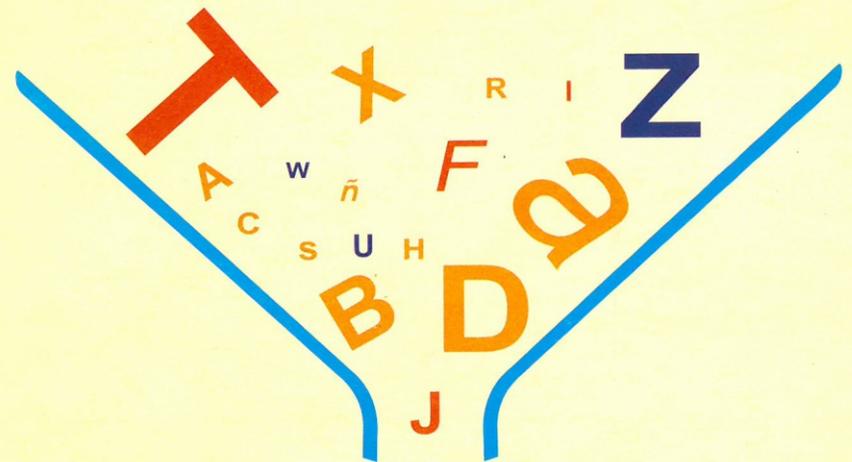


UNAM
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Alfabe^tización: retos y perspectivas

Lizbeth Vega Pérez
Silvia Macotela Flores
Ileana Seda Santana
Hilda Paredes Dávila



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO



® Facultad
de Psicología

Alfabetización: Retos y Perspectivas

970-32-3183-7



9 789703 231836

Proyecto PAPIME EN304004

ALFABETIZACIÓN: RETOS Y PERSPECTIVAS

**ALFABETIZACIÓN:
RETOS Y PERSPECTIVAS**

**Lizbeth Vega Pérez
Silvia Macotella Flores
Ileana Seda Santana
Hilda Paredes Dávila**
(Compiladoras)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

Responsable de edición y revisión: Ma. Elena Gómez Rosales.
Diseño por computadora: Teodoro Mareles Sandoval.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MÉXICO 2006

PROYECTO PAPIME EN304004

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
PRIMERA PARTE: ADQUISICIÓN Y MEDIACIÓN	11
CAPÍTULO 1. Los años preescolares: Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura <i>Lizbeth Vega Pérez</i>	13
CAPÍTULO 2. Las Posibilidades de la escritura en el preescolar <i>Sofía Vernon Carter y Mónica Alvarado</i>	41
CAPÍTULO 3. Aprestamiento para la instrucción escolar: Informe preliminar <i>Yolanda Guevara Benítez, Ángela Hermosillo García, Ulises Delgado Sánchez y Alfredo López Hernández</i>	55
CAPÍTULO 4. Acompañar a descubrir: El mediador en el proceso de formación de lectores <i>Luz María Sáinz González</i>	67
SEGUNDA PARTE: ÁMBITOS DE APLICACIÓN	75
CAPÍTULO 5. Los entramados comprensión lectora y composición escrita en la enseñanza. <i>Ileana Seda Santana</i>	77
CAPÍTULO 6. Las creencias de los alumnos de secundaria acerca de la escritura <i>Rosa del Carmen Flores Macías y Nilvia Beatriz Vázquez</i> . . .	95

Primera edición: 2006

DR © 2006. Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad Universitaria. 04510, México, D.F.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Impreso y Hecho en México

ISBN 970-32-3183-7

CAPÍTULO 7. Recursos para el desarrollo y mejoramiento de habilidades en la realización de tareas escritas
Silvia Macotela Flores 109

CAPÍTULO 8. La comprensión del lenguaje matemático en la solución de problemas de suma y resta
Hilda Paredes Dávila 131

CAPÍTULO 9. La lectura conquista adeptos en las escuelas de educación básica
Alma Carrasco Altamirano 151

TERCERA PARTE. EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN . 177

CAPÍTULO 10. Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas
Germán Pérez Estrada y Lizbeth Vega Pérez 179

CAPÍTULO 11. Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica en niños con retraso lector
Alejandra Favila Figueroa e Ileana Seda Santana 197

CAPÍTULO 12. Fomento de la animación de la lectura mediante un modelo de colaboración maestra-psicóloga
Cecilia Morales Garduño 211

PRÓLOGO

Una de las misiones indiscutibles de la escuela es alfabetizar. Sabemos que la alfabetización es un proceso largo, que dura toda la vida. Pero es la educación básica la que tiene como prioridad acercar a los niños y jóvenes a la cultura escrita.

