

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**INFORME Y PROPUESTA EN TORNO A LA DIDÁCTICA DE LA
COMPRESIÓN DE TEXTOS EN ESPAÑOL, EN EL NIVEL DE 5º GRADO DE
PRIMARIA EN TIJUANA, BAJA CALIFORNIA**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURAS HISPÁNICAS**

PRESENTA

ELIZABETH CARBAJAL GÓMEZ

ASESORA: MTRA. MARGARITA PALACIOS SIERRA

CIUDAD DE MÉXICO, 2008



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 los integrantes de mi familia, por su apoyo durante este tiempo, en especial a mi madre por ayudarme en todos sentidos día a día.

A la memoria de mi padre.

A mi esposo, por su paciencia y orientación en materia estadística.

Al Instituto Progreso, por su colaboración en el desarrollo de este trabajo.

Finalmente, quiero expresar mi agradecimiento a la maestra Margarita Palacios Sierra por brindarme su asesoría y su tiempo, así como por la motivación infundida para continuar adelante.

Í N D I C E

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
1.1 Objetivos.....	5
1.2 Planteamiento del problema e hipótesis.....	5
1.3 Metodología.....	8
CAPÍTULO II EXPERIENCIA DOCENTE	
2.1 El Instituto Progreso.....	10
2.2 Perfil del alumno.....	11
CAPÍTULO III EL APRENDIZAJE ACTUAL DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELA PRIMARIA	
3.1 Antecedentes del Plan y programa de estudio de 5º año.....	13
3.2 Limitaciones y posibilidades del programa de español.....	14
CAPÍTULO IV LEER NO SIGNIFICA COMPRENDER	
4.1 La necesidad de enseñar a escuchar.....	20
4.2 La enseñanza de estrategias de comprensión lectora.....	27
4.3 Aspectos textuales que facilitan o dificultan la comprensión.....	74
4.4 El aprendizaje significativo como elemento importante para que el alumno procese, elabore, interprete y supervise escritos.....	78

CAPÍTULO V PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

5.1 Necesidad de fomentar la cultura mexicana, considerando textos de comprensión significativa para el fortalecimiento de la identidad en la frontera México-Estados Unidos.....84

CAPÍTULO VI INCLUSIÓN EN EL PROGRAMA DE 5º AÑO DE ALGUNAS ACTIVIDADES QUE AYUDEN A MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

6.1 Estrategias cognitivo-lingüísticas encaminadas a la mejora de la comprensión lectora.....93

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES.....103

Bibliografía general.....107

Referencias electrónicas.....110

Anexos.112

Anexo 1: Antecedentes del Plan y programa de estudio.

Anexo 2: Programa de español 5º año de primaria.

Anexo 3: Avance programático (hoja muestra).

Anexo 4: El plan de clase - español (hoja muestra).

Anexo 5: Resultado del muestreo de español (reflexión sobre la lengua).

Anexo 6: Evaluación integral.

Anexo 7: Entrevista No 1 (maestra de 5º año).

Entrevista No 2 (maestra de 1º año).

Entrevista No 3 (bibliotecario).

Apéndices.....142

Apéndice 1: Definición de conceptos.

Apéndice 2: Diagrama de Venn.

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia, los maestros se preocupan por saber si sus alumnos comprenden lo que leen. A menudo se preguntan cómo enseñar a los niños a comprender.

Una situación cotidiana en el salón de clases consiste en pedirle a los estudiantes que abran su libro de texto en determinada página e inicien a leer en voz alta o en silencio. Una vez que leyeron entonces se procede a verificar si entendieron lo leído; por ejemplo, es común evaluar la lectura mediante la elaboración de un resumen, un cuestionario o alguna otra actividad.

A medida que el docente guía la actividad lectora comprueba que los alumnos, por lo general, no entienden lo que leen, se enfrentan a los textos sin contar con estrategias que permitan descifrar el contenido; en consecuencia se les dificulta realizar inferencias, predicciones y análisis crítico.

Por lo tanto, la práctica de la lectura se presenta como una actividad de descodificación de palabras; es decir que el alumno realiza operaciones cognitivas que corresponden al nivel literal (descodificar letras, palabras y oraciones) sin interpretar el sentido global del texto.

Este hecho me lleva a afirmar que los maestros de nivel primaria requieren mayor comprensión de los planteamientos teóricos sobre la enseñanza de la lectura; sobre todo necesitan contar con las herramientas didácticas que les permitan cumplir con su labor educativa.

En el trabajo diario con los alumnos de 5^o año de primaria del Instituto Progreso (IP)¹ en la ciudad de Tijuana, Baja California he podido constatar una

¹ Con las siglas IP me referiré al Instituto Progreso.

serie de dificultades relacionadas con la escritura, en particular con la ortografía: la confusión entre ciertos fonemas, el mal hábito de no acentuar las palabras, etc. Asimismo, los alumnos presentan problemas ligados al proceso de lectura y comprensión de textos adquiridos cuando no logran leer con fluidez y cuando no hay suficiente conocimiento previo. Considero que la reflexión sobre la enseñanza del español no ha sido significativa y que, a veces, la instrucción se imparte de forma mecánica y teórica; por eso, mi interés se centra en poner en evidencia las fallas relacionadas con la compleja tarea de comprender lo leído.

Este trabajo pretende contribuir al proceso de comprensión de textos en la escuela primaria, e incluye ejercicios resueltos por alumnos de 5º grado, (2005-2006). En ellos estudio la comprensión de textos, pues los alumnos deben leer diariamente con diversas intenciones y llevar a cabo tareas escolares que implican no sólo leer, sino analizar, reflexionar, elaborar resúmenes, cuadros sinópticos, sostener debates, entre otras actividades.

Otro punto que expondré en el presente informe se relaciona con la necesidad de fomentar la cultura mexicana en las escuelas de la frontera de México-Estados Unidos; para ello es oportuno reflexionar en la influencia que ejerce la visión del mundo estadounidense en los ciudadanos tijuanaenses, conocer hasta qué punto afecta en el comportamiento de la población, en particular, en los niños quienes prefieren los parques de diversiones, en vez de asistir a centros culturales. Los habitantes de la frontera Tijuana-San Diego han creado una interdependencia en lo económico-social, que transforma la manera de ser de pequeños y grandes en los diferentes ambientes educativo, familiar, etc. En resumen, tomar conciencia de que la frontera es un espacio híbrido cultural donde se genera un nuevo sistema de valores al que se integran dos culturas. Son espacios sincréticos.

En el capítulo I expongo las dificultades de los alumnos para comprender los textos de tipo narrativo, expositivo y argumentativo, entre otros libros, en virtud de que los estudiantes diariamente tienen que leer en la escuela estos materiales. Enumero los objetivos del informe, guía para proponer una mejora en la comprensión de textos en español, y doy cuenta de la metodología que sustenta la presente investigación. Se acude a la psicología cognitiva, pues naturalmente al leer un texto intervienen la observación, la predicción, la inferencia, la jerarquización, entre otros procedimientos. Asimismo, me apoyo en estudiosos de la lengua como Chomsky, Teun Van Dijk y Kress Gunter y también en teóricos de la educación como Piaget y Vigotsky.

En el capítulo 2, presento un panorama sobre la labor educativa del IP, y el perfil de sus alumnos. En el capítulo 3 resumo los antecedentes del plan y programa de estudio para 5º año, hablo de algunas limitaciones y posibilidades del programa de español de 5º grado, nivel primaria .

En el capítulo 4 planteo la necesidad de que el maestro, del nivel básico, no sólo enseñe a descodificar un texto o a repetir de memoria un escrito; sino que ayude al alumno profundizar en el proceso de lectura (antes, durante y después). Asimismo analizo los procesos cognitivos que efectúan los alumnos durante el acto lector mediante una serie de instrumentos (cuestionarios y pruebas) que me permitieron medir el nivel de comprensión de los alumnos. Presento una serie de observaciones relacionadas con algunos aspectos textuales que facilitan o dificultan la comprensión. Describo los procedimientos que los alumnos realizan, gradualmente, pues en cada nivel aplicarán ciertas herramientas para descifrar la información.

En el capítulo 5 estudio la necesidad de fomentar la cultura mexicana con textos de comprensión significativos para el fortalecimiento de la identidad en la frontera México-Estados Unidos. Por ser Tijuana una ciudad fronteriza es deseable elegir lecturas que hablen sobre las tradiciones prehispánicas, pero

también de las manifestaciones culturales propias de un espacio donde conviven habitantes de ambos lados de la frontera. Finalmente, en el capítulo 6 incluiré algunas actividades que ayuden a mejorar la comprensión de textos.

CAPÍTULO I

1.1 Objetivos

El alumno puede convertirse en un lector hábil, si el maestro aprovecha la clase de español para crear condiciones que estimulen el acercamiento a la lectura. Por consiguiente es posible formar lectores que reflexionen en lo que leen.

Para favorecer esta labor propongo dos requisitos:

- 1.- Elaborar una serie de estrategias que ayuden a mejorar la comprensión lectora.
- 2.- Proponer algunas estrategias para ser incluidas en el programa de 5° año.

1.2 Planteamiento del problema e hipótesis

La gran mayoría de los alumnos de primaria pasan a grados superiores sin desarrollar las destrezas necesarias para interpretar un texto, y en consecuencia tienen dificultad para localizar y organizar las ideas.

Como maestra de primaria desde 1998 en la ciudad de Tijuana, (Baja California) he comprobado enormes carencias en los alumnos para comprender y procesar la información de los diversos textos que leen a lo largo de un año escolar.

Asimismo, me he percatado de algunos vicios en su escritura como no acentuar las palabras o mezclar letras mayúsculas con minúsculas, entre otros. La mayoría de los textos, que los niños leen en la primaria, exigen que el alumno realice actividades que implican necesariamente habilidades intelectuales y la aplicación de técnicas diversas (inducción, predicción, argumentación, entre otras). Pude observar este hecho en el centro educativo

llamado Instituto Progreso A.C. (IP) donde trabajé como maestra de 5° año de primaria (1999-2006).

En este informe sólo me referiré al año escolar 2005-2006, considerando algunas actividades relacionadas a la comprensión lectora.

En relación con el ejercicio de enseñar español, hay mucho que hacer; no basta que el alumno aprenda a leer y escribir; es imperativo que él comprenda lo que dicen los textos. Por eso conviene formularse una serie de preguntas, que durante el desarrollo del informe se aclararán, se explorarán, y finalmente se solucionarán a través de la propuesta argumentada. Sugeriré una serie de actividades que ayudarán, en alguna medida, a que los alumnos de 5° de primaria mejoren la comprensión lectora.

1. ¿Hasta qué punto los planes y los programas de estudio de nivel primaria son efectivos en la enseñanza de la comprensión de textos?
2. ¿Hasta qué punto son significativas para el maestro y para el alumno las pruebas que aplica el Sistema Educativo Estatal (SEE)¹ para medir la capacidad lectora?
3. ¿Cómo construir en el alumno un aprendizaje significativo y no memorístico?
4. ¿Cómo formar buenos lectores que sean capaces de procesar la información de textos?
5. ¿Por qué es necesario distinguir la lectura de la comprensión?
6. ¿Qué beneficio o perjuicio causa al ámbito educativo del Instituto Progreso la influencia de ideologías de la sociedad estadounidense?

Una vez enumerado lo anterior parto de las siguientes hipótesis:

1. Es necesario llevar a cabo una revisión del programa de estudio de primaria, pues la enseñanza de la competencia específica de la comprensión sólo

¹ Con las siglas SEE me referiré al Sistema de Educación Estatal.

proporciona sugerencias al profesor quien aplicará las estrategias y el método que crea más adecuados, para enseñar cómo leer y comprender un texto.

2. Por lo general las pruebas relacionadas para evaluar la comprensión lectora son muy elementales y en ocasiones están mal implementadas (textos explícitos que no exigen gran esfuerzo mental) y consideran aspectos lingüísticos o semánticos aislados.

3. Un aprendizaje significativo supone la participación activa del alumno y el profesor que instruirá considerando el conocimiento previo y las capacidades del niño.

4. Para formar buenos lectores se necesita motivar a los alumnos, interesarlos en el tema del libro, reseñar la lectura y dejar un espacio para dar tiempo a la reflexión y al descubrimiento que ofrece un texto.

5. Es esencial entender la diferencia entre lectura y comprensión. El *Diccionario de la Real Academia Española* define leer “como el acto de pasar la vista por lo escrito, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, pronúnciense o no las palabras representadas por estos caracteres”.² Comprensión viene del latín *comprehensionis* y es “la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas”.³ Ambos se relacionan en la medida que requieren de esfuerzo y observación, pero la comprensión necesita de una reflexión y una serie de elementos cognitivos.

6. El medio socio-cultural donde se desenvuelven los alumnos es determinante para su aprendizaje, en ese sentido la influencia estadounidense de modas en el vestir, comer, hablar y pensar están siendo asimilados por los habitantes de la frontera noroeste en general. Por eso, es conveniente que los alumnos

² *Diccionario de la Real Academia*. Madrid: ed. Espasa-Calpe, 1970, p. 793.

³ *Ibid.*, p. 333.

reflexionen sobre esas tendencias, las valoren y se apropien de aquellas que sean útiles, sin perder su identidad como ciudadanos mexicanos.

1.3 Metodología

Los pasos que sigue este informe son considerar la propuesta educativa del 5° grado de primaria vigente en el *Plan y programa de estudio* de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los libros de texto de español y *el Avance programático*. Asimismo, consideraré actividades en clase, (muestra de algunos cuadernos), una encuesta realizada a los niños y 3 entrevistas hechas a los maestros (una de las cuales corresponde a la del bibliotecario) en relación a la lectura, más mi plan de clase, entre otros materiales didácticos.

Asimismo, acudiré a algunos programas relacionados con la comprensión de textos, estrategias de lectura y evaluación, sugeridos por Eduardo Vidal-Abarca y Gilabert Pérez.⁴

Una vez reconocida la necesidad de introducir al alumno en el proceso de comprensión lectora, es vital que en el programa de 5° año se incluyan “antologías móviles” con las lecturas preferidas de los alumnos. Su variación dependerá de cada grupo y la vigencia será siempre temporal, con el doble propósito de que las lecturas no sean sugeridas ni programadas por el maestro y de que el alumno, al seleccionar el material, sea corresponsable de la lectura. Otras actividades ligadas al proceso de la comprensión de textos son los esquemas o mapas conceptuales. Para eso me basaré en los estudios de autores como Novak, J. D. y Gowin.⁵

⁴ Vidal Abarca Gamez, Eduardo y Gilabert Pérez Ramiro. *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Col. Educación Especial y Dificultades de Aprendizaje 19. Madrid: CEPE, 1991.

⁵ Novak, J. D. y Gowin D.B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

La metodología incluye también el resultado de las investigaciones de Daniel González Manjón y Ángel Marcilla Fernández.⁶ Ambos autores explican los modelos teóricos relacionados con la lectura y la comprensión de textos, así como diversas estrategias didácticas para evaluar la lectura de comprensión, así Jesús Beltrán Llera y Cándido Genovard⁷ me ayudarán a profundizar en el campo de las estrategias de aprendizaje y de comprensión de lectura para ayudar al alumno a desarrollar esta competencia.

Acompañan a este informe 2 apéndices con 2 ejercicios que son muestra de actividades que se pueden utilizar dentro del aula. Para eso seguiré las orientaciones de autores como Amaya Guerra, Jesús y Prado Mallard Evelyn,⁸ y de Frank Smith⁹ quien refiere información sobre el desarrollo cognitivo que poseen los sujetos y la manera de encauzar los conocimientos previos.

Por último acudiré a algunos estudios relacionados con el fenómeno bicultural propio de la frontera norte, que analiza y describe sus efectos socio-culturales. Se trata de los investigadores Alfred Arteaga y Lauro Závila¹⁰. Julia Isabel Flores Dávila y Gloria Vergara¹¹. La bibliografía general sobre los principios constructivistas descansa en diversos estudiosos de la ciencia pedagógica como Piaget, Vigosky, Ausubel, Hanesian, y Novak, y también de lingüistas como Chomsky, Teun Van Dijk y Krees Gunter.

⁶ González Manjón, Daniel y Marcilla Fernández Ángel. *Programas de comprensión de textos*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1996.

⁷ Beltrán Llera Jesús y Genovard Rosello Cándido. *Psicología de la Instrucción I, variaciones y procesos básicos*. Madrid: Síntesis, 1998.

⁸ Amaya Guerra, Jesús y Prado Mallard Evelyn. *Estrategias de aprendizaje para universitarios*. México: Trillas, 2003.

⁹ Smith Frank . *Comprensión de lectura*. 2ª ed. México: Trillas, 1989.

¹⁰ Alvarado Ramón y Zavala Lauro. *Diálogos y frontera*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.

¹¹ Flores Dávila, Julia Isabel, *et.al. Identidades en movimiento*. México: Praxis, 2004.

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIA DOCENTE

Ingresé al Colegio de Letras Hispánicas en 1982 e inicié mi trabajo como maestra de español en 1986 en una secundaria técnica, en la delegación de Iztapalapa en la ciudad de México; al año siguiente continué trabajando como correctora de estilo en el periódico *Diario de Morelos* de 1987-1988; posteriormente impartí clases de español en la Secundaria Estatal No. 24, Hermosillo, Sonora, en el periodo escolar 1989-1990; así como en el CONALEP, plantel Industrial No.1, en el mismo periodo escolar y ciudad. En 1992 di clases de español (nivel secundaria) en el Instituto Anáhuac, y en el año 1993 en el Instituto Peninsular (en la ciudad de Tijuana, Baja California); durante 1996 trabajé en el Instituto de las Américas, en Rosarito, Baja California, donde me inicié como maestra de 4º año de primaria; al año siguiente, en 1997 laboré en el Instituto Miguel de Cervantes y, finalmente, en 1998 me contraté en el Instituto Progreso A.C.

2.1 El Instituto Progreso

A quince minutos de la Línea Internacional que divide México de Estados Unidos de Norteamérica, en una zona comercial y escolar se ubica el IP en la avenida Ensenada 2531 de la colonia Cacho. El IP está incorporado al SEE, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), delegación Playas de Tijuana; tiene la clave oficial 02PPR0044X que corresponde al nivel académico de primaria.

Fue fundado el 1º de septiembre de 1957 a petición del doctor Esteban Ramírez Ramos ante la Congregación de Hermanas Carmelitas del Sagrado Corazón¹. La solicitud del doctor Ramírez Ramos fue escuchada y se construyó,

¹ Congregación fundada el 24 de diciembre de 1904 en Atotonilco el Alto, Jalisco por la sierva de Dios Ma. Luisa del santísimo sacramento de la Peña Navarro, que inspirada por el Espíritu Santo responde a las necesidades más apremiantes de la época, afiliada a la orden el 18 de octubre de 1920. (La congregación fue aprobada por el pontífice en turno) el 25 de abril de 1949. Esta información fue tomada del *Manual del Instituto Progreso A.C.*

en la ciudad de Tijuana, una institución educativa que instruyera en lo académico y en lo espiritual; con objeto de fomentar las tradiciones mexicanas y los valores morales.

Bajo el lema de “Honor, ciencia y virtud” las religiosas elaboraron un proyecto educativo basado en documentos de la iglesia católica, y de acuerdo con los lineamientos institucionales de la SEP. La educación en la fe se imparte de 1º a 6º grados por una religiosa de la congregación que incluye los principios del catecismo católico. Adicionalmente, celebran encuentros juveniles y todas las festividades religiosas del calendario litúrgico. La enseñanza que imparte el IP pretende ser integral; cubre áreas académicas, artísticas, cívicas, deportivas, tecnológicas, ético-religiosas y recreativas.

Directivos y maestros se interesan en elevar la calidad educativa; por lo que se promueven diversas actividades escolares: concursos de declamación, de lectura oral, ortografía y de conocimientos generales. Periódicamente se invita a las autoridades educativas y a los padres de familia a diversos eventos escolares, para premiar a los alumnos más destacados de cada grado.

2.2 El perfil del alumno

El alumno que ingresa al colegio, por primera vez, realiza dos exámenes. Uno de conocimientos generales y otro psicométrico; el primero determina el avance académico y el segundo la madurez psicológica. Los alumnos presentan el examen de diagnóstico al inicio del año escolar para saber lo que aprendieron durante el año que terminó de cursar. El año escolar se distribuye en 5 bimestres; al cabo de dos meses el alumno realiza la prueba bimestral que se promedia con la evaluación diaria así se obtiene la calificación del periodo.

El perfil institucional, según la normatividad de la SEP, basada en el artículo tercero constitucional, busca que el niño adquiera un aprendizaje significativo y

desarrolle habilidades útiles para su vida diaria. El tipo de alumno que asiste al IP pertenece a la clase media. La actividad económica de la frontera permite que muchas familias tengan un nivel muy similar al nivel de vida de las familias estadounidenses (uso de la tecnología, acceso a servicios de calidad, entre otros satisfactores); en la cuestión de educación los padres buscan que sus hijos estudien en colegios particulares.

Por lo general los alumnos reciben atención en casa; los padres brindan apoyo moral y material, y proporcionan los materiales escolares para el desempeño de sus hijos. Asimismo asisten a juntas cada dos meses para conocer su avance académico. En ocasiones, algunos padres suscitan un descontrol en sus hijos, impidiendo la labor educativa, debido a que ellos terminan los deberes escolares y el niño no avanza académicamente (la falta de destreza intelectual para interpretar la información de textos, el no saber buscar las ideas en un párrafo, entre otros elementos).

Por otro lado, las deficiencias académicas que presentan algunos alumnos por ejemplo, el no saber organizar la información de diversos textos son atendidas por el profesor del grupo o por maestros particulares, en ese sentido los padres buscan alternativas para ayudarlos.

CAPÍTULO 3

EL APRENDIZAJE ACTUAL DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELA PRIMARIA

3.1 Antecedentes del Plan y programa de estudio para 5° año

En el periodo 1989-1996 se llevó a cabo una serie de encuestas a maestros, padres, centros académicos, autoridades educativas y representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para detectar las fallas educativas del país. El resultado consistió en elaborar un Plan Nacional de Desarrollo para modernizar la educación, renovar los contenidos y los métodos de enseñanza, así como actualizar a los maestros en servicio. En 1990 se elaboraron planes experimentales para la primaria y secundaria, que se denominaron “prueba operativa” y se aplicaron en algunos planteles. En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación abrió un debate público para poner en consideración una propuesta que mejorara la educación básica. Los integrantes del Consejo elaboraron un documento llamado *Nuevo Modelo Educativo* que fue aplicado en algunos planteles. En mayo de 1992, la SEP suscribió un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, iniciando así la última etapa de transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica.

El plan de estudios actual se creó en 1993 (Anexo 1) con un doble propósito: fortalecer los contenidos educativos básicos, prestando atención a la lectura y escritura; se trataba de elaborar un documento aplicable al nuevo currículum. Estas acciones formaron parte del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos; también se actualizó a los maestros en servicio y se elaboraron de nuevos libros de texto gratuitos.

3.2 Limitaciones y posibilidades del programa de español

El maestro de educación primaria enfrenta el reto de establecer el qué y cómo enseña a sus alumnos. Debe ser capaz de revalorar el trabajo dentro del aula y no caer en prácticas docentes ineficaces, por ejemplo, convertirse en un mero “ejecutor” de un programa escolar que transmite conocimientos siguiendo una propuesta educativa rígida como recitar en el aula una serie de datos, fechas o ejercicios aislados, sin sentido.

El compromiso de no ser sólo un “ejecutor” lleva al docente a estar en constante preparación, para aplicar, de manera funcional los contenidos del programa e implementar las estrategias que utilizará para evaluar a los alumnos. Al desarrollar el programa escolar, tomará en cuenta la orientación del nuevo currículum el cual “contempla las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro”.¹ En ese sentido una parte de la sociedad representada por los padres de familia, el sector productivo así como el Estado (gobierno federal) “brinda una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido y para decidir sobre que habrá de insistirse en las actividades del aprendizaje”.²

La propuesta educativa vigente se basa en una enseñanza práctica, funcional y explícita que contemple la participación activa de los actores (maestro-alumno); que promueva una actividad docente que combine la información declarativa y la información procedimental (teoría y práctica) y tome en cuenta el entorno social del estudiante. La instrucción de ambos aprendizajes puede coincidir, al respecto dice Ausbel:

¹⁴ Hilda Taba, citado por Díaz Barriga Ángel. “La teoría curricular y la elaboración de programas”, en *Didáctica y currículum, convergencias en los programas de estudio*. 9ª ed. México: Paidós, 1999, p. 23.

² *Ibid.*, p. 23.

El conocimiento que se adquiere a través del aprendizaje por recepción se usa [...] para resolver problemas de la vida diaria y el aprendizaje por descubrimiento se emplea comúnmente en el salón de clases para aplicar, extender, aclarar, integrar y para poner a prueba la comprensión.³

El plan y programa de estudio (Anexo 2) promueve un aprendizaje activo que lleve al niño a desarrollar destrezas y a crear nuevos conocimientos. El programa escolar está estructurado en 4 ejes, y en cada apartado aparece un subtítulo que indica los **conocimientos, las habilidades y las actitudes**:

1° Lengua hablada. El libro de lecturas contiene cuentos, leyendas, poesías y mitos de corta extensión por lo que el maestro utiliza materiales como periódicos, revistas libros recreativos que sirven de apoyo para promover la expresión oral.

2° Lengua escrita. El profesor debe propiciar la adquisición de habilidades intelectuales que lleven al niño a comprender lo leído. El alumno será capaz de diferenciar obras narrativas, descriptivas, y las que están escritas en verso.

3° Recreación literaria. Su finalidad es propiciar el hábito de la lectura aprender a escuchar a otros, así como de compartir las experiencias de quienes leen.

4° Reflexión sobre la lengua. Comprende nociones de gramática y lingüística; este apartado sugiere enseñar la lengua de manera funcional; no dictar reglas ortográficas de manera teórica; tampoco analizar oraciones ni explicarlas mecánicamente. Más bien se debe, según este apartado, combinar la teoría y la práctica. Por ejemplo, es común que durante el proceso de un trabajo escrito, los alumnos cometan errores ortográficos y confundan las grafías c/z/s, v/b, y/ll.

