse de diferentes formas gracias al contexto político y académico en que los autores o investigadores elaboran sus particulares organizaciones, y a los problemas teóricos, metodológicos o epistemológicos que les interesa resolver.

3.1.1.2 Descripción y aplicación del método etnográfico.

En el campo educativo se ha analizado la práctica docente, describiéndola "desde una perspectiva teórica que permita explicar los procesos que se desarrollan en la escuela y los vínculos que guardan con otras instituciones y con una determinada formación social", para esto se llevan a cabo en períodos largos de tiempo (6 meses mínimo) minuciosos registros del quehacer docente cotidiano a través de grabaciones, observación en el salón, filmaciones, los cuales se

acompañan de entrevistas, revisión de materiales y tareas usadas durante el trabajo docente, de manera que se tenga una gran "fotografía" del proceso estudiado al que se unan referentes teóricos, que en el transcurso del registro y los minuciosos análisis que de éste se hagan, permitan ir "bordando" explicaciones a los procesos de la práctica escolar. El trabajo etnográfico implica gran rigor teórico, técnico y metodológico aunado a apertura y flexibilidad para ir viendo, registrando y posteriormente analizando las situaciones que se presenten y que no se pueden explicar con los elementos teóricos previos o iniciales; implica la superación del dato empíricamente registrado a través de la interpretación de sus significados.

Para iniciar el trabajo de campo, se deben tomar en cuenta algunas tareas básicas: la definición del protocolo de investigación, las preguntas y dimensiones de análisis, esto es, que el enfoque etnográfico se aplica en educación a partir de preguntas específicas, y no a problemas en los que un enfoque cuantitativo o deductivo pueda resultar más adecuado. La delimitación del referente empírico, lo cual significa que se deben seleccionar el tipo de situaciones empíricas que puedan resultar significativas y relevantes para el etnógrafo educativo, algunos autores, en este momento elaboran lo que sería una guía de observación, es decir señalar lo que se pretende observar, si es la observación la que se va a utilizar como técnica principal de investigación. Por último, la selección de técnicas e instrumentos de investigación, la técnica que caracteriza al método etnográfico en educación es la observación participativa. Observar y participar supone la presencia del investigador en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de manera detallada y sistemática los acontecimientos de interacción calificados como básicos.

El investigador es observador porque no interviene de forma directa en el desenvolvimiento natural de los sucesos, no obstante, su función es participativa porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. También, el investigador se puede apoyar de otras técnicas como la entrevista a profundidad, la entrevista grupal o individual, el análisis de textos y de documentos, estudios de caso; y de instrumentos como el diario de campo, grabaciones, filmaciones, guía de entrevistas, guía de observación.

3.1.2 Técnicas e instrumentos de investigación empleados.

Como ya se mencionó anteriormente, esta investigación se realizó mediante el método etnográfico porque se elaboró una interpretación y análisis de la problemática estudiada, a partir de la observación participativa, de la entrevista y de audiograbaciones realizadas en la escuela rural “Jaime Torres Bodet”.

3.1.2.1 Observación.

La observación se configura como una etapa de la investigación que posee un campo específico de actuación y unas técnicas apropiadas de control para lograr el máximo grado de objetividad en el conocimiento de la realidad. Lo observable son los hechos, ya sean acontecimientos, procesos, fenómenos o sistemas específicos.

La observación aporta siempre una multitud de aspectos cualitativos que completan, resaltan y corroboran los datos obtenidos a través de otras técnicas, o bien ponen de manifiesto otros aspectos de la conducta que escapan a toda medida y que sólo una observación puede captar.

La observación fue una de las principales técnicas utilizadas en esta investigación, en un principio se observó de manera general, es decir, se observó todo lo que sucedía en el salón de clases y poco a poco se fue delimitando la

observación; ésta se utilizó para detectar más ampliamente la problemática, y a su vez para identificar las causas que la estaban originando.

Las observaciones se realizaron durante todo el mes de noviembre (del 3 al 29 de noviembre), diariamente se observó una hora a cada grupo (3° “A” y 3° “B”), en total fueron 18 observaciones, tomando en cuenta que hubo varias suspensiones de clases debido a marchas sindicales por parte de los maestros o por cuestiones de salud.

El instrumento empleado para la observación fue el diario de campo, donde se registraron todos los datos importantes, relevantes y significativos que ocurrían en el salón de clases, que fue el lugar donde se llevo a cabo la observación, y que facilitaron la elaboración de este trabajo. Algunos de los aspectos observados y registrados fueron, las actividades que las maestras realizaban para reforzar el aprendizaje de la lectura, la relación que había entre maestro-alumno, la manera de vestir de los niños, de hablar, de socializarse, la forma de leer.

3.1.2.2 Entrevista.

La entrevista es una conversación seria que se propone un fin determinado distinto del simple placer de la conversación. Los elementos principales son el entrevistador y entrevistado, y los tres tipos de entrevista más importantes son la estructura, semi-estructurada y abierta. La forma de entrevista más común es estructurada en lo que se refiere a los objetivos definidos, temática, preguntas; sin embargo, ofrece flexibilidad en las respuestas.

La entrevista estructurada se utilizó para conocer los puntos de vista u opiniones de cada maestra con respecto a la problemática, además de verificar los

datos observados y así mismo poder complementar la información. Las entrevistas únicamente se realizaron a las maestras de los dos grupos de tercer grado.

El instrumento empleado para la entrevista fue la guía de entrevista, en la cual se estructuraron varias preguntas de acuerdo a los contenidos del problema, por ejemplo: las dificultades que presentan los niños del grupo, las causas que dan pie a estas dificultades, la influencia del medio social, cultural y económico en el problema, las actividades que se realizan para resolver esas dificultades y los resultados que se han obtenido.

3.1.2.3 Audiograbaciones.

Es una de las técnicas empleadas en la investigación para resaltar hechos cualitativos y significativos para las investigaciones, y los cuales no se pueden cuantificar. Las audiograbaciones en gran medida se utilizan para completar los datos registrados en la observación, al igual que las grabaciones o filmaciones.

En esta investigación, la audiograbación se usó para identificar de una manera más clara y precisa la lectura de los niños de tercer grado y así poder identificar o corroborar las dificultades que estaba presentando el niño al momento de leer un texto. Las audiograbaciones se realizaron durante dos semanas en los dos grupos de tercer grado, una hora diaria aproximadamente.

El instrumento utilizado en las audiograbaciones, fue una grabadora y un casete, en el cual se grabaron todos los textos que los niños leían.

3.1.3 Características de la población.

La investigación se realizó, como ya se ha venido mencionando a lo largo de este trabajo, con los grupos de tercer grado con un total de 48 alumnos, cada grupo tiene 24 niños. En el grupo de 3° "A", 15 son mujeres y 9 hombres, estos niños

tienen una edad entre 8 y 11 años; los más pequeños del salón son Verónica, Alfonso y Jesús, ellos tienen 7 y medio, mientras que Leonel tiene 11 años, es el niño más grande de este grupo.

En el grupo de 3°"B", hay 13 hombres y 11 mujeres, con una edad entre 8 y 12 años, los niños más grandes del salón son Marcos, Raúl, Cristina y Martín, los cuales también son repetidores. En especial, este grupo tiene varios alumnos que están repitiendo este grado de estudios.

Por otro lado, la maestra del grupo de 3° "A" tiene trabajando en esta escuela (Jaime Torres Bodet), 6 años; su carácter es fuerte, es un poco estricta y exigente con los niños; mientras que la maestra del grupo de 3° "B" es más flexible y tiene trabajando en esta escuela 3 años.

3.1.4 Descripción del proceso de investigación.

La investigación de campo se realizó en varias etapas; primeramente, se elaboró un marco teórico para que este trabajo tuviera un fundamento o una teoría en la cual se pudiera basar. Enseguida se hizo una selección de las técnicas que se utilizarían para poder realizar la investigación de campo y de acuerdo al tema de investigación. Después, ya determinadas las técnicas, se elaboró una guía de observación para señalar lo que se quería observar, también se hizo una guía de entrevista para determinar la temática que se pretendía, para que luego se ejecutaran estas técnicas. Por último, se interpretaron los resultados de la investigación de campo y se elaboraron las conclusiones a las que se llegaron con esta investigación.

El orden que se llevó en la investigación de campo fue el siguiente: se observó durante un mes aproximadamente con un tiempo de una hora con cada

grupo, al principio se observó de una manera generalizada todos los hechos que sucedían en el salón de clases, aunque se sabía claramente lo que se quería observar, después se fueron registrando sólo los acontecimientos importantes y significativos para la investigación. En segundo lugar se realizaron las entrevistas a las maestras de ambos grupos, y por último, se hicieron las audiograbaciones a los niños de los dos grupos, tomando como referencia a 10 niños de cada grupo, 5 niños que leían bien y 5 que no tenían una buena lectura, esto fue durante dos semanas.

Para sistematizar los datos registrados en la observación, se describió y se interpretó, para lo cual se subrayó los párrafos, frases u enunciados significativos e importantes para esta investigación; enseguida se realizaron las categorías de análisis y se elaboró una interpretación general del diario de campo y las conclusiones correspondientes. La entrevista se utilizó tal y como las maestras contestaron, no se realizó ninguna modificación. Con respecto a las audiograbaciones, se realizó una evaluación donde se tomó en cuenta el número de palabras que el niño leía por minuto, la entonación que daba a su lectura, los signos de puntuación, si realmente los respetaba, si separaba cada idea, y por último, la forma de leer, ya sea que leía de manera fluida, o si por el contrario, había tartamudeo o deletreo por sílabas.

Para poder realizar el análisis e interpretación de resultados, se tomó en cuenta tanto el marco teórico como los resultados obtenidos en la investigación de campo, es decir, la realidad, para al final hacer una interpretación de la situación presentada. Los datos que se obtuvieron en esta investigación fueron muy relevantes para poder elaborar conclusiones válidas.