El problema de alfabetizar reside en la complejidad de la tarea. Por un lado, es indiscutible que es necesario lograr que los niños comprendan la lógica de construcción del sistema de escritura: la manera en que las letras y las palabras se combinan para lograr dar significados, los signos de puntuación, la ortografía, la separación gráfica entre palabras. Pero lograr una alfabetización no solo implica un dominio de estos aspectos, sino el acercamiento a las maneras en que nuestras sociedades usan el sistema escrito de representación. Se trata de que los chicos se familiaricen con las diferentes funciones y propósitos de la escritura, conozcan y disfruten una variedad de géneros literarios, obtengan y den información por escrito y puedan resolver problemas a través de la lectura y la escritura.

En otras palabras, la alfabetización supone una serie de aprendizajes, actitudes e intervenciones muy difíciles de estudiar y coordinar. La psicología educativa y la pedagogía contribuyen a estudiar los procesos de aprendizaje involucrados, las actitudes de los niños y jóvenes aprendices y de los maestros y mediadores, las formas de intervención para hacer estos aprendizajes más efectivos y más placenteros. Estos estudios difícilmente pueden dejar de lado los avances en los estudios literarios, literatura, las ciencias, la antropología, los medios de información y comunicación, la lingüística, la bibliotecología y la historia.

En México ha habido trabajo de investigación y aplicación sobre estos aspectos en los últimos veinte años. Estos esfuerzos se han concentrado en unas pocas instituciones, con poca comunicación entre sí, y no se ha hecho el suficiente esfuerzo colectivo para darlos a conocer a la comunidad profesional. Aunque cada grupo de trabajo ha hecho esfuerzos de difusión, las publicaciones han sido realizadas prioritariamente en otras lenguas. Otros esfuerzos, como las tesis de grado realizadas en nuestras universidades, tienen aún menos difusión, a pesar de constituir una parte importante de los trabajos. El número limitado de profesores y profesionistas dedicados a tareas relacionadas con la alfabetización supone también que los esfuerzos por ofrecer pláticas, seminarios, cursos y talleres alcancen a pocos psicólogos, pedagogos y educadores.

Es por esto que este libro es tan especial. Significa el primer esfuerzo de difundir trabajos realizados en una variedad de instituciones en las que se abordan temas y enfoques diversos relacionados a la alfabetización. La apuesta es que este primer producto acerque a investigadores y profesionistas, promueva el diálogo, dé a conocer el trabajo, y redoble los esfuerzos por hacer frente de maneras más sistemáticas a los problemas educativos que el país tiene en la educación básica.

El libro dista mucho de ser un libro de texto. Más bien, se trata de acercar a una variedad de lectores a las investigaciones y discusiones alrededor del tema. Todos los trabajos tocan puntos de interés en el trabajo cotidiano de los profesionales e investigadores de la educación. Se trata de un acercamiento al papel de los libros y otros materiales escritos en el aprendizaje mismo y en la tarea educativa, los procesos de lectura y composición en niños normales y con problemas de aprendizaje, las relaciones entre los distintos actores en el proceso educativo (padres, maestros, psicólogos, mediadores, niños), la evaluación de diferentes programas educativos, y diferentes estrategias de intervención.

En la primera parte del libro, dedicada a "Adquisición y Mediación", Lizbeth Vega hace una excelente introducción al tema de la alfabetización en los años preescolares. Inicia con un análisis

de los objetivos de la educación preescolar, en la que enfatiza la importancia de incorporar no sólo actividades de aprestamiento para la lectura y la escritura, sino un trabajo sistemático en esta área. En este sentido, da respuesta, a través de la investigación, a preguntas importantes en este nivel educativo: ¿Qué significa el desarrollo de la lecto-escritura en el preescolar?, ¿Qué aprenden los niños en este nivel?, ¿Cuál es el papel de los padres y los maestros en este desarrollo?, ¿Qué función cumple la lectura de cuentos -el material privilegiado de lectura para niños pequeños- en el desarrollo de la alfabetización?

Vernon y Alvarado, por otro lado, explican las diferentes maneras en que se conceptualiza la alfabetización inicial para analizar cuáles son las posibilidades reales de trabajo y reflexión que los niños preescolares tienen sobre la lengua escrita, a partir de ejemplos derivados de diferentes experiencias didácticas desde el marco constructivista.

En el tercer capítulo, Guevara, Hermosillo, Delgado y López presentan un estudio donde se evalúa el nivel preacadémico con el que ingresan los niños a primaria (la comprensión verbal, las relaciones espaciales y la aptitud numérica), y el impacto que ha tenido la obligatoriedad del nivel preescolar. Esta sección finaliza con un capítulo de Sainz dedicado a la importancia del mediador en el proceso de formación de lectores.

La segunda parte, dedicada a los "Ámbitos de Aplicación" es una llamada importante a los educadores y escuelas. Seda retoma una buena cantidad de investigaciones recientes (muchas de ellas mexicanas) y analiza los componentes de la comprensión lectora y de la composición escrita: el autor o lector, el texto, el contexto y las demandas de la tarea. Analiza qué es lo que los niños entienden por "leer" en el contexto escolar. Flores y Vázquez retoman el tema de las creencias que los alumnos tienen sobre la lectura, esta vez en alumnos de secundaria, resaltando el valor social y cultural que ellos dan a la escritura. Por otro lado, el capítulo de Macotela hace una revisión de los procesos involucrados en la composición escrita, tanto en alumnos normales como en

niños con problemas de aprendizaje y explora la alternativa de la instrucción estratégica en tres diferentes estudios.