³ Ausbel P. David, Novak Joseph D. y Hanesian Helen. "El aprendizaje por recepción con el aprendizaje por descubrimiento", en *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983, p. 36.

En ese sentido, resulta oportuno aprovechar esas equivocaciones para emplear alguna estrategia con la que el alumno se autocorrija. Mediante dibujos el maestro puede hacer notar las diferencias entre “tuvo” y “tubo”, por mencionar un caso.

El aprendizaje de la lengua no supone abrir el libro en determinada página y leer en voz alta o en silencio; tampoco que el alumno subraye palabras, frases, o enunciados de un texto, para encontrar la idea principal. Estas prácticas suelen estar muy generalizadas en la escuela primaria. El fin de la enseñanza de la lengua en el nivel básico es que el niño pueda expresarse y logre redactar escritos coherentes.

El programa de español (de 1º a 6º) propone que el aprendizaje de la lengua (hablada y escrita) se presente articulado, en relación con otras asignaturas. Ello permite reconocer el carácter funcional de la lengua; así, el alumno debe ser capaz de comprender un texto escrito, literario o científico; de emplear el vocabulario adecuado, y de aplicar un orden lógico a sus redacciones.

En suma, las posibilidades de aplicación del programa, a nivel teórico, presentan mejoras en cuanto a su enfoque; sin embargo, como sigue un modelo prescriptivo; sólo enuncia en negritas las competencias a desarrollar, pero no explica cómo adquirir dichas destrezas.

Otra limitante de este programa es la concordancia del contenido entre ejes; los temas (que en el avance aparecen como propósitos) se presentan distribuidos en forma dispersa; es decir no hay continuidad ni orden en el planteamiento de los temas; por ejemplo, el tema “estrategias para realizar informes, reportes y resúmenes” aparece en el eje **lengua hablada** y no en **lengua escrita**; de tal manera que el maestro debe buscar la conexión de inicio y de seguimiento. Esta dispersión propicia interrupciones en el proceso de

enseñanza e influye negativamente en la captación y construcción del conocimiento.

El avance programático o guía para el maestro sigue un modelo técnico prescriptivo; enuncia los mismos temas del programa, pero ahora aparecen en otro formato para localizar las referencias a las cuales se remitirá el maestro. También aparece fecha de inicio, fecha de término de la dosificación y las situaciones comunicativas o temas (Anexo 3); en realidad son muy similares. El maestro debe elaborar su modelo de avance programático siguiendo formulismos técnicos, y vacía, el contenido, anexando objetivos, estrategias, habilidades, evaluación, tiempo y fecha de inicio y término de la dosificación (Anexo 4). Este proceso de pasar la información tantas veces resulta mecánico; el maestro se convierte en “ejecutor” de un programa, en consecuencia podría minimizar la labor docente.

Desde el punto de vista del contenido, este programa debe estar “dirigido al desarrollo de habilidades cognoscitivas que permitan al sujeto realizar producciones originales y adaptar los significados al mundo que lo rodea”.⁴ Sin embargo, para Hilda Taba, el contenido de un programa puede desempeñar una función netamente informativa lo que se traduce, continúa, en exigir a los alumnos que memoricen los temas. Cuando el maestro planea las clases de manera cíclica, se presenta un proceso mecánico y así las clases se convierten en una comunicación en la que participa el maestro sólo como un transmisor y el alumno como un receptor; entonces la enseñanza se vuelve lineal.

Las posiciones arriba descritas responden en buena forma a las “diversas políticas educativas [que] favorecen [una enseñanza basada en aprendizajes por recepción o descubrimiento]. También [sucede], como en el caso de la modernización educativa ocurrida en la década de 1990 en México, que sus diversos proyectos privilegian los dos sentidos de la información: por un lado,

⁴ Taba, citado por Díaz Barriga en *Op.cit.*, p. 26.

retener información [con objeto de conseguir la] ‘calidad en la educación’. [...] La propuesta de medir la ‘calidad’ [...] se traduce en la [aplicación] de ‘exámenes nacionales’⁵ de español, conocimientos generales, etc. Por otro solicitar al docente la elaboración de propuestas encaminadas a desarrollar las habilidades cognoscitivas.

La manera como el SEE, organismo dependiente, de la SEP evalúa la “calidad” del aprendizaje escolar consiste en aplicar exámenes de español; unas veces participa toda la población infantil, otras sólo ciertos grados (4º, 5º y 6º) como fue el caso del examen muestra llamado “**reflexión sobre la lengua**” (Anexo 5). Los representantes de la SEP (maestros especialistas y un inspector de zona escolar) previamente anuncian a directivos, docentes y niños que se trata de una prueba a manera de ejercicio.

El examen comprendió aspectos gramaticales y de comprensión. Los maestros especialistas observaron que de un total de 27 alumnos uno no utilizó mayúsculas; asimismo el total del grupo presentó errores de acentuación en sus escritos. También 9 niños no supieron identificar la idea principal del texto. Esto indica que, algunos de los estudiantes vienen arrastrando diversos problemas de aprendizaje.

Otra prueba de muestreo fue “**La evaluación integral**” que busca examinar al alumno al inicio, a la mitad del año y al final. El **inicio** consistió en observar y detectar a aquellos alumnos con deficiente expresión oral (léxico pobre, poca claridad al hablar, entre otras competencias) y escrita (poca legibilidad, dificultad para comprender lo leído, no saber identificar las ideas importantes de los textos, entre otras estrategias de lectura).

⁵ *Ibid.*, p. 26.

El segundo momento de la evaluación llamado **seguimiento**, consistió, en observar al alumno dentro del salón de clases, ejecutando alguna actividad escolar, y registrar su avance.

Durante el último momento o **cierre de evaluación** apliqué una serie de ejercicios, invención de un cuento, elaboración de un resumen, entre otras actividades, y registré las claves P (alumnos en proceso), N (no fue capaz de comprender los temas), S (sí aprendió los temas) para integrar un apartado de observaciones generales.

En resumen la “**evaluación integral**” (Anexo 6) sirvió como guía para que cada maestro detectara a los niños que requieren mayor atención. Debido a los resultados de dicha evaluación, fue necesario implementar algunas estrategias para atender o focalizar oportunamente a aquellos alumnos con dificultad en el aprendizaje, en algunos casos se notó cierta mejoría en los aspectos evaluados.

CAPÍTULO 4

LEER NO SIGNIFICA COMPRENDER

4.1 La necesidad de enseñar a escuchar

Desde el punto de vista del aprendizaje, el docente debe ser un guía y ayudar al alumno para desarrollar destrezas comunicativas, como aprender a leer, a escribir; y a escuchar. Es verdad, que antes de que el niño inicie la etapa escolar, ya trae un conocimiento relacionado a la lengua y, también, cierta disposición, para escuchar, pues desde pequeño ha estado en contacto con su medio; oye los sonidos de palabras y los va asociando con los objetos: “todo es cuestión de tiempo y cambio. La estructura cognoscitiva, la teoría del mundo [se irá organizando en categorías] [...] en particular durante el periodo vivaz de intenso aprendizaje y crecimiento [...] [de la] infancia”.¹

En la escuela se hace énfasis en la adquisición de habilidades relacionadas con la lengua oral y escrita: sin embargo, se ha dejado de lado el desarrollo de la habilidad de escuchar; en efecto hay actividades que promueven el acto de escuchar, por ejemplo, cuando el profesor lee en voz alta un cuento o expone verbalmente un tema. Sin embargo, el niño tiende a olvidar el contenido de lo que “oyó” porque no lo pasó por el proceso de comprensión; es decir no le dio un sentido significativo al lenguaje hablado.

Para que haya una comunicación oral efectiva se requiere algunas acciones. Victoria Ojalvo afirma que: “durante el proceso docente educativo, deben cumplirse 4 acciones en los estudiantes, [la capacidad de sentir, la capacidad de interpretar, la capacidad de evaluar y la capacidad de responder al mensaje del interlocutor] de no realizarse se altera el proceso comunicativo”.²

¹ Smith, Frank. “Predicción y comprensión, en *Comprensión de lectura*. México: Trillas, 2005, p. 75.

² Ojalvo Victoria citada por Aguilar Benítez, Moraima. “Reflexiones acerca de la habilidad de escuchar en el proceso docente-educativo”. *Lecturas: EF y Deportes* 106 (Mar. 2007):2< <http://www.efdeportes.com/efd106>> 12 Mar. 2007.

Por lo general, el profesor de primaria hace uso de la escucha atencional donde el alumno recibe información (escucha órdenes o instrucciones diversas), pero de manera pasiva; sólo ejecuta órdenes y obedece las instrucciones expresadas en un marco disciplinario. (Se anotan en el pizarrón las actividades a realizar o bien se dan instrucciones verbales).

Las oportunidades para que docente y alumno establezcan una comunicación activa (emisor-receptor-retroalimentación), requieren que el acto de escuchar sea significativo, tal es el caso de las actividades que implican una escucha analítica, donde el alumno interactúa con sus compañeros o con el maestro mediante debates y exposiciones. Otra manera de entablar una comunicación con sentido, es la escucha apreciativa; es decir, cuando hay un emisor dispuesto a expresar sus ideas sobre una obra literaria (poemas, fábulas, cuentos, anécdotas), y un receptor atento, resuelto a captar y disfrutar de la información.

En ese sentido el avance programático de 5º año sugiere una serie de situaciones comunicativas relacionadas con el acto de escuchar; por ejemplo, el maestro puede leer una narración a los niños; o bien los estudiantes pueden leer frente al equipo o al grupo para expresar los estados emocionales correspondientes al texto; enseguida se argumenta y fundamentan los puntos de vista sobre temas acordados; éstas son algunas situaciones en las que es posible fomentar el hábito de escuchar.

Sin embargo, por lo general estas actividades están amenazadas por (sonidos estruendosos como el timbre escolar, ensayos de teatro u otras materias artísticas o de educación física) esto distrae la atención auditiva del alumno, que suele ser breve; en ocasiones, el interés por escuchar se centra en temas ajenos a la clase.

Es importante entonces que el docente fomente el hábito de escuchar en sus alumnos ya que gran parte del aprendizaje escolar requiere del acto de escuchar; el alumno necesita reflexionar y analizar lo que le dicen. Es normal que el maestro corrobore el nivel de captación de la clase mediante preguntas expuestas al grupo, pero desafortunadamente el nivel de comprensión auditivo es bajo y superficial.

En el proceso de comunicación debe haber también retroalimentación. Es necesario practicar en la escuela la destreza de escuchar, considerando la actitud del docente y la forma de dirigirse al grupo. El maestro debe ser cuidadoso en su expresión verbal y no verbal; coherente, hablar en un tono de voz adecuado; y observar la reacción de los alumnos para saber si comprendieron la información. El propósito del maestro frente al grupo consiste en despertar el interés, motivar a descubrir el conocimiento. Según Moraima Aguilar: “la escucha atenta tiene ventajas en las que se debe enfatizar: escuchar reduce la tensión, escuchando se aprende, se hacen amigos, se estimula el habla; escuchar ayuda a tomar decisiones; escuchando [se] puede aprovechar la experiencia de otras personas”.³ Por tanto, para aprender de manera significativa es necesario desarrollar este hábito haciendo uso, por ejemplo, de materiales audiovisuales, como la televisión y el video; asimismo hay que planificar actividades variadas para que el alumno se acostumbre a escuchar, entre ellas mesas redondas, conferencias, exposiciones de obras literarias, temas literarios o temas generales.

Una destreza que se promueve a lo largo de los seis años de primaria, ligada al acto de escuchar, es la habilidad para leer. Todos los días los niños tienen que leer, con diferentes propósitos. Sin embargo, los docentes no aplican el contenido del programa. Hay gran variedad de ejercicios que se podrían explotar dentro del aula con relación a la lectura, con el propósito de que el niño no sólo lea, sino comprenda. En ocasiones, el profesor le dice al estudiante que

³ Aguilar Benítez, Moraima. En *Op.cit*, p. 4.

lea en voz alta o en silencio; el alumno relaciona el sonido con la letra enlazando proposiciones, pero no es capaz de desentrañar o comprender el texto.

En el IP, se llevan a cabo concursos de lectura oral que consideran sólo aspectos como la fluidez, la entonación, el volumen y la pronunciación; pero se da poca importancia a la comprensión del texto, por lo que el docente tal vez concluye que leer en voz alta o en silencio supone comprensión.

Es necesario reflexionar que la lectura oral y la comprensión se relacionan en la medida que el aprendiz aumenta su velocidad lectora. Al respecto, Frank Smith afirma que:

La velocidad de la lectura [...] depende de la dificultad del texto y la destreza del lector. La velocidad óptima [...] varía según la tarea. [.....] La comprensión exige una lectura relativamente rápida, la memorización demanda que el lector trabaje más despacio. [.....] El secreto de la lectura [...] es extraer una muestra del texto.⁴

En ese sentido si un lector necesita leer eficazmente, la clave es leer atentamente de manera concentrada, así se incrementa la velocidad, las palabras se agrupan en unidades lógicas que facilitan y mejoran la comprensión.

Para saber cuántas palabras leían por minuto los niños de 5°B, apliqué una prueba que consistió en leer un texto narrativo de 212 palabras llamado “La feria de Zapotlán” del escritor Juan José Arreola. El objetivo de este examen era conocer algunos aspectos de la expresión oral: articulación, volumen y comprensión de ideas relativas del texto. El cuadro siguiente muestra los aspectos evaluados:

⁴ Smith, Frank. “Implicaciones para la lectura”, en *Op. cit.*, p. 51.

Cuadro 1.1 Velocidad lectora y comprensión

No	NOMBRE	Pal. por minuto	=	Pal. por segundos	Nº de pal. por seg. pp/seg.	Tiempo de lectura						Velocidad de lectura	Articulación	Volumen	Comprensión		
						l	e	n	t	o							
1	Aimeé	1.59	=	119	1	7	8							1	2	2	3
2	Nancy	1.38	=	98	2	1	6							2	3	3	3
3	Miguel	1.18	=	78	2	7	1							3	2	2	3
4	Daniela	1.36	=	96	2	2	0							2	2	1	2
5	Andrea	1.39	=	99	2	0	9							2	2	2	2
6	Karla	1.41	=	101	2	0	9							2	2	2	2
7	Isabela	1.31	=	91	2	3	2							2	3	2	2
8	Cecilia	1.30	=	90	2	3	5							2	2	2	2
9	Armando	2.20	=	140	1	5	1							1	3	2	3
10	Sergio	1.16	=	76	2	7	8							3	3	3	3
11	Ignacio	1.35	=	95	2	2	3							2	2	3	2
12	Martha	1.43	=	103	2	0	5							2	2	2	3
13	Karen	1.56	=	116	1	8	2							1	2	2	2
14	Alejandro	1.36	=	96	2	2	0							2	1	2	3
15	Pablo	2.50	=	170	1	2	4							1	2	1	2
16	César	1.36	=	96	2	2	0							2	1	2	3
17	Andrea Leyva	1.42	=	102	2	0	7							2	2	2	3
18	María Fernanda	1.25	=	85	2	4	5							3	3	2	3
19	Juan	1.42	=	102	2	0	7							2	3	3	3
20	Luis	1.44	=	104	2	0	3							2	2	3	2
21	Juan Pedro	1.41	=	101	2	0	9							2	2	2	3
22	Leonel	1.42	=	102	2	0	7							2	2	2	3
23	Roberto	1.17	=	77	2	7	5							3	2	2	2
24	Sergio Andrés	1.19	=	79	2	6	8							3	3	3	2
25	Andrea Sarahi	1.34	=	94	2	0	5							2	3	3	2
26	Alexia	1.19	=	79	2	6	8							3	3	3	3
27	Jessica	1.44	=	104	2	0	3							2	2	2	2

El criterio que se utilizó para evaluar la velocidad lectora, la comprensión, la articulación y el volumen se muestra en los siguientes cuadros:

Cuadro 1.2 Escala de calificación

Muy rápido = 10
rápido = 9
mediana = 7 y 8
lectura lenta = 6

Cuadro 1.3 Niveles de puntuación

1 = deficiente
2 = aceptable
3 = adecuado

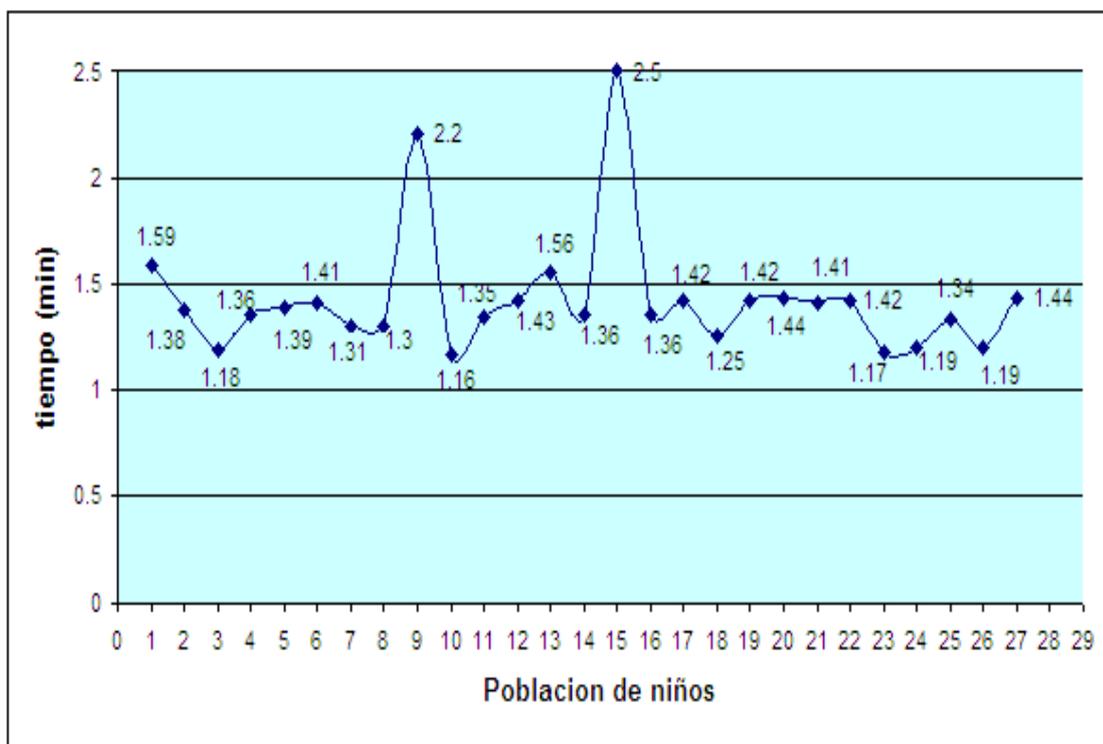
La lectura lenta corresponde la calificación de 6 y se ubica en el nivel deficiente, al que se asigna un punto. La lectura mediana se evaluó con 7 y 8; se le dio el nivel aceptable y 2 puntos. Los niños que leyeron rápido o muy rápido obtuvieron una calificación de 9 y 10 respectivamente y se ubican en el nivel adecuado y 3 puntos.

La escala de calificaciones de la velocidad lectora se tomó del modelo propuesto por Starch, Gray, Coutin, Ballard y Vaney.⁵

El tiempo de velocidad lectora que realizó cada alumno se puede apreciar en la siguiente gráfica:

⁵ Starch, Gray, Coutin *et. al.*, citado por D. Lafourcade Pedro. "Evaluación de los estudios lingüísticos y literarios", en *Evaluación de los aprendizajes*. Argentina: Kapelusz, 1969, p. 260.

Figura 1.1 Gráfica de velocidad lectora



La gráfica muestra que de un universo de 27 niños, 17 se encuentran en un nivel aceptable de velocidad lectora. A partir del punto 1.30 (tiempo que realizó el niño a leer el texto) y hasta el punto de amplitud que corresponde a un tiempo de 1.44 se considera que el alumno llevó un ritmo bueno de lectura. 6 niños se encontraron en un rango de amplitud de 1.16 a 1.25 de velocidad en la lectura, lo cual indica cierta rapidez, finalmente 4 alumnos se encuentran en un rango de amplitud de 1.56 a 2.50, eso indica que esos niños hicieron el mayor tiempo de lectura.

En cuanto a la captación del texto debo decir que el 100% de los niños captaron la idea principal del escrito (la descripción de una feria). En realidad, el texto presentó palabras accesibles para el alumno.

4.2 La enseñanza de estrategias de comprensión lectora

Un aspecto relevante en la comprensión lectora es la adquisición de procedimientos que ayuden al alumno en la tarea de descifrar diferentes tipos de textos. Comprender un texto exige ciertas estrategias cognitivas y ciertos propósitos planteados por el lector. El “grado de la lectura” dependerá de los objetivos. El lector se acerca a un texto con diversas intenciones, unas veces busca información específica y otras requiere indagar temas generales, en consecuencia, el alumno puede encontrar textos descriptivos, narrativos o argumentativos.

Por lo general, el maestro dirige la lectura según indica el programa académico, así lo expresan Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández:

En el contexto escolar se privilegian cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos:

1. Leer para encontrar información (específica o general).
2. Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc.).
3. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación).
4. Leer comprendiendo para aprender.⁶

Es conveniente que al leer un texto se realicen diversas estrategias que ayuden al niño en el proceso de construcción de sentido. El siguiente cuadro muestra una serie de estrategias que se realizan antes durante y después de la lectura.

⁶ Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas Gerardo. “Estrategias previas a la lectura”, en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw – Hill, pp. 286 – 28.

Cuadro 1.4 Distintos tipos de estrategias clasificadas de acuerdo con el momento (antes, durante y después) en que ocurren en el proceso de la comprensión de texto		
	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS DE LA LECTURA
ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento del propósito - Planeación de la actuación 	<ul style="list-style-type: none"> - Activación del conocimiento previo - Elaboración de predicciones
ESTRATEGIA DURANTE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoreo o supervisión 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinación de partes relevantes del texto
ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global) - Identificación de la idea principal - Elaboración del resumen - Formulación y contestación de preguntas⁷

Desde la perspectiva de la educación, las estrategias se consideran procedimientos que el profesor utilizará en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Las estrategias cumplen diversas funciones que están en estrecha relación con el aprendizaje. Por ejemplo, el profesor debe enseñar al alumno a seleccionar el material

⁷ Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas Gerardo. "Recursos para la comprensión de lectura", en *Op. cit.*, p. 286.

informativo, así como la manera de organizar dicho material, considerando el tipo de estructura. Además, instruirá al niño para que éste maneje los diversos tipos de estructuras que presentan los textos. Por último, es importante que la información de un texto se relacione con el conocimiento que el alumno ya posee en su memoria a largo plazo.

Si el maestro realiza estos procedimientos delante de sus alumnos, es posible afirmar que está enseñándoles a manejar las herramientas adecuadas para un aprendizaje significativo.

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva las estrategias se consideran “acciones ordenadas que se orientan a la consecución de una meta”.⁸ Suponen llevar a cabo una tarea interiorizada que el sujeto organiza sistemáticamente y regulan la actividad del lector, en virtud de que le ayudan a realizar procesos cognitivos como “seleccionar, almacenar, manipular [deducir, comparar, evaluar, inferir] y aprovechar la información que se produce en todos los niveles del comportamiento”.⁹ A su vez, las estrategias permiten ordenar y controlar determinadas acciones para alcanzar el propósito de la lectura.

Es importante que el maestro modele la estrategia para que los alumnos practiquen y puedan, posteriormente, de manera independiente, ejecutarla considerando la situación que se presenta en el texto. El docente, pues, es el guía o facilitador de una instrucción y para toda enseñanza se necesitan estrategias que ayuden a comprender los diversos tipos de textos. El buen uso y aplicación de las estrategias permiten crear conciencia en el alumno de cómo podrá utilizar esas herramientas en cualquier situación lectora.

⁸ González Manjón y Marcilla Fernández Ángel. “Estrategias de procesamiento y comprensión”, en *Programas de comprensión de textos. Bases psicopedagógicas para su evaluación y diseño*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. 1996, pp. 65-66.

⁹ Fierro citado por González Manjón y Marcilla Fernández Ángel. “Una aproximación general al concepto de estrategias de procesamiento”, en *Op. cit.*, p. 52.

Para Jesús Beltrán las estrategias ofrecen a la educación un nuevo tipo de tecnología especialmente eficiente para la intervención educativa. Asimismo “es posible diseñar, con grandes posibilidades de eficiencia, [...] [acciones que permitan] prevenir las estrategias poco eficaces [...]”¹⁰ por otras mejores.

Algunas modalidades que el profesor de nivel primaria podría manejar son las que a continuación se enuncian:

1. Activación del conocimiento previo

Se refiere a la manera en que se organiza la información en la memoria a largo plazo, a la forma de armonizar el conocimiento viejo con el nuevo; consiste en leer alguna información, después realizar inferencias; buscar asociaciones con ideas y conceptos que ya conocemos, para posteriormente llegar a conclusiones.

2. Estrategias cognitivas

El lector realiza una serie de procesos mentales para elaborar “la micro y la macroestructura del texto...”.¹¹ En otras palabras, el lector realiza actividades como:

- Identificar las ideas principales y secundarias.
- Definir el significado de palabras, según el contexto.
- Formular hipótesis sobre el contenido del texto.
- Establecer inferencias de causa - efecto y de otro orden.
- Elaborar un resumen general (seleccionar las ideas importantes, generalizar y construir las proposiciones).
- Describir objetos, situaciones, hechos, etc.

¹⁰ Beltrán Jesús y Genovard Cándido. “Funciones de las estrategias”, en *Psicología de la instrucción I, variaciones y procesos básicos*. Madrid: Síntesis, 1998, p. 399.

¹¹ González Manjón y Marcilla Fernández Ángel. “Un esquema general para la evaluación de la educación psicopedagógica de los programas de comprensión”, en *Op. cit.*, p.105.

Para el buen uso de estas habilidades intelectuales, es conveniente que el alumno elabore esquemas, cuadros sinópticos y subraye, entre otros procedimientos.