3.2 Análisis de Resultados.

Durante el tiempo de investigación se pudo identificar que existen varios problemas de lectura en los niños de tercer grado de primaria, como es la dislexia, la comprensión y la lectura por sílabas. Además se encontraron otros problemas de aprendizaje en los alumnos, pero sólo se analizará lo que concierne a las dificultades en la lectura, como: las actividades didácticas empleadas por el maestro para reforzar la lectura y los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la ésta misma, que es lo indispensable para la investigación de este trabajo. A continuación se abordarán cada uno de los puntos antes mencionados, partiendo de las dificultades encontradas.

Esta investigación se realizó en la escuela rural “Jaime Torres Bodet”, ubicada en la colonia Paricutín de la localidad de San Juan Nuevo en los grupos de 3° “A” Y 3° “B”. Para recabar la información, se observó a ambos grupos durante un mes, aproximadamente, las observaciones se registraron en un diario de campo, y a su vez, se realizaron grabaciones para registrar la lectura de los niños. Por último se entrevistó a las maestras de los dos grupos, más que una entrevista fue una pequeña plática donde las dichas maestras hablaron acerca de la problemática presentada.

3.2.1 Dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Por lo regular, las dificultades en el aprendizaje se asocian principalmente en el área de la lectura, la escritura y las matemáticas, las cuales repercuten en la mayoría de las actividades escolares. Los problemas más frecuentes relacionados con estas áreas son la dislexia (lectura), la disgrafía (escritura) y la discalculia (matemáticas).

Con respecto a los problemas de lectura, en los casos más comunes de dislexia, las manifestaciones escolares se presentan como una dificultad en los ejercicios perceptivos y motores, en la ejercitación rítmica, y muchas veces en la esfera del lenguaje como: omisiones, confusiones, inversiones, rotaciones y agregados de letras; además de distorsiones o deformaciones, lo cual significa que lo escrito resulta imposible de leer.

3.2.1.1 Dislexia.

El niño disléxico comienza su vida escolar como un alumno completamente normal, de seis años de edad, pero al poco tiempo fracasa en su intento de aprender a leer, tampoco puede escribir ni dominar la ortografía más elemental, a pesar de que su problema esencial es la lectura (véase Cap. 2, Pág. 53).

La dislexia fue una de las dificultades presentadas en el grupo observado, este problema se presenta tanto en la lectura como en la escritura, pero se tomará en cuenta las confusiones observadas en la lectura, sin embargo, se debe dar un énfasis en decir que los dos problemas son importantes (lectura y escritura) y significativas para identificar una dificultad en el aprendizaje porque repercuten de igual manera en el rendimiento académico del niño. Algunas de las letras que los niños confunden son la: r, rr, d, b, g, j.

“Fabián aparentemente lee correctamente, pero cuando se presentan palabras que tenga la letra “r”, pronuncia como doble “rr”, por ejemplo, “tolerancia” la lee “tolerrancia”. (Diario de campo, 10-nov-04, Pág. 111) (Ver anexo 2)

Dentro de esta misma perspectiva, existen niños que cuando leen no pronuncian alguna letra de la palabra leída, y en ocasiones no saben pronunciar toda

la palabra. Por último, la gran mayoría de los niños con dislexia confunden las letras “b” y “d”, por lo regular se presenta más en la escritura.

“La maestra les regresa la libreta a Blanca porque no escribió con mayúsculas las palabras correspondientes y a Brenda por que algunas palabras no les colocó el acento y le dice que escribió “árdol” y se escribe “árbol”. (Diario de campo, 17-nov-04, Pág. 114) (Ver anexo 2)

Estas son las confusiones de letras que muestran los niños con mucha frecuencia.

Con respecto a este problema, la maestra del grupo de 3° “A” menciona que una de las principales dificultades que presentan los niños en la lectura están relacionadas con el lenguaje.

“El niño no pronuncia adecuadamente algunas de las palabras que lee; también existe confusión de letras como d-d, s-c, r-rr, j-g y viceversa”. (Entrevista, maestra 3° “A”, 02-03-05, Pág. 100) (Ver anexo 1)

La dislexia es uno de los problemas de aprendizaje más común presentados en los niños de edad escolar y a la que muchas veces no se le da la importancia necesaria, siendo éste el inicio o la causa del fracaso escolar de muchos de ellos, por lo que requiere de una detección temprana para poder prevenir o corregir la dificultad.

Por ejemplo, “Marcos aunque es uno de los niños más grandes (edad), tiene dificultades para leer, su pronunciación no es muy adecuada y confunde varias letras al leer y escribir, sin embargo, termina rápido sus actividades”. (Diario de campo, 09-nov-04, Pág. 110) (Ver anexo 2)

3.2.1.2 Comprensión lectora.

La comprensión lectora no es un problema en el aprendizaje, sin embargo, es una de las dificultades más comunes que impiden que el niño busque significado en el texto, y por lo tanto, que llegue a comprender lo que está escrito en él.

Aunque preocupan mucho los niños que no consiguen comprender lo que leen y se han investigado las causas de la incapacidad de leer que padecen algunos niños, así como el modo de superarlas, en general se ha mostrado escaso interés hacia las razones psicológicas válidas por las cuales un niño puede resistirse pasivamente o negarse activamente a instruirse.

El significado no está contenido en las palabras, en las oraciones o en los párrafos; para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis (véase cap. 2, Pág. 55).

Es de suma importancia que los niños al leer un texto lo comprendan, pero algunos no entienden lo que leen o lo que escriben, debido a que no muestran un verdadero interés por la lectura, sino al contrario, leen porque las maestras les indican. Para los niños en ocasiones es fácil leer y mencionar de lo que trata el texto, el problema se presenta cuando tienen que escribir con sus propias palabras lo que comprendieron del texto leído, porque a veces los niños contestan sin pensar lo que van a decir o por participar en clases; sin embargo, es complejo para ellos expresar por escrito lo que realmente piensan o sienten.

“La maestra dice que individualmente van a escribir lo que entendieron de la lectura realizada, que son dos hojas del texto escrito y sólo en unos cuantos renglones van a escribir lo comprendido, sin copiar el escrito, pide que cierren su libro y lo guarden en sus mochilas”. (Diario de campo, 04-nov-04, Pág. 107) (Ver anexo 2)

A esta edad es difícil expresar lo que se piensa o se entiende de algún texto, más aun cuando no se realiza una lectura adecuada, porque todos los niños le van a dar un significado diferente y van a expresar cosas distintas, por lo tanto, es importante que la lectura se realice de la mejor manera posible y poniendo atención a lo que quiere decir el texto.

Ambas maestras en las entrevistas realizadas mencionan que la causa de la falta de comprensión lectora es la poca motivación para aprender:

“Porque a los niños no les gusta trabajar están acostumbrados a que todo se les haga, no les gusta leer porque no le encuentran un verdadero interés o sentido a lectura, leen por leer”. (Entrevista, maestras 3° “A” y 3° “B”, 02-03-05, Pág. 100) (Ver anexo 1)

Según Ausubel, el aprendizaje y la memorización pueden mejorarse en gran medida si se crean y utilizan marcos de referencia muy organizados, resultado de un almacenamiento sistemático y lógico de la información; es decir que la existencia de una estructura pertinente en el sistema de pensamiento mejora el aprendizaje y proporciona a la nueva información un significado potencialmente mayor (véase cap. 2 pág. 36).

“La maestra dice que todos van a leer en silencio para que entiendan que trata el texto, y después algunos de ellos van a pasar al frente a leer y representar algún

personaje. Todos comienzan la actividad, sólo se escuchan murmullos”. (Diario de campo, 08-nov-04, Pág. 109) (Ver anexo 2)

3.2.1.3 Permanencia de la lectura en el nivel alfabético.

Aun cuando el niño ha logrado establecer la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, es necesario que descubra la relación entre la secuencia gráfica y la secuencia de fonos en el habla para que los textos sean leídos, es decir, para que pueda obtener significados de ellos.

No es suficiente conocer el valor sonoro de las letras para saber leer, el deletreo penoso y sin sentido no es lectura, porque ésta implica la comprensión de los textos. Por tal motivo, no es adecuado someter a los alumnos al descifrado de sílabas sin sentido, ni enfrentarlos a enunciados carentes de significado desde el punto de vista de la realidad del niño (véase cap. 2, Pág. 52).

Los niños o la gran mayoría de éstos, de la escuela donde se realizó la investigación, leen por sílabas y al mismo tiempo tartamudean, por lo tanto no se les entiende lo que dicen. Sin embargo, algunos niños leen de manera fluida y rápida las palabras que ya conocen y que para ellos son sencillas de pronunciar; en ocasiones se detienen cuando terminan una palabra o frase para después seguir leyendo. “Verónica empieza a leer, sílaba por sílaba: to – dos los ni – ños tie – nen de – re - chos...” (Diario de campo, 10-nov-04, Pág. 111) (Ver anexo 2)

Como se expresó anteriormente, gran parte de estos niños leen los textos, frases u palabras por sílabas, lo cual indica que su nivel de lectura es bajo, como menciona acertadamente una maestra:

“El nivel de lectura de los niños es muy bajo porque no les gusta leer ni hacer sus tareas, aunque la mayoría lee más o menos bien de acuerdo con su edad, no

van tan atrasados en cuanto a lectura se refiere lo que les falta es practicar”. (Entrevista, maestra 3° “A”, 02-03-05, Pág. 100) (Ver anexo 1)

Por otro lado, la entonación es otra de los problemas que dificultan la realización de una lectura eficiente, porque algunos niños leen despacio o rápido, con voz fuerte o baja que por lo regular no se les escucha lo que dicen. Cuando a los niños se les pide que lean en voz alta, es decir todos al mismo tiempo, no se comprende lo que leen porque unos van adelantados y otros retrasados, y por tal motivo no se lleva a cabo una buena lectura y no se llega a la comprensión de ésta, porque entre ellos se perturban y se confunden al escuchar varias voces al mismo tiempo.