En esta misma sección, Paredes aborda el problema de la lectura en la resolución de problemas matemáticos de suma y resta, y hace una serie de recomendaciones para el trabajo de intervención para promover la comprensión del lenguaje matemático.

La segunda parte termina con el capítulo de Carrasco, quien hace un análisis de lo que pasa en las aulas mexicanas, del impacto del programa de Bibliotecas del Aula y sobre lo que se lee, cómo se lee y qué se enseña sobre la lectura.

La tercera sección, "Estrategias de Intervención", Pérez y Vega presentan un estudio que analiza de qué manera la lectura guiada favorece el desarrollo del lenguaje oral en niños maternas. Favila y Seda, por otro lado, retoman el tema de conciencia fonológica, poco estudiado en niños hablantes de castellano, para evaluar el efecto en la lectura de un programa de intervención con niños que presentaban retraso lector. Finalmente, Morales muestra cómo los psicólogos pueden contribuir en la formación y práctica docente de los maestros de primaria para incrementar el gusto por la lectura.

Aunque es obvio que es imposible atender a todas las variables involucradas en la alfabetización o dar muestra de todos los trabajos realizados en nuestro país en un solo libro, esta compilación ciertamente es una muestra bastante completa del estado del conocimiento en nuestro país.

Sofía Vernon Carter
Enero, 2006

PRIMERA PARTE:

ADQUISICIÓN Y MEDIACIÓN

LOS AÑOS PREESCOLARES: SU IMPORTANCIA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA Y EL GUSTO POR LA LECTURA

Lizbeth Vega Pérez
Facultad de Psicología, UNAM

Introducción

La Secretaría de Educación Pública (2001) plantea entre sus metas lograr una educación básica de calidad. Define a ésta como la que se obtiene al lograr en los educandos: “El desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas: lectura, escritura, comunicación verbal y el saber escuchar” (p.123).

Por su parte, el Programa de Educación Preescolar incluye entre sus propósitos fundamentales que los niños “adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna,

mejoren su capacidad de escucha, amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas". Además que "comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura..." (SEP, 2004, P.17)

Los planteamientos de este último programa van en el sentido de lograr que los pequeños se familiaricen con el lenguaje escrito. Este objetivo constituye un avance muy importante respecto de las concepciones que se tenían hasta hace pocos años con relación al desarrollo de la alfabetización en los años preescolares, dichas concepciones consideraban que los niños debían poseer el dominio de una serie de habilidades discretas, relacionadas generalmente con aspectos perceptivos y motores y que existía un punto en el tiempo en que estaban listos para acceder a la instrucción en lectura y escritura. Bajo esta perspectiva, conocida como *aprestamiento para la lectura* es necesario que los pequeños reciban en la educación preescolar, capacitación en estas habilidades, consideradas como precurrentes para la lectura y la escritura, para una vez que ingresen a la primaria, recibir la enseñanza de la lectura y escritura convencionales. En esta preparación previa, no se considera importante que los niños lean o escriban, pues se asume que no saben hacerlo y que justamente en la primaria es en donde adquirirán este conocimiento.

Actualmente, tal como se plantea en el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004) se considera que los niños inician sus jornadas como lectores y escritores mucho antes de su ingreso a la primaria y que los conocimientos y actitudes relacionados con el lenguaje escrito que se desarrollan en estos años sientan las bases para el desarrollo de la alfabetización una vez que son alfabetizados convencionalmente.

Concepción actual del desarrollo de la alfabetización en los años preescolares

Los planteamientos, tanto del Programa Nacional de Educación (SEP; 2001), como del Programa de Educación Preescolar (SEP,

2004) son congruentes con la perspectiva de *desarrollo de la alfabetización ó alfabetización emergente (emergent literacy)*, la cual ha sido definida por diversos autores como: Los conocimientos, conductas y habilidades de los niños cuando aun no son alfabetizados convencionalmente. Incluyen todos sus intentos para interpretar símbolos y para comunicarse mediante ellos, independientemente de que sean dibujos, garabatos o letras., Los autores enfatizan también que este desarrollo abarca el periodo que ocurre entre el nacimiento y el acceso a la alfabetización convencional (Sulzby y Teale, 1991, citados en Saint Laurent, Giasson y Couture, 1997; Dixon-Krauss, 1996; Justice y Kaderaveck, 2002).