3. Estrategias metacognitivas

El lector debe elaborar un plan para leer el texto. Este proceso sigue los siguientes pasos:

- Planificar el proceso de lectura.
- Establecer objetivos.
- Verificar y valorar la información.
- Identificar los problemas que se presenten durante la lectura.
- Regular el proceso de la información.
- Evaluar la información para identificar lo que se comprendió del texto.

4. Estrategia de elaboración de inferencias

Esta estrategia de elaboración busca aprovechar el conocimiento previo para conocer el contenido del texto y profundizar en él. Para eso, es conveniente usar los esquemas propuestos por Resnick:

- a) Esquemas de conocimiento acerca de un dominio específico.
- b) Esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales.
- c) Esquemas de conocimiento general del mundo.¹²

Cuando el lector aprende a manejar los diferentes esquemas de tipo narrativo o expositivo es capaz de:

- [Llenar] huecos (producto de detalle omitidos u olvidados durante la lectura).

¹² Resnick citado por Vidal-Abarca Gamez, Ramiro y Pérez Gilabert. "Esquemas y estrategias de lectura", en *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Col. Educación Especial y Dificultades de Aprendizaje 19. Madrid: CEPE, 1991, pp. 52-53.

- [Esclarecer el] significado de partes del material [...] que parezcan oscuras al lector (palabras, frases, ideas).
- [Elaborar interpretaciones] hipotéticas posibles sobre cómo entender el mensaje que está [...] proporcionando el autor.
- [Desarrollar] una lectura interpretativa entre líneas advirtiendo ciertas pistas implícitas en el texto.¹³

En resumen, estos tipos de estrategias, ayudan al lector a producir una comprensión significativa; lo esencial es que el maestro conozca y profundice en el tema de las estrategias para que sepa cómo y cuándo aplicarlas para que el alumno las entienda y las practique en diferentes momentos logrando su apropiación.

El procesamiento de la información constituye la base del aprendizaje y requiere, por ello, utilizar una serie de procedimientos adecuados que ayuden al maestro a mejorar su práctica docente. En ese sentido Jesús Beltrán, dice que cualquier programa de instrucción de estrategias de aprendizaje puede basarse en los siguientes pasos:

I. Selección de la estrategia

Se refiere a dar las razones por las cuales se van a trabajar determinadas habilidades.

II. Diagnóstico

Para obtener un perfil de los alumnos es necesario aplicar cuestionarios u otros instrumentos que permitan comparar su perfil con los del resto de su grupo, o de otro grupo.

¹³Cfr. Díaz Barriga, Frida. "Estrategias durante la lectura", en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª ed. México. Mc Graw-Hill, 2000, p. 202.

III. Explicar y planificar anticipadamente cada lección de las estrategias

El maestro debe conocer el contenido declarativo y procedimental de las estrategias; también es importante que escoja el formato instruccional, conocer el espacio escolar; el tipo de elección y el modelo didáctico.

IV. Evaluación de resultados

Es importante que el profesor decida qué tipo de herramientas utilizará; pueden ser pruebas objetivas, tests, escalas, registro de observaciones, actividades, etc. Una vez seleccionado el instrumento, el maestro estudia algunas muestras, explora y valora cada ítem para corroborar el patrón de actividad que requieren.

Finalmente las respuestas se analizan y clasifican en tres grupos:

- a) Alumnos que hicieron bien el trabajo.
- b) Alumnos que hicieron regular el trabajo.
- c) Alumnos que hicieron mal el trabajo.¹⁴

Un tercio de los estudiantes, según Beltrán, debe pertenecer a cada grupo. Después se comparan los resultados en cada ítem del tercio superior con los del tercio inferior. El análisis indicará los ítems que es necesario verificar o modificar, así mejorará la validez y la fiabilidad.

Una vez explicada brevemente la guía que sugieren Beltrán y Genovard describiré cómo llevé a cabo la enseñanza de algunas estrategias relacionadas con la comprensión de textos narrativos y expositivos.

¹⁴ Beltrán Jesús y Genovard Cándido. "Estrategias de aprendizaje", en *Op.cit.*, pp. 418, 421 y 427-428.

I. Selección de la estrategia

Debido a la importancia, pertinencia y funcionalidad que tienen algunas estrategias relacionadas con el proceso de la lectura, consideré útil trabajar con las siguientes herramientas:

a) Antes de la lectura

- Estrategia de activación del conocimiento previo (1^{er} nivel de comprensión).

b) Durante la lectura

- Estrategia de elaboración de inferencias (1^{er} nivel de comprensión).
- Estrategias cognitivas: identificación de la idea principal y de las ideas de apoyo (1^{er} nivel de comprensión).

c) Después de la lectura

- Elaboración de resumen (1^{er} nivel de la comprensión).
- Identificación de las relaciones implicadas en textos de tipo narrativo y expositivo (relaciones de problema solución; relaciones-secuencia). (2^o nivel de la comprensión).

II. Diagnóstico

Con el fin de tener un diagnóstico sobre los hábitos de la lectura de los 27 niños que componen el grupo de 5^o año B del ciclo 2005-2006 apliqué una encuesta de 8 ítems, de las cuales destacaré 5 que considero importantes para conocer las destrezas intelectuales de los alumnos en relación al nivel de comprensión lectora. La frecuencia y el porcentaje aparecen en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.5 Cuestionario de hábitos lectores

1. Realiza una síntesis del libro que más te gustó	F	%
Buen recuerdo de lo leído	1	3.7
Su recuerdo se reduce a ideas sin coherencia	4	14.8
El recuerdo de lo leído es incipiente	13	48.1
Sólo recuerda el título del libro	9	33.3
Total	27	100

2. ¿Qué aspectos del libro te llamaron la atención?	F	%
Título	4	14.8
Mensaje	7	25.9
Algunos aspectos del contenido (personajes, acciones)	11	40.7
Imágenes	5	18.5
Total	27	100

3. ¿Con qué frecuencia lees?	F	%
Entre 10 y 15 minutos	11	40.7
30 minutos al día	4	14.8
1 hora al día	2	7.4
Entre 1 y 2 veces por semana	10	37.0
Total	27	100

4. ¿Te concentras durante la lectura?	F	%
Completamente	22	81.4
Ocasionalmente	5	18.5
Total	27	100

5. Proceso cognitivo que realiza el estudiante cuando no entiende algunas palabras o ideas del texto	F	%
Consultar el diccionario	21	77.7
Preguntar a los adultos	5	22.3
Utilizar la imaginación para asociar la palabra a objetos o seres	1	3.7
Total	27	100

El análisis que nos muestra el primer ítem indica que un poco más de la mitad de los niños 55.50% han leído 2 libros; ello demuestra que la mayoría del grupo experimenta alguna motivación por la lectura. Una de las causas es que el alumno considera que leer es una tarea para evaluar y no para disfrutar; otra razón es que los padres no fomentan ni supervisan la lectura en casa. También influyen fuertes distractores como la televisión, los juegos de video, etc.

En cuanto al ítem relacionado con el proceso de realizar una síntesis del libro leído, el 48.10% de los alumnos recuerda de manera incipiente las lecturas; las respuestas se reducen a unas cuantas proposiciones del inicio o el final del libro.

A la instrucción “Menciona los aspectos que más te llamaron la atención”, el 40.70% de los alumnos sólo se interesó en algunos aspectos del contenido como los personajes y las acciones. Este ítem indica cierto nivel de comprensión ya que el alumno intenta descifrar el sentido de las actuaciones del protagonista. Las acciones de los personajes mantienen el interés del lector y lo animan a inferir, a predecir la trama, el final del cuento.

Respecto de la frecuencia con que los estudiantes leen, el 40.70% de los alumnos lo hacen en promedio 15 minutos al día, y un 37% sólo una o dos veces por semana; esto significa que el tiempo dedicado a leer es muy escaso y repercute en el rendimiento escolar.

Esta deficiencia en la asiduidad del acto lector demuestra la falta de hábito en la lectura y la dificultad para comprender lo leído.

Ante el ítem relacionado a la concentración del proceso lector el 81.40% de los alumnos contestó con un “sí”. No obstante los estudiantes confunden el proceso de reflexión e interiorización que se establece entre el lector y el texto, con el acto de pasar la vista por éste; es decir leer sin comprender las

preguntas; asimismo faltó aclarar a los alumnos la diferencia entre leer y comprender lo leído. En el ítem número 7 “Qué actitud tiene el alumno cuando no entiende alguna palabra”, el 77.70% de los alumnos acude al diccionario para aclarar sus dudas.

Esta información permite concluir que el 40.70% del grupo lee sólo 10 a 15 minutos, esto indica que la habilidad para profundizar en la lectura es superficial; y que los alumnos dedican más tiempo a otras actividades (la televisión, los juegos de video, el uso del Internet) y muy poco tiempo a la lectura.

También realicé 3 entrevistas a los maestros, una de las cuales corresponde a la del bibliotecario (Anexo 7). La entrevista hecha al encargado de la biblioteca corroboró las dificultades que en el renglón de comprensión tienen algunos alumnos de nivel primaria en general, y del 5º grado en particular. Estos supuestos dieron pie para organizar un plan de lectura llamado “Lectura recreativa”, el cual se trabajó durante el ciclo escolar 2005-2006.

Esta labor consistió en que los padres compraran a sus hijos el libro de su preferencia, de acuerdo a su edad. Posteriormente, los niños iniciaron la lectura de cuentos y leyendas. Al término de la lectura del libro, elaboraron resúmenes; también expusieron sus narraciones ante el grupo. Otra actividad consistió en realizar un “álbum de español” que sirvió como un elemento motivador para que continúen leyendo.

III. Diseño o enseñanza

El modelo utilizado para enseñar el manejo de estrategias específicas se basa en la “instrucción directa”, que supone la intervención del profesor como guía, sugiere “cómo ejecutar las estrategias requeridas, proporciona

explicaciones explícitas acerca de la ejecución de los procesos componentes. Incluye [...] ejemplos concretos, modelado y práctica...”¹⁵

Al respecto Bauman sugiere los siguientes pasos:

1.- Introducción: se comunica a los estudiantes el objetivo de la lección y se les explica la utilidad que ha de tener para ellos la adquisición de la habilidad que se propone.

2.- Ejemplo: consiste en mostrar una parte del texto con el que se ha de realizar la instrucción en el que se contemple la habilidad objeto de la instrucción con el fin de que los sujetos entiendan prácticamente la explicación previa.

3.- Instrucción directa: es la fase central de la instrucción. En ella el profesor modela ante los alumnos la estrategia que han de adquirir proporcionando todos los pasos de la estrategia que se pretende enseñar.

4.- Aplicación dirigida por el profesor: se trata de guiar a los alumnos en un ejercicio similar al que han visto ejecutar al profesor.

5.- Práctica independiente: la responsabilidad de la ejecución va pasando progresivamente a los estudiantes, los cuales, finalmente, deberán [...] ejecutar la tarea de forma independiente.¹⁶

A continuación ejemplificaré la forma cómo apliqué este diseño en el salón de clases:

¹⁵ Vidal-Abarca, Gamez y Gilabert Pérez Ramiro. “La enseñanza de la comprensión lectora”, en *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión del aprendizaje de textos*. Col. Educación Especial y Dificultades de Aprendizaje 19. Madrid : CEPE, 1991, p. 84.

¹⁶ Bauman citado por Vidal-Abarca Gamez y Gilabert Pérez Ramiro, en *Op. cit.*, pp. 84-85.

1. **Introducción:** leí frente al grupo dos párrafos del texto expositivo “La televisión” con objeto de trabajar las estrategias cognitivas, por ejemplo identificar las ideas principales, secundarias y elaborar resúmenes.

Comunicación:<<al leer debemos preguntarnos ¿Qué idea me transmite el autor?, ¿Todas las ideas son importantes?, ¿Cómo identificamos la idea principal en un texto?>>.

2. **Ejemplo:** se lee una parte del texto:

La televisión

Fue a principio de los años cincuenta cuando la televisión llegó a nuestro país. ¿Te sorprende? A lo mejor pensabas que había estado ahí, desde que tus abuelos eran niños como tú. Pues no. Ellos crecieron escuchando la radio y los papás de tus abuelos vieron asombrados cómo se inventaba el cine.

Cuando la televisión comenzó a utilizarse, eran muy pocas las personas que tenían un aparato. En la actualidad, en casi todos los hogares hay uno. Si piensan en la cantidad de gente que puede ver televisión y todo el tiempo que pasa frente a ella, podrás darte cuenta que es uno de los medios de difusión más importante.¹⁷

3. **Instrucción directa:** expliqué que un texto se compone de proposiciones que están delimitadas por signos de puntuación.

Comunicación:<<voy a subrayar los enunciados más relevantes, aquellos que resalten palabras claves. En este ejercicio lo importante es que cada quien escriba con sus propias palabras lo que entendió, cuidando la

¹⁷ SEP. *Libro de español, 5º grado.* México: SEP, 1994, p. 167.

ortografía, utilizando sinónimos, signos de puntuación y nexos (conjunciones u otros conectores) >>. Con las ideas subrayadas se redacta un nuevo texto:

“La televisión llegó a nuestro país en los años cincuenta. En la actualidad casi todos tienen una televisión en su casa; en cambio, antes era difícil tener una. En conclusión se puede afirmar que la televisión es un medio de difusión masiva.”

4. Aplicación dirigida por el maestro: los alumnos leerán en silencio el resto del texto. El profesor observa y guía la lección.

Comunicación:<<escribiremos en el pizarrón, en forma de lista algunas ideas>>.

Niños: (levantan la mano para participar activamente y ayudan a la maestra a formar los enunciados).

- En 1965 Guillermo González Camarena inventó la televisión a color.
- La televisión ha sido fuente de diversión.
- La televisión nos informa lo que pasa en cualquier parte del mundo: partidos de fútbol, caricaturas, películas, guerras, desastres naturales, telenovelas, series policíacas, etc.

5. Práctica independiente: se ha transferido la responsabilidad del trabajo al alumno.

Comunicación:<< vuelvan a leer el texto y, después, localicen las ideas>>.

Niños: (realizan la actividad sin ayuda del maestro)

Enseguida mostraré el ejercicio realizado por una alumna:

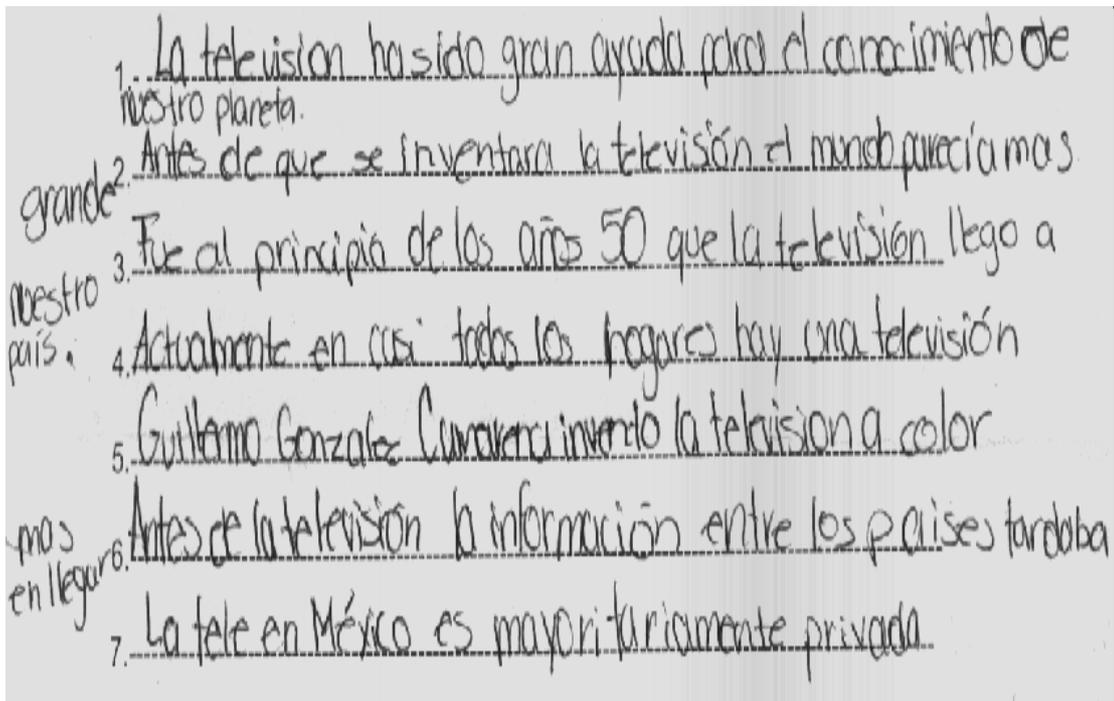
Actividad español

Estrategia de escritura: Redacción de párrafos.

Nombre de la alumna: Isabel Fernández Esquer

Escuela: Instituto Progreso, A.C. Grado: 5º B Ciclo escolar: 2005-2006

INSTRUCCIONES: lee el texto informativo "la televisión" y después, haz una lista de 7 ideas sobre el tema.

- 
1. La televisión ha sido gran ayuda para el conocimiento de nuestro planeta.
2. Antes de que se inventara la televisión el mundo parecía más grande.
3. Fue al principio de los años 50 que la televisión llegó a nuestro país.
4. Actualmente en casi todos los hogares hay una televisión.
5. Guillermo González Camarena inventó la televisión a color.
6. Antes de la televisión la información entre los países tardaba más en llegar.
7. La tele en México es mayoritariamente privada.

Redacta un escrito sin **copiar la información** del libro. Interpreta el texto y crear uno nuevo. Usa signos de puntuación, utiliza palabras o frases conectoras, por ejemplo *y*, *pero*, *aunque*, *sin embargo*, *igualmente*, *así como*, etc., para relacionar las ideas.

La tele es una gran ayuda en el conocimiento del mundo, y llegó a nuestro país al principio de los años 1950, en la actualidad la mayoría de los hogares tienen una. Guillermo González Camarena fue quien creó la tele a color.

En resumen, los 27 alumnos captaron la información y lograron relacionar algunas ideas; sin embargo al hacerlo, sus escritos presentaron deficiencias ortográficas, de redacción y léxicas.

Las actividades que sirvieron como instrumento para medir la comprensión lectora se describen en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.6 Actividades realizadas por los alumnos durante 4 días

SESIÓN	ESTRUCTURA TEXTUAL	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	NIVEL DE COMPRENSIÓN	PROCESO COGNITIVO	FASE INSTRUCCIONAL
1 ^a 1er. día	Problema-Solución	1. Leer un texto expositivo 2. Contestar un cuestionario (localizar la idea principal y detalles)	-Activar del conocimiento previo -Elaborar inferencias -Identificar la relación entre las ideas	1º Nivel	-Explorar - Localizar - Observar	Práctica independiente
2 ^a 2do. día	Problema-Solución	3. Elaborar un gráfico	-Identificar las ideas principales y de apoyo	2º Nivel	- Organizar - Jerarquizar - Analizar	Práctica independiente
3 ^a 3er. y 4to. día	Secuencia temporal	1. Leer un texto narrativo 2. Hacer uso del esquema (introducción, desarrollo y final) 3. Ordenar los sucesos en forma secuencial	- Comprender el orden de los sucesos	3º Nivel	- Ordenar - Analizar - Observar - Relacionar	Práctica independiente

IV. Evaluación de resultados

Población

La muestra está compuesta por 27 niños, de 10 años que pertenecen al 5º año de educación básica del ciclo 2005-2006. Los alumnos forman parte del Instituto Progreso A.C., de la ciudad de Tijuana, Baja California.

El estudio se llevó a cabo en 4 días, con una duración de 45 minutos por clase. Las cuatro sesiones se efectuaron a mitad del año escolar.

Instrumentos aplicados

Para obtener los datos utilicé como herramienta 3 actividades y 2 pruebas la de diagnóstico y la final para determinar la repercusión de las estrategias de comprensión lectora en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

Características de los textos

Actividad Núm. 1

Consiste en la lectura de un texto informativo. Las habilidades que el alumno pondrá en juego son predicción, inferencia y observación; es decir, debe obtener información explícita.

Actividad Núm. 2

El alumno identificará la estructura: la idea principal e ideas de apoyo del texto; debe llevar a cabo varios procesos cognitivos como organizar, jerarquizar y analizar.

Actividad Núm. 3

Leerá un texto narrativo (un cuento breve) que contiene aspectos de nivel literal e inferencial; debe activar destrezas tales como ordenar, analizar,

observar; asimismo utilizará el esquema de las estructuras textuales: introducción, desarrollo y final.

Prueba Núm. 1

Se trata de la prueba de diagnóstico. Se aplicó al principio del año escolar para conocer las fortalezas y debilidades de los alumnos en el renglón de conocimientos generales, donde se evaluó el área de la comprensión lectora.

Prueba Núm. 2

La prueba final aplicada en el mes de junio evaluó los conocimientos aprendidos a lo largo del año escolar. Se evaluó el área de comprensión con un texto narrativo.

Desarrollo de las sesiones

Sesión 1^a

Los alumnos leyeron el siguiente texto:

La basura

La gente que vive en la ciudad consume lo que los pobladores del campo producen. Pero también esa gente trabaja haciendo cosas que todos, los de la ciudad y los del campo, necesitamos. Los productos, como jabones, aceites, harinas, sopas, bebidas, etcétera, son envasados en cajas de cartón, en latas, en botellas de plástico o de vidrio, y en bolsas de papel o cartón. Así, cada día, en cada lugar, en la ciudad y en el campo, se junta mucha basura.

Toda la basura que proviene de los seres vivos, de plantas o de animales, como las cáscaras de huevo y de fruta, las sobras de comida, las hojas secas y los huesos de los animales, se llama basura orgánica.

La basura que se pudre y se deshace es un **abono**, ya que se mezcla con la tierra y la enriquece.

La basura que proviene de objetos que fabrican los hombres, como latas, botellas de vidrio, llantas, cubetas y envases de plástico, se llama basura inorgánica. Este tipo de basura no se pudre y dura mucho tiempo donde se le tira.

También el humo de los automóviles y de las fábricas, y los jabones en polvo o detergentes son basura inorgánica. Los primeros contaminan el aire que todos respiramos, y los segundos, el agua que necesitamos.

¿Te has fijado qué animales e insectos viven en la basura? Las moscas y las ratas siempre están en los basureros porque toda la basura orgánica que hay es su alimento. Pero también existen muchos microbios que son transportados en las patas de las moscas a cualquier lugar. Tanto las moscas como las ratas transmiten muchas enfermedades al hombre. Como ves, la basura tirada al aire libre es fuente de enfermedades. Por eso es importante eliminar los basureros donde ratas y moscas puedan desarrollarse.

En las ciudades vive mucha gente que produce mayor cantidad de basura que las personas que viven en el campo. Por eso en las ciudades se amontonan toneladas de basura. Pero antes de deshacerse de ella, los pepenadores, que son gente que trabaja en los tiraderos, escogen los desechos de papel, vidrio y metal para venderlos. Después, con eso se vuelve a hacer papel y objetos nuevos de vidrio y metal en otras fábricas.¹⁸

Oscar Muñoz y Rabel Robles

³⁶ SEP, *Op. cit.*, p. 54.

Análisis de la actividad Núm.1

texto informativo: “La basura”.

El criterio para la formulación de las preguntas se basa en los procesos básicos del pensamiento; como la observación, la comparación, la relación, la clasificación, el ordenamiento, la clasificación jerárquica, el análisis y la síntesis.

Cuadro 1.7 Criterio para la formulación de las preguntas

Clase de preguntas:	Núm. de preguntas
Se responden a partir de la información textual.	2, 3,4 y 7
Requieren conectar lo que se dice en el texto con la experiencia previa con el pasado o con otro texto.	1,6
Requieren emitir y fundamentar juicios de valor acerca de lo leído. ¹⁹	5

De acuerdo con la clasificación anterior, las preguntas siguen el siguiente orden: la pregunta 1, 2 ,3 y 4 pertenecen al nivel inferencial, 6 y 7 al nivel literal y 5 corresponde al nivel de pensamiento crítico.

Una vez hecha la clasificación de las preguntas, procedí a su análisis, con objeto de contrastar las respuestas correctas con las respuestas dadas por los alumnos.

¹⁹ Kabalen, Donna Marie y A. de Sánchez Margarita. “Estrategias para facilitar el análisis de la información”, en *La lectura analítico – crítica*. 3ª ed. México: Trillas, 1997, p. 20.

A continuación se presenta el cuestionario con las respuestas, que sirvió como modelo para evaluar las respuestas dadas por los alumnos.

Actividad español

Cuestionario sobre el tema “La basura”.

Escuela: Instituto Progreso A.C. Grupo: 5ºB Ciclo escolar: 2005-2006

Nombre del alumno: _____

I. Sigue las instrucciones que te indique la maestra en relación al texto.

1.- Explora el texto “La basura” y sin leerlo, di lo que sabes sobre el tema.

(Respuesta abierta) _____

2.- Localiza la introducción del texto y describe de qué se trata.

R = El texto habla sobre los dos tipos de basura: la orgánica y la inorgánica.

Tanto en el campo como en la ciudad se acumula basura.

3.- ¿Cuál es la diferencia entre la basura orgánica e inorgánica?

R = La basura orgánica es la que proviene de los seres vivos; y la inorgánica es la que se deriva de la fabricación de objetos.

4.- ¿Qué sucede en los basureros?

R = Al degradarse la basura orgánica se van reproduciendo diversas plagas que se convierten en focos de enfermedades.

5.- ¿Qué se puede hacer para solucionar el problema?

R = Es necesario dividir la basura: los restos de la basura orgánica pueden servir de abono, y la basura inorgánica puede reciclarse.

6.- ¿La información que tú sabes sobre el tema se acerca a la información del texto?

R = Si, porque existe una cultura sobre el cuidado y la conservación del medio ambiente que nos exhorta a no tirar basura sino a separarla y reciclarla.

7.- ¿Qué significa la palabra **abono**, según el contexto?

R = Se refiere a la basura que proviene de los seres vivos y que mezclada con tierra se convertirá en abono debido al proceso de degradación de la materia.

Con relación al primer ítem “Explora el texto la basura y sin leerlo, di lo que sabes sobre el tema”, la mayoría de los alumnos anotó una respuesta corta que infirió del título y las imágenes.