“Los niños estaban leyendo en voz alta, la voz de Miguel era la que más se escuchaba, mientras que Lupita leía en voz baja apoyándose del lápiz para no perderse en el texto”. (Diario de campo, 04-nov-04, Pág. 106) (Ver anexo 2)

Por su parte, a los niños que leen con voz demasiado baja, se les tiene que pedir que lean más fuerte para escuchar y saber lo que están diciendo; igualmente cuando leen despacio o rápido.

Al respecto la maestra del 3° “B” dice: “una de las dificultades de la lectura es el tono de voz inadecuado que utilizan los niños porque aún no pueden leer en voz baja o en silencio, y cuando se les pide que lean en voz alta algunos leen demasiado fuerte y otros con voz muy baja, no saben modular su voz”. (Entrevista, maestra 3° “B”, 02-03-05, Pág. 103) (Ver anexo 1)

Por esto, la entonación es importante para realizar una lectura eficiente y poder comprender el texto leído, porque si se lee demasiado fuerte o rápido se puede molestar a los otros compañeros, aún cuando se lea en voz alta. Pero también

si se lee muy despacio, lento o con voz baja, la lectura puede ser aburrida, sobre todo si se pide que se lea con voz fuerte y frente al grupo, porque resultaría bastante cansado tanto para el oyente como para el lector.

Un ejemplo claro observado “Lupita lee sílaba por sílaba, en voz baja pero si se le alcanza a escuchar, cada vez que va leyendo se detiene de uno a tres segundos al terminar un enunciado o palabra”. (Diario de campo, 11-nov-04, Pág. 112) (Ver anexo 2)

Ahora bien, con las grabaciones realizadas a algunos niños de ambos grupos se pudo reconocer, acertadamente, que los niños no dan una entonación adecuada a la frase al momento de leer; además no respetan los signos de puntuación, es decir, no separan las ideas del texto, y por lo tanto, su lectura no favorece la comprensión. Por último, los niños no leen de manera fluida, esto es, que aún hay tartamudeo y algunas veces deletreo por sílabas.

3.2.2 Estrategias didácticas empleadas por el docente para reforzar el aprendizaje de la lectura.

Las estrategias didácticas que utilizan los maestros para reforzar una lectura, son un elemento importante para que se lleve a cabo de una mejor manera el proceso de aprendizaje de la misma, porque a través de éstas los docentes retroalimentan el contenido de los textos o permiten que el alumno busque el significado de los mismos.

Una estrategia se define como un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información, aplicado a la lectura esto se refiere a la serie de habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en

experiencias previas, con el fin de comprender el texto, objetivo primordial de la lectura (véase cap. 2, Pág. 43).

Por esto, las estrategias empleadas por el maestro deben ser interesantes para los alumnos y no rutinarias porque puede resultar tedioso hacer siempre las mismas actividades, y en ese momento, el niño comienza a mostrar poca atracción en lo que hace. Los niños aprenden a leer y a escribir cuando tienen un verdadero interés en lo que están haciendo, cuando se enfrentan a tareas que tienen una utilidad práctica y cuando lo que ya aprendieron pueda relacionarse con lo que conocen o con lo que desean saber (véase cap. 2, Pág. 44).

En este caso las estrategias didácticas utilizadas por las maestras son: la transcripción de textos, lectura en voz alta y en silencio, tanto individual como grupal y elaboración de preguntas de manera personal y grupal para verificar la comprensión lectora.

3.2.2.1 Lectura y transcripción del texto.

La transcripción es una de las actividades más realizadas por las maestras, es decir, que por lo regular al niño se le pide que después de que lea algún texto realice el copiado en su libreta del mismo. El copiado de la lectura es de gran utilidad para mejorar la lectura y escritura, además de que se conocen e identifican los signos de puntuación (véase cap. 2, Pág. 45-46), pero se les debe señalar la importancia o utilidad que puede tener un copiado de lectura, porque muchas veces para el alumno puede resultar tedioso y cansado realizar una transcripción sobre todo si el texto es muy extenso, para lo cual se debe tener cuidado en indicar la lectura que se debe transcribir.

“Se les preguntó a las niñas Verónica y Fabiola que qué estaban haciendo, ellas contestaron, copiando una lectura; todos los niños se encontraban en silencio trabajando. Fabiola al tiempo de ir copiando iba leyendo, también Verónica”. (Diario de campo, 08-nov-04, Pág. 108) (Ver anexo 2)

Cuando se tiene que realizar un copiado es importante que se lea antes de comenzar a transcribir para entender mejor lo que se va a escribir. Sin embargo, muchas ocasiones los niños realizan su copiado enseguida que se les da la indicación y no leen antes de empezar, lo cual puede traer como consecuencia que no se comprenda lo escrito porque no se le tomó un sentido al texto y se realiza la transcripción nada más para cumplir con lo que le pidió el maestro.

“Son pocos los niños que realmente están trabajando, algunos están leyendo como Malena, y la mayoría ya están escribiendo la lectura”. (Diario de campo, 16-nov-04, Pág. 113) (Ver anexo 2)

3.2.2.2 Lectura en voz alta.

La estrategia también empleada con regularidad es la lectura en voz alta y en silencio tanto de manera individual como grupal.

“La maestra empieza a leer y les dice a los niños que pongan atención para que puedan realizar la actividad. Todos en silencio escuchaban, al terminar, comienza a explicar que trata el texto. Enseguida indica que van a formar equipos y tienen que contestar lo que les pregunta el libro y si no entendieron tienen que volver a leer”. (Diario de campo, 04-nov-04, Pág. 108) (Ver anexo 2)

Como ya se ha venido diciendo a lo largo de este capítulo, leer en voz alta puede resultar molesto para algunos niños porque tal vez no se pueden concentrar

con demasiado ruido y pueden no llegar a comprender la lectura. En cambio, también puede ser agradable, porque suele suceder que los niños estén acostumbrados a que haya mucho ruido y pueden leer sin ninguna dificultad. Sin embargo, debido a que unos niños leen más rápido o más lento, más fuerte o con voz más baja, puede ser perturbante e influir para que no se realice una lectura eficaz, sobre todo en grupos grandes como es el caso de estos dos grupos (3° “A” y 3° “B”). Ambas maestras pasan al frente a leer los textos que los propios niños escriben, lo cual permite que los niños vayan perdiendo el miedo de estar frente a un grupo.

“Verónica fue la primera que terminó pasa al escritorio a que le revise la maestra, ésta le pide que lea lo que escribió”. (Diario de campo, 08-nov-04, Pág. 108) (Ver anexo 2)

Debido a que los niños todavía no tienen una lectura fluida y correcta, en ocasiones tardan mucho en leer, pero se les puede entender lo que quieren decir. Sin embargo, si a veces resulta difícil leer letra legible más complicado será tratar de leer una letra que aún no es entendible.

“La última en pasar es Cristina, tarda mucho en leer, no le entiende a su letra y no puede leer”. (Diario de campo, 08-nov-04, Pág. 109) (Ver anexo 2)

La lectura en silencio es recomendable para entender mejor un texto y poder dar una interpretación o sentido a lo leído. La práctica de la lectura no sólo se debe dar por medio de los libros de texto, sino también se deben de emplear otros recursos didácticos que sean de interés del alumno.

“La maestra dice que pueden pasar a elegir un cuento para que lean y esperar a que los demás compañeros terminen”. (Diario de campo, 09-nov-04, Pág. 110) (Ver anexo 2)

Para comprender una lectura no basta con leer una sola vez, sino por el contrario, se deben leer varias veces para poder dar un significado al texto, además la maestra indica como se debe leer, tomando en cuenta los signos de puntuación, la entonación y la pronunciación adecuada de las palabras.

3.2.2.3 Elaboración de preguntas relacionadas con la lectura.

Por último, con frecuencia las maestras realizan cuestionarios acerca de los textos que leen los niños, ya sea de manera escrita u oral, individual o grupal. Por ejemplo, cuando la maestra es la que va leyendo, o por el contrario cuando los niños realizan una lectura en silencio.

“Cuando todos terminan de leer, la maestra pregunta de qué trata la lectura, todos al mismo tiempo empiezan a contestar, dicen de lo que trata y mencionan los personajes”. (Diario de campo, 04-nov-04, Pág. 107) (Ver anexo 2)

Así mismo, regularmente las maestras escriben preguntas en el pizarrón para que los niños las anoten en sus cuadernos y las contesten con el apoyo de sus libros de texto, lo cual también permite que el niño tenga una mejor comprensión lectora, y a su vez ayuda al profesor a que verifique si realmente se está entendiendo lo que se está leyendo. Independientemente de las preguntas que se realicen durante el aprendizaje de la lectura, es de suma importancia que el niño exprese lo que piensa a través de un texto escrito con sus propias palabras y que vaya relacionado con el tema, es decir, que diga lo que entendió sin realizar un copiado necesariamente.

“La maestra lee lo que es el papel de la asamblea, al terminar pregunta ¿de qué trata la lectura, ahora si me pueden contestar?, Todos responden correctamente. También indica que después de que leyeron y escribieron, van a realizar un dibujo

del Capitán Garfield y tienen que escribir lo que entendieron de la lectura”. (Diario de campo, 16-nov-04, Pág. 114) (Ver anexo 2)

En relación con las estrategias didácticas, la maestra de 3° “A”, menciona las acciones que realiza para resolver las dificultades que se están presentando.

“Pongo a leer a los niños cotidianamente, a realizar copiados de lectura y cuestionarios, a su vez los niños leen lo que escriben y si alguna palabra no está bien escrita, los pongo a que las escriban correctamente para que se den cuenta de su error”. (Entrevista, maestra 3° “A”, 02-03-05, Pág. 101) (Ver anexo 1)

Por el contrario, la otra maestra realiza actividades que propicien la comprensión lectora, por ejemplo, “los niños elaboran redacciones de lo que les gusta hacer, comer, oír, en fin, de todo lo que a ellos les agrada; primero escriben y después leen esa redacción”. (Entrevista, maestra 3° “B”, 02-03-05, Pág. 104) (Ver anexo 1)

En cuanto a los resultados que se han obtenido con las actividades que realizan las dos maestras, dicen que han sido favorables.