Esta perspectiva, retoma los planteamientos de la psicología cognoscitiva, específicamente los aportados por dos importantes psicólogos del desarrollo, Piaget y principalmente Vygotsky, (Garton y Pratt, 1991). En ella se afirma que el niño es un sujeto activo en la construcción del conocimiento, enfatizando la importancia de la interacción con el ambiente que le circunda, y de la participación activa en las actividades cotidianas. Retomando las ideas de ambos autores, la perspectiva del desarrollo de la alfabetización postula que la alfabetización es un conjunto de conocimientos y habilidades que se adquiere muy temprano en la vida y que, a diferencia de lo que antes se pensaba, *perspectiva de aprestamiento*, no existe un punto en el tiempo en que el niño está listo para acceder al aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que este aprendizaje constituye un proceso de desarrollo en el que cada niño avanza lenta y gradualmente agregando conocimientos acerca del lenguaje escrito antes de entrar a la escuela primaria. Esta alfabetización involucra todas las habilidades de comunicación y cada habilidad fortalece a la otra en la medida en que se adquieren de manera concurrente (Clay, 1989,1991; Morrow, 2001).

La perspectiva de la *alfabetización emergente o desarrollo de la alfabetización (emergent literacy)* plantea que los niños adquieren conocimientos y habilidades relacionados con el lenguaje escrito desde muy temprana edad, y que estos conocimientos,

actitudes y habilidades sientan las bases para el aprendizaje posterior de la lectura y escritura convencionales. Enfatiza también que no existe un punto en el tiempo en que el niño está listo para aprender a leer y escribir, sino que este aprendizaje inicia muy temprano en la vida de los niños y que es un proceso que se da en un continuo que se extiende hasta la edad adulta, de tal suerte que cuando un niño ingresa a la primaria ya posee un amplio bagaje de conocimientos respecto del lenguaje escrito que los profesores de primer grado deberían aprovechar para promover el aprendizaje de la lectura y escritura convencionales.

El concepto de desarrollo de la alfabetización en los años preescolares involucra los siguientes elementos (Vega, 2003)

- Para la mayoría de los niños en una sociedad alfabetizada, aprender a leer y escribir se inicia muy temprano en la vida.
- Las funciones del lenguaje escrito son parte integral del proceso que se está llevando a cabo. La mayoría de las actividades relacionadas con la lectura y la escritura en que los niños se involucran se dirige a un objetivo que va más allá del propio lenguaje escrito.
- El lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada. Es decir, la competencia en el lenguaje oral afecta el nivel de competencia en el lenguaje escrito y viceversa.
- Aprender a leer y escribir es un proceso de desarrollo: En este proceso, los niños pasan por diferentes estadios de diferentes maneras y a diferentes edades.
- En un ambiente rico en alfabetización, los niños crecen experimentando con la lectura y la escritura en muchos aspectos de su vida cotidiana y a partir de ello construyen su comprensión respecto del lenguaje escrito.
- La participación de los niños como aprendices activos en situaciones significativas es un concepto central del desarrollo de la alfabetización.

- La lectura y escritura de los niños puede ser diferente a la de los adultos, pero no es menos importante.

Es importante enfatizar que este desarrollo se produce en la medida en que los niños participen activamente en las actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje escrito que se realizan en la comunidad. No se adquiere primordialmente por medio de la instrucción directa. En la medida en que la participación de los niños sea más activa será más probable que se lleve a cabo de manera más expedita.

Otra cuestión que es importante mencionar con respecto del desarrollo de la alfabetización en los años preescolares es que el niño adquiere más conocimientos y habilidades y una actitud más positiva hacia la lectura y la escritura en la medida en que las actividades en que participa sean funcionales y significativas, es decir, en la medida en que para el pequeño sea claro cuál es la utilidad de la actividad que se está llevando a cabo y en la medida en que tenga significado para él.

Cómo aprenden los niños respecto de la lectura y la escritura

Como mencionan algunos autores (McGee y Richgels, 1990; Barrath- Pugh, 2000, Morrow, 2001) la mejor manera de lograr que adquieran conocimiento respecto del lenguaje escrito consiste en realizar actividades cotidianas en que los niños lean y escriban, encontrando la utilidad de cada una de ellas.

Pero, de qué manera aprenden los niños los aspectos importantes relacionados con el desarrollo de la alfabetización:

En la medida en que ellos observan a los adultos y participan en actividades cotidianas, los niños van construyendo su conocimiento del lenguaje escrito a través de la interacción con un adulto o de otro niño más experimentado, quien actúa como mediador entre el niño y el lenguaje escrito, guiando al pequeño de conocimientos más simples a los más complejos y cediéndole poco a poco el control de su aprendizaje (Rogoff, 1993). De tal suerte, que niño y adulto construyen significados compartidos, a

través del andamiaje que proporciona el adulto (Bruner, 2001) para avanzar a través de la zona de desarrollo próximo (Distancia entre el punto en que el niño puede actuar de manera independiente y aquél en que puede hacerlo con la ayuda de un adulto experimentado, distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial) (Vygotsky, 1979) En el aprendizaje de la lectura y la escritura, el aspecto crucial es la interacción que se genera en los episodios cotidianos relacionados con el lenguaje escrito y cómo ella permite a los niños apropiarse del conocimiento que es valorado y que se transmite de generación a generación en una comunidad específica.