Los alumnos escribieron afirmaciones como:

- La basura contamina el ambiente.
- La basura causa enfermedades.
- Los basureros traen enfermedades.
- Hay que separar la basura.
- No tirar la basura en la calle.
- Reciclar la basura.
- La basura atrae animales.

El ítem 2 “Localizar la introducción del texto y describir de qué se trata” corresponde al nivel inferencial, pues los estudiantes deben llevar a cabo diversos procesos cognitivos, por ejemplo, describir una situación, considerando la información del texto. Sin embargo, sólo transcribieron la información sin interpretarla, en consecuencia, las respuestas fueron calificadas entre deficientes y regulares, por lo que se les asignó 1 y 2 puntos, respectivamente.

En el ítem número 3, el alumno debía establecer la diferencia entre la basura orgánica e inorgánica. Este ítem fue evaluado entre 2 y 3 puntos respectivamente, ya que la mayoría del grupo supo diferenciar los tipos de basura. Sólo 4 niños la respondieron mal.

Ante la pregunta “¿Qué sucede en los basureros?”, los alumnos debían llevar a cabo procesos cognitivos como analizar cada párrafo para determinar la problemática planteada en el texto. Sólo 2 alumnos respondieron bien y se les dio una calificación de 3, el resto alcanzó una calificación entre 1 y 2 puntos, consecutivamente.

A la pregunta número 5, “¿Qué se puede hacer para solucionar el problema?”, el alumno debía aplicar una estrategia estructural; es decir, establecer la relación entre el problema y su solución. Esta respuesta también requiere emitir y fundamentar juicios de valor acerca de lo leído.

Ningún niño alcanzó una calificación buena; la mayoría se ubica en una calificación entre 1 y 2 debido a que algunos alumnos anotaron una respuesta basada en proposiciones de extensión breve como:

- Reciclar la basura.
- Separar la basura en orgánica e inorgánica.

En la pregunta 6, “¿La información que tú sabes sobre el tema se acerca a la información del texto?”, la mayoría del grupo de 5º grado tuvo una calificación baja, ellos recordaban datos aislados, sólo elaboraron una síntesis breve para escribir lo que ya conocían del tema. Un niño obtuvo 2 puntos, ya que demostró buen recuerdo de lo leído. Las respuestas que anotaron los estudiantes corresponden a un “sí” o “más o menos”, lo cual no da mayor información sobre lo que recuerdan.

En el último ítem, “¿Qué significa la palabra **abono**, según el contexto?”, la respuesta fue asertiva: 6 niños obtuvieron una calificación de 3 puntos y el resto varió su calificación entre 1 y 2 consecutivamente.

Para ilustrar la puntuación de cada ítem, así como el porcentaje de eficiencia obtenida por cada alumno se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 1.8 Puntuación y porcentaje de eficiencia del cuestionario “La basura”

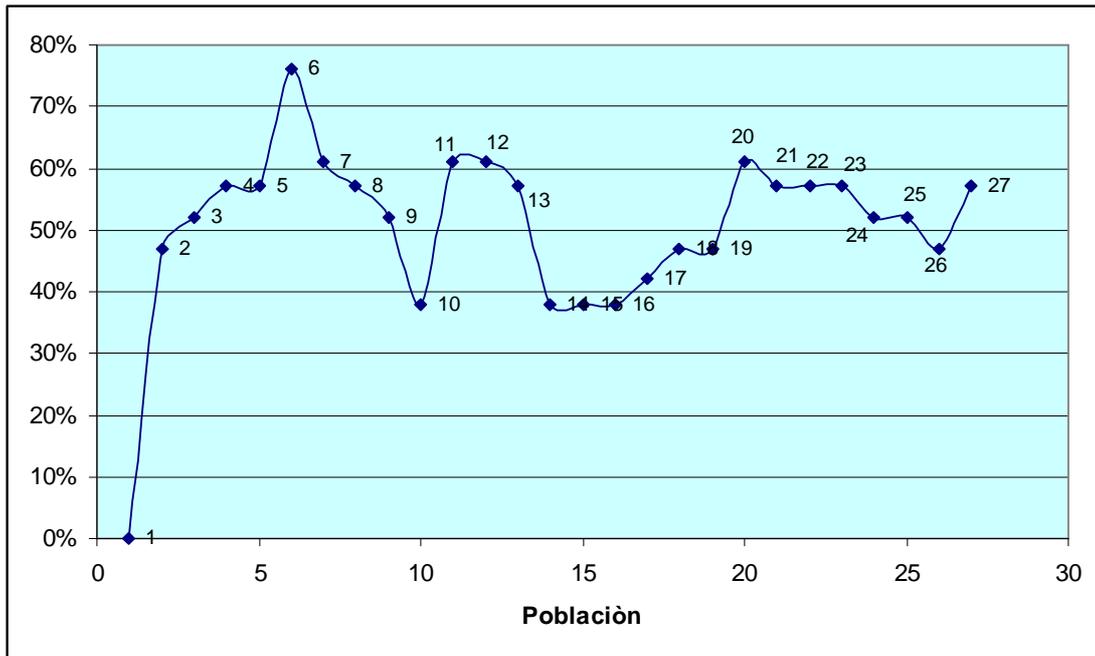
Instituto Progreso A.C.
Profa: Elizabeth Carbajal
Grado: 5º Grupo: B
Periodo: 2005-2006

No.	Matrícula	Nombre	Explora el texto la basura y sin leerlo, di lo que sabes sobre el tema (nivel inferencial) Estrategia: activación de conocimientos previos.							Puntos	Porcentaje de Eficiencia
			1	2	3	4	5	6	7		
1	1665-9	Aimeé Allison									0%
2	1588-3	Alison	1	1	2	2	2	1	1	10	47%
3	1367-0	Miguel Alonso	2	2	1	2	2	1	1	11	52%
4	1790-5	Daniela	2	1	2	2	2	1	2	12	57%
5	1746-7	Andrea	2	2	2	3	1	1	1	12	57%
6	23149-8	Karla Solangel	2	3	3	2	2	1	3	16	76%
7	2207-9	Isabela Johana	2	1	3	1	2	1	3	13	61%
8	1944-8	Cecilia Anneth	1	3	3	1	1	1	2	12	57%
9	52057-7	Adrián Armando	1	1	2	2	2	2	1	11	52%
10	1316-3	Sergio Arián	1	1	1	1	1	1	2	8	38%
11	1915-8	Ignacio Enrique	1	2	3	1	2	1	3	13	61%
12	1813-5	Martha Isabel	1	1	3	3	2	1	2	13	61%
13	52050-2	Karen Itzel	2	1	3	1	2	1	2	12	57%
14	1697-2	Alejandro	1	1	1	1	1	1	2	8	38%
15	2029-7	Pablo Emilio	1	1	1	1	1	1	2	8	38%
16	1927-3	César Adrián	1	1	2	1	1	1	1	8	38%
17	1781-4	Andrea Leyva	2	1	2	1	1	1	1	9	42%
18	2260-8	María Fernanda	1	1	2	2	1	1	2	10	47%
19	1657-6	Juan Manuel	2	1	2	1	1	1	2	10	47%
20	1365-6	Luis Eduardo	3	2	2	2	1	1	1	12	61%
21	52064-3	Juan Pedro	2	1	3	1	2	1	2	12	57%
22	1375-5	Leonel Omar	2	1	3	1	1	1	3	12	57%
23	1916-6	Fausto Roberto	3	2	2	1	1	1	3	12	57%
24	1920-8	Sergio Andrés	3	1	1	1	1	1	3	11	52%
25	23144-0	Andrea Sarahí	3	1	2	2	1	1	1	11	52%
26	52060-1	Alexia	1	1	2	2	1	1	2	10	47%
27	1669-1	Jessica Halina	3	1	2	1	2	1	2	12	57%

La puntuación de cada ítem se encuentra indicada con los números 1 (deficiente), 2 (regular) y 3 (aceptable).

La siguiente gráfica representa la eficiencia que alcanzó cada alumno.

Figura 1.2 Evaluación de estrategias de predicción e inferencia



En el rango de 0 al 10%, encontramos 2 omisiones; es decir, que 2 niños no entregaron el cuestionario número 1, debido a que estos alumnos tuvieron poca disposición al trabajo. El grueso del grupo de 5° año B mostró un porcentaje entre 38% y 77% de logros alcanzados en esta primera prueba; en este caso, el rango indica que los alumnos son capaces de indagar varias partes del texto para buscar la respuesta y responder a las preguntas formuladas; asimismo, se puede decir que entre un 38% y un 60% de los niños utilizó la técnica del subrayado para extraer las ideas del contexto.

Finalmente, en la gráfica anterior se puede constatar que sólo un niño obtuvo un 77% de eficiencia en sus respuestas, lo cual significa que contestó asertivamente.

Sesión 2ª

Actividad: elaborar el esquema de un texto informativo

La actividad consistió en saber cómo el niño identifica y organiza las palabras claves que aparecen en la lectura. Se muestra un ejemplo de este ejercicio:

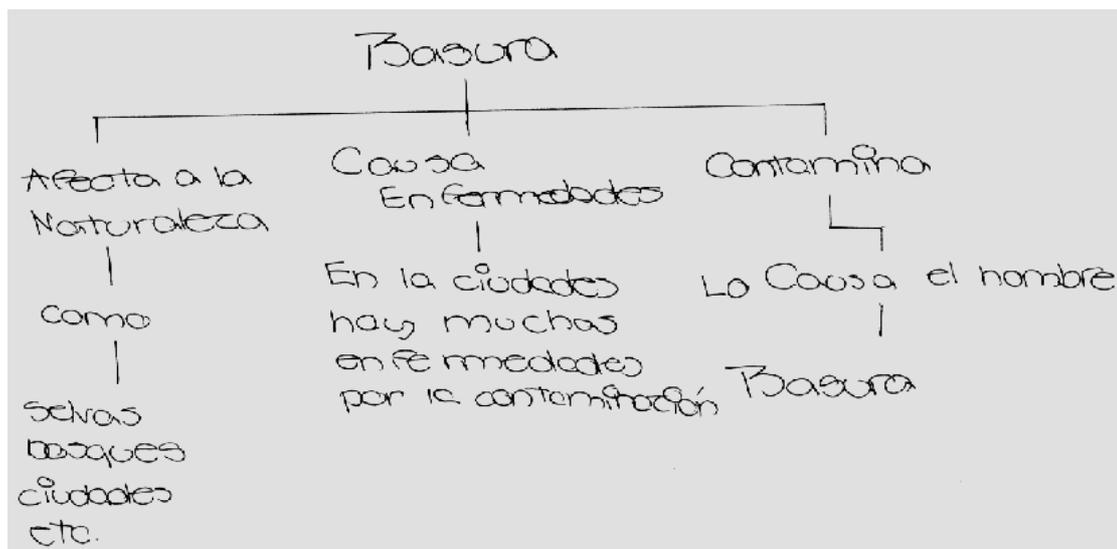
Actividad de español

Estrategia de escritura: elaboración de esquemas de textos informativos

Escuela: Instituto Progreso A.C. Grupo: 5º B Ciclo escolar 2005-2006

Nombre: Juan Pedro Monraz Alcabá

Instrucciones: realiza una segunda lectura del texto "La basura" e identifica la idea principal y de apoyo.



Niveles de puntuación

1º Relaciones	3 x 1 = 3
2º Jerarquía	3 x 5 = 15
3º Conexiones	2 x 5 = 10
4º Ejemplos	2 x 1 = 2
	<hr/> 30

El alumno identifica conceptos, y los relaciona con otros que ya posee, además utiliza palabras de enlace. El esquema se evaluó según el modelo propuesto por Novak,²⁰ que asigna la puntuación por niveles: a cada uno se le asignan valores numéricos 1 (deficiente), 2 y 3 (regular), 4 y 5 (bueno).

Análisis del texto: “La basura”.

Para evaluar y medir el nivel de comprensión de los alumnos durante y después de leer el texto “La basura”, consideré necesario tomar en cuenta algunos aspectos de la superestructura. Es decir los alumnos necesitaban “elaborar una representación visual del texto, un organizador gráfico que permitiera ir relacionando los conceptos generales y específicos”.²¹

Las medidas cualitativas que me permitieron valorar la información del texto se organizaron considerando los niveles de la comprensión:

2^{do} nivel de comprensión.

- Construir inferencias basadas en el conocimiento previo “para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto”.²²

1^{er} nivel de comprensión.

- Identificar la idea principal y las de apoyo.
- Elaborar un esquema que permita organizar la información considerando la estructura textual problema/solución.

Estas medidas me permitieron ubicar a los alumnos en tres niveles de comprensión: alto, medio y bajo, asimismo tomé en cuenta algunos procesos cognitivos como la captación de las ideas relevantes y la relación que guardan

²⁰ Novak J.D. y D.B.Gowin. “Aprendiendo sobre el aprendizaje”, en *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1998, p. 56.

²¹ Díaz Barriga, Frida “Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos, en *Op. cit.*, p.308.

²² *Ibid.*, p. 291.

con otras que dan sentido al texto; asimismo, para asignar una puntuación a la elaboración del mapa conceptual, tomé en cuenta los siguientes criterios:

- Relaciones

Se refiere a las proposiciones válidas y significativas que aparezcan en el texto y que el alumno acomodará en el mapa conceptual (1 punto por cada proposición).

- Jerarquía

Se refiere a la manera como se subordinan las proposiciones; es decir que el material se irá desglosando en conceptos que van de lo general a lo específico (se anotan 5 puntos por cada nivel jerárquico válido).

- Conexiones cruzadas

Son los conceptos generales o específicos que se conectan con otros conceptos mediante líneas. “[Se anotan] 10 puntos por cada conexión cruzada válida y significativa y 2 por cada conexión cruzada que sea válida pero que no ilustre ninguna síntesis entre grupos relacionados de proposiciones o conceptos”.²³

- Ejemplos

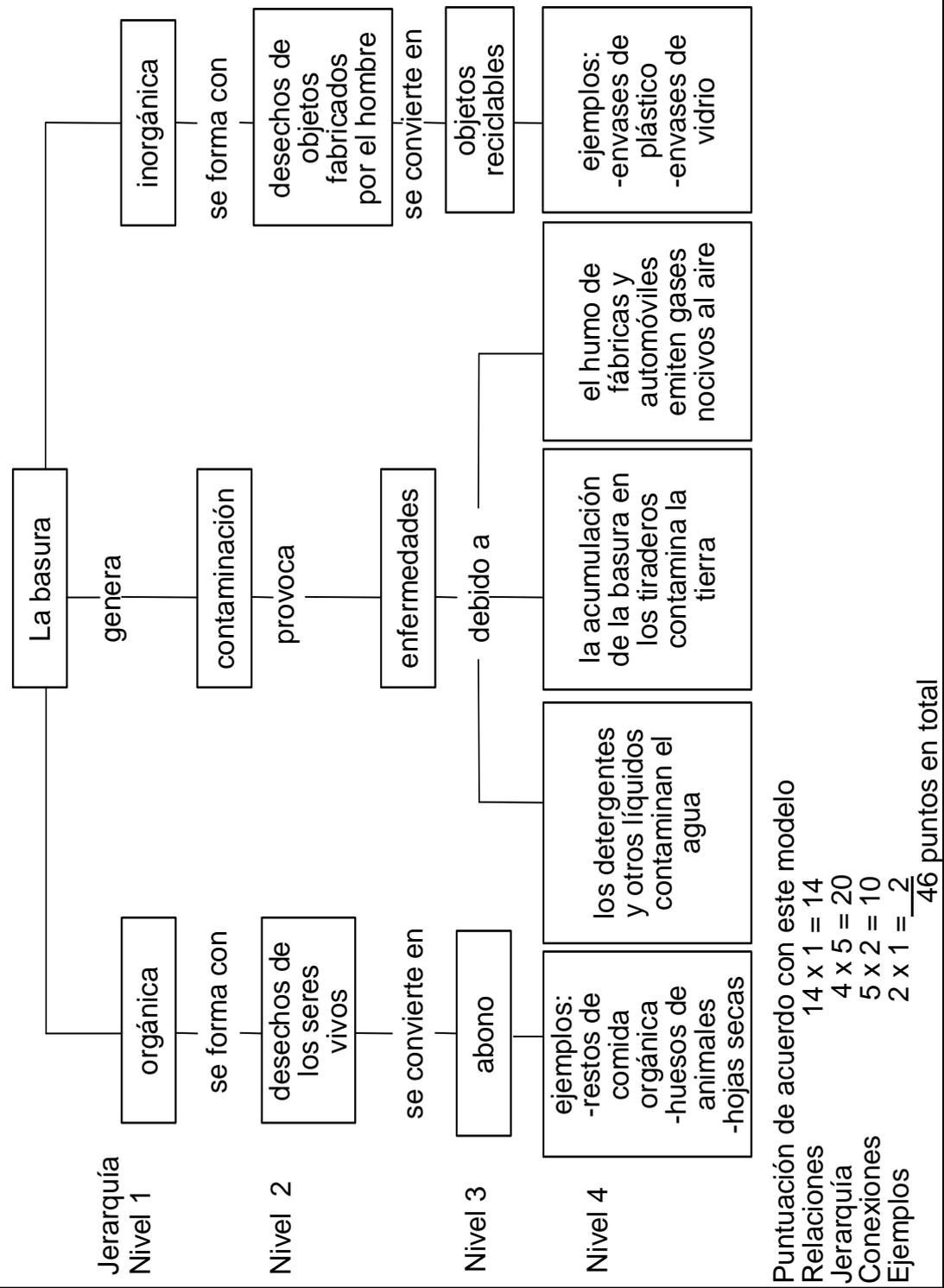
Se refiere a “los acontecimientos y objetos concretos que sean ejemplos válidos de lo que designa el término conceptual.”²⁴

El siguiente mapa sirve como referencia para obtener un porcentaje de comparación:

²³ Novak D. Joseph y Gowin D. Bob. “Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo”, en *Op. cit.*, p. 56.

²⁴ *Ibid.*, p. 56.

Figura 1.3 Mapa de referencia

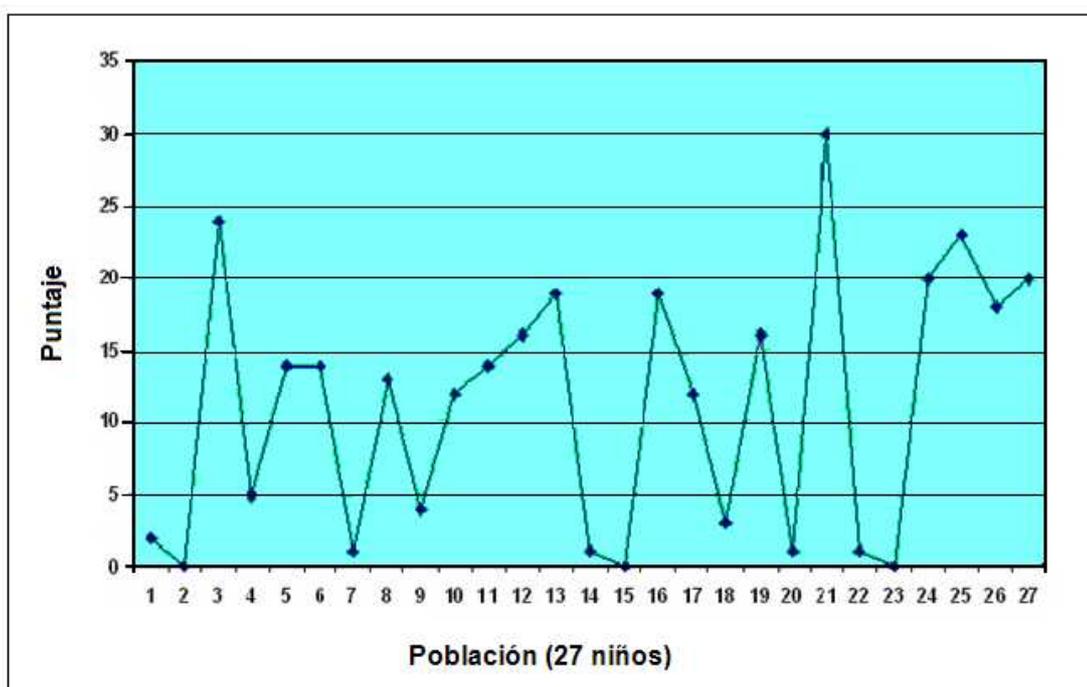


Los resultados que arroja el análisis del texto “La basura” indican que el 40.74% de los alumnos identificó los conceptos relevantes del texto y lo plasmó en el mapa conceptual. Asimismo, transcribo de manera resumida la información de los principales puntos del texto.

El 29.62% de los alumnos cometió errores en la organización jerárquica del mapa conceptual, pues desconocía la manera de ir entrelazando los conceptos; asimismo el 81.48% no utilizó nexos para relacionar los conceptos generales y específicos, aunque sí aparecen conceptos claves como “abono”, “contaminación”, “orgánica” en algunos mapas conceptuales.

La siguiente gráfica muestra el puntaje que obtuvo cada alumno en esta actividad, y también concentra el menor y mayor puntaje obtenido por los alumnos de 5º año B en una actividad que requería organizar jerárquicamente mediante un esquema un texto.

Figura 1.4 Puntaje de los alumnos al organizar el esquema de un texto



El 22.22% logró un puntaje regular entre 12 y 14 puntos en este ejercicio; el 33.33% desempeñó un buen trabajo, al desarrollar asertivamente el mapa conceptual relacionando jerárquicamente las proposiciones. Sólo un alumno obtuvo un puntaje de 30 en relación al modelo de la puntuación que sugiere 46 puntos.

Esta actividad sirvió para demostrar que la mayoría de los niños no sabe cómo acomodar los conceptos dentro de un esquema, quizá porque faltó llevar a la práctica este tipo de enseñanza utilizando mapas; también demostró que el 3.69% de los alumnos tiene un nivel de comprensión bajo; el 55.55% un nivel medio y el 7.51% de los alumnos presentó un buen nivel de comprensión.

Sesión 3ª

Actividad: identificar las partes de un cuento

En el texto “El campesino y los pasteles”, del escritor Juan de Timoneda, el alumno llevó a cabo procesos cognitivos como identificar y ordenar de manera cronológica las partes de un cuento. El criterio que utilicé para evaluar este texto consistió en considerar aspectos relacionados a la estructura del cuento. En este caso, las categorías a evaluar se muestran en la siguiente tabla.

Cuadro 1.9 Estructura del cuento

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. “Introducción: enunciado designado a abrir o presentar una exposición.2. Transición [o desarrollo]: [parte del] texto que tiene como finalidad enlazar al que le antecede con la información que se presentará a continuación enfatizando las relaciones entre las ideas presentadas antes y después.3. Conclusión: enunciado de cierre de un texto”.²⁵ |
|---|

²⁵González Manjón, Daniel y Marcilla Fernández Ángel. “Esquemas textuales, estructuras retóricas y comprensión” en *Programas de comprensión de textos. Bases psicopedagógicas para su evaluación y diseño*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1996, p. 40.

Para dividir las puntuaciones de los alumnos consideré necesario transcribir el texto narrativo y ordenarlo en forma creciente., asimismo, asigné una (p) a las proposiciones:

El campesino y los pasteles (texto narrativo)

Introducción

p₁. Una vez fue un campesino a la ciudad.

p₂: y se encontró con un gran problema.

p₃: Solamente tenía 20 pesos.

p₄: y le estaba doliendo una muela.

p₅: El campesino pensaba:

p₆: si me saco la muela.

p₇: y le pago al dentista,

p₈: no puedo comer;

p₉: “si lo gasto en comer

p₁₀: me seguirá doliendo la muela”.

Total de proposiciones:10

Desarrollo

p₁₁: Estaba el buen hombre con estos pensamientos

p₁₂: cuando fue a pararse enfrente de una pastelería.

p₁₃: Allí se quedó largo tiempo mirando embobado los pasteles,

p₁₄: hasta que pasaron por allí dos muchachos

p₁₅: y le dijeron para burlarse:

p₁₆: – ¿Cuántos pasteles te atreverías a comer en una comida?

p₁₇: – ¡Hombre me comería quinientos!

p₁₈: – Pues de que poco se asustan ustedes-

p₁₉: y de esa forma comenzaron a discutir,

p₂₀: ellos diciendo que no
p₂₁: y él insistiendo que sí.
p₂₂: – ¿Qué apuestas?
p₂₃: – dijeron los muchachos.
p₂₄: – Pues...si no me los como
p₂₅: – me dejo sacar esta muela
p₂₆: – y el campesino señaló
p₂₇: la que le dolía.
p₂₈: – El hombre comenzó a comer y,
p₂₉: cuando ya no tenía más hambre,
p₃₀: dijo:

Total de proposiciones: 20

Conclusión

p₃₁: He perdido, señores-
p₃₂: ¡Miren a ese tonto!
p₃₃: – Por hartarse de pasteles
p₃₄: deja que le saquen una muela.-
p₃₅: – Más tontos son ustedes
p₃₆: Les respondió el campesino:
p₃₇: porque gracias a esta apuesta,
p₃₈: he matado el hambre y,
p₃₉: además, me han sacado una muela
p₄₀: que me había dolido toda la semana.-²⁶

Total de proposiciones: 11

Juan de Timoneda

²⁶ SEP. *Libro de lecturas de español, 5º grado*. México: SEP, 2005, pp. 17-18.

Para visualizar de manera más clara el texto, está ordenado en proposiciones (p); cada idea se acompaña de números arábigos, según el modelo de lectura de Van Dijk y Kintsh citado por Beltrán Jesús y Genovard Cándido en "La interpretación de un texto", en *Psicología de la Instrucción I. variaciones y procesos básicos*. Madrid: Síntesis, 1998, pp. 518-527.

Los niños leyeron el cuento; activaron procesos cognitivos como la observación, la relación y el orden de los sucesos. Estas acciones les permitieron delimitar la estructura formal del texto narrativo, para posteriormente ordenar las proposiciones cronológicamente en secuencia de ideas considerando un primer nivel de comprensión (nivel literal). Se muestra un ejemplo de esta actividad a continuación:

Actividad de español

Estrategia de lectura: comprensión del orden de sucesos

Escuela: Instituto Progreso A.C. Nivel: 5º grado Ciclo Escolar: 2005-2006

Nombre del alumno: Isabel Fernández Esquer

INSTRUCCIONES: el siguiente texto está desordenado, léelo con cuidado identifica el inicio, el desarrollo y el final del cuento, finalmente reconstruye la secuencia del cuento.