“Los niños son más participativos, muestran una mejor fluidez en la lectura, una mejor concordancia con lo que leen y lo que dicen y existe una mejor escritura. Pero sobre todo, hay una mejor comprensión lectora porque los niños pueden escribir hasta una plana de lo que entendieron de la lectura que realizan. También los resultados son buenos en la pronunciación y en el reconocimiento de los signos de puntuación, porque los niños aunque confunden las letras al escribirlas, al pronunciarlas lo hacen correctamente, por ejemplo, pronuncian “guitarra” y escriben “jitarra”. Sin embargo, los niños piensan que están bien escritas porque su

pronunciación es adecuada”. (Entrevista, maestras 3° “A” y 3° “B”, 02-03-05, Pág. 102, 104) (Ver anexo 1)

Estas son las estrategias didácticas que con mayor frecuencia utilizan las maestras durante sus clases para reforzar el aprendizaje de la lectura, pero a su vez, existen varios factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lectura que a continuación se describirán.

3.2.3 Factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lectura.

La escuela es uno de los factores, ya sea bueno o malo, que pueden influir en el desarrollo de aprendizaje del niño, sin descartar los factores económicos, sociales, culturales y personales, que también afectan este proceso en forma directa y/o indirecta y que se pueden ver reflejados en el rendimiento académico del niño.

3.2.3.1 Factores pedagógicos.

Los factores pedagógicos influyen de manera directa en el proceso de aprendizaje porque son a través de éstos que el alumno aprende a leer. El proceso de lectura resulta mucho más complejo de lo que se ha considerado tradicionalmente, la tarea de enseñar a leer resulta igualmente compleja.

3.2.3.1.1 Actividades didácticas.

Los niños aprenden a leer únicamente leyendo, por lo tanto, la forma de hacerles fácil el aprendizaje, es facilitándoles la lectura, tratando de responder a lo que el niño está tratando de hacer. Esto requiere conocimientos y comprensión del proceso de lectura, así como tolerancia o paciencia, para poder brindar al niño la información y retroalimentación necesaria en el momento adecuado. Empero, muchas veces a los niños se les grita para que realicen adecuadamente sus actividades.

“Todos gritan y adivinan lo que los demás niños leen. La maestra grita ¡cállense!, tienen que callarse y esperar a que terminen de leer”. (Diario de campo, 08-nov-04, Pág. 109) (Ver anexo 2)

También es importante hacer que los niños comprendan que lo que está escrito tiene significado, si no hay una búsqueda de significado no puede haber ni predicción, ni comprensión, ni aprendizaje.

Las maestras dicen: “realizo ejercicios donde los niños identifiquen los signos de puntuación, los signos de admiración e interrogación, como que escriban oraciones que tengan signos de sorpresa o de pregunta. Los niños leen muchos cuentos, pero yo no les impongo nada, ellos tienen la libertad de elegir cual quieren leer”. (Entrevista, maestras 3° “A” y 3° “B”, Pág. 102, 104) (Ver anexo 1)

3.2.3.1.2 Relación maestro-alumno.

Es necesario que el maestro conduzca a los niños a comprender la importancia de saber leer, que los motive para encontrar la satisfacción y el placer de la lectura y que los estimule para que lo descubran por sí mismos.

“Marlen pasa con la maestra para que le diga como tiene que realizar la actividad, ella le explica y se vuelve a sentar”. (Diario de campo, 09-nov-04, Pág. 110) (Ver anexo 2)

La satisfacción de conseguir la información necesaria estimulará al lector a recurrir a la lectura como medio de información.

“Cuando pasa Alondra a leer entra un niño al salón, la maestra no le pone atención, la niña lee rápido se le entiende muy bien lo que dice”. (Diario de campo, 08-nov-04, Pág. 108) (Ver anexo 2)

Sin embargo, la mayoría de las veces los maestros realizan sus actividades para seguir el programa y no para que los alumnos realmente adquieran un aprendizaje.

“Todos estaban trabajando en silencio, mientras tanto, la maestra revisaba la lista de los alumnos y su manual de trabajo”. (Diario de campo, 08-nov-04, Pág. 108)
(Ver anexo 2)

Es importante que exista una buena relación entre los maestros y los alumnos para que éstos les tengan confianza, porque de lo contrario puede existir temor hacia ellos o inseguridad de los propios niños.

“La maestra se dirige hacia Isaac y le pide con voz fuerte que salga del salón, que se vaya a su casa porque no trabaja y se la pasa jugando, el niño sale del salón. Menciona que Amelia y Marisol no le entregaron la actividad pasada y le dice a Amelia que se está volviendo muy floja y que no trabaja igual que antes”. (Diario de campo, 09-nov-04, Pág. 110) (Ver anexo 2)

3.2.3.1.3 Condiciones físicas del aula y ambiente escolar.

El lugar físico donde se genere el proceso de lectura va a motivar si éste realmente se encuentra satisfecho o contento de este lugar. Sin embargo, en realidad existen espacios físicos inadecuados que no permiten la apropiación adecuada de este aprendizaje.

“Si, considero que el medio en que se desarrolla el niño influye en las dificultades de aprendizaje de la lectura, porque no hay una motivación, el salón es inadecuado y como no tiene puerta los niños se distraen fácilmente, además no contamos con los recursos didácticos necesarios para trabajar, no tengo escritorio,

apenas y se tiene un pizarrón”. (Entrevista, maestra 3° “B”, 02-03-05, Pág. 104) (Ver anexo 1)

En uno de los salones donde se realizó la investigación, entran y salen continuamente personas ajenas a él, porque la mayoría de los maestros guardan sus libros en ese lugar, porque es uno de los mejores de la escuela y cuenta con puerta y ventanas seguras, lo cual hace que los niños junto con la maestra se distraigan debido a las constantes interrupciones.

3.2.3.2 Factores socioculturales.

Estos factores son de suma importancia para que se genere un buen proceso de aprendizaje de la lectura, porque en ocasiones los niños son discriminados por el hecho de pertenecer a una clase inferior de las demás personas y no se les brindan las mismas oportunidades o condiciones de vida.

3.2.3.2.1 Zona rural.

La población de México de acuerdo con el medio en que se desenvuelve habitualmente su vida, puede clasificarse en dos sectores. El sector que vive en las ciudades y centros importantes de población recibe el nombre de urbano. El otro grupo está constituido por las tres cuartas partes restantes de la población; reside disperso en el campo, trabaja directamente la tierra y deriva del suelo los recursos necesarios para vivir dignamente: se le denomina rural. Tanto la escuela urbana como la escuela rural persiguen los mismos propósitos y tienen las mismas finalidades, pero se realizan en medios distintos, por lo tanto serán diversos los materiales que se usen para estimular el proceso.

Entre este grupo de personas se encuentra ubicada la localidad de San Juan Nuevo, y más concretamente la colonia Paricutín, donde esta establecida la escuela

“Jaime Torres Bodet”; esta escuela no cuenta con bardas a su alrededor, los baños son aún letrinas, la mayoría de sus salones están contruidos de madera techados con lámina de cartón y los alumnos que asisten a ella son de muy bajos recursos económicos. No existe ningún tipo de pavimentación para llegar a este lugar, se encuentra ubicada en una de las orillas de la colonia y a su alrededor se puede apreciar la vegetación de varios árboles. Por esto, se considera que esto puede influir en el aprendizaje del niño porque no tiene la oportunidad de desarrollarse en un ambiente agradable y condicionado, porque carece de muchas necesidades, como por ejemplo, las maestras no cuentan con los suficientes recursos didácticos para conducir de una mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.3.2.2 Condiciones sociales y económicas del medio y la familia.

La mayoría de los niños que asisten a este tipo de escuelas (rurales) son de escasos recursos económicos, asisten a la escuela sin desayunar y sin útiles escolares, no llevan el uniforme completo, algunos llegan sin asearse, con los zapatos sucios y en ocasiones sin calcetas o calcetines, los padres de familia no muestran un interés por sus hijos.

“ Los niños vienen a la escuela sin desayunar, su alimentación es inadecuada y sólo están pensando en la hora de salir al recreo a comer algo, también los padres no tienen una responsabilidad con sus hijos, no les compran los útiles escolares correspondientes y por tal motivo yo no puedo trabajar adecuadamente, por ejemplo, a veces no traen sus colores o sus tijeras, y siempre salen a conseguir prestado ya sea con el primo, hermano, vecino. Pero la mayoría de los padres reciben becas de oportunidades o por parte de la escuela, pero se gastan el dinero en otras cosas en

lugar de comprarles a sus hijos lo que les hace falta”. (Entrevista, maestra 3° “A”, 02-03-05, Pág. 101) (Ver anexo 1)

Estos niños no muestran interés por aprender y su actitud hacia el aprendizaje no es muy optimista.

3.2.3.2.3 Dialecto (código de comunicación).

En ocasiones este es uno de los factores que más influyen en el aprendizaje de la lectura porque los niños no entienden el lenguaje de otras personas o se les dificulta la pronunciación de ciertas palabras, debido a que su lengua materna no es el español. En muchas ocasiones, se escuchó que la maestra les indicaba a los niños como se tenían que pronunciar ciertas palabras, por ejemplo, les decía no se dice “jayé”, se dice “encontré” o no se dice “ansina” se dice “así”. Los niños de las escuelas rurales presentan un lenguaje y vocabulario muy pobre, porque dicen muchas palabras ordinarias (majaderías).

“Los niños dicen muchas groserías y no pronuncian correctamente algunas palabras, porque ciertos niños son originarios de ranchos cercanos al pueblo o de otros lugares donde su lengua natal es el p’urhépecha”. (Entrevista, maestra 3° “A” y 3° “B”, 02-03-05, Pág. 103) (Ver anexo 1)

3.2.3.3 Factores personales.

Por último, otros de los factores que pueden influir en el proceso de aprendizaje de la lectura son los factores personales, refiriéndonos a estos como aquellos que presenta el niño y que no tengan relación con el medio social, cultural o económico donde se desenvuelve cotidianamente.