Por otra parte, al interiorizar este conocimiento, el niño va formando esquemas, que le permiten representarse todas las características y funciones del lenguaje escrito e ir asimilando y comprendiendo los aspectos nuevos a los que se va enfrentando, generando hipótesis respecto de ellos y sus relaciones, que serán posteriormente confirmadas o rechazadas, a través de la experimentación con la lectura y la escritura en diferentes contextos y situaciones.

La figura 1 representa un ejemplo, de cómo una niña de 54 meses de edad hipotetiza que se escribe la frase "Tengo un perro en mi casa, lo llevo al parque conmigo"



Fig. 1. Muestra de escritura de una niña 4 años (50 meses) de edad. Paola escribió "Tengo un perro en mi casa. Lo llevo al parque conmigo".

En este ejemplo, podemos observar que Paola ya tiene noción que el lenguaje escrito transmite significado, de que este significado se transmite mediante símbolos, que en este caso son inventados por ella, imitando la escritura convencional y, como se puede observar, Paola ya sabe que el texto impreso se escribe de izquierda a derecha.

Otro ejemplo, nos muestra una comprensión diferente de otro enunciado simple



Fig 2. Muestra de escritura de un niño de casi 4 años (46 meses) de edad. André escribió: "tengo una gata café. Siempre se duerme en mi cama" y añadió: "punto al final".

En el ejemplo 2, podemos observar que André, al igual que Paola, tiene la noción de que el lenguaje escrito transmite significado. Aunque en el caso de André no hay símbolos claramente identificables, su escritura siguió la dirección de izquierda a derecha, y otro aspecto interesante es que él escribió "punto al final". Es decir, ya tiene conciencia de la existencia de los signos de puntuación.

Otra actividad en la que se puede observar de manera muy importante el conocimiento de las características del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos. Sulzby (1985) afirma que los niños aprenden muchas de las características del lenguaje escrito cuando pretenden leer sus cuentos favoritos a sus mascotas y hermanitos. La autora (Sulzby, 1985; Valencia y Sulzby, 1991) ha identificado una secuencia de desarrollo en los avances de los niños al pretender realizar la lectura, que va desde la negativa a leer, hasta la lectura convencional. La viñeta siguiente ilustra la lectura de una niña de 57 meses, que leyó "La sirenita".

Cuadro 1

Ejemplo del nivel 4 de lectura de cuento, narración mediante monólogo. Diana Laura (57 meses) leyó La sirenita.
D. Diana E. Experimentadora.

D. Erase una vez... ¿Cuándo se me graba?

E. Cuentámelo, cuando termines de contarlo escuchamos lo que me contaste, ¿Sale?

D. Erase una vez un rey que tenía siete hijas que cuando nacieron se volvieron unas sirenas. Una la llamó Ariel, la otra Malena, la otra Estrella, la otra Jessica, la otra Diana y la otra... la llamó tortuguita.

Un marino quiso aplastar a Ariel, la mayor de todas, cuando vio ella se dirigió a un barco. Mira, que parecía una calavera.

E. Es cierto, parece una calavera.

D. Se dirigió a un barco que daba mucha luz, cuando vio que una ola arrastró el barco, vio que venían muchos pasajeros.

Entonces, una señora la convirtió en muchacha, pero sin voz.

Cuando ella se enteró que se iba a casar el príncipe, sus hermanas le dieron un cuchillo, entonces la sirenita trató de agarrar el cuchillo, bajándose por una ventana, pero se cayó y la pobre sirenita vivió muy feliz

E. ¿En dónde Diana?

D. En su mar.

El nivel en que Diana se ubicó consiste en narrar la historia basada en las ilustraciones, asumiendo que niño y adulto observan las ilustraciones, aunque el escucha puede comprender la historia casi completa sin verlas. Las frases y la sintaxis utilizadas son las que se usan cuando se narra "cara a cara", aunque se trate de un monólogo.

Estos ejemplos ilustran el conocimiento que los niños van adquiriendo respecto del lenguaje escrito, antes de su ingreso a la escuela primaria. Diversos autores (Schinkedanz, 1989; McGee y Richgels, 1990, Vega, 2002) han identificado, entre otros aspectos, los siguientes:

- El desarrollo de un vocabulario rico y una comprensión profunda de los conceptos que representan las palabras.
- Las diferencias y relaciones entre el lenguaje oral y el escrito y que el lenguaje escrito es un sistema arbitrario que representa al lenguaje oral. Que las palabras escritas no son representaciones físicas de personas y cosas.
- La concepción de que el lenguaje escrito transmite significado.
- Las funciones y formas del lenguaje escrito.
- El uso adecuado de los libros.
- Los convencionalismos del texto impreso, tales como la dirección de la lectura y la escritura y que se deben dejar espacios entre las palabras.
- Que el habla puede segmentarse en unidades llamadas fonemas.
- La comprensión de lo que es una letra, una palabra y una oración.
- El reconocimiento de algunas letras y palabras, así como los nombres de las letras y los sonidos que éstas representan.