El campesino y los pasteles

- /Estaba el buen hombre con estos pensamientos cuando fue a pararse enfrente de una pastelería. Allí se quedó largo tiempo mirando embobado los pasteles, hasta que pasaron por allí dos muchachos y le dijeron para burlarse:/ **(desarrollo)**

/Una vez fue un campesino a la ciudad. Y se encontró con un grave problema.

Solamente tenía veinte pesos, y le estaba doliendo una muela. El campesino pensaba: “si me saco la muela y le pago al dentista, no puedo comer; si lo gasto en comer, me seguirá doliendo la muela.” / **(introducción)**

- ¿Cuántos pasteles te atreverías a comer en una comida?

- ¡Hombre, me comería quinientos!

- ¡Quinientos! [...]

- Pues de que poco se asustan ustedes ---- y de esta forma comenzaron a discutir, ellos diciendo que no y él insistiendo que si.

- ¿Qué apuestas? --- dijeron los muchachos.

Los muchachos aceptaron alegres la apuesta.

- Pues... si no me los como, me dejo sacar esta muela --- y el campesino señaló la que le dolía. / **(desarrollo)**

- /El hombre comenzó a comer y, cuando ya no tenía más hambre

Entonces les respondió el campesino:

- Miren a ese tonto, que por hartarse de pasteles deja que le saquen una muela.

- Más tontos son ustedes, porque gracias a esta puesta he matado el hambre y, además, me han sacado una muela que me había dolido toda la semana. / **(conclusión)**

Juan de Timoneda

Actividad de español

INTRODUCCIÓN

Una vez fue un campesino a la ciudad, y se encontró con un grave problema. Solamente tenía 20 pesos, y le estaba doliendo una muela. El campesino pensaba: "Si me saca la muela y le pago al dentista, no puedo comer; si lo gasto en comer, me seguirá doliendo la muela".

DESARROLLO

Estaba el buen hombre con estos pensamientos cuando fue a pararse enfrente de una pastelería. Allí se quedó largo tiempo mirando embobado los pasteles, hasta que pasaron por allí 2 muchachos y le dijeron para burlarse: "¿Cuántos pasteles se atreverías a comer en una comida?" - "Hombre, me comería 500" - "500! Dios nos libre!" - "Pues de que poco se asustan ustedes" - y de esta forma empezaron a discutir ellos diciendo que no y él insistiendo que sí. Que apueste dijeron los muchachos. - "Pues... si no me los como, me dejo sacar esta muela y señalo la que le dolía. Los muchachos aceptaron abgies la apuesta." $16 \times 2 = 32$

CONCLUSIÓN

El hombre comenzó a comer y, cuando ya no tenía más hambre dijo: "Miren a ese tonto, que por al'tarse de pasteles deja que le saquen la muela. Entonses les respondió el campesino: "Mas tontos son ustedes, porque gracias a esta apuesta he matado el hambre y me han sacado la muela que me había dolido toda la semana." $(4 \times 1 = 4)$

La alumna llevó acabo procesos cognitivos para delimitar el inicio, el desarrollo y el final del cuento. Marcó con diagonales cada parte. El propósito consiste en reconstruir la historia cronológica del cuento.

Las medidas cuantitativas que consideré relevantes para evaluar esta actividad fueron:

- Observar si el alumno logró reordenar el texto para darle un sentido lógico.
- Identificar el esquema de los textos narrativos: introducción, desarrollo y final.

Se asignaron valores de 1, 2 y 1 puntos por cada proposición correcta. Para una mejor representación se muestra la siguiente tabla que funcionó de referencia para obtener un porcentaje de comparación.

Cuadro 2.1 Modelo de la evaluación de un cuento

	Núm. de proposiciones			
Introducción	10	x	1	= 10
Desarrollo	20	x	2	= 40
Final	10	x	1	= $\frac{10}{60}$ puntos ²⁷

De 27 alumnos, 3 niños tuvieron entre 50 y 55 puntos, muy cercano al modelo arriba presentado; indica que esos alumnos registraron el mayor número de proposiciones en cada categoría.

Los 23 alumnos obtuvieron una calificación por debajo del 50%. Esto significa que el grueso del grupo presentó en su respuesta dificultades en los siguientes aspectos: organización de las proposiciones, debido a que no supieron delimitar las tres categorías anteriormente descritas; de orden y relación, en virtud de que el texto que di al alumno tuvo proposiciones invertidas (p₂₄, p₂₅, p₂₆ y p₂₇) y (p₁, p₂, p₃, p₅, p₆, p₇, p₈, p₉ y p₁₀) con el fin de que las ordenará cronológicamente.

²⁷ Novak y Gowin. *Op. cit.*, p. 25.

En el concentrado se aprecia el puntaje que obtuvo cada alumno:

Cuadro 2.2 Concentración del puntaje obtenido por cada proposición

Núm	Nombre	Introducción Valor =1 punto	Desarrollo Valor = 2 puntos	Conclusión Valor = 3 puntos	Porcentaje
1.	Aimeé	3	14	4	22
2.	Nancy	10	28	0	38
3.	Miguel	3	20	7	30
4.	Daniela	10	36	4	50
5.	Andrea Ávalos	10	40	5	55
6.	Karla	3	34	7	44
7.	Isabella	5	30	7	42
8.	Cecilia	9	40	7	56
9.	Adrián Armando	2	34	9	45
10.	Sergio Adrián	4	8	9	21
11.	Ignacio	7	36	10	55
12.	Martha Isabel	7	22	4	33
13.	Karen Itzel	7	10	4	21
14.	Alejandro	3	34	7	44
15.	Pablo	7	4	0	11
16.	César Adrián	3	26	9	38
17.	Andrea Leyva	7	36	6	49
18.	María Fernanda	8	32	4	44
19.	Juan Manuel	3	16	4	2
20.	Luis Eduardo	3	26	7	36
21.	Juan Pedro	2	24	7	33
22.	Leonel	4	22	4	30
23.	Fausto	9	28	7	34
24.	Sergio Andrés	0	4	0	4
25.	Andrea Sarahí	9	32	9	40
26.	Alexia	8	34	4	46
27.	Jessica	4	28	5	37

Las proposiciones obtenidas se multiplicaron por el valor que está marcado en la parte superior de cada apartado para obtener el total de puntos por alumno. Por ejemplo, la niña número 12 (Martha Isabel) anotó en su hoja de respuesta sólo 7 proposiciones que pertenecen a la introducción, 16 ideas que forman parte del desarrollo y 4 proposiciones en la conclusión, quedando su puntaje de la siguiente manera: $(7 \times 1 = 7)$, $(16 \times 2 = 32)$ y $(4 \times 1 = 4)$.

El cuadro anterior indica que sólo 3 alumnos alcanzaron una puntuación cercana al modelo propuesto que marca 60 puntos. En ese sentido es importante reconocer que faltó practicar lo concerniente a los tipos de esquema. Asimismo hubo una buena comprensión del texto, el total del grupo transcribió la información, a nivel literal, lo que significa que no logran construir mapas con toda la información.

Otras pruebas que sirvieron para medir la comprensión lectora fueron la de diagnóstico y la final. La primera se aplicó en el mes de septiembre, cuando inicia el año escolar y la otra en el mes de junio.

Prueba núm. 1

Consta de una lección “Te puedo ver” y 3 preguntas. El texto es accesible para el alumno, presenta un vocabulario sencillo. El tipo de preguntas responden al nivel inferencial.

De un total de 27 alumnos 4 respondieron basándose en las imágenes y no en el contenido, 21 niños contestaron asertivamente. A continuación se muestra un ejemplo:

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

Alumno (a): Karla Solangel Avilez Santos

Profesor (a): Elizabeth Carbajal J. 26.5

Escuela: Progreso

Zona escolar: 31 Mes: Septiembre del 2005

Ciclo 2005- 2006

INSTRUCCIONES: lee con atención el siguiente texto:

Te puedo ver

El niño llegó corriendo a casa, detrás de él venía su perro corriendo también. Parecía que algo muy emocionante acababa de suceder porque las palabras salían muy agitadas de él. “¡Mamá – dijo – papá nos va a llevar de vacaciones cuando terminen las clases en la escuela!”.

Una imagen se formó en la mente de mamá: veía los momentos en que su hijo era un pequeño bebé, y cómo había comenzado a crecer: los primeros días en la escuela, las primeras tareas, todos esos momentos que ya habían pasado... y ahora veía a su hijo crecer más. Lo imaginaba a futuro, creciendo más alto, creciendo muy fuerte, cambiando en su cara, creciendo también por dentro, en conocimientos, en sus sentimientos, ¡estaba muy orgullosa de él!

Se imaginó también a ese niño, convertido ya en un jovencito, aprendiendo mucho en otras escuelas, con muchos amigos y amigas. Lo vio muy sonriente, haciendo cosas, creando su mundo.

Le gustaba que su hijo platicara mucho con ella y con su papá. Así conocía más de las cosas que él necesitaba y cómo lo podía ayudar y apoyar... la vez

en que pidió una bicicleta, las ocasiones en que le ayudaba hacer sus tareas... se podía dar cuenta, también, de los problemas que se le iban presentando, como aquella vez que se peleó en la escuela, y que, platicando, pudo aprender mejores maneras de solucionar un conflicto, comentando sus asuntos con personas mayores.

“Sí hijo –le contestó—vamos a ir de vacaciones a descansar... tú de estudiar y papá y mamá de trabajar”.

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

Alumno (a): Karla Solangel Avilez Santos _____ Ciclo 2005-2006

I. INSTRUCCIONES: rellena la respuesta correcta.

1. El tema principal del texto que leíste es:

- a) El niño y su perro
- b) La vida de un niño
- c) Las vacaciones

2. ¿Cómo se sentía la mamá con respecto a su hijo?

- a) Enojada
- b) Preocupada
- c) Orgullosa

II. INSTRUCCIONES: Escribe qué fue lo que más te gustó del texto.

R= que la mamá recuerda como creció el niño.

2 niños anotaron la opción (c) las vacaciones, en tanto que la mayoría seleccionó la respuesta (b) la vida de un niño. Una niña no presentó el examen debido a que no asistió a clases.

Prueba núm. 2

La lección “Pedro y el árbol” contiene 3 preguntas de nivel literal e inferencial. El texto contiene algunas claves del esquema básico de los cuentos propuestos por Stein y Glenn.

Cuadro 2.3 Categorías básicas de los cuentos

MARCO	EPISODIO				
Espacio					
Tiempo	Suceso*	Respuesta	Ejecución*	Consecuencia*	Reacción ²⁸
Personajes*	Inicial	Interna			

Los asteriscos marcados dentro del cuadro indican las categorías que aparecen en el cuento de “Pedro y el árbol”.

El examen presenta preguntas que funcionan como guía para que el niño dirija su atención a ciertas partes del contenido, y así lograr cierta profundidad, en consecuencia se produce la comprensión.

Se muestra a continuación la prueba que realizó un niño:

²⁸ Stein y Gleen citado por Beltrán Llera Jesús y Genovard Roselló Cándido. “El lenguaje escrito: adquisición e intervención educativa”, en *Psicología de la instrucción I, variaciones y procesos básicos*. Madrid: Síntesis, 1998, p. 540.

PRUEBA FINAL

Alumno (a): Ignacio Enrique Durán Blanco

Profesor (a): Elizabeth Carbajal Gomez

Escuela: Instituto Progreso

Zona escolar: 31 Mes: junio Ciclo 2005- 2006

I. INSTRUCCIONES: lee con atención el siguiente texto

Pedro y el árbol

Pedro vivía en medio de un hermoso bosque en las montañas. Un día descubrió un enorme árbol, era el más alto de todos los árboles. Decidió trepar por él y ver hasta dónde podía llegar. Mientras más subía, más y más lejos podía ver. Ahora descubría lugares en el bosque a los que nunca había llegado y se decía a sí mismo –“mañana iré allá”- y seguía subiendo.

Llegó el momento en que se encontraba ya en la punta del árbol. Se sintió muy bien parado ahí, sosteniéndose de la rama más alta del gran árbol y disfrutando.

Sólo hasta ese momento Pedro miró hacia abajo y entonces se dio cuenta de qué tan alejado estaba del suelo. Pensó: -“¡me puedo caer!” sintió mucho miedo, y comenzó a llorar.

El viejo Búho escuchó su llanto y voló hasta donde se encontraba. Le dijo: “Es natural tener algo de miedo cuando uno va más allá de lo que conoce. Ahora puedes aprender que regresar al piso es fácil si lo haces paso a paso, tal como lo hiciste para subir, poniendo un pie con cuidado en la rama que

corresponde y disfrutando nuevamente cada una de las partes en donde te detengas”. Dicho esto, el viejo Búho del bosque se alejó volando.

Pedro tardó un rato en bajar del árbol. Iba muy despacio, acomodando con cuidado sus pies en las ramas y deteniéndose de vez en cuando a admirar el paisaje. Se dijo –“Si... es fácil si voy paso a paso”. Y sintió cómo el miedo se iba convirtiendo en una fuerza nueva... era la fuerza de saber lo que podía lograr. Agradeció lo aprendido y se sintió muy feliz.

De un total de 27 niños, 13 de ellos dieron una respuesta similar a la del ejemplo:

PRUEBA FINAL

II. INSTRUCCIONES: contesta lo que se te indica

1.-¿Cuál es el título de la lectura de la portada?

R= Pedro y el árbol

2.-¿Dónde vivía Pedro?

R= En medio de un hermoso bosque en las montañas

3.-¿Qué aprendió Pedro del viejo Búho?

R= Las cosas son más fáciles si vas paso a paso

14 niños de un total de 27 variaron su respuesta, contestando de manera literal basándose en las imágenes, no descifraron el mensaje del texto.

Evaluación de los resultados de las pruebas de diagnóstico y final

Con relación a la prueba de diagnóstico, los ítems no son significativos para determinar el nivel de comprensión del niño.

Por otro lado, fue necesario evaluar los ítems de la prueba de diagnóstico y la final, para realizar una sumatoria total de las respuestas debido a que la sección relacionada con la comprensión de textos es mínima en ambas pruebas.

En resumen, la estructura y el contenido de la prueba de diagnóstico es débil, y no resultó significativa para la evaluación de comprensión; en cambio, la prueba final tiene un texto mejor estructurado y las preguntas responden al esquema de los textos narrativos, (introducción, desarrollo y conclusión).

Conjugación de datos

Se consideraron las siguientes evaluaciones para ver los resultados de una manera global:

- Velocidad lectora.
- Evaluación integral.
- Actividad Núm. 1 Obtener información explícita.
- Actividad Núm. 2 Identificar la estructura de un texto informativo.
- Actividad Núm. 3 Identificar la estructura de un texto narrativo.

La gráfica de la velocidad lectora muestra que el 80% (figura 1.1) de los datos se encuentra dentro de un rango aceptable en amplitud y valores medianos.

La evaluación integral (instrumento grupal) (Anexo 6) se conjugó con la evaluación de la pronunciación, fluidez, comprensión de la lectura oral (Cuadro 1.1) y las 3 actividades anteriormente mencionadas. El concentrado de estos resultados se presenta estadísticamente en el siguiente recuadro:

Cuadro 2.4 Conjunción de datos: pronunciación, fluidez, comprensión de lectura oral y 3 actividades

No.			
1	54% -	15%	39%
2	87% -	15%	72%
3	87% +	5%	92%
4	87% -	5%	82%
5	90% +	2%	92%
6	75% +	3%	78%
7	90% -	15%	75%
8	95% +	4%	99%
9	83% -	2%	81%
10	75% +	3%	78%
11	90% +	5%	95%
12	90% +	7%	97%
13	95% +	5%	100%
14	75% -	15%	60%
15	65% -	15%	50%
16	37% +	7%	44%
17	75% +	3%	78%
18	70% -	15%	55%
19	70% +	5%	75%
20	90% -	15%	75%
21	50% +	7%	57%
22	95% -	15%	80%
23	70% -	15%	55%
24	85% +	7%	92%
25	85% +	7%	92%
26	90% +	5%	95%
27	90% +	7%	97%

El cuadro anterior correlaciona la información de la velocidad lectora, de la evaluación integral y 3 actividades; los datos se fusionaron y se promediaron; al final se consideró la tendencia asignada en el segundo porcentaje, dando un

resultado general en el condensado total de un rango de 61 puntos; es decir, el equivalente a una calificación mínima de 39 y una máxima de 100 con un promedio de 74.55; estos datos arrojan una información real con resultados concordantes y estadísticas similares, ligeramente arriba y con los máximos y mínimos muy dentro de lo probable.

Aspectos textuales que facilitan o dificultan la comprensión

Durante el proceso de comprensión lectora ocurren dificultades, las más comunes dice Sánchez son las siguientes:

- 1.- Desconocer el significado (o no poder inferirlo por el uso de las claves contextuales) de ciertos términos centrales dentro del texto...
- 2.- Carecer de las habilidades necesarias para seguir la progresión temática. Relacionar ideas nuevas (comentario) con las ya dadas (el tema), provocando así serias dificultades para establecer la coherencia local necesaria.
- 3.- Dificultades para construir la macroestructura del texto. Esta dificultad reside en que [...] los alumnos reconocen que el texto [presenta] una cierta lógica y sentido, [sin embargo], no son capaces de construir [...] una información de la representación...
- 4.- No identificar las distintas partes del texto; [es decir] la superestructura.
- 5.- No son capaces de elaborar “el modelo de la situación”. Muchas veces en las situaciones de enseñanza se desea que los alumnos [...] identifiquen [.....] el texto en su totalidad y que [apliquen] lo leído a diversas situaciones que lo demanden.

Muchos problemas de comprensión de los textos son producto de no saber aplicar las estrategias autorreguladoras [...] por ejemplo, no saber determinar el propósito o meta para leer, planificar en forma incompleta o inadecuada, supervisar en forma ineficaz las distintas operaciones de procesamiento del texto base o las estrategias específicas...²⁹

Actividad de español

Una vez señaladas las dificultades que un lector tiene cuando lee, citaré un ejemplo:

Alumno (a):

Cecilia Annet Camacho Díaz

Redacta un escrito ordenando la información en párrafos.. Usa signos de puntuación y utiliza palabras o frases conectoras, por ejemplo: **y, pero, aunque, sin embargo, igualmente, así como**, etc., para relacionar las ideas importantes con las de apoyo.

se trata sobre la televisión que nos
ayuda en muchas cosas como
aprender etc. pero a la vez no
nos ayuda en muchas cosas
y todo.

Los alumnos tuvieron dificultad para construir la macroestructura del texto “La basura”, por ejemplo, no escribieron con sus palabras el escrito, sino transcribieron algunas proposiciones.

Este ejercicio refleja que la mayoría del grupo necesitó una práctica más significativa sobre la interpretación de textos.

²⁹ Sánchez citado por Díaz Barriga, Arceo Frida y Hernández Rojas Gerardo. “Estrategias para el aprendizaje significativo II. Comprensión y composición de textos”, en *Op. cit.*, pp. 279-280 y 282.

Una manera de ayudar a los alumnos a superar sus dificultades fue manejando un número de 30 a 40 palabras tomadas de sus libros de texto, para que ellos buscaran el significado y formularan enunciados o narraciones.

Las deficiencias que muestran los escritos de los alumnos comprenden los niveles léxico, sintáctico y semántico. En el 1º nivel se encuentran aquéllos que tienen dificultades en el aprendizaje de la lectura y, por ende, no comprenden lo que leen. Algunos alumnos de 5º año B presentaron en sus escritos problemas derivados de la dislexia.

Aimeé:

- Su capacidad intelectual se considera aceptable, aunque la madurez psicológica corresponde a un alumno de 8 o 9 años.
- Confunde algunas grafías b/d, s/z y c, y //l.
- Dificultad para analizar la información de un texto.
- Su expresión verbal (léxico) es pobre.

Sergio Arián:

- La expresión escrita es ilegible.
- Su expresión verbal es buena.
- Invierte letras b/d.
- El alumno viene arrastrando desde el 1º grado de primaria serios problemas de lenguaje escrito.
- Su nivel de comprensión es medio.

Pablo:

- Se atendió tardíamente el problema de lectura.
- Muestra un ligero titubeo al leer (Inversión de letras).
- Presenta dificultad para expresarse verbalmente y por escrito.

Andrea Leyva:

- Problema de déficit de atención.
- Presenta un ligero tartamudeo al leer.
- Posee un léxico reducido.
- Dificultad para leer en voz alta (cambio de unas letras por otras).

María Fernanda:

- Problema de captación de conceptos que requieren análisis y expresar un juicio.
- Tiene capacidad para memorizar.
- Dificulta para expresar por escrito sus ideas.

Con relación al aspecto sintáctico, todo el grupo presentó dificultades para analizar proposiciones, para redactar cartas, telegramas, avisos, entre otras manifestaciones de comunicación escrita. A los alumnos les costó trabajo el desarrollar temas que impliquen utilizar un lenguaje específico y el hacer uso de esquemas. Los que presentaron mayor dificultad en este renglón son:

Pablo:

- Formula sólo sintagmas.
- Sus escritos se reducen a 5 líneas.
- Su expresión escrita se compone de palabras aisladas.
- No reconoce el sujeto y el predicado.

Andrea Leyva:

- No distingue las partes de la oración (sujeto y predicado).
- Sus escritos son ilegibles, realiza omisiones en la escritura.
- No concluye sus escritos. Sus proposiciones son cortas.

Juan Pedro:

-Sus escritos son breves.

-No sabe delimitar dónde termina el sujeto y dónde inicia el predicado.

De un total de 27, 12 niños tienen dificultad en distinguir enunciados que contengan S (sujeto) y P (predicado).

La semántica se refiere a entender el sentido de las palabras según el contexto. En este nivel pude observar que los alumnos tienen dificultad en descifrar el contenido de los textos. Leen pero no comprenden, sus escritos presentan ideas elementales y literales, quizás porque los maestros no refuerzan debidamente esta área del español, y hace falta practicar los temas de gramática. Por ejemplo al escribir un cuento se necesita reflexionar sobre la concordancia de las proposiciones, entre otros elementos.

En conclusión puedo decir que es necesario que los temas gramaticales, como los enunciados no se deben trabajar aislados, sino dentro de un contexto de lectura.

4.4 El aprendizaje significativo como elemento importante para que el alumno procese, elabore, interprete y supervise escritos

En el salón de clases concurren diversos aprendizajes: por repetición y significativo, de formación de conceptos, verbal y no verbal de resolución de problemas.

Los aprendizajes por repetición y significativo se relacionan con la dimensión recepción-descubrimiento, en tanto que en ambos suele haber significado. Ausbel advierte que: “la tarea de aprendizaje [significativo] puede relacionarse,

de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe...”³⁰

El aprendizaje significativo por recepción se utiliza para resolver problemas de la vida diaria. El maestro plantea una situación que involucra procesos cognitivos como formular hipótesis para una posible solución.

El aprendizaje significativo por descubrimiento es más complejo, implica madurez intelectual; la persona posee en su estructura cognoscitiva conceptos, proposiciones, suficiente conocimiento previo, que le servirán para procesar la información e interpretarla.

Los niños en edad escolar reciben un aprendizaje por recepción. El maestro explica verbalmente como ha de desarrollarse determinada tarea. Si se aprende arbitrariamente lejos de un contexto adecuado, entonces el aprendizaje no es significativo; en cambio, si se proporciona a los alumnos materiales didácticos con sentido, por ejemplo, escribir una carta, elaborar un diario personal, inventar un cuento, etc., ellos aprenderán significativamente por qué es importante aprender a redactar escritos, cuidando la ortografía, utilizando mayúsculas y minúsculas.

La enseñanza escolar incluye el aprendizaje de conceptos, el cual inicia en la etapa de preescolar; al ingresar al 3º grado los niños van adquiriendo más vocabulario, y conceptos; al proceso de definir o adquirir un concepto en un contexto adecuado se llama asimilación.

En la adquisición de un concepto influyen aspectos como la expresión personal, el medio cultural y la madurez psicológica; es decir que la forma de adquirir los conceptos depende de la percepción del sujeto: para un niño el concepto “casa” posee un significado subjetivo, porque el significado estará

³⁰ Ausbel P. David, Novak D. Joseph y Hanesian Helen. “El aprendizaje significativo comparado con el aprendizaje por repetición”, en *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983, p. 37.

relacionado con su experiencia; en cambio para el adulto el mismo concepto lo definirá en términos generales, expresará “una interpretación que refleja el consenso cultural relativo a los atributos esenciales (de criterio y de identificación)”.³¹

En ese sentido tanto el niño como el adulto se forman una representación de la realidad ya sea a través de la formación o la asimilación de conceptos. Lo importante de ambos procesos es que facilitan la comunicación y el aprendizaje.

El aprendizaje escolar está en estrecha relación con el desarrollo intelectual. Al respecto, dice Piaget:

En el desarrollo intelectual del niño se pueden distinguir dos aspectos. Por un lado, lo que se puede llamar el aspecto psicosocial, [.....] y por otro, el desarrollo que se puede llamar espontáneo, [.....] que es el desarrollo de la inteligencia [.....] lo que el niño aprende por sí mismo, lo que no se le ha enseñado sino que debe descubrir solo...³²

La vida social-cultural en la que está inmerso el niño es un elemento relevante para el desarrollo de la inteligencia; también la herencia, la maduración interna, la experiencia física y la equilibración (que regula las nociones nuevas) constituyen factores que van a acelerar o retrasar la aparición de un estadio e incluso, impedir su manifestación.

Los estadios o etapas de desarrollo se advierten por las edades: entre las 7 y los 15 años se van presentando diversos procesos mentales de madurez, por ejemplo, los niños pequeños pueden realizar operaciones concretas y operaciones formales tales como medir, clasificar y enumerar; los niños grandes

³¹ Ausbel P. David, Novak D. Joseph y Hanesian Helen. “La naturaleza de los conceptos”, en *Op. cit.*, p. 37.