3.2.3.3.1 Caso del niño Jesús.

En este apartado, cabe mencionar el caso del niño Jesús del grupo de 3° “A”, el cual presenta un problema de lenguaje, al leer se le dificulta pronunciar la letra “s” y las palabras compuestas como “piedra”, además confunde varias letras en la escritura. Sin embargo él trata de leer lo mejor posible y en voz alta, piensa que lee bien, pero al escucharlo no falta ser muy observador para identificar o darse cuenta de la gravedad del problema. Este niño no ha recibido ningún tipo de tratamiento para modificar el problema, la maestra sabe lo que está sucediendo, pero no hace nada para tratar de solucionarlo.

3.2.3.3.2 Caso del niño Martín.

Otro de los casos, es el del niño Martín del grupo de 3° “B”, este niño tiene 12 años, ha reprobado varias veces el segundo grado, presenta muchas dificultades al momento de leer, se puede decir con claridad que su lectura aun es por deletreo; además tiene otros problemas de aprendizaje y al igual que Jesús no ha recibido tratamiento alguno.

De todo lo anterior se puede concluir que existen en esta escuela muchos factores (sociales, culturales, económicos) que repercuten severamente en el aprendizaje del alumno; estos factores pueden afectar de forma directa o indirecta en el niño. Por otro lado, existen problemas de aprendizaje en varios niños, los dos grupos tienen alumnos repetidores, sobre todo el de 3° “B”; sin embargo, los niños tratan de salir adelante pero no se les está brindando un apoyo especializado para mejorar o solucionar el problema. Así mismo, aunque las maestras tienen la experiencia para enseñar no tienen las técnicas o los métodos adecuados para proporcionar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, pero las estrategias que

emplean para que se dé un mejor aprendizaje de la lectura les ha funcionado bien y los niños día con día van mejorando a través de la práctica.

Ahora bien, las condiciones del aula no son las ideales para que se lleve a cabo de la manera más adecuada el proceso de aprendizaje de la lectura, los salones son incómodos, los niños se distraen fácilmente debido a que en la escuela no hay orden y organización, porque los alumnos salen y entran del salón con mucha frecuencia, por eso algunos de ellos no ponen atención o están volteando hacia el patio.

CONCLUSIONES

La lectura lleva consigo una única y exclusiva traducción escrita, la misma para todos los que leen el mismo texto. La lectura analiza de las experiencias en elementos sucesivos articulados, que se manifiestan bajo una forma lineal. Los elementos que la integran son signos gráficos, los cuales están compuestos por una expresión significativa y un contenido. Los sistemas de comunicación, lenguaje y escritura, coinciden en su contenido que es idéntico y refleja la experiencia humana, de manera amplia. Por esto, para el niño es un logro y conquista el saber leer y una victoria para el maestro.

La expresión oral es un instrumento que vincula a varias generaciones y permite el desarrollo intelectual, social, afectivo y sobre todo cultural del niño. Este le abre las puertas que lo conducen a la instrucción, al conocimiento y al placer; es una de las herramientas más valiosas que los educadores pueden proporcionarle. Por tal motivo es fundamental que los maestros despierten la curiosidad, desde preescolar, al hecho de tener contacto con libros, con lectura, poesías, narraciones breves, en fin una gran variedad de libros y formas de expresión escrita, ya que si el niño desde pequeño está en contacto con éstos, puede incrementarse el éxito para una lectura adecuada.

El proceso de la lecto-escritura en la escuela primaria, se clasifica en dos etapas: la primera es la etapa de adquisición del lenguaje gráfico que se realiza en primero y segundo grados, y el segundo es el proceso de desarrollo de la lectura que corresponde a los grados de tercero a sexto.

Con referencia a este estudio, se logró responder a la pregunta de investigación presentada en el planteamiento del problema, así como a las preguntas secundarias; además de haberse logrado los objetivos planteados, lo cual se obtuvo gracias al apoyo que brindó la escuela participante de manera general y los niños en forma particular.

Se obtuvieron los resultados a través de la observación, entrevista y audiograbaciones, con el fin de conocer las principales dificultades en la lectura presentadas en niños de tercer grado de primaria.

Durante las observaciones, se pudo conocer el proceso de aprendizaje de la lectura de los grupos de tercer grado, el cual es rudimentario, cotidiano y poco atractivo para los niños, el aprendizaje es lento donde por lo regular siempre se realizan las mismas actividades.

Con respecto a la cuestión realizada en el planteamiento del problema y en las preguntas de investigación, se obtuvo que las principales dificultades presentadas en los niños de tercer grado de primaria en el aprendizaje de la lectura son problemas en la comprensión lectora, la entonación, la lectura por sílabas, inversión u omisión de letras (dislexia), afectando de una forma significativa el aprendizaje de la lectura del niño.

Ahora bien, al identificar las dificultades presentadas se logró también analizar cada una de ellas. La dislexia es el problema que se presentó con mayor frecuencia durante toda la investigación; los niños, en sus escritos, hacen omisiones, rotaciones y confusiones de varias letras, sin embargo, su lectura es adecuada porque las palabras mal escritas las pronuncian correctamente.

No obstante, otro de los problemas analizados fue la comprensión lectora, los niños no tienen un hábito por la lectura, sino por el contrario, leen porque las maestras les ordenan que tienen que leer un texto. Igualmente, los niños al momento de leer presentan una mala entonación, no saben modular su voz y algunos de ellos, aún deletrean varias palabras, es decir, todavía leen por sílabas.

Respondiendo a la pregunta ¿cuáles son las causas que originan los problemas de la lectura?, se encontró que el niño no muestra un verdadero interés al acto de leer, porque no se le ha indicado cual es la utilidad que tiene cuando se lee cualquier tipo de escrito, es decir, el niño no se encuentra motivado, ni por parte de los maestros ni por parte de sus padres. Éstos no tienen una responsabilidad para con ellos, no les revisan sus tareas, sus cuadernos, no les compran ni sus útiles escolares y ni su uniforme. Además, los salones de clase no están acondicionados para que se propicie de una mejor manera el aprendizaje de la lectura, existen muchos factores que hacen que el niño se distraiga fácilmente, por ejemplo, no tienen puertas o ventanas, y los niños constantemente entran y salen del salón de clases.

El ambiente escolar es muy importante para que se genere de mejor forma el aprendizaje de la lectura, en este caso, este ambiente influye de una manera muy significativa en este aprendizaje, porque la mayoría de estos niños pertenecen a una clase social baja, es decir, son niños de escasos recursos económicos. Por lo regular, asisten a la escuela sin desayunar y a mitad de las clases se están durmiendo. Igualmente, cuando no llevan su material didáctico, a veces no realizan sus actividades escolares y se van retrasando al momento de contestar sus libros. Además, algunos de estos niños no entienden ciertas palabras o no pueden

pronunciarlas debido a que su dialecto no es el español, porque recordemos que a está escuela asisten muchos niños de la meseta p'urhépecha.

Por otra parte, en las observaciones realizadas en esta investigación, se noto que las maestras cuentan con la experiencia necesaria para conducir el proceso de enseñanza, sin embargo, no tiene las herramientas para poder enseñar al niño adecuadamente, porque no realiza muchas actividades que permiten que el niño realmente refuerce su aprendizaje de la lectura, ya que con frecuencia utiliza el copiado de textos, cuestionarios y lectura en voz alta.

No obstante, se puede concluir de manera general que existen ciertas políticas que impiden que el niño logre un aprendizaje significativo, ya que los salones son pequeños e imposibilita el desplazamiento para realizar algunas actividades o lo que es lo mismo, no cuentan con los recursos didácticos suficientes para poder ejecutar esas actividades, sin contar que esta escuela está ubicada en una zona rural, donde el ambiente influye severamente en el aprendizaje del niño, porque no tiene acceso a otras posibilidades de aprendizaje y con frecuencia se le deja de lado o no se toman en cuenta sus necesidades e intereses.

SUGERENCIAS

Los datos obtenidos dan un indicador de lo que se debería emprender para mejorar o reforzar el aprendizaje de la lectura, como por ejemplo varias acciones para elevar la calidad de la enseñanza de la lengua oral, a continuación se mencionan algunas de ellas:

- Que los maestros tengan y estén continuamente en cursos de capacitación, para que conozcan, diseñen y empleen nuevas estrategias, actividades o técnicas de enseñanza-aprendizaje. Es decir, que los maestros deben conocer y comprender a fondo el proceso de lectura para entender lo que el niño trata de hacer, lo cual les permitirá satisfacer las demandas de información y retroalimentación en el momento adecuado.
- Que exista un control y un seguimiento de la metodología que están empleando, así como una revisión de planes y programas.
- Observar si se cumplieron los objetivos o metas propuestas en la planeación.
- Permitir que el niño tenga contacto con otros materiales impresos (cuentos, periódicos, recetas, revistas) para que tenga la oportunidad de utilizar la lectura en formas variadas, observando el uso que la comunidad le da a la lengua oral para que después él pueda descubrir la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla. Por que es el maestro quien debe facilitar la lectura, sin embargo, facilitar la lectura no implica utilizar material aparentemente sencillo pero carente de significado como el que se encuentra con frecuencia en varias escuelas. Por lo tanto, es necesario ayudar al niño a entender cualquier material

impreso que le interese, permitiéndole cometer errores sin penalizarlo, ni interrumpirlo constantemente cuando está leyendo.

- El maestro debe estar preparado para ayudar a los niños a percibir nuevos problemas en la lectura y a desarrollar las estrategias específicas que esos problemas requieran para que se vaya modificando poco a poco el problema. Para lo cual debe tomar en cuenta lo que el usuario del lenguaje trae consigo (experiencias, competencias lingüísticas, vocabulario, conceptos) para hacer que el niño ponga en juego estos recursos y así construya sobre sus propias fuerzas y capacidades la información en el momento de abordar cualquier texto.
- Elaborar o diseñar un taller de lectura para que se promueva el hábito de la ésta y en el cual los niños comprendan la importancia de leer y su empleo como una herramienta para obtener significado. Así como para favorecer el desarrollo de las estrategias de muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección, estimulando al niño abordar cuanto material impreso le resulte interesante.
- Diseñar un curso para que los maestros desarrollen otras estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura que les resulten atractivas a los niños y a su vez se sientan motivados.