Sin embargo, pueden existir diferencias importantes en cuanto al grado de conocimiento que cada individuo tenga respecto de este sistema, pues como se mencionaba, el conocimiento adquirido depende en gran medida de la frecuencia, variedad y nivel de participación que los pequeños tengan en las actividades cotidianas relacionadas con la lectura y la escritura. Un aspecto que se considera fundamental es el papel que juegan padres y maestros en el desarrollo de la alfabetización.

Papel de los padres en el desarrollo de la alfabetización

El papel de los padres y los maestros consiste en facilitar y promover este desarrollo.

Según Morrow (2001) los padres pueden favorecer el desarrollo de la alfabetización de tres maneras: 1) Proporcionando un ambiente que sea estimulante para los niños, 2) A través de la interacción 3) Mediante el clima social y emocional. Se abundará en cada una de ellas

1) *Proporcionando un ambiente que sea estimulante para los niños*, es decir, que incluya materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar y al alcance del niño y permitiendo la interacción, mediante la manipulación, de todos estos materiales. Mediante un estudio etnográfico que duró casi un año, en casas de familias de bajos recursos, Purcell Gates (1996) observó que los niños que más aprendían sobre el lenguaje escrito eran aquellos en cuyos hogares se permitía la interacción con mayor variedad y complejidad de materiales impresos, así como la interacción con ellos sólo por esparcimiento.

2) *A través de la interacción* que consiste en las experiencias compartidas por el niño con sus padres, hermanos y otras personas en el entorno del hogar.

Efectivamente, esta interacción permite a los padres jugar un papel muy importante en el desarrollo de la alfabetización proveyendo un ambiente rico en alfabetización, promoviendo la participación activa del niño en actividades significativas, modelando las actitudes y conductas que se relacionan con el lenguaje escrito, y guiado al niño a través de este desarrollo.

Los padres, como miembros más experimentados con el lenguaje escrito, guían la participación de los niños en las actividades cotidianas de la familia, para la comprensión de situaciones nuevas. Esta situación permite a los niños ir asumiendo cada vez más responsabilidad en la solución de problemas. Este proceso ocurre al crearse puentes entre lo conocido y lo nuevo y estructu-

rando la participación en actividades que desafían al niño. El proceso descrito retoma los conceptos de Participación Guiada (Rogoff, 1993) y Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1979).

Otro mecanismo importante del que se valen los padres para la promoción del desarrollo de la alfabetización es el modelamiento. Los pequeños observan a los padres realizar actividades relacionadas con la lectura y escritura a través de una infinidad de actividades de la vida diaria. Al leer una revista, escribir un mensaje, seguir los señalamientos en la carretera, éstos últimos transmiten al niño la idea de que el lenguaje escrito está en todas partes y que sirve para una variedad de propósitos. Adicionalmente, muestran a los niños cuáles son las conductas funcionales que se relacionan con él y que permiten obtener el significado que nos está transmitiendo.

Según McGee y Richgels (1990) otro de los mecanismos con que cuentan los padres para transmitir información respecto de las funciones comunicativas del lenguaje y su funcionalidad la constituyen las rutinas cotidianas, las cuales proporcionan al niño el marco de referencia de acontecimientos predecibles y el aprendizaje de las palabras asociadas a estas rutinas. Estas rutinas se inician muy temprano en la vida de los niños y seguirán influyendo en los años escolares, en los que niños y maestros negociarán patrones de interacción, que utilizarán para el aprendizaje de diferentes tópicos.

Otro aspecto que resulta importante considerar al respecto de la interacción durante las actividades cotidianas, lo constituye la riqueza del lenguaje que se utiliza en ellas. Diversos autores (Jordan, Snow y Porsche, 2000; Snow, Tabors y Dickinson, 2001); han señalado las ventajas de utilizar el lenguaje extendido durante las actividades de la vida diaria. Este tipo de lenguaje es definido como “ el habla que requiere de los participantes desarrollar comprensión más allá del aquí y ahora y que requiere el uso de diferentes enunciados y turnos para construir una estructura lingüística, como en las narraciones, explicaciones y dramatizaciones” (Snow, Tabors y Dickinson, 2001, p.2).

Jordan, Snow y Porsche (2000) encontraron que los niños que provienen de familias que modelan actividades relacionadas con la lec-

tura, que llevan a cabo actividades de alfabetización y que los involucran en el uso de un discurso extendido tienen más probabilidades de tener un mejor desempeño en la lectura y la escritura.

Por su parte, Purcell Gates (1996) observó que los niños que aprenden más acerca del lenguaje escrito son aquellos en cuyos hogares se llevan a cabo más actividades relacionadas con el mismo, y quienes a su vez experimentan mayor interacción con sus madres acerca del texto impreso.