³² Piaget, Jean. “El tiempo y el desarrollo intelectual del niño”, en *Problemas de psicología genética*. 3ª ed. Barcelona: Ariel, 1975, p. 10.

(edades entre 10 y 11 años) aparte de realizar los procesos mentales anteriormente descritos pueden llevar a cabo otras tareas como argumentar, interpretar, discernir, jerarquizar, entre otras actividades del pensamiento.

Estas actividades que realiza el niño demuestran que la capacidad de aprender depende de “dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real [.....] y el nivel de desarrollo potencial”³³; el primero se refiere a las tareas que el alumno realiza sin ayuda del maestro, y el segundo supone lo que el niño logra con asesoría de un compañero. La distancia entre estos dos planos Vigotsky la llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la describe como “el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente...”³⁴

En ese sentido el profesor proporciona la ayuda necesaria para que el alumno desarrolle las habilidades intelectuales y las emplee según la actividad que realicen. El aprendizaje no se limita a lo que el grupo hace en forma individual; las posibilidades de aprender se da entre iguales. Es un aprendizaje recíproco, en el que se descubren las destrezas de los alumnos.

Cuando el niño aprende en un medio ambiente apropiado enriquece sus experiencias, favorece el conocimiento previo, adquiere habilidades lingüísticas, al respecto Chomsky dice:

Todo buen maestro [.....] estimula [...] la curiosidad natural de los alumnos y al despertar su interés por explorar por su cuenta [...]

³³ Carrera, Beatriz *et. al.* “Vigotsky: enfoque sociocultural”. 2001. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. *Educere* 5.13 (abr. may. jun. 2001) 43. Online. Google. 14 ago. 2007

³⁴ Vigotsky citado por Peña Dolores en “La teoría sociohistórica: Vigotsky”. 2007 <<http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/> 22 de ago. 2007>

aprenden. Los alumnos descubren por si mismos [...] sus impulsos creadores...³⁵

Las experiencias que el niño adquiere le permiten ir descubriendo aspectos de su lengua. Encontrará sentido a lo que lee para rescatar lo significativo de la información. “La primer tarea es la de identificar las palabras y atribuirles las categorías correspondientes, [.....] una vez identificadas las palabras, la mente usa los principios de la estructura del sintagma”.³⁶

En la oración “visitaron mis tíos a mis padres”; se pidió a los alumnos identificaran el S (sujeto) y el P (predicado); sólo 15 de un total de 27 identificaron el sujeto (mis tíos).

Es evidente que la práctica constante de los aspectos gramaticales, léxicos y semánticos ayudarán a un aprendizaje significativo. Desde este punto de vista, es posible entrenar a los niños para que utilicen estrategias que les permitan autoevaluar sus escritos.

Cuando el alumno va adquiriendo la capacidad de autoevaluarse y autocorregirse, entonces llevan a cabo procesos metacognitivos, por lo tanto estará en capacidad de aprender de sus errores.

Aunque los niños de primaria están acostumbrados a que el profesor supervise los escritos es necesario que el docente enseñe los pasos para construir, interpretar y supervisar las tareas. El fin que se pretende al enseñar y aplicar estrategias metacognitivas es lograr una comprensión de los textos. Para eso, el lector se debe formar una representación mental del proceso antes de iniciar el trabajo. Un ejemplo es el caso del texto “La basura” en el que los alumnos vieron las imágenes y pudieron anticipar cuál era el tema.

³⁵ Chomsky, Noam. “De cara al futuro: perspectivas para el estudio de la mente”, en *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Col. Visor Lingüística y Conocimiento, 2. España: Visor Distribuciones, 1988, p. 109.

³⁶ Chomsky. “Principios de la estructura del lenguaje II”, en *Op. cit.*, p. 80.

En este proceso de planificación de las actividades los niños debían utilizar su conocimiento previo y auxiliarse de la técnica llamada “lluvia de ideas”, para hacer un listado de proposiciones, las cuales se anotaron en el pizarrón.

Después de haber contestado el cuestionario Núm.1, les pedí realizarán algunas estrategias de supervisión y autocorrección. Ellos identificaron algunos errores gramaticales como:

- Omisiones.
- Errores ortográficos.
- Respuestas cortas en las que se respondió con un simple “sí”.
- Palabras sin acento.

Los errores que no pudieron detectar se refieren al contenido de la información; es decir a los aspectos de la comprensión.

CAPÍTULO 5

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

5.1 Necesidad de fomentar la cultura mexicana, considerando textos de comprensión significativa para el fortalecimiento de la identidad en la frontera México - Estados Unidos

Los habitantes de la zona fronteriza entre México y Estados Unidos se interrelacionan por algunos aspectos económicos, lingüísticos y culturales; este fenómeno intercultural se aprecia en el continuo ir y venir de la gente.

Por lo general, el ciudadano tijuano adquiere bienes y servicios en el vecino país; y también prefiere visitar lugares como el Balboa Park, San Diego Zoo, los centros comerciales, etc., en cambio el estadounidense que visita la ciudad de Tijuana advierte el contraste en la ciudad: fiestas tradicionales mexicanas, música, danza, vestimentas autóctonas, etc., estos elementos se presentan como atractivos. En ese sentido, Alfred Arteaga se refiere a Tijuana como:

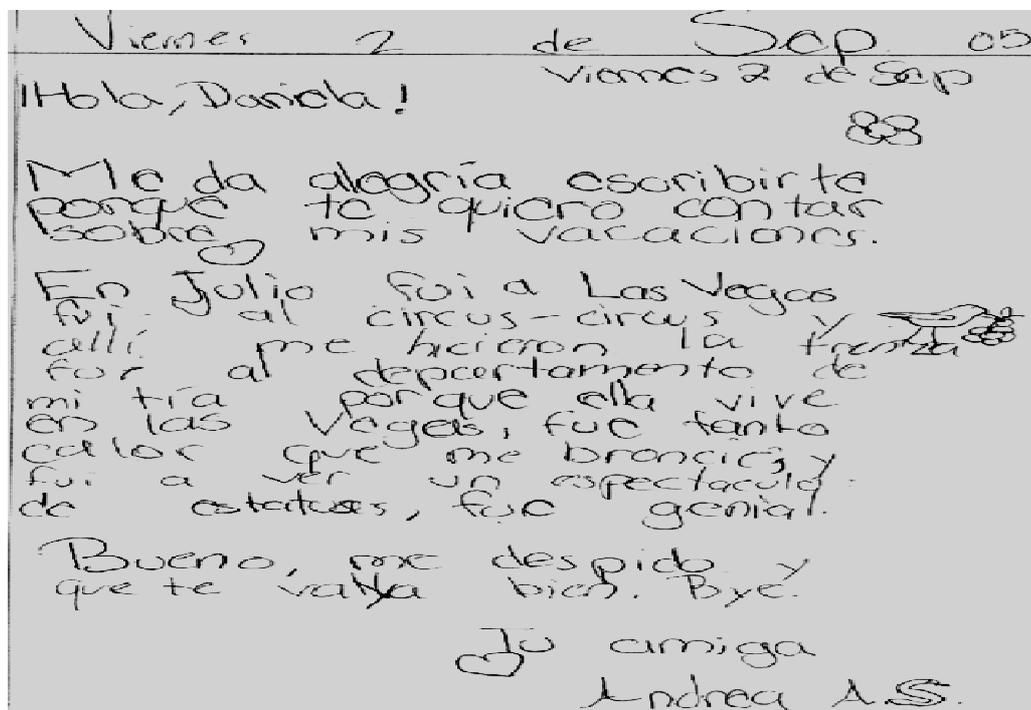
Un mundo totalmente diferente a los Ángeles, que está en el otro lado de la línea divisora, aunque como ciudades de zona fronteriza están en estrecho contacto. Tijuana es la ciudad extranjera más visitada por los estadounidenses. Este estatus hace a la lengua inglesa [...] casi tan ubicua como el dólar. Los Ángeles tiene la población más grande de mexicanos fuera de la ciudad de México.[E]n formas reales ambos países comparten la tierra y la gente de California.¹

¹ Arteaga, Alfred. "La frontera", en *Diálogos y frontera*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1993, pp. 171-172.

A pesar de la diferencia de idioma, costumbres, cultura y economía se aprecia una interrelación lingüística en algunos grupos que viven en ambos lados de la frontera. Por ejemplo, las comunidades chicanas, asiáticas, europeas, latinoamericanas tienden “hacia un multiculturalismo internacional y hacia diferentes tipos de liminalidad cultural”.²

Estos grupos, por estar ubicados en una franja fronteriza, mezclan los idiomas; adoptan costumbres y modas de otros grupos locales, regionales o internacionales y los incorporan a su mundo. Esta “tendencia histórica hacia la hibridización de las culturas, [...] de los lenguajes [...] es consecuencia indirecta del multiculturalismo”.³

En el medio escolar se advierte el fenómeno de hibridización de la lengua. He podido observar que los niños, por estar en contacto con el idioma inglés incluyen algunas palabras de ese idioma en la expresión oral y escrita. A continuación se muestra un ejemplo:



² Zavala Lauro. “Hacia una teoría dialógica de la liminalidad cultural; escritura contemporánea e identidad cultural en México”, en *Op. cit.*, p. 148.

³ *Ibidem*. “Bajtim y la liminalidad”, en *Op. cit.*, p. 148.

La investigadora Julia Isabel Dávila apunta que: “hay individuos que tienden a asociarse en grupos de identificación o moldear sus formas de pensamiento, modifica[ndo] los referentes de su entorno...”⁴

Los fronterizos han adoptado nuevas formas de actuar. Es una costumbre celebrar las fiestas populares y cívicas en ambos lados de la frontera: Columbus Day, 12 de octubre, Mother’s Day, 10 de mayo, Navidad, Christmas, etc., en estas festividades se mezclan idiomas, costumbres, cultura, bailes.

Esta interacción convierte a la frontera en una zona de movilidad lingüística, donde rivalizan tanto el inglés como el español, “el lenguaje [es] el primer determinante de la identidad nacional”.⁵

En ese sentido, los centros educativos de la frontera se preocupan por enseñar la lengua materna, las tradiciones culturales de diversas etapas y la historia de México.

La propuesta didáctica que desarrollaré a continuación parte de la necesidad de motivar a los alumnos a que lean textos narrativos, sobre temas prehispánicos, de la época colonial y de etapas más recientes.

El alumno elaborará textos considerando el tema expuesto en clase. Un ejemplo es narrarle de manera oral algunas leyendas, cuentos, mitos, etc., para que posteriormente, escriba con sus palabras lo que entendió. A continuación se muestra un ejemplo:

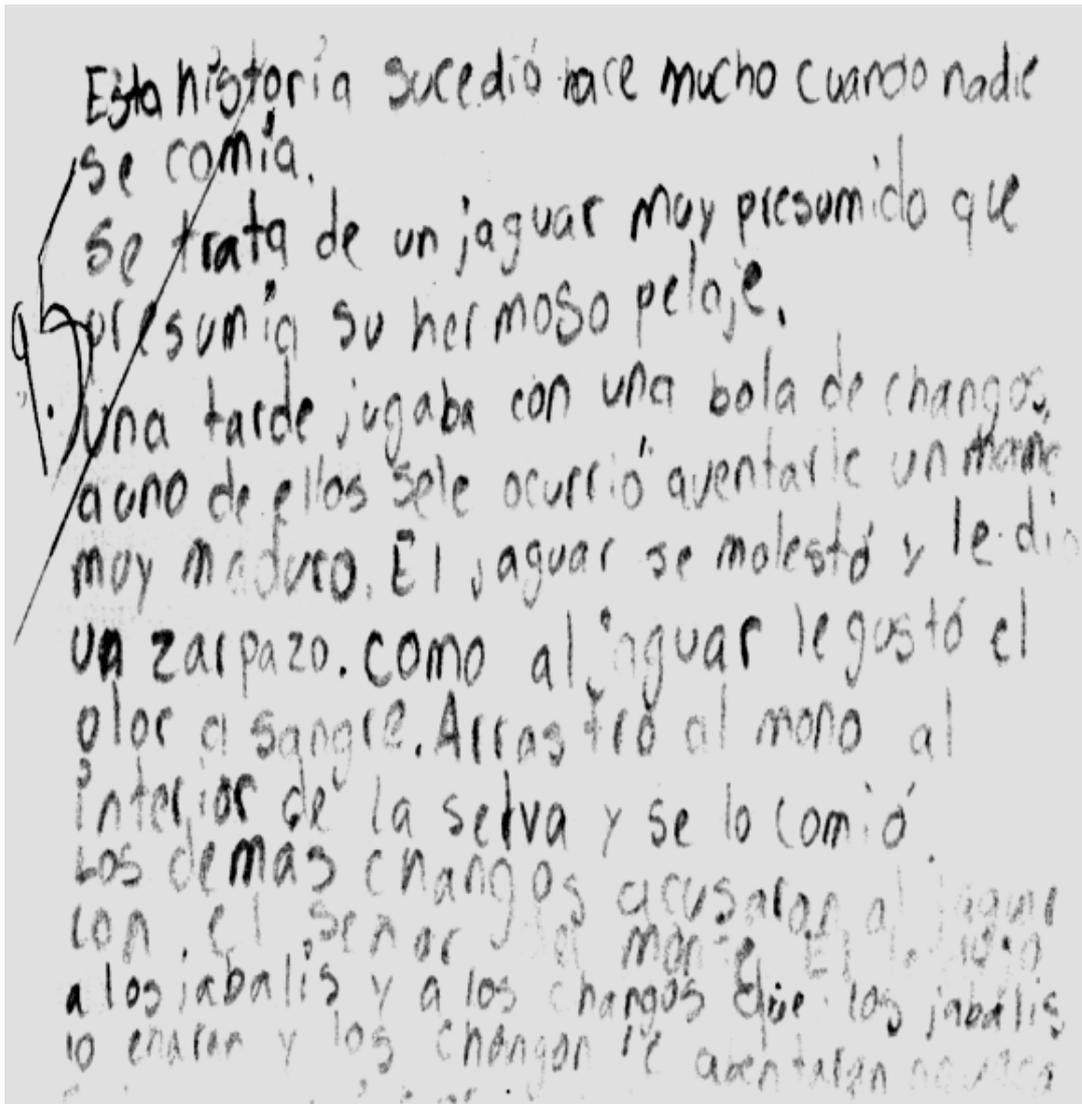
⁴ Flores Dávila, Julia Isabel. “Algunas reflexiones sobre las nuevas identidades”, en *Identidades en movimiento*. México: Praxis, 2004, p. 42.

⁵ Arteaga, Alfred. “Una lengua otra: la identidad chicana y la poética”, en *Op. cit.*, p. 172.

Actividad de español

Captar las ideas de una narración oral.

INSTRUCCIONES: elabora un resumen de la leyenda "El jaguar castigado"



Otra forma de motivar a los niños a leer es estimular su imaginación y creatividad, utilizando material visual (dibujos, carteles, películas, etc.) que hablen sobre la riqueza de nuestro país.

Cuando el maestro ameniza la clase, utilizando recursos como la gesticulación, dramatización u otros elementos, se genera un ambiente ideal para la comprensión.

En ese sentido, Carlos Rosales indica que: “leer no es solamente desarrollar hábitos mentales de descodificación y aumentar la velocidad, es también hacerse conscientes del texto”.⁶

Los textos deben ser motivadores, de acuerdo a los intereses y edad de los niños; deben favorecer la conversación y la comprensión, y también es importante que los cuentos, leyendas, poemas, etc., encierren riqueza lingüística.

Actividades como contar leyendas, relatos, cuentos; recitar poesías, exponer temas de interés general ayudan a enriquecer el léxico y mejorar la expresión oral y la comprensión.

La clase de español se puede convertir en un “taller de creación literaria”; así el maestro animará a leer desde la escritura. Se pueden producir y trabajar diversas manifestaciones de la expresión escrita: diarios personales, cuadernos de viaje, anécdotas, ensayos, poemas, chistes, noticias, entrevistas, etc., los textos que realicen los alumnos se leerán dentro del aula, y, posteriormente, el alumno hará un álbum como el que a continuación se presenta:

⁶ Carlos Rosales citado por García Rivera Gloria “Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria”. 2007. < <http://www.clubdelibros.com/profol119.htm>> 7 nov 2007

ÁLBUM DE ESPAÑOL

Nombre: Alexia Tamayo Hernández
Nombre de la escuela: Instituto progreso
Nombre de la maestra: Elizabeth Carbajal
Grupo: 5º "B"



ÍNDICE

Introducción	2
Siglas y abreviaturas	3
Boletín escolar	4
Cuento(h)	5
Guión de teatro	6
Adivinanzas(15)	7
Monografía	9
Adjetivos demostrativos	10
Pronombres demostrativos	11
Historieta	12
Carta del amor y la amistad	13

CUENTO

Había una vez un niño que se llamaba Hugo y tenía un perrito llamaba Huesos.
Un día Hugo conoció a una niña que era hermana de su amigo Hernán y se enamoro de ella, el sabia que todos los sábados la hermana de Hernán llamada Cindy también tenía una perrita llamada Estela.
Siempre caminaban por el parque Huesos porque siempre había personas que vendían huesos para perros. Se encontraron se enamoraron y se hicieron novios.

Palabras con h: 10

ADIVINANZAS

Todo el mundo lo lleva,
todo el mundo lo tiene,
por que a todos les dan uno
en cuanto al mundo vienen
(El nombre)

Este banco está ocupado
por un padre y por un hijo.
El padre se llama Juan
el hijo ya te lo he dicho
(Esteban)⁷

⁷ Se ha dejado el trabajo sin las correcciones para evidenciar las fortalezas y debilidades de la alumna en la elaboración de trabajos de investigación.

Otra actividad que se puede trabajar dentro del aula es la exposición de los libros leídos. El maestro debe llevar un registro con el fin de verificar el avance de la lectura.

La organización de este “**Taller de creación literaria**” se describe a continuación.

Material y tiempo: los alumnos llevan carteles o dibujos para que la exposición tenga elementos visuales; también pueden usar disfraces para atrapar la atención de los espectadores. El tiempo destinado a la clase será de 45 minutos.

Metodología: el papel del profesor es de coordinador y animador. Dará una breve reseña de la obra y tomará nota de la actitud del grupo, que estará sentado en círculo.

Criterio de evaluación: el maestro comprobará si captaron la información del texto, haciendo preguntas sobre el tema; también el equipo expositor puede realizar una o dos preguntas para comprobar si hubo interés.

Los textos que se sugieran a los niños deben ser variados y de diversas épocas de la historia de México; esto para fortalecer la identidad de los niños que habitan en la frontera México-Estados Unidos.

Algunas recomendaciones que ayuden a fortalecer la identidad como mexicanos son:

- Elaborar antologías que recojan las experiencias de los alumnos (anécdotas, cuentos, poemas, experiencias).

- Realizar obras de teatro infantil con temas que hablen sobre el fenómeno multicultural.
- Concursos donde se promueva hablar sobre México, pero también de otros grupos indígenas, emigrantes, chicanos, estadounidenses.
- Llevar a cabo exposiciones de las creaciones literarias de los niños.
- Promover materiales educativos (libros de autores representativos mexicanos).
- Realizar visitas a centros culturales: bibliotecas, museos, cinetecas, etc., para hablar de la riqueza de México.
- Audiciones de lecturas por parte del maestro y del alumno, posteriormente llevar a cabo mesas redondas o debates sobre lo escuchado.
- Invitar a escritores locales para que los niños aprendan de las experiencias de otros.

En fin, las posibilidades de realizar actividades relacionadas a un aprendizaje significativo, en el que el mayor beneficiado es el alumno son enormes.

Para que el niño comprenda lo que lee debe hacer conciencia de su entorno. Las experiencias son oportunidades para practicar la escritura; el alumno mejorará la redacción de sus escritos.

Por otro lado, los niños que viven en la frontera tienen oportunidad de interactuar con otros grupos, conocer su historia y respetar la mezcla de elementos culturales de ambos países.

En resumen, diré que las manifestaciones culturales que se reflejan en la expresión de los alumnos forman parte de su aprendizaje escolar.

CAPÍTULO 6

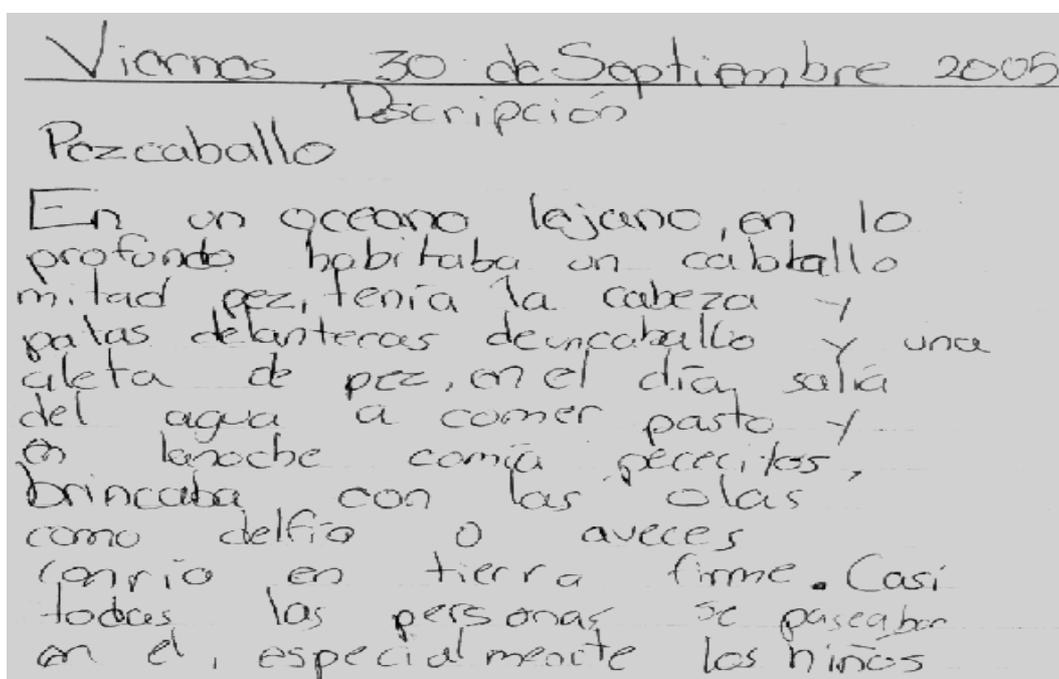
INCLUSIÓN EN EL PROGRAMA DE 5º GRADO DE ALGUNAS ACTIVIDADES QUE AYUDEN A MEJORAR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

6.1 Estrategias cognitivo-lingüísticas encaminadas a la mejora de la comprensión lectora

Una manera de ayudar a los niños a comprender los textos consiste en presentar en forma sencilla objetos o seres de su entorno. En consecuencia activarán diversos procesos mentales tal es el caso de la descripción que supone utilizar la imaginación para plasmar la idea del concepto. A continuación se cita un ejemplo:

Actividad de español

INSTRUCCIONES: imagina y describe un animal



Este tipo de ejercicios aparecen en el libro de español, sólo como una sugerencia, pero no hay seguimiento para que el alumno generalice y adquiera la habilidad de describir.

Si los maestros en la escuela primaria manejaran este tipo de estrategias, entonces el aprendizaje escolar sería más eficiente. Al respecto Jesús Amaya y Evelyn Prado sugieren cómo y cuándo aplicar la descripción:

Una de las mejores formas para identificar el uso de esta habilidad es el objetivo propuesto para el logro del aprendizaje. Si el objetivo se define como identificar, reconocer, determinar, mencionar, distinguir y/o señalar, entonces [se está utilizando] la habilidad descriptiva.¹

Es esencial que el alumno explore el texto, observé y lea detenidamente las instrucciones con ayuda del maestro; así irá adquiriendo la habilidad para describir.

Otra forma de auxiliar al estudiante es enseñarle a definir los conceptos. “Una de las mejores estrategias es construir frases para explicar términos desconocidos con la ayuda de otros conocidos”. Para eso se utilizan los sinónimos y los antónimos (Apéndice 1).

También se puede definir una palabra tomando en cuenta el contexto de la lectura. Al adquirir esta habilidad la comunicación será más clara y habrá una buena comprensión.

Los diagramas se utilizan para definir conceptos, los cuales aparecen dentro de cada círculo. El alumno anotará las propiedades que identifican al objeto (Apéndice 2).

¹ Amaya Guerra, Jesús y Prado Mallard, Evelyn. “Habilidades cognitivo-lingüísticas”, en *Estrategia de aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista*. México: Trillas, 2003, p. 142.

Una actividad que mejora la expresión escrita y oral es la elaboración de un “banco de palabras”. Este ejercicio consiste en registrar en el pizarrón las palabras desconocidas para que los niños busquen su significado en el diccionario, después realizarán un dibujo alusivo a la palabra.

Otra forma de trabajar con las palabras se sugiere a continuación:

- Dictar diariamente una lista de palabras con el objeto de que el alumno las aprenda.
- Elaborar diccionarios ilustrados.
- Inventar cuentos.
- Buscar los sinónimos de una serie de palabras.
- Llevar a cabo repeticiones para memorizar las palabras.
- Construir oraciones considerando las diversas acepciones de las palabras.

Las posibilidades de ayudar al niño a mejorar su comprensión son infinitas, lo importante es que el maestro enseñe las estrategias de lectura (antes, durante y después), y las aplique.

Las actividades mencionadas anteriormente sirvieron como ejemplo para comprobar que los alumnos de 5º año mejoraron en alguna medida.

El ejercicio que presento a continuación es un ejemplo que sirve como referencia.

Actividad de español

Inventa un cuento con las siguientes palabras: calabaza, descripción, leyenda, ecosistema, Júpiter, jardín, extracción, Océano Pacífico, Coahuila, narración, desenlace, cautiverio, introducir, organizar, diversificar, transformar, erupción, convertir, sobrevivencia y convertir.

INSTRUCCIONES: utiliza las palabras del "banco de palabras" para elaborar un cuento.