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Adquisición: “En psicología dinámica, progreso observado en cualquier esfera (afectiva, cognitiva, motora) que permite completar una conducta esperada en un momento concreto del desarrollo” (Gispert; 2003: 720).

Aprendizaje: Proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento o acción.

Comprensión: “Entendimiento de una situación, objeto, acontecimiento o enunciación, así como de los símbolos y pensamientos en ello implícitos” (Gispert; 2003: 768).

Comprensión Lectora: “Captación del significado completo del mensaje transmitido por un texto leído. (Es uno de los objetivos que se han de lograr en la enseñanza de la lectura)” (Sánchez, 2003: 282).

Dificultades en el Aprendizaje: “Denominación general para designar el conjunto de obstáculos o trastornos que dificultan el desarrollo normal de la actividad escolar de un alumno y le impiden la consecución plena de los objetivos educativos, siendo necesaria la aplicación de medidas terapéuticas especiales” (Sánchez; 2003: 418).

Disfunción Cerebral Mínima: “Este término se aplica a los niños de inteligencia general normal, cercana a lo normal, o por encima de lo normal, que tiene algún impedimento para el aprendizaje o problemas de conducta que van de lo leve a lo grave que se asocian a desviaciones de función del sistema nervioso central” (Tarnovo; 1986: 26).

Dislexia: “Trastorno del lenguaje que se manifiesta en la aparición de dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura en un niño con edad suficiente, no existiendo deficiencias intelectuales ni trastornos sensoriales o neurológicos que lo justifiquen” (Sánchez; 2003: 435).

Lectura: “Percepción de símbolos gráficos con valor significativo” (Gispert; 2003: 868).

Proceso: “Cambio o modificación en un objeto u organismo, y en que se distingue una cualidad o dirección determinada” (Gispert; 2003: 896).

Teorías del aprendizaje: “Explican la conducta en función de las experiencias, información, impresiones, actitudes, ideas y percepciones de una persona y de la forma en que ésta las integra, organiza y reorganiza” (Gispert; 2003: 270).

BIBLIOGRAFÍA

- 1 ARDILA, Rubén, (1981) Psicología del aprendizaje. Ed. Siglo XXI, México.
- 2 BARBOSA Heldt, Antonio, (1988) Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos. Ed. PAX-MÉXICO, México.
- 3 BISQUERRA, Rafael, (1989) Métodos de investigación educativa. Ed. CEAC, España.
- 4 CHIARADÍA, José Antonio, (1978) Los trastornos del aprendizaje: manual de neurología, psicología y educación para maestros. Ed. Paidós, Argentina.
- 5 FERREIRO, Emilia, (1988) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo XXI, México.
- 6 FERREIRO, Emilia, (1999) Vigencia de Jean Piaget. Ed. Siglo XXI, México.
- 7 FERREIRO, Emilia; TABEROSKY, Ana, (1991) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI, México.
- 8 FLORES Villasana, Genoveva, (1984) Problemas en el aprendizaje. Ed. Limusa, México.
- 9 GISPERT, Carlos, (2003) Enciclopedia de la Psicopedagogía. Pedagogía y Psicología. Ed. OCEANO/CENTRUM, España.
- 10 HADDAD Slim, Mario, (1986) Sicología y aprendizaje: una aventura intelectual. Ed. MCGRAW-HILL, México.
- 11 HILGARD, Ernest R.; BOWER, Gordon H. (1980) Teorías de aprendizaje. Ed. Trillas, México.
- 12 LABINOWICZ, Ed. (1987) Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza. ADDISON-WESLEY IBEROAMERICANA, E. U. A.
- 13 LADRÓN De Guevara, Moisés, (1985) La lectura. Ed, El Caballito, México.
- 14 NERICI, Imídeo, (1973) Metodología de la enseñanza. Ed Kapelusz, México.
- 15 NIETO Herrera, Margarita, (1992) Evolución del lenguaje en el niño. Ed., PORRUA, México.
- 16 NORMAN, Donal A. (1995) El aprendizaje y la memoria. Ed. Alianza, Madrid.
- 17 PAÍN, Sara, (1983) Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Ed Nueva Visión, Buenos Aires.

- 18 POZO, Juan Ignacio, (2003) Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed. Morata, 8ª ed., Madrid.
- 19 RAMÍREZ, Rafael; JIMÉNEZ Alarcón, Concepción, (1986) Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana. Ed. El Caballito, México.
- 20 RAMÍREZ, Rafael, (1976) La escuela rural mexicana. Ed., SEP SETENTAS, México.
- 21 RAMÍREZ, Rafael, (1963) Organización y administración de las escuelas rurales. SEP, México.
- 22 SÁNCHEZ Cerezo, Sergio, (2003) Diccionario de las Ciencias de la Educación. Ed., Santillana, segunda ed., México.
- 23 STAATS, Arthur W. (1983) Aprendizaje, lenguaje y cognición. Ed. Trillas, México.
- 24 STEVENS, Suzanne H. (1992) Dificultades en el aprendizaje. Ed. Atlántida, Argentina.
- 25 TARNOPOL, Lester; BATEMÁN, Barbara, col. (1986) Dificultades para el aprendizaje: guía médica y pedagógica. Ed, Prensa Médica Mexicana, México.
- 26 Universidad Pedagógica Nacional (UPN), (1986) Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. SEP, México.
- 27 YELON, Stephen L. (1991) La psicología en el aula. Ed. Trillas, México.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD DON VASCO
INCORPORADA A LA UNAM
ESCUELA DE PEDAGOGÍA

Entrevista realizada a los docentes de los grupos de 3° “A” y 3° “B” de la escuela rural “Jaime Torres Bodet”.

Nombre del entrevistado: Maestra María de Jesús

Entrevistador: Rosa Elena

Lugar y fecha: Salón de clases, 2 de Marzo de 2005

Grupo: 3° “A”

1. - ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en esta escuela?

6 años.

2. - ¿Cuáles son las características de los niños que asisten a esta escuela (sociales, económicas, culturales)?

Los niños que asisten a esta escuela, la mayoría son de escasos recursos, vienen a estudiar sin desayunar y sin sus útiles escolares, no traen el uniforme completo, los padres de familia no tienen interés por sus hijos. Su lenguaje y vocabulario son muy pobres, dicen muchas groserías y no pronuncian correctamente algunas palabras, porque ciertos niños son originarios de ranchos cercanos al pueblo o de otros lugares, además no muestran un verdadero interés por aprender, no realizan tareas prefieren ver la televisión o jugar.

3. - ¿Cuál es su opinión sobre el nivel de lectura de los niños de tercer grado?

Su nivel es muy bajo porque a los niños no les gusta leer ni hacer sus tareas, aunque la mayoría lee más o menos bien de acuerdo con su edad, no van tan atrasados en cuanto a lectura se refiere, lo que les falta es practicar, excepto Verónica y Jesús ya que son los niños más pequeños del salón, su edad no es la de un niño de tercero son un año menor a todos los demás y Jesús no lee muy bien debido a su problema de lenguaje.

4. - ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los niños en la lectura?

Las dificultades principales son el lenguaje, ya que el niño no pronuncia adecuadamente algunas de las palabras que lee. Como ya mencionaba a los niños no les gusta leer y hay mucha falta de comprensión lectora, los niños no entienden lo que leen. También existe confusión de letras como: d-b, s-c, r-rr, j-g y viceversa, pero sólo en la escritura, en la lectura las palabras que se escriben con estas letras las pronuncian correctamente.

5. - ¿Cuáles considera que son las causas de estas dificultades?

Las mamás no revisan si se les deja o no tarea a los niños, no revisan sus actividades, es decir, no son responsables. También pienso que nosotros los maestros no corregimos a tiempo los problemas que se presentan desde el primer grado de primaria y por lo tanto el niño sigue realizando lo mismo, y en cuanto a la comprensión lectora, pues los niños no le toman sentido a la lectura, leen por leer y no por tener un verdadero interés.

6. - ¿Considera que el medio en el que se desarrolla el niño influye en dichas dificultades? ¿Por qué?

Si, yo creo que si influye, como ya te había dicho los niños vienen a la escuela sin desayunar, su alimentación es inadecuada y sólo están pensando en la hora de salir al recreo a comer algo, también los padres no tienen una responsabilidad con sus hijos, no les compran los útiles escolares correspondientes y por tal motivo yo no puedo trabajar adecuadamente, por ejemplo, a veces no traen sus colores o sus tijeras, y siempre salen a conseguir prestado ya sea con el primo, hermano, vecino, etc. Pero la mayoría de los padres reciben becas de oportunidades o por parte de la escuela, pero se gastan el dinero en otras cosas en lugar de comprarles a sus hijos lo que les hace falta. Otra cosa muy importante que influye es el salón de clases, si té fijas no es adecuado aunque es uno de los mejores de la escuela, pero no contamos con muchos materiales didácticos para trabajar adecuadamente.

7. - ¿Qué acciones ha emprendido usted para resolver esas dificultades?

Primeramente, realizar reuniones con padres de familia constantemente. Poner a leer a los niños cotidianamente, realizar copiados de lectura y cuestionarios, a su vez los niños leen lo que escriben y si alguna palabra la escriben mal los pongo a que la escriban correctamente varias veces para que se den cuenta de su error. También realizo varios ejercicios donde los niños identifiquen los signos de puntuación, los signos de admiración e interrogación, como que escriban oraciones que tengan signos de sorpresa de pregunta.

8. - ¿Qué resultados ha observado?