En un estudio realizado por Vega (2004) se observó la misma relación, encontrándose que las actividades que los padres realizan con mayor frecuencia consisten en ofrecer lápiz y papel mientras ellos escriben, leer a los niños letreros y anuncios cuando van por la calle, manipular y dibujar letras con el niño y dibujar y escribir con él. Se observó que en aquellos hogares en donde se realizan más actividades y más variadas, los pequeños tienen mayores conocimientos y mayor motivación para relacionarse con el lenguaje escrito.

3) *Mediante el clima emocional y motivacional*, que comprende las relaciones entre las personas de la casa, principalmente las que reflejan las actitudes de los padres hacia la alfabetización y las aspiraciones referentes al desempeño de los niños como seres alfabetizados.

Los padres pueden proporcionar un ambiente en el hogar que puede incluir o no materiales que permitan al niño interactuar con materiales relacionados con la lectura y la escritura, lo que hará que las posibilidades de experimentar con este objeto de conocimiento se vean afectadas.

Por otra parte, se ha podido constatar que las concepciones que padres y maestros tengan respecto del lenguaje escrito permean y matizan las actitudes, conocimientos y habilidades que transmiten a los niños.

Algunos autores (Baker, Sonnenschein, Serpell y Scher, 1996; Sonnenschein, Baker, Serpell y Schmidt, 2000; Sanders, Gershon, Huffman y Mendoza, 2000) han analizado la relación existente entre las concepciones de los padres respecto del lenguaje escrito y el tipo y

frecuencia de actividades que se llevan a cabo en casa encontrando que las características sociales y culturales de la familia constituyen un conglomerado de variables que pueden relacionarse de manera importante con la promoción de la alfabetización en el hogar.

También se observó que en aquellas familias en las que se concibe a la adquisición de la lectura y la escritura como una tarea difícil de realizar y que requiere la enseñanza de habilidades discretas, los padres realizaban actividades de reconocimiento de letras y recitar el alfabeto, así como reconocer la relación letra-sonido. En cambio, en las familias en las que la lectura era vista como una fuente de recreación y como una herramienta para la vida cotidiana, los padres promovían que los niños leyeran o vieran libros en su tiempo libre. Se encontró que los niños del segundo grupo tienen un mejor desempeño en el conocimiento de los conceptos relacionados con el texto impreso y la comprensión de historias que los niños del primer grupo.

La autora del presente trabajo considera que ambos tipos de habilidades y conocimientos son necesarios para sentar las bases para la adquisición de la lectura y escritura convencionales; pero se promueve la adquisición de ambos, en la medida en que el pequeño se involucra en actividades cotidianas funcionales y significativas en relación con el lenguaje escrito y no es necesario realizar actividades descontextualizadas para la enseñanza de las letras y la relación letra sonido, así como otros aspectos formales del lenguaje escrito. El hecho de que las actividades relacionadas con el lenguaje escrito tenga un significado para el niño y tenga atractivo para él redundará de manera muy importante en el desarrollo del gusto por la lectura y la escritura en los pequeños.

La tabla 1 ofrece una comparación de dos niños (51 meses) de la misma edad y que asisten al mismo salón preescolar, pero cuyas actividades de alfabetización en el hogar son diferentes en términos de su variedad y su frecuencia (Vega, 2004). Los datos de los padres se obtuvieron a partir del Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar (Vega, 2001) y los de los niños a partir del Instrumento de Observación de la Lectoescritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996).

Tabla 1
Actividades y conocimientos en relación con el lenguaje escrito de Toñito y Sofía.

	TOÑITO (51 meses)	SOFIA (51 meses)
ACTIVIDADES EN EL HOGAR	<p>Diariamente leen y ofrecen papel y lápiz a Toñito</p> <p>Le leen carteles de publicidad diariamente en la calle</p> <p>Dibujan o escriben con Toñito una vez a la semana</p> <p>Le explican los diferentes propósitos de la lectura una vez a la semana</p> <p>Van a la librería o a la biblioteca con Toñito menos de una vez al mes.</p>	<p>Realizan con Sofía actividades como dibujar, escribir, manipular letras o palabras y hacen comentarios sobre su escritura todos los días.</p> <p>Le leen una vez a la semana</p> <p>Sofía los observa leer más de una vez a la semana</p> <p>Ellos le leen instructivos, empaques de cereal y otros productos de uso diario, así como mensajes y carteles publicitarios de la calle, una vez a la semana</p> <p>Van con Sofía a la librería o biblioteca una vez al mes.</p>
CONOCIMIENTOS DEL LENGUAJE ESCRITO	<p>Reconoce la O de Antonio</p> <p>Toñito sabe:</p> <p>Que el texto impreso lleva el mensaje,</p> <p>Dónde empezar a leer y por dónde seguir, pero no conoce completa la dirección de la lectura</p> <p>Que la página izquierda se lee antes que la derecha</p> <p>Identifica la parte de abajo de una ilustración</p> <p>Toñito inventa letras, sabe que el texto impreso significa algo y muestra parcialmente los principios direccionales</p>	<p>Reconoce la F, P, O mayúsculas; la L de Luis; la S de Sofía, la V de Víctor; la f, minúscula y la o y s, por sonido.</p> <p>Sofía sabe:</p> <p>Cuál es la portada del libro</p> <p>Que el texto impreso lleva el mensaje</p> <p>Dónde empezar a leer, hacia dónde seguir y regresar a la izquierda al iniciar el segundo renglón.</p> <p>Que la página izquierda se lee antes que la derecha</p> <p>La parte de abajo de una ilustración</p> <p>Dónde empezar a leer cuando se invierten las letras</p> <p>Identifica una y dos letras y una y dos palabras aisladas</p> <p>Sofía escribe letras, sabe que el texto impreso significa algo, y muestra parcialmente los principios direccionales</p>