Nombre: Karen Izzel Garcia C. Fecha: 19/ septiembre/ 2020

Los vampiros si existen

Había una vez una niña llamada Loreley, esa niña con nombre raro era la mas bonita del pueblo. Un día con pura curiosidad se asomo por la ventana y vio... Una cosa muy extraña, esa cosa extraña era una calabaza de color rosa y después le empezó a salir sangre y de repente salio un murcielago se asusto muchísimo y grito 'Mamaaaa!'. Su mamá lleoó muy asustada y le dijo: que sucede Loreley. La niña muy asustada le conto: mira hacia la ventana! La Señora se figo que había asustado a su hija y no vio nada. La mamá de Loreley se enojó con ella por que le había nechado mentiras. La niña le dio la descripción del objeto que vio. La mamá le dijo que eso se lo imagino de alguna leyenda. El papa de Loreley le volvio a Prohibir abrir su ventana pues no era la primera vez que lo veía. Un día en la escuela la maestra preguntó que era un ecosistema. Loreley grito 'sangreeee' y la maestra dijo '¿adonde?'. Sus Compañeros se empezaron a reir a carcajados y ella lloro y se salio. De pronto salio un Caballero muy

Nombre: Karen Izzel Garcia Fecha: 19/sep/2005.
desente que le salieron cornillos muy
filosos unos de sangre y la Directora estuvo
mordida por él, de pronto gritó: **¡Esto no está
pasando!** y lo repitió muchas veces y se
desmayó. Cuando despertó estaba en su casa
con **Jupiter** en la nariz y volvió a repetir
¡Esto no puede estar pasando! de pronto se
volvió a aparecer el caballero y ahora estaba
mordida su mamá. **Aaaaaa** gritó y se fue
a su **jardín** y también estaba ahí el
caballero y estaba mordido su hermano.
Y se volvió a desmayar. Cuando volvió
en sí vio al caballero **extraccionando** a
su perro. De pronto empezó a llorar, y le
dijo al caballero que se le ofrecía para
que la dejara en paz el no respondió.
Entonces se la llevó volando al
Océano Pacífico y la trató de ahogar.
Al día siguiente vio a su papá mordido pero
con un alar desagradable y dijo o no
tú también papito chulo? el caballero
se convirtió en una especie de maestro
y se empezó a reír y le dijo que
si lo acompañara a **Coahuila** la
dejaría en paz ella dijo: **¡NO!**
En la escuela como era la más inteligente

Nombre: Karen Itzel Garcia Fecha: 19/ sep / 2005

se hizo muy atrasada y bajo de calificación. La maestra les dejó de tarea hacer una narración y un poema que tuviera un bonito desenlace. Ella como volvió a ver al Caballero o sea al monstruo o vampiro le dijo **Cautiverio** que significa Privación de libertad. El vampiro se rio de esa locura y le dijo que no temia a nada porque era el más poderoso del universo. Loreley le dijo que Dios era el mas poderoso del mundo y universo. El caballero se empezó a salir de la casa de Loreley muy lentamente. El vampiro **introdujo** un rayo rojo con sus ojos verdes como el pasto.

Al día siguiente en la escuela se **organizaron** equipos para una actividad muy difícil. La maestra les dijo que buscaran en el diccionario la Palabra **diversificar** Loreley la encontró pero el problema era que no sabía leer. Mucho menos escribir. Una noche de halloween de 1999 vio la **transformación** del vampiro en murciélago. Se asusto mucho que peso que esta o se iba a ir al infierno y no al cielo.

Nombre: Karen Itzel Garcia Fecha: 19/sep/2005

El vampiro provoca la **erupción** de un volcán pero lo bueno fue que no salió lava.

Después justo cuando iba a **convertir** a un perro en una muchacha vampiro lo empujó a una superficie muy alta.

Ya que no se veían muchos rastros de **sobrevivencia** se fue muy triste a casa pues perdió a toda su familia.

Cuanto volvió a ver la imagen grito aaaaaaa auxilio ayúdenme hay un vampiro en mi habitación mejor dicho está el diablo en mi alcoba aaaaa gritaba desesperadamente cuando vio a su familia como vampiros se arrepintió de sus pecados y maldades que hizo alguna vez.

De pronto llegó su mejor amiga que no era un vampiro ni monstruo ni murciélago.

Nombre: Karen Izabel Garcia Fecha: 19/sep/2005.

Entonces fue a las bibliotecas y buscó como desaparecer a un vampiro. Y en vez de encontrar un remedio hayo una vieja listas de Leyendas, cuentos, fabulas y refranes. Acerca de los vampiros. Al fin bio un libro lleno de polvo y ese libro se trataba de los científicos que si existian los vampiros.

Lo que decía era que ese vampiro peligrosísimo se hacia pasar por un Caballero de mucha clase.

Loreley dijo ¡o no esto es maravilloso! leyo todo y lo realizo al fin se deciso del vampiro sus familiares regresaron a ser personas comunes y corrientes.

Loreley se alegró mucho y no volvió a abrir nunca más su ventana ni celebrar halloween nunca.

Por ultimo volvió a ser la misma niña inteligente de siempre.

Fin.

En la comprensión de un texto intervienen factores determinantes: el conocimiento previo, la inteligencia, la imaginación; estos elementos permiten que el niño tienda a producir textos llenos de fantasía; son parte de su mundo infantil. Cada persona tiene su forma de interpretar al mundo.

Al respecto el lingüista Kress Gunter afirma que: “quien produce un signo lleva una relación motivada entre significante y significado”²; es decir, la palabra y la imagen en conjunto dan una información real o ficticia. Esto supone que el lector lleve a cabo procesos mentales para descifrar lo que ve, oye, toca y huele.

En ese sentido una forma de auxiliar al niño es que observe las diferencias y semejanzas entre el objeto que él imagina “y como es el objeto <<fuera>>, en la realidad o en la instrucción oral o escrita”.³

Asimismo, se pueden utilizar los mapas conceptuales, pues son una forma de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre ideas. La ventaja de utilizar estas herramientas permite recordar los detalles y la información relevante del texto. Cuando el alumno se enfrenta con textos de tipo narrativo es necesario que el profesor modele y guíe el uso de esquemas. Un ejemplo sencillo y útil se presenta a continuación:

Cuadro 1.15 Guía de estructuras narrativas

² Kress Gunter, Leite y Van Leewwen Theo. “Semiótica discursiva”, en *Discurso como estructura y proceso*. Vol. I. España: Gedisa, 2000, p. 375.

³ Martínez Olivé, Alba, *et. al.* “El enfoque comunicativo y funcional de enseñanza de la lengua. Algunos aspectos teóricos”, en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México: SEP, 2000, p. 179.

<p>1. Escenario</p> <p>a) ¿Cuándo sucede la historia? _____</p> <p>b) ¿Dónde sucede la historia? _____</p> <p>c) ¿A quién se refiere la historia? _____</p> <p>2. Problema</p> <p>a) ¿A qué problema se enfrenta el personaje principal? _____</p> <p>3. Respuesta</p> <p>a) ¿Qué siente el personaje principal ante el problema? _____</p> <p>b) ¿Qué hace el personaje principal? _____</p> <p>4. Resultado</p> <p>a) ¿Cómo se resuelve el problema? _____</p> <p>b) ¿Qué sucede al final de la historia?</p> <p>c) ¿Cómo se sienten los personajes al final de la historia? _____⁴</p>
--

De esa manera, identifica las partes relevantes del texto. En resumen, puedo afirmar que las posibilidades de utilizar éstas, entre otras herramientas didácticas ayudan al progreso escolar de los alumnos.

⁴ Díaz Barriga, Frida. "Estrategias para el aprendizaje significativo: comprensión y composición de textos" en *Op. cit.*, p. 327.

7. CONCLUSIONES

En el renglón de comprensión lectora, hay mucho que hacer. El aprendizaje significativo implica que el profesor sea un mediador entre la cultura y el aprendizaje escolar.

El maestro necesita prepararse en el terreno de estrategias de aprendizaje y lectura; modelar frente al alumno la estrategia; y, posteriormente, iniciar la práctica guiada de lo que se pretende enseñar.

No basta suponer que el alumno entendió; es necesario verificar el grado de comprensión. Una manera de saber si el estudiante interpretó un texto es evaluarlo; verificar los fallos o carencias en la comprensión y aplicar estrategias apropiadas.

Los errores más comunes suceden cuando el lector no es capaz de identificar las ideas relevantes del texto, no posee suficiente conocimiento previo. También se pueden presentar carencias de tipo léxico, sintáctico o semántico.

Los niños pueden ser buenos lectores si se les enseña la estrategia de supervisión. Esta actividad de monitoreo les permite observar sus errores en la expresión oral y escrita.

Otro punto importante en el presente informe es la relación con el uso de los esquemas de conocimiento que ayudarán en la construcción del texto.

El libro de español 5º año sugiere utilizar los esquemas textuales; sin embargo, el maestro no aplica el uso de esquemas; sólo formula cuestionarios y evaluaciones; en consecuencia no hay enseñanza acerca de estas estructuras.

La inclusión de los esquemas narrativos y expositivos ayudan al alumno en la interpretación del texto, porque desarrolla la habilidad de realizar inferencias sobre la lectura.

Los alumnos de 5º año tienen un nivel medio de comprensión lectora y poco conocimiento sobre el manejo de estructuras narrativas, expositivas y argumentativas.

Sin embargo son capaces de identificar algunos elementos (introducción, desarrollo y conclusión).

La lectura que realizan los alumnos responde al nivel de descodificación de letras, palabras, proposiciones. Aún no son capaces de utilizar la lectura como un medio para aprender y disfrutar.

Algunas conclusiones derivadas de este informe se enumeran a continuación:

1. Es necesario implementar la enseñanza de estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura.

2. Las principales dificultades de comprensión de lectura que enfrentan los alumnos de 5º año B del ciclo 2005-2006, del Instituto Progreso, A.C., en Baja California están determinadas en una serie de limitaciones:

- Dificultad para construir un nuevo texto con sus palabras.
- El carácter literal comprensivo al leer un texto.
- Dificultad para emitir juicios de valor con sentido reflexivo.
- Dificultad para comprender el sentido a partir de las estructuras del texto y transferir ideas.
- Incapacidad para organizar un texto, considerando los sucesos cronológicos.

- Carencias para utilizar el conocimiento previo.
- Dificultad para elaborar esquemas.

El aprendizaje de la lengua hablada y escrita exige esfuerzo y dedicación por parte del alumno y del maestro. La comprensión es un proceso personal ya que como vimos a lo largo del informe la lectura implica diversos niveles; no sólo se debe transmitir la información de manera clara y organizada, sino conducir al alumno para que realice diversos procesos mentales (inferencias, predicciones, análisis) y posteriormente pueda hacer uso de los diferentes esquemas que coadyuven a los procesos de comprensión.

Por otro lado, es necesario reforzar la identidad como ciudadanos mexicanos con el fin de conocer la historia de nuestros antepasados.

Se enumeran algunas conclusiones al respecto:

1. El español debe continuar siendo el instrumento funcional para relacionarse mediante diversas manifestaciones culturales con otros pueblos. Aunque, también el uso del idioma inglés puede utilizarse como instrumento para comunicarse, debido a la diversidad cultural de la frontera.
2. Es necesario conocer la idiosincrasia de otras culturas, sus tradiciones, usos y costumbres. Una manera es leyendo textos de las diversas etnias que conviven en la frontera México-Estados Unidos.
3. Es necesario que el maestro se documente más sobre la cultura de nuestro país para que el alumno conozca la riqueza prehispánica, colonial y otras manifestaciones de la cultura que están gestándose en esa región fronteriza, una forma de lograrlo es leer textos narrativos (leyendas coloniales, libros de la mitología prehispánica), si se conoce el pasado se comprenderá el presente.

4. Valorar los aportes culturales, lingüísticos de otras comunidades. Reflexionar que el desconocimiento del otro y la visión etnocentrista constituye una barrera entre países; por ello es importante no formar estereotipos de discriminación y racismo en sus múltiples manifestaciones.

5. Construir un entendimiento de la cultura que incluya el conocimiento de las comunidades locales, regionales o de otro país. La comunicación es la clave que abre fronteras. Al respecto sugeriré algunas actividades que es necesario desarrollar en el salón de clases:
 - Saber exponer, analizando un tema.
 - Aprender a escuchar a otros, a valorar las diversas formas de pensar.
 - Reconocer la importancia de la comunicación como medio para resolver conflictos.
 - Aprender a observar el entorno para que el alumno vaya desarrollando un pensamiento crítico.

En resumen diré que los habitantes fronterizos requieren conocer su herencia cultural e idiomática; ello generará personas únicas con un sentimiento de apego al grupo, al territorio, a las tradiciones, a la lengua, etc. La identidad supone la existencia del otro.

Bibliografía general

Alvarado, Ramón y Lauro Zavala. *Diálogos y frontera*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1993.

Amaya Guerra Jesús y Evelyn Prado Mallard. *Estrategias de aprendizaje para universitarios*. México: Trillas, 2003.

Ausbel P. David, Joseph Novak P. y Helen Hanesian. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* México: Trillas, 1983.

Beltrán Llera, Jesús y Cándido Genovard Roselló. *Psicología de la instrucción I, variaciones y procesos básicos*. Madrid: Síntesis, 1998.

Brown, Frederick G. *Principios de la medición en psicología y educación*. México: El Manual Moderno, 1980.

Chomsky, Noam. *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Col. Visor Lingüística y Conocimientos, 2. España: Visor Distribuciones, 1988.

Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum, convergencias en los programas de estudio*. 1997. 9ª ed. México: Paidós Mexicana, 1999.

Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª ed México: Mc Graw-Hill, 2002.

Diccionario de la Real Academia, Madrid: Espasa-Calpe, 1970.

D. Lafourcade, Pedro. *Evaluación de los aprendizajes* Argentina: Kapelusz. 1969.

Flores Dávila, Julia Isabel, *et. al. Identidades en movimiento*. México: Praxis, 2004.

González Eugenio y J. A. Bueno. *Psicología de la educación y desarrollo en la edad escolar*. Madrid: CCS, 2004.

González Manjón, Daniel y Ángel Marcilla Fernández. *Programas de comprensión de textos. Bases psicopedagógicas para su evaluación y diseño*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1996.

Kabalen, Donna Marie y Margarita A. de Sánchez. *La lectura analítico – crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. 3ª ed. México: Trillas, ITESM, 1995.

Kress Gunter, Leite y Theo Van Leewwen. *Discurso como estructura y proceso*. Vol. I. España: Gedisa, 2000.

Martínez Olivé, Alba, *et. al. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México: SEP, 2000.

Novak. J. D. y D. B. Gowin. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

Piaget Jean. *Problemas de psicología genética*. 3ª ed. Barcelona: Ariel, 1975.

_____ *El nacimiento de la inteligencia del niño*, México, Grijalva. 1994

Priestley Mauren. *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas, 1996.

Rodríguez Rivera y Víctor Matías. *Psicotécnica Pedagógica*. México: Impresora Galve, 1972.

SEP. *Libro de Español 5º grado*. México: SEP, 1994.

SEP. *Plan y programas de estudios. Educación básica*. México: SEP, 1993.

Smith, Frank. *Comprensión de lectura*. 2ª ed. México: Trillas 1989.

Vidal-Abarca Gámez, Eduardo y Ramiro Gilabert Pérez. *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Col. Educación Especial y Dificultades de Aprendizaje 19. Madrid: CEPE, 1991.

Referencias electrónicas

Aguilar Benítez, Moraima. "Reflexiones acerca de la habilidad de escuchar en el proceso docente-educativo". *Lecturas: EF y Deportes* 11.106 (mar. 2007): 6 Internet. Google. 12 mar. 2007

Alexis Jiménez, Codina. "Saber escuchar. Un intangible valioso". *Intangible Capital* 4.0 (oct. 2004): 26 Internet. Google. 9 mar. 2007

Bono Adriana, María Cristina Rinaudo y Danilo Donolo. "La evaluación de la lectura. 1989 <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Bono%Donolo%20Rinaudo.html>> 13 sep. 2006

Carranza Quintero, Martha Eugenia. "La importancia de la comprensión lectora en la organización de las ideas". 2006 <<http://www.benavente.edu.mx/investigacion/mayoagosto/2006%20diversas/laimportancia.html>> 01 jul. 007

Carrera Beatriz y Clemen Mazzarella. "Vigotsky: enfoque sociocultural". 2001 Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. *Educere* 5.13 (abr. may. jun. 2001) 43. Internet. Google. 14 ago. 2007

Di Musio Adriana, *et. al.* "Comparación de métodos para enseñar técnicas de comprensión de lectura en inglés a niños de segundo elemental". *Eureka* 2.3 (sep. 2007): Internet. Google. 10 may. 2007

García Rivera, Gloria. "Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria". 2007. <<http://www.clubdelibros.com/profol119.html>> 7 nov. 2007

Mendoza Palacios Rudy. "La medición de la comprensión lectora". 2007. <http://www.monografías.com/trabajos38/inadecuada_expresión-oral/25html> 31 oct. 2007

Moyano Pahissa, Angela."Identidad cultural en la frontera entre México y los Estados Unidos". 2007. <<http://www.iih.unam.mx/moderna/ehmu/fichasf51html>>
10 nov. 2007

Ortiz Padilla Miriam."La competencia lectora de los estudiantes universitarios: un estudio para diseñar estrategias dirigidas a su perfeccionamiento".2006 <<http://www.cemanaciencia.info/article.phplid=154.60k>> 29 abr. 2007

Peña, Dolores. "La teoría sociohistórica (Vigotsky)". 2007. <<http://www.educacióninicial.com/ei/contenidos/00/0350/365.ASP>> 22 ago. 2007

Ramos Morales, Carlos. Cramos@userena.cl "Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo básico". 02 nov. 2006. personal. 21 may. 2007

ANEXOS

ANEXO 1

Antecedentes del plan y programa de estudio

El plan y programa de estudio es producto de un proceso cuidadoso y prolongado de diagnóstico, evaluación y elaboración en el que han participado, a través de diversos mecanismos, maestros, padres de familia, centros académicos, representantes de organizaciones sociales, autoridades educativas y representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Desde los primeros meses de 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

El programa para la modernización educativa 1989-1994, resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

A partir de esta formulación, la Secretaría de Educación Pública inició la evaluación de planes, programas y libros de texto y procedió a la formulación de propuestas de reforma. En 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, que dentro del programa denominado "Prueba Operativa" fueron aplicados en un número limitado de planteles, con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado "Nuevo Modelo Educativo". El productivo debate que se

desarrolló en torno a esa propuesta contribuyó notablemente a la precisión de los criterios centrales que deberían orientar la reforma.

A lo largo de estos procesos de elaboración y discusión, se fue creando consenso en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacaban claramente las capacidades de lectura y escritura. Entre las formulaciones que contribuyeron a formar los criterios para la reforma de contenidos se encuentran las del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, presentadas a fines de 1991 y ratificadas en su congreso de febrero de 1992.

En mayo de 1992, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica siguiendo las orientaciones expresadas en el acuerdo. Las actividades se orientaron en dos direcciones:

1ª Realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos. En este sentido, se determinó que era conveniente y factible realizar acciones preparatorias del cambio curricular, sin esperar a que estuviera concluida la propuesta de reforma integral. Con tal propósito se elaboraron y distribuyeron las guías para el maestro de enseñanza primaria y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993, en los cuales se orientaba a los profesores para que, ajustándose a los programas de estudio y los libros de texto vigentes, prestaran especial atención a la enseñanza de cuestiones básicas referidas al uso de la lectura y la escritura.

2ª Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería estar listo para su aplicación en septiembre de 1993. Para este efecto, se solicitó al Consejo Nacional Técnico de la Educación la realización de 10

recomendaciones, que fueron hechas por maestros y especialistas en la educación.

El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos

El nuevo plan de estudios y el programa de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales: la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información.

De acuerdo con esta concepción los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral. En tal sentido, el término “básico” no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente.

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si estas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

Organización del plan de estudios

El nuevo plan prevé un calendario anual de 200 días laborales. Uno de los rasgos centrales del plan, que lo distinguen del que estuvo vigente hasta 1992-1993, es lo siguiente: darle una mayor prioridad al dominio de la lectura, escritura y la expresión oral. El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural. En el nuevo programa de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios, de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.

- Sepan buscar información, valorar, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

ENFOQUE

El enfoque del español en la escuela primaria consiste en concebir a la lengua desde el punto de vista comunicativo y funcional, cuyos principales rasgos son los siguientes:

1° La integración estrecha entre contenidos y actividades. Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no sólo como convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz.

2° Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnica y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana.

La orientación establecida en los programas de los primeros dos grados consiste en que, cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lecto-escritura, ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado. Este es elemento instituido para lograr la

alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir.

3° Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita. Los niños ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel y la naturaleza de estos antecedentes son muy distintos entre un alumno y otro y generalmente están en relación con los estímulos ofrecidos por el medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar.

La situación mencionada influye en los diferentes tiempos y ritmos con los que los niños aprenden a leer y escribir. El programa propone que este aprendizaje se realice en el curso del primer grado, lo cual es factible para la mayoría de los alumnos. Sin embargo, son frecuentes las ocasiones en que, por distintas circunstancias, este objetivo no se cumple. En estos casos es conveniente y totalmente aceptable que el maestro extienda hasta el segundo grado el periodo de aprendizaje inicial.

4° Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares. En el plan de estudios se destina un amplio espacio a la enseñanza sistemática del español, pero esto no implica que deba circunscribirse a los límites de la asignatura. El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares, formales e informales, ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura.

5° Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo. La adquisición y el ejercicio de la capacidad de expresión oral, la lectura y la escritura se dificultan cuando la actividad es solamente individual. El intercambio de ideas entre los

alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

Organización de los programas

Los programas para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos:

- Lengua hablada.
- Lengua escrita.
- Recreación literaria.
- Reflexión sobre la lengua.

En la presentación se mencionan los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y enseguida se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas “situaciones comunicativas” que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente. Con la inclusión de estas “situaciones” en los programas, se quiere poner de relieve que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se producen en contextos comunicativos reales, en este caso, organizados por el profesor dentro del aula.

Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a *leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando*, en actividades que representen un interés verdadero para ellos. Aunque las situaciones comunicativas se presentan agrupadas por ejes, lo deseable es que una misma situación sirva para promover aprendizajes relacionados con varios de ellos, De este modo, una actividad de

lectura puede dar origen al intercambio de opiniones en forma oral, a la escritura de textos, a reflexiones sobre el género y el número de los sustantivos utilizados y a la revisión y autocorrección de la ortografía.

Lengua hablada

A partir del tercer grado de primaria se van introduciendo actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario. A través de estas prácticas los alumnos se habituarán a las formas de expresión adecuadas en diferentes contextos y aprenderán a participar en formas de intercambio sujetas a reglas, como el debate o la asamblea

.

Lengua escrita.

Es importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación.

Se sugieren actividades relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas a partir de la exposición de un tema. Otras tienen fines no escolares, como la comunicación personal, la transmisión de información. y de instrucciones y los ensayos de creación literaria. Se prende que a través de estas actividades los niños desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo y se habitúen a seleccionar y organizar tanto los elementos de un texto, como el vocabulario más adecuado y eficaz.

Los programas sugieren que los alumnos trabajen con textos que tienen funciones y propósitos distintos: los literarios, los que transmiten información

temática, instrucciones para realizar acciones prácticas o los que comunican asuntos personales y familiares. Estas actividades permitirán que los estudiantes desarrollen estrategias adecuadas para la lectura de diferentes tipos de texto y para el procesamiento y uso de su contenido.

Con esta orientación se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente la destreza del trabajo intelectual con los libros y otros materiales impresos, para que sean capaces de establecer la organización de la argumentación, de identificar ideas principales y complementarias, de localizar inconsecuencias y afirmaciones no fundamentadas y de utilizar los diccionarios, enciclopedias y otras fuentes de información sistematizada.

Recreación literaria

De manera colateral a las actividades generales con la lengua escrita, en los programas se distingue el eje de recreación literaria, Con este término se quiere indicar al mismo tiempo el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana.

La lectura en voz alta realizada por el maestro y por otros adultos, despierta en el niño la curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía.

El niño se adentra en los materiales literarios, analiza su trama, sus formas y sus estilos; se coloca en el lugar del autor y maneja argumentos, caracterizaciones, expresiones y desenlaces. Al mismo tiempo, se estimulará a los niños para que, individualmente o en grupo, realicen sus propias producciones literarias. Estas prácticas permiten un acercamiento que despoja a la literatura de su apariencia sacralizada y ajena y da oportunidad de que los niños desarrollen

gustos y preferencias y la capacidad para discernir méritos, diferencias y matices de las obras literarias.

Reflexión sobre la lengua

En este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y de lingüística. Se ha utilizado la expresión “reflexión sobre la lengua”, justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

El aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican, como las de género y número, se inicia desde los primeros grados, destacando su función en la claridad de la comunicación. En 4º, 5º y 6º grados se aborda la temática fundamental relativa a la oración y sus elementos, y a la sintaxis, siempre en relación con las actividades de lengua oral y lengua escrita.

Un propósito que se persigue a lo largo de los seis grados es que los niños, al mismo tiempo que conocen y hacen propias las normas y convenciones comunes del español, adviertan que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tiene matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo.

La naturaleza dinámica del idioma debe observarse también al reflexionar sobre la relación del español con otras lenguas. Un primer propósito consiste en que los alumnos adviertan que en el español hablado en México se usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indígenas del país. A partir de

esta comprobación, los alumnos reconocerán que la existencia plena de diversas lenguas indígenas es parte de la riqueza de la cultura nacional.

Asimismo, se proponen actividades para que los alumnos adviertan, por un lado las relaciones de influencia mutua que existen entre las lenguas modernas y, por otro, para que distingan situaciones en las cuales la incorporación de términos y expresiones de origen externo deforma y empobrece el idioma, de aquéllas en las que le agrega términos y expresiones insustituibles.¹

¹ SEP, *Plan y programas de estudio. Educación básica, primaria*. México: SEP, 1993, pp. 11-17; 21-26.

ANEXO 2

Programa de 5º año

Lengua hablada

Conocimientos, habilidades y actitudes.