He tenido buenos resultados, sobre todo en la pronunciación y en el reconocimiento de los signos de puntuación, porque los niños aunque confunden las letras al escribirlas, al pronunciarlas lo hacen correctamente, por ejemplo:

Pronuncian “guitarra”, escriben “jitarra”.

Pronuncian “jilguero”, escriben “guilguero”.

Pronuncian “rosa”, escriben “rrosa”.

Sin embargo los niños piensan que están bien escritas porque su pronunciación es adecuada.

UNIVERSIDAD DON VASCO
INCORPORADA A LA UNAM
ESCUELA DE PEDAGOGÍA

Entrevista realizada a los docentes de los grupos de 3º “A” y 3º “B” de la escuela rural “Jaime Torres Bodet”.

Nombre del entrevistado: Maestra Irma

Entrevistador: Rosa Elena

Lugar y fecha: Salón de clases, 2 de Marzo de 2005

Grupo: 3º “B”

1. - ¿Cuánto tiempo tiene trabajando en esta escuela?

3 años.

2. - ¿Cuáles son las características de los niños que asisten a esta escuela (sociales, económicas, culturales)?

Son niños de bajos recursos económicos, no traen su uniforme completo, algunos de ellos llegan sucios a la escuela, en cambio su socialización es muy buena porque se relacionan fácilmente, pero lo que sí creo es que no tienen cultura (la maestra mueve la cabeza y se queda unos segundos callada para poder responder cómo es la cultura de los niños y dice ¡mm!), tienen un vocabulario pobre, ya que algunos de ellos no son originarios del pueblo o hablan otra lengua “p’urhépecha”.

3. - ¿Cuál es su opinión sobre el nivel de lectura de los niños de tercer grado?

Como ya te había platicado, cuando yo empecé a dar clases en este grupo, los niños tenían un bajo rendimiento escolar, su lectura no era correcta los niños todavía deletreaban, no había una comprensión lectora. Pero ahora ya hay una buena lectura y comprensión.

4. - ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los niños en la lectura?

Las principales son la comprensión, el tono de voz inadecuado que utilizan los niños porque aún no pueden leer en voz baja o en silencio, y cuando se les pide que lean en voz alta algunos leen demasiado fuerte y otros con voz muy baja, no saben modular su voz. Otra cosa muy importante es que los niños no reconocen los signos de puntuación en una lectura y no los respetan al momento de leer.

5. - ¿Cuáles considera que son las causas de estas dificultades?

La dedicación y el poco interés tanto de los padres como de los niños, porque los padres no tienen una responsabilidad con sus hijos no les compran los útiles escolares que necesitan; no todos los niños llevan el material didáctico y no se puede trabajar así. Otra causa es la frecuente inasistencia de los niños, faltan mucho a

clases y se van atrasando en su aprendizaje. No tienen motivación para aprender y no les gusta trabajar están acostumbrados a que todo se les haga. No les gusta leer porque no le encuentran un verdadero interés a la lectura.

6. - ¿Considera que el medio en el que se desarrolla el niño influye en dichas dificultades? ¿Por qué?

Si, porque no hay una motivación, el salón es inadecuado y como no tiene puerta los niños se distraen fácilmente, además no contamos con los recursos didácticos necesarios para trabajar, no tengo escritorio, apenas y se tiene un pizarrón.

7. - ¿Qué acciones ha emprendido usted para resolver esas dificultades?

Principalmente realizo estrategias para la comprensión lectora, por ejemplo, los niños realizan redacciones de lo que les gusta hacer, comer, oír, en fin de todo lo que a ellos les agrada, primero escriben y después leen esa redacción. También los niños leen muchos cuentos, pero yo no les impongo nada, ellos tienen la libertad de elegir su cuento.

8. - ¿Qué resultados ha observado?

Los niños son más participativos, ya que en un principio los niños se cohibían mucho y les daba miedo hablar o pasar al frente. Los niños muestran una mejor fluidez en la lectura, una mejor concordancia con lo que leen y lo que dicen y existe una mejor escritura ya se les entiende más bien lo que escriben. Pero sobre todo existe una mejor comprensión lectora porque los niños me pueden escribir hasta una plana de su libreta de lo que entendieron de la lectura que realizan.

ANEXO 2

DIARIO DE CAMPO

Fecha: 03 de Noviembre del 2004.

Lugar: salón de clases.

Grupo: 3° "A".

El salón es amplio, tiene dos ventanas grandes en ambos lados (izquierda y derecha). Como es el único salón seguro, sirve como bodega en el cual guardan bultos de cal, cemento, libros, escobas, traperos de los otros grupos; tiene un pizarrón grande, las butacas son de madera donde se sientan dos niños por cada una de éstas.

La maestra María de Jesús comienza a leer, ella dice como título "el barquito", y un niño le indica que dice "el banquito", la maestra contesta: es verdad.

La maestra dice que cada cual debe traer su material y no quiere que pidan prestado. Ella vende lápices, así que a cada momento la clase es interrumpida porque entran niños de otros salones.

La maestra ve el libro y pide que recorten la otra página; se acerca hacia Miguel y le indica como tiene que recortar, también les dice a Amelia, Marisol y Lupe que vayan a conseguir tijeras para que comiencen a trabajar. Se dirige hacia su escritorio se sienta y dice con una sonrisa voy a desayunar, muerde un pedazo de pan y le toma al café.

Los niños empiezan a platicar y la maestra con voz fuerte les pide que se callen porque están trabajando. También dice que se deben dar prisa porque no van

a tener toda la mañana para hacer esa actividad. Rápido, menciona, porque Maricruz ya terminó.

Grupo: 3° "B".

Luis está trabajando en su libreta, enseguida se pone a leer la parte de atrás de su libreta, aún no se le entiende bien lo que dice ya que tartamudea y su tono es muy bajo.

Todos empiezan a leer su libro de español y la maestra da la explicación. Cuando los niños leen todos al mismo tiempo, no se entiende nada porque unos van adelantados y otros retrasados. Un niño de adelante, Saúl, lee en voz alta sílaba por sílaba.

La maestra vuelve a explicar y todos empiezan a trabajar, algunos leen en voz baja, otros en voz alta, pero la gran mayoría tartamudea al leer.

El salón tiene dos paredes de material, una de madera y otra no la tiene, el piso es de cemento rústico, las butacas son de madera, algunas están incompletas y maltratadas. El pizarrón es grande, el escritorio es una mesa también maltratada, la silla es de plástico, el techo de lámina de cartón.

La maestra Irma les dice a Jerónimo, Luis Alberto y Gabriela que quiere los tres trabajos terminados.

Fecha: 04 de Noviembre del 2004.

Grupo: 3° "A".

Los niños estaban leyendo en voz alta un texto, Miguel leía con un tono muy fuerte, era su voz la que más se escuchaba. Mientras todos leían, la maestra acomodaba las butacas. Lupita leía en voz baja apoyándose del lápiz. Todos al leer tartamudean y por sílabas.

Cuando terminan la maestra pregunta ¿de qué trata la lectura?, todos empiezan a contestar al mismo tiempo. También dice que cada uno va a escribir en su cuaderno lo que entendieron de la lectura, que son dos hojas de texto y sólo lo que ellos comprendieron van a escribir.

La maestra pregunta ya terminaron, los niños contestan que no; les dice que no tienen que ver el texto que ellos solos tienen que escribir lo entendido de la lectura.

Los niños que ya terminaron están formados enfrente del escritorio y cuando les revisan tienen que leer lo que escribieron. Enseguida empieza a leer la maestra y les dice a los niños que pongan atención para que puedan realizar la siguiente actividad; todos en silencio escuchaban, al terminar da una explicación de lo que trata el texto. Después indica que van a formar equipos para que contesten lo que se les pide y que si no entendieron tienen que volver a leer. Todos comienzan a leer en voz alta, Lupita leía con un tono muy bajo, sílaba por sílaba y las palabras que conoce las menciona completas. Amelia sólo mueve los labios al momento de leer; Blanca es una de las niñas más grande de edad del salón está repitiendo de grado, ella lee en silencio y sólo utiliza la mirada para ir siguiendo la lectura.

Grupo: 3° "B".

La maestra pasa por los lugares a revisar que todos estén haciendo lo que se les pidió.

Luis Alberto y Cristina pelean, la maestra se dirige hacia ellos y gritando los regaña. También le llama la atención a Jerónimo porque no ha terminado ninguna actividad, ni la del libro ni la de la libreta.

Fecha: 08 de Noviembre del 2004

Grupo: 3° "A".

Todos estaban trabajando en silencio, mientras que la maestra revisaba la lista de los alumnos y su manual de trabajo. Se les preguntó a las niñas Fabiola y Verónica que qué estaban haciendo, ellas contestaron que estaban copiando una lectura. Fabiola al tiempo de ir copiando iba leyendo el texto, al igual que Verónica.

Verónica fue la primera que terminó, pasa al escritorio a que le revise la maestra, ésta le pide que lea lo que escribió. Ella empieza a leer, pero la maestra no le pone atención está hojeando su libro. Enseguida pasa Martín, la maestra le dice que lea más fuerte. Ambos niños leen por sílabas y tartamudeando. Pasa Alfonso, el cual lee igual que los otros niños, pero se espera unos segundos para continuar leyendo.

Mona lee con pocas dificultades no tartamudea mucho y rápidamente. Cuando pasa Alondra, entra un niño, la maestra no le pone atención, la niña lee rápido se le entiende muy bien lo que dice.

Miguel Adrián lee con mucha dificultad tartamudea y se tarda demasiado en leer cuando termina una frase.

La maestra empieza a dar las indicaciones para trabajar, primero lee y después explica en el pizarrón, ella lee y los niños eligen la respuesta correcta.

Grupo: 3° "B".

Entra la maestra y pide a los niños que se sienten gritando, ellos estaban haciendo una actividad en su libreta; los niños escribían dos adivinanzas y después pasaban al frente a leer su adivinanza. Todos gritan y adivinan lo que los demás leen.

La maestra les dice gritando, cállense y esperen a que sus compañeros terminen de leer. La última en pasar es Cristina, tarda mucho en leer, no le entiende a su letra y no puede comenzar con la lectura. La mayoría de los niños leen por sílabas, despacio y tartamudean.

La maestra dijo que iban a leer en silencio para que supieran que trataba el texto y después algunos iban a pasar al frente a leer y representar algún personaje. Todos comienzan con la lectura, sólo se escuchan murmullos; Lupita lee en voz baja y mueve sus labios, Jorge se apoya de sus dedos para no perderse en el texto y las palabras que conoce las lee de una manera fluida otras por sílabas, casi no tartamudea.

Aunque la maestra pidió que leyeran en silencio, los niños están leyendo en voz alta. Cristina está recargada en su mesabanco y no está haciendo la actividad, lee solamente cuando la maestra voltea.

La maestra escribe tres preguntas en el pizarrón relacionadas con la lectura, ella se pasea por el salón y revisa a los niños que en verdad lean. Dice que los niños que vayan terminando pueden salir al recreo, menos los castigados, los que no salieron al acto cívico. Después indica que se pueden ir todos a su recreo por que no quiere que se estén durmiendo en el salón por hambre.

Fecha: 09 de Noviembre del 2004.

Grupo: 3° "A".

La maestra les pega un recorte con varios animales, les pide a los niños que observen los dibujos, enseguida anota varias preguntas en el pizarrón y les dice que las escriban en su cuaderno. Los niños tienen que anotar la lista de animales que se encuentran en el recorte.

Los niños escribían en silencio, mientras tanto la maestra revisaba su manual de trabajo. La maestra se dirige hacia Isaac y le pide con voz fuerte que salga del salón, que se vaya a su casa porque no trabaja y se la pasa jugando, el niño sale del salón; menciona que Amelia y Marisol no le entregaron la actividad pasada y le dice a Amelia que se está volviendo muy floja y que no trabaja igual que antes.

Grupo: 3° "B".

Marlen pasa con la maestra para que le diga como tiene que medir, ella le explica y se vuelve a sentar.

Raúl y Marcos son hermanos y son los más grandes del salón de estatura y de edad. Isamel juega con sus canicas, la maestra se las quita y le dice que es la última vez que le llama la atención, para la próxima se va al albergue.

Marcos lee un cuaderno de calcomanías en voz alta con mucha dificultad, por sílabas y tartamudea, su pronunciación no es muy adecuada y confunde varias letras al leer y escribir, aunque es uno de los niños que más rápido termina las actividades.

La maestra dice que también pueden pasar a elegir un cuento para que lean y esperar a que todos terminen.

Fecha: 10 de Noviembre del 2004.

Grupo: 3° "A".

Los niños están trabajando en su libro de matemáticas, Norma lee en voz alta no tartamudea, se le entiende lo que dice, con voz clara y sin equivocaciones. Víctor Manuel, Abraham y Maricruz miden los tres juntos, están trabajando por equipo.

La maestra comienza a leer el texto "Declaración de los Derechos del Niño", cuando termina pide a los niños que vuelvan a leer para que comprendan mejor el texto.

Verónica empieza a leer sílaba por sílaba: To-dos los ni-ños tie-nen los de-re-chos... Alfonso lee en silencio, sólo mueve sus labios. Jesús tiene un problema de lenguaje por eso cuando lee casi no se le entiende, no obstante él trata de realizar lo mejor posible su lectura.

Fabián aparentemente lee bien pero cuando se presentan palabras que lleven la letra “r” pronuncia como doble “rr”, por ejemplo: “Tolerancia la lee tolerrancia”. Cuando todos terminan de leer, la maestra comienza a explicar el texto, va diciendo en que consiste cada uno de los derechos.

Los niños que van terminando pasan al escritorio con la maestra, pero les dice que ahorita les revisa, ella esta leyendo su libro. Después pide que saquen su libro de Ciencias Naturales, los niños observan los dibujos y leen.

Grupo: 3° “B”.

Luis Alberto se queja de que no puede hacer las rectas, la maestra se sienta junto a él y lo ayuda a dibujar.

Los niños salen a clase de educación física, la maestra comienza a platicar del avance académico de los niños, explica que a ella le gusta ver en las mañanas las materias de matemáticas y español, porque después del recreo los niños están muy inquietos y no ponen igual de atención. También comenta que este grupo es el más retrasado y que el otro es el mejor, que en un principio el grupo estaba muy mal y que los niños que le han causado más problemas son los repetidores, sin embargo ahora el grupo va bien.

Fecha: 11 de Noviembre del 2004.

Grupo: 3° "A".

La maestra entra al salón, empieza a decirles a los niños que ya ha recibido muchas quejas de que no deja tarea y no les revisa los trabajos. Entonces ella les dice que ellos son los mentirosos y flojos.

Jesús lee en voz alta, voltea y sigue leyendo; su lectura es por sílabas, tiene dificultad en pronunciar la letra "s", también pronunciar las palabras compuestas como "piedra", "tendrá" pronuncia "tengra".

Lupita es una niña tímida y seria, lee en voz baja y despacio, pero si se le alcanza a escuchar, cada vez que va leyendo se detiene un poco, lee sílaba por sílaba y al terminar un enunciado o palabra se para de uno a tres segundos.

La maestra dice que pongan atención porque va a leer el texto y ellos tienen que seguir con su vista, comienza y los niños le dicen que ese texto ya lo habían leído. Enseguida cambia de página, ahora si la correcta, la maestra dice que tienen que ver los puntos y comas que no deben de leer de manera fluida, sino al contrario deben de respetar los signos de puntuación. Termina de leer y empieza a preguntar qué entendieron de la lectura.

Fecha: 12 de Noviembre del 2004.

Grupo: 3° "A".

Leonel comenzó a leer con mucha dificultad, tartamudea, omite varias letras y otras no las puede pronunciar.

Brenda y Guadalupe también leen por sílabas y tartamudean un poco.

Fecha: 16 de Noviembre del 2004.

Grupo: 3° "A".

La maestra les dice a los niños que se pongan a leer la lectura porque enseguida van a realizar una actividad; pide que todos guarden silencio porque van a pasar al frente a leer. Pasa Maricruz, lee despacio y por sílabas al igual que Alfonso. Víctor lee rápido no tiene ninguna dificultad, sólo que su tono de voz es muy bajo y casi no se le escucha.

La maestra pide que pase Blanca y ella no quiere, así que la maestra le dice que no va a salir al recreo; entonces pasa María Luisa, lee por sílabas y muy lento, con voz baja, la maestra le dice que le falta mucho para que lea bien y correcto. Amelia también lee con un tono de voz muy bajo y la maestra le pide que se siente porque no la escucha.

Cuando Lupita está leyendo la maestra la interrumpe y le dice que vuelva a leer porque no le entiende nada. Abraham lee con voz clara, cuando va leyendo se pone el libro enfrente de su cara y casi no se escucha lo que dice.

Grupo: 3° "B".

Los niños están realizando un copiado de lectura, son pocos los que realmente están trabajando, algunos están leyendo como Malena y otros ya están escribiendo el texto. Mientras se observaba, se notó que Cristina y Alexis son zurdos y se tardan un poco en escribir y terminar sus actividades.

Malena es la última que termina de leer y enseguida comienza a escribir. Después la maestra empieza a preguntar de qué trata la lectura y los personajes, los niños gritando dan sus respuestas.

Enseguida indica que van a leer en voz alta y a pasar al frente. Luis lee rápido y sin dificultades, algunas palabras las menciona de manera clara y precisa, otras por sílabas. La maestra dice alto, y pregunta qué vamos a leer en la lectura, los niños contestan: cómo perdió el brazo, el ojo y la pierna.

Ismael lee de manera fluida y entendible. Entonces la maestra lee lo que es el papel de la asamblea, al terminar vuelve a preguntar: ahora si me pueden contestar de qué trata la lectura. Los niños que más respondieron a las preguntas realizadas fueron Julio, Marlen, Marcos y Elizabeth. Entonces la maestra explica cual era el propósito del texto escrito e indica que después de que todos leyeron y escribieron la lectura, van a realizar un dibujo relacionado con el texto y tienen que anotar lo que entendieron de él.

Fecha: 17 de Noviembre del 2004.

Grupo: 3° "A".

La maestra borra el pizarrón y dice que va a escribir unas palabras, las cuales tienen que copiar correctamente porque andan muy mal en ortografía e indica que no quiere que le cambien ninguna letra y que escriban bien.

La maestra les regresa la libreta a Blanca porque no escribió con mayúsculas y a Brenda porque algunas palabras no les colocó el acento y le dice que escribió "árdol" y se escribe "árbol".

Fecha: 19 de Noviembre del 2004.

Grupo: 3° "A".

Los niños estaban trabajando con su libro de Michoacán, la maestra les da una explicación sobre la lectura. Enseguida pide que lean porque van a realizar un cuestionario; todos comienzan a leer, no se entiende nada, porque leen en voz alta.

Los niños están en silencio haciendo la actividad, la maestra les dice que en su libro van a encontrar todas las respuestas de las preguntas.

Grupo: 3° "B".

El salón ya tiene la otra pared que le hacía falta es de madera, pero ahora el salón está frío y oscuro.

Alexis, Saúl y Julio se encuentran parados, brincando y jugando, la maestra con voz fuerte les dice que se sienten que no tienen porque estar de pie que aunque ya hayan terminado deben estar quietos y en su lugar. Además anota el nombre de Rubén en el pizarrón y dice que no va a salir al recreo porque no terminó la actividad y que fue el único de todo el salón.

Mientras todos trabajan, Cristina no hace nada, la maestra se sienta junto a ella y le menciona que si dice que no puede simplemente no va a poder realizar nada, además que como no pone atención por eso no entiende.

Fecha: 22 de Noviembre del 2004.

Grupo: 3° "A".

La maestra tiene que salir porque todos los maestros tienen reunión con el director. Les deja a los niños que hagan el copiado de la lectura la historieta y también los dibujos y que cuando terminen guarden silencio y no se salgan del salón de clases.