Como se puede observar, existen diferencias en la frecuencia y variedad de actividades que se relacionan con el lenguaje escrito en ambas familias, lo cual redundará en diferencias en el desempeño de los dos niños. Diana reconoce más letras, maneja más conceptos en relación con el texto impreso y muestra mayor conocimiento de las conductas relacionadas con el lenguaje escrito que Toñito, aun cuando ambos pequeños son de la misma edad y asisten al mismo salón de clases.

Estos resultados evidencian que los niños ingresan a la escuela con diferentes niveles de comprensión respecto de la lectura y escritura, ya que éstos dependen de los eventos cotidianos en los que participan, los que varían de familia a familia y de la frecuencia y tipo de eventos alfabetizados, los cuales están mediados por los valores y creencias respecto del lenguaje escrito que son propios del contexto específico en que el niño se desarrolle (Barrath Pugh, 2000; Rivalland, 2000).

Estas consideraciones resultan importantes, ya que cuando los niños ingresan a la escuela, los maestros deben ser lo suficientemente sensibles para detectar las diferencias en conocimientos y actitudes respecto del lenguaje escrito, así como ser respetuosos del lenguaje y la cultura de los hogares de los pequeños, con el fin de tomarlos como base para la promoción del desarrollo de la alfabetización.

Papel de los maestros en el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares

En virtud de que los niños son constructores activos de su aprendizaje, los objetivos para su desempeño como lectores y escritores deben ser apropiados a su nivel de desarrollo y a la vez constituir un reto que sea alcanzable con el apoyo del adulto. Dado que la lectura y escritura resultan del interjuego entre desarrollo y aprendizaje, los maestros deben esperar que ocurran diferencias individuales en el desarrollo, por lo que deben estar preparados para la utilización de estrategias variadas, con el fin de apoyar el desarrollo individual a través de este continuo. Por

otra parte, los maestros deben ser capaces de detectar lo que los niños saben y tomarlo como base para construir las experiencias de aprendizaje.

El papel de los maestros, al igual que el de los padres, consiste en guiar a los pequeños a través del continuo que representa el aprendizaje de la lectura y la escritura, induciendo al niño en las prácticas alfabetizadas y proporcionando un monitoreo que les permita detectar los avances en este campo, para ir guiando al pequeño a través de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979) desde su nivel de desarrollo real hasta su nivel potencial.

Algunos autores (Rivalland, 2000; Morrow, 2001) enfatizan que no se debe confiar demasiado en las oportunidades informales de aprendizaje. Es necesario proveer tanto estas oportunidades informales, como formales, en las que exista una cuidadosa planeación que involucre a los niños en el aprendizaje del lenguaje en general y del lenguaje escrito en particular, enfatizando la funcionalidad del lenguaje escrito y lo placenteras que pueden resultar las actividades relacionadas con él.

Goodman, (1986) describiendo la filosofía del lenguaje integral, explica que la manera de enseñar a los pequeños la lectura y la escritura consiste en integrar el lenguaje oral y escrito y comenzar con el lenguaje cotidiano, útil, relevante y funcional a través de todas las variedades del lenguaje escrito, utilizando materiales en las lenguas originales de los aprendices. Los niños leen primero materiales predecibles que presentan conceptos y experiencias que han vivido, y a partir de ellos empiezan a reconocer palabras familiares en otros materiales con los que no han interactuado. El papel del maestro es servir de guía, facilitador y observador de los niños.

Collins, Oakar y Hurt (2002) realizaron un estudio que les permitió determinar las características que definen a los maestros efectivos para la enseñanza de la lectura desde preescolar hasta quinto año de primaria. Estos autores encontraron que las características que definen a un buen maestro de preescolar son las siguientes:

Su papel predominante es el de guía, usa la exploración para promover la curiosidad acerca del lenguaje escrito y relaciona las experiencias de la casa con las de la escuela. Permite la manipulación de letras y palabras, relaciona el lenguaje oral de los niños con el lenguaje escrito. Usa gesticulaciones e inflexiones para mostrar a los niños la