- Normas de intervención en conversaciones formales.
- Capacidad de descripción oral de rasgos físicos y de conducta.
- Exposición individual y por equipo de temas.
- Estrategias para realizar informes, reportes y resúmenes orales.
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados.
- Planeación, realización, análisis y presentación de entrevistas.

Situaciones comunicativas

- Narración

Invención de un argumento a partir de un tema dado, realizado individualmente, en parejas o por equipo.

- Descripción

- Descripción de personajes conocidos, de sus rasgos físicos, de su conducta y de sus estados de ánimo, para escribir un texto o realizar un guión teatral.

- Exposición

- Planeación individual y por equipos, eligiendo el título adecuado, la forma de desarrollo y las conclusiones.
- Búsqueda de información en bibliotecas.

- Utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar.

- **Entrevista**

- Entrevista a personas de la comunidad para obtener información. Realización de reportes y análisis de los mismos.

- **Discusión**

- Argumentación y fundamentación de puntos de vista con tema a elección de los alumnos.
- Discusión sobre los mensajes de los medios de difusión masiva, confrontación con la realidad.

Lengua escrita

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Dicción, fluidez, volumen y entonación en la lectura en voz alta.
- La estructura de diversos tipos de texto: textos literario, instructivo, informativo, periódico.
- Identificación de relaciones usuales descritas en diferentes tipos de texto.
- Discernimiento de las ideas principales y de apoyo en un texto.
- Elaboración y uso de resúmenes.
- Elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia.
- Manejo de abreviaturas usuales en el diccionario.
- Uso de fichas bibliográficas.
- Uso de fichas de trabajo.
- Uso de m antes de b y p, y de n antes de v y f.
- Uso de la letra h intermedia.

- Uso de los dos puntos.
- Clasificación de las palabras por su sílaba tónica.
- Escritura correcta de palabras que contenga y, u, o.

Situaciones comunicativas

- Lectura de textos en los que sea muy visible la estructura: título, subtítulos, introducción, ideas centrales, ideas de apoyo.
- Fragmentación de un texto en párrafos. Cambios de secuencia de los párrafos. Observación de las relaciones causales.
- Discusión acerca de los aspectos gráficos de un texto y sus significados (negritas, cursivas, pantallas, flechas, etcétera).
- Conocimiento de algunas antologías para reconocer sus características.
- Elaboración de una antología que contenga trabajos escolares.

Redacción

- Redacción individual y colectiva de textos, considerando título, secuencia y relación entre ideas, con atención a la exposición de las relaciones causales.

Biblioteca

- Clasificación de los libros y materiales del *Rincón de Lectura* o biblioteca del aula y elaboración correspondiente de fichas bibliográficas completas (autor, título, editorial lugar de edición y año).
- Establecimiento de reglas para el préstamo a domicilio.

Publicaciones

- El boletín escolar, Discusión de sus características y organización de su publicación repartiendo tareas de redacción.

Técnicas de estudio

- Elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo.
- Uso del resumen para elaborar fichas de trabajo.
- Confrontación de apuntes realizados por distintos alumnos y análisis de las técnicas para elaborarlos.

Recreación literaria

Conocimientos, habilidades y actitudes.

- Recreación de acontecimientos a partir de crónicas novelas y relatos históricos.
- Poesía coral. Organización, presentación y uso de recursos materiales.
- Elaboración y representación de obras de teatro.

Situaciones comunicativas

- Lectura oral frente al equipo o al grupo para expresar los estados emocionales correspondientes al texto.
- Lectura comentada y compartida (en parejas, equipo o grupo) de textos elegidos por los alumnos.

Creación

- Redacción colectiva de guiones para presentar obras de teatro basándose en lectura de narraciones, cuidando la secuencia lógica.
- Creación de personajes para obras de teatro.
- Elaboración colectiva de cuentos.

Recreación

- Cambio de personajes y transformación de circunstancias y finales de narraciones leídas.

Escenificación

- Representación de diálogos extraídos de textos literarios.
- Identificación de las características de algún personaje de la literatura para interpretarlo en clase.

Reflexión sobre la lengua

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Reconocimiento de algunas variantes lingüísticas del español determinadas por la región geográfica o por la edad de los hablantes.
- Diferenciación y uso de palabras simples compuestas y derivadas.
- Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos relacionados con temas seleccionados de las asignaturas de este grado.
- Uso de pronombres demostrativos.
- Uso de las conjugaciones y, e, o, u.
- Uso de las posiciones a, de y con.
- Reconocimiento y uso de los tiempos copretérito y pospretérito de indicativo.

Situaciones comunicativas

- Todas las que se generen para el trabajo en los otros ejes, particularmente, la revisión, y autocorrección de textos.²

² *Ibid.*, pp. 39 –

ANEXO 3

Avance programático

Fecha de inicio: _____

Fecha término: _____

Bloque I

(Hoja muestra)

SITUACIONES COMUNICATIVAS	LIBROS DE LECTURA	LIBRO DE ESPAÑOL	OTRAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS TEMAS O ASIGNATURAS AFINES OBSERVACIONES
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura oral para expresar los estados emocionales correspondientes al texto. - Lectura comentada y compartida de textos. - Transformación de circunstancias y finales de narraciones leídas. - Audición de lectura y narraciones realizadas por el maestro y por los niños. - Exploración de libros y otros materiales de lectura. - Clasificación de los libros del “Rincón de Lectura” o de la biblioteca del aula. - Narración de sucesos relacionados, con base en temas de interés para los alumnos. - Redacción individual y colectiva de textos, con base en temas de interés para los alumnos. - Revisión y corrección de los textos producidos por los alumnos. 	<p>págs. 65-69, 101-105</p> <p>págs. 14, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 33, 37 y 39.</p> <p>págs. 53-55</p> <p>págs. 8-40</p> <p>págs. 52, 60-64</p>	<p>págs. 55, 58, 59</p> <p>págs. 7-9</p> <p>págs. 155, 158–159</p> <p>págs. 8-15</p> <p>págs. 12-15, 14-15, 204</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura oral de cartas - Redacción de cartas identificando y usando los datos indispensables. 	<p>págs. 107-109</p>	<p>págs. 16-18, 20</p> <p>págs. 16-21</p>	

ANEXO 4

Plan de clase-español

Esc. prim.: Instituto Progreso, A C Bloque: I Tema de la clase: El cuento Eje: Recreación Literaria
 Días: 2 y 5 de mayo del 2005

Objetivo: El alumno identificará la estructura de diversos tipos de texto y las características principales del cuento

I. TIEMPO	II. DATOS DE LA MATERIA	III. AUXILIARES DIDÁCTICOS	IV. PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS	V. ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS	VI. SITUACIONES COMUNICATIVAS
15 Min.	1. La estructura de los tipos de texto: - narrativos - descriptivos - argumentativos	1. Periódicos , libros de cuentos, instructivos, libro de lecturas, págs. 26-28 y 37, 39	1. Leer los diferentes textos y advertir sus diferencias	1. Participación activa, observación y comentarios de los textos presentados	Lectura Lectura de textos en los que sea muy visible la estructura: - título - subtítulo - personajes - acciones - lugar - ambiente
15	2. Las partes del cuento: - Introducción nudo y desenlace - Otros elementos: personajes, lugar ambiente, acciones	2. Marcar en un texto narrativo las palabras clave, identificar con colores las partes del cuento	2. Breve explicación sobre cómo identificar las señales que tiene el texto	2. Discusión dirigida. Comentarios para identificar las partes del cuento y otros elementos	
15	3. Síntesis y conclusiones	3. Pizarrón y cuaderno	3. Cuestionario y libro de español pp. 22-23	3. Aplicación de estrategias contestando preguntas clave	

Observaciones: Los alumnos trajeron libros de su preferencia para leer unos 20 minutos en el salón, así inicio el programa "Lectura recreativa."

Vo.Bo.

Profra. Elizabeth Carbajal Gómez
Titular de 5º "B"

Prof. Gilberto Contreras Celis
SUBDIRECTOR

ANEXO 5
Resultados del muestreo de español
Sistema Educativo Estatal
(reflexión sobre la lengua)

Zona Escolar 31

Escuela: Instituto Progreso

Clave: 02PPRO044X

Turno: Matutino

No	Gpo.	Maestro del Grupo	Alumnos	Reac.	Aciertos	Prom.	Reprobados	Aprobados	Observaciones
1	1° A	Cecilia de la Torre Cantero	13	130	123	9.4	0	100	9 de 13 separaron enunciados, 1 de 13 completó con errores de acentuación y omisión de letra, 4 de 13 nombres correcto escuela, errores en omisiones, mayúsculas y cambio de letras.
2	1° B	Martha Elba Osuna Quintero	9	90	86	9.5	0	100	7 de 9 separaron enunciados, 1 de 9 completó con errores de acentuación y omisión de letras, 7 de 9 nombre correcto de la escuela, errores en omisiones, mayúsculas y cambio de letras.
3	2° A	Carmen Rodríguez Martínez	11	110	87	7.9	2	81.8	1 de 11 escribieron nombres propios correctos, errores en acentuación, mayúsculas o incompleto, 4 de 11 obtuvieron 10 de calificación, 3 de 11 escribieron correcto nombre de la escuela, errores mayúsculas, omisión y cambio de letras.
4	2° B	Ma. Guadalupe Huízar Pérez	10	100	88	8.8	0	100	3 de 10 escribieron nombre propio correcto, errores en acentuación, mayúsculas o incompleto, 4 de 10 obtuvieron 10 de calificación, 3 de 10 escribieron correcto el nombre de la escuela, errores mayúsculas, omisión y cambio de letras.
5	3° A	Ma. Beatriz Rosas Arias	12	120	99	8.2	0	100	1 alumno no escribió correcto el nombre de la escuela, 3 de 12 no separaba bien la sílabas, 5 de 12 con errores en aumentativo y 5 de 12 en diminutivo.
6	3° B	María Martínez Alcalá	11	110	97	8.8	0	100	1 alumno escribió mal el nombre de la escuela, 6 de 11 errores en mayúsculas, 2 de 11 no separaron correctamente las sílabas, 2 de 11 errores aumentativo y 4 de 11 en conjuntos.
7	4° A	Ma. Delfina Huerta Raygoza	13	130	117	9.0	0	100	Sustantivos colectivos sin error, ortografía un solo error, pronombres 2 errores, sinónimos 6 correctos y 5 errores.
8	4° B	Esthela Vidrio Moreno	11	110	93	8.4	0	100	Sustantivos colectivos un solo error, ortografía 9 aciertos, 2 errores, pronombres 8 aciertos, 3 errores, sinónimos 6 aciertos 5 errores.
9	5° A	Jerónima Nuño González	12	120	74	6.1	5	58.3	1 alumno con error en mayúsculas en el nombre, 1 alumno no anotó el nombre de su maestra, 1 escribió incorrecto el nombre de la escuela, en general errores de acentuación y algunos cambios de letras c-s, confusión en pretérito, y copretérito, 5 de 12 con errores en palabras compuestas, 5 de 12 error en idea principal y preposiciones.
10	5° B	Elizabeth Carbajal Gómez	9	90	61	6.7	3	66.6	1 alumno no utilizó mayúsculas en su nombre, todos escribieron bien el nombre de la escuela, error en acentos y cambio de letras s-c, 4 de 9 confusión en tiempos verbales, 4 de 9 con errores en palabras compuestas, 4 de 9 error en idea principal y 5 de 9 en preposición.
11	6° A	Edna Noemí Flores García	11	110	100	9.0	0	100	10 de 11 nombre propio correcto, omitió letra, todos escribieron nombre correcto de la escuela.
12	6° B	Ma. Magdalena Castro Aguirre	11	110	104	9.4	0	100	8 de 11 nombre propio correcto, todos utilizaron mayúscula inicial, error en acentuación, 10 de 11 nombre correcto de la escuela.
		TOTALES	133	1330	1129	8.48	10	92.4	

Enero de 2006

DIRECTORA:

PROFRA. MARÍA ELENA GARCÍA ESPINOZA

EL SUPERVISOR ESCOLAR

PROFR. JOSÉ DE JESÚS TOPETE SANTOS

ANEXO 7

Entrevista Núm. 1

La siguiente entrevista se aplicó en la escuela primaria Instituto Progreso, A.C., en Tijuana, Baja California.

1. ¿Cuál es su nombre?

R= Jerónima Nuño González

2. ¿Cuánto tiempo tiene de ser docente de primaria?

R= 45 años

3. ¿En qué fecha entró usted al Instituto Progreso?

R= 1995

4. ¿Qué grupo atiende?

R= 5º "A"

5. ¿Qué dificultades hay en esta actividad de leer?, es decir, ¿qué porcentaje de sus alumnos de 5º grado tienen dificultad en la lectura?

R= 6% pronuncian mal y hacen mal uso de los signos de puntuación.

6. ¿Qué metodología aplica usted para llevar a cabo el proceso de lectura?

R= Leer en casa, que escuchen su voz y también es importante que lean diario en el salón de clases.

7. ¿Se evaluó al grupo de 5º año "A" durante el ciclo escolar 2005-2006 por parte de la escuela o la supervisión escolar?

R= Sí, en lo general y particular en español.

8. ¿Por qué cree usted que los alumnos no leen con fluidez?

R= Por falta de práctica, la cual se pierde (entre 2º y 4º de primaria), cuando los niños dejan la lectura oral.

9. ¿El niño de 5º es capaz de comprender lo que lee?

R= Alguno de ellos no comprenden lo que leen y no pueden expresar lo leído con sus propias palabras y desconocen el significado de algunos vocablos.

10.-¿Cuál considera usted que sean los obstáculos que presenta un alumno para comprender los textos?

R= Falta apoyo de los padres y el seguimiento continuo de los maestros en el aspecto de lectura. Para formar el hábito de la lectura el alumno debe leer diariamente, en forma constante, y así despertará el interés en diversos tipos de textos de acuerdo a su edad.

ANEXO 7

Entrevista Núm. 2

**El siguiente cuestionario se aplicó en la escuela primaria
Instituto Progreso A.C. en Tijuana, B.C.**

1. ¿Qué categoría tiene usted?

- a) Interino b) Supernumerario c) Pasante D) Titulado

2. ¿Qué estudios tiene hasta la fecha?

- a) Secundaria b) Preparatoria c) Normal
d) Normal elemental incompleta e) Normal superior
f) Normal superior incompleta g) Otros

3. ¿Qué grado imparte?

- a) Primero b) Segundo c) Tercero
d) Cuarto e) Quinto f) Sexto

4. Si usted imparte 1^{er} grado, ¿qué método utiliza para enseñar a leer?

- a) Onomatopéyico b) Global de análisis estructural c) Ecléctico
d) Otro _____

5. ¿Qué método recomienda para una mejor comprensión de lo leído?

- a) Onomatopéyico b) Global de análisis estructural c) Ecléctico

6. ¿Qué tipo de lectura recomienda para una mejor comprensión de lo leído?

- a) Lectura oral b) Lectura silenciosa

7. ¿En qué nivel de comprensión lectora se encuentran sus alumnos?

R= Muy bueno.

8. ¿Qué tiempo lleva en el magisterio?

R= 25 años.

9. ¿Qué ventajas y desventajas le encuentra al método que está empleando?

Ventajas

Desventajas

Buena lectura oral.

Lectura de comprensión.

Expresión verbal muy buena.

10. ¿Qué entiende por lectura oral?

R= Cuando el niño lee en voz alta o con el grupo.

11. ¿Qué entiende por lectura en silencio?

R= Cuando el niño lee sin hablar lo leído.

12. ¿Emplea algún procedimiento para enseñar a leer (en sentido de comprender una lectura) a sus alumnos?

SI X

NO _____

R= Leer y luego que el niño dramatice lo leído. Me ha dado muy buen resultado.

13. ¿Qué importancia le da usted a la lectura en silencio?

R= En primero casi el niño le es difícil la lectura en silencio porque se distrae muy fácilmente.

14. ¿En realidad sabe en qué momento han comprendido sus alumnos?

SI X

NO

15. ¿En realidad enseña a comprender las lecturas al alumno?

SI X

NO

16. ¿Por qué?

R= Es necesario la lectura de comprensión.

17.-¿Qué tipo de lectura recomienda para que sus alumnos comprendan?

R= Cuentos infantiles con dibujos, que sean interesantes.

ANEXO 7

Entrevista Núm. 3

La siguiente entrevista se aplicó en la escuela primaria Instituto Progreso, A.C., en Tijuana, Baja California.

1. ¿Podría decirme su nombre?

R= Andrés García Ponce.

2. ¿Qué puesto ocupa en el Instituto?, ¿Hace cuánto trabaja?

R= Bibliotecario, profesor de teatro, profesor de ajedrez, hace 3 años.

3. ¿Cuál es la función que desempeña?

R= Motivar al niño en la lectura y enseñarlo a comprender; también formar el hábito de asistir a la biblioteca.

4. ¿Por qué le gusta trabajar con niños?

R= Los niños (tarde o temprano) crecen y se llevan el conocimiento que adquieren. Debe haber una base, un gusto por la lectura y la investigación. Esto se ha descuidado en este país.

5. ¿Qué proyectos relacionados con la lectura ha puesto en marcha en el Instituto?

R= Cada bimestre cuando el alumno lee (termine o no) se evalúa para determinar su nivel de comprensión. Se evalúan otros aspectos como la ortografía, legibilidad en la letra, limpieza e interpretación de la lectura a través de la imaginación.

6. ¿Ha utilizado usted algún método para llevar a cabo su labor?

R= Lectura de 6 semanas y a la 7º se evalúa al alumno; con reportes del libro que leyó.

7. ¿Ha verificado resultados de las metodologías utilizadas?

R= Sí, constantemente, mediante estadísticas y gráficas de evaluación de cada grupo.

8. ¿Cómo motiva usted al niño para que lea?

R= He traído libros de otras bibliotecas como la biblioteca pública de Chulavista en San Diego, California (E U A). También, proporciono a los niños libros de la biblioteca circulante: de acuerdo al grado y edad del niño. Hay libros que los motivan porque ofrecen puntos extras en la evaluación. La vista de la biblioteca móvil causaba inquietud. La base está en la Mesa Técnica.²

9. ¿Ha hecho alguna evaluación desarrollada con la comprensión de la lectura?

R= Siempre. Todas las evaluaciones comprenden aspectos como capacidad para resumir, comprender la idea del texto, así como realizar comentarios y análisis de la lectura.

10.-¿ Ha encontrado deficiencias, dificultades en este proceso de introducir al niño en la comprensión de textos?

R= Algunas dificultades son:

- Falta de disciplina.
- Falta de concentración, no están acostumbrados a tener atención. Algunos niños entregan incompleto el reporte de lectura .
- Dificultad con la ortografía.
- Léxico reducido.
- En casa no hay apoyo ni seguimiento.
- Se sugirió que se evaluara la letra en casa.
- No está el hábito de la lectura. Algunos niños no son supervisados y por eso no llevan el control de la lectura.

² La Mesa Técnica la componen los 12 maestros de grupo (1º a 6º grados), la directora, el subdirector, la prefecta y maestros auxiliares, los cuales se reúnen al inicio de cada mes.

11.- ¿Si ha calificado los resultados, qué promedio general ha obtenido?

R= Promedio general de 8 y 8.5 de 1° a 6°.

12. - ¿Por qué es importante la lectura y la comprensión en el proceso de aprendizaje?

R= La lectura genera disciplina mental y hábito. La comprensión es esencial, el niño debe leer desde un periódico hasta un libro informativo o de ficción. Algunas recomendaciones para mejorar la lectura son:

En 1° grado se debe crear el hábito de la lectura. Hay libros suficientes para que se interesen los niños, y a la vez, se refuerza la lecto-escritura que se aplicó en preescolar.

En los grados de 2° a 6° se va mejorando la lectura, en algunos casos. También es importante que el maestro trabaje aspectos ortográficos, léxicos y semánticos para mejorar la comprensión.

En los grados de 4° a 6° hay un mayor entendimiento de las materias, se puede enseñar a los niños a identificar y diferenciar los diversos textos. 4°, 5° y 6° se ve más literatura, más preguntas, se manejan menos dibujos. El niño se enfoca más a las letras.

13.- ¿Qué textos leen los niños de 5° año?

R= Literatura universal clásica , textos científicos, tienden a analizar lo que leen lo importante es que lean, y que analicen, por ejemplo, el libro de *Harry Potter* los niños lo ven desde un punto de vista más reflexivo con menos crítica.

14.- ¿Con qué frecuencia visitan la biblioteca los alumnos?

R= Una vez por semana. No hay préstamos de libros, porque el área se ocupa para clases. Todo el ciclo escolar de septiembre 2005 hasta mediados de junio (2006).

15.- ¿Podría decirme en datos estadísticos si ha ido en aumento el interés por la lectura general?

R= Lectura en casa. Se aplican estrategias, los papás se involucran; hay una relación de evaluación, número de días que leen en casa, número de reportes que entregan.

16.- ¿Podría decirme en su experiencia como docente cómo vio en el nivel de la lectura y comprensión al grupo de 5° año B, del ciclo escolar 2005-2006?

R= No hay apuntes, hay desinterés en la lectura, en más de la mitad del grupo. Un mínimo de alumnos entregan reportes, falta claridad en los escritos; utilizan términos repetitivos, sus reportes son inconclusos, y copian la lectura en vez de escribir con sus propias palabras.

17.- Y en relación a la comprensión de textos ¿qué dificultades y logros alcanzó el grupo?

R= Los que empezaron mal siguieron con la misma tendencia. Se debe considerar algo serio y dar un mayor peso académico. El nivel de comprensión del grupo es medio.

18.- ¿Qué necesitaría un alumno de 5° para mejorar la comprensión de lectura?

R= Más apoyo de los padres, mayor severidad (el docente), que se vea algo trascendental (conocimiento significativo), que el docente se involucre más en la lectura. Debemos de recomendar a los niños textos que les gusten.

19.- ¿Desea agregar algo al respecto?

R= El alumno no lee por apatía, también porque hay distractores en casa (nintendo, televisión, etc). Para contrarrestar estos obstáculos (en alguna medida) la escuela premia a aquellos niños que destacan en la lectura, (se otorgan medallas de plata, bronce); además se entregan diplomas.

APÉNDICES

APÉNDICE 1

Definición de conceptos

INSTRUCCIONES: observa el ejemplo y después define el concepto.

Concepto: _____	
Definición usando palabras propias: _____	
Sinónimos : _____	
Antónimo: _____	
Uso del concepto: _____	
Definición del diccionario: _____	

Ejemplo del uso del diccionario

Concepto: iletrado

Definición usando palabras propias:

Persona que no sabe leer.

Sinónimos:

Analfabeta
Inculto

Sin educación

Antónimo:

Letrado

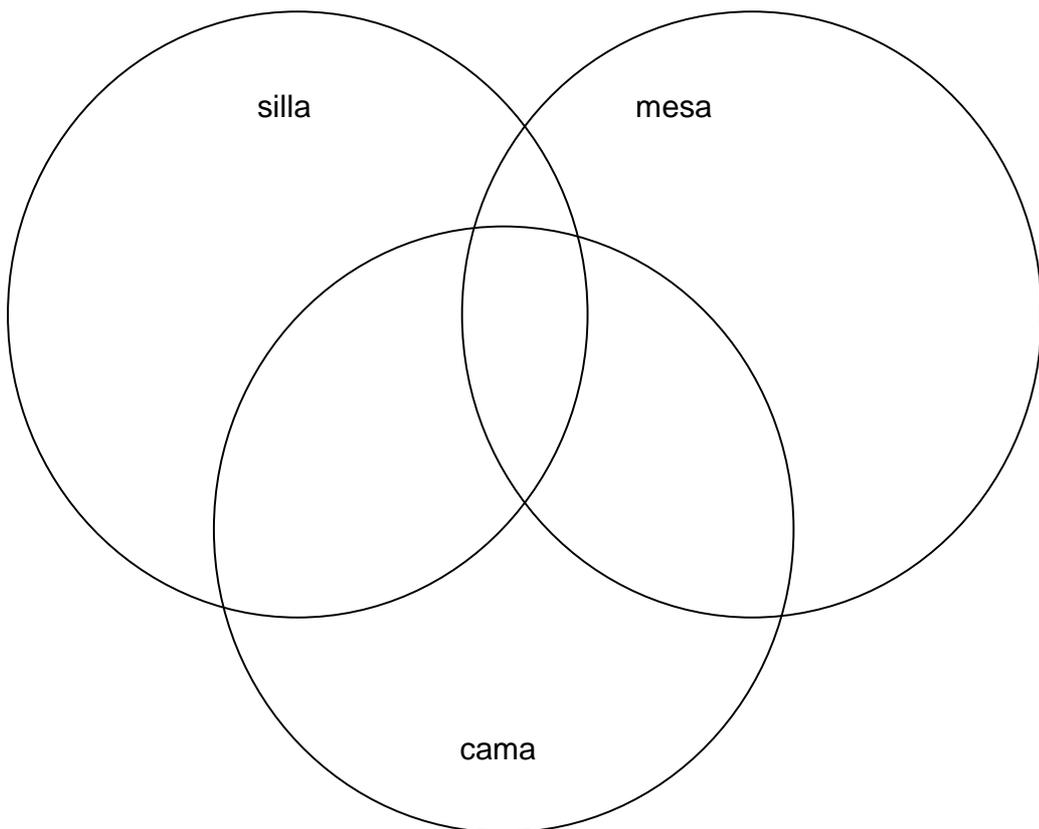
Uso del concepto: En el mundo hay muchos iletrados, porque además de que no saben leer, su conocimiento de la cultura es muy pobre. Falto de instrucción.¹

¹ Amaya Jesús y Prado Evelyn. "Habilidades cognitivo-lingüísticas", en *Estrategias de aprendizaje para universitarios*. México: Trillas, 2003, p. 149.

APÉNDICE 2

Diagrama de Venn

INSTRUCCIONES: define los conceptos que están dentro de los círculos.
Escribe las características únicas y comunes de cada palabra.



Explica con tus palabras lo que significan los objetos

1. _____
2. _____
3. _____

²

En cada círculo se anotan las particularidades que distinguen a cada objeto.
En las intersecciones se escribe en qué se parecen.

² *Ibid.*, p. 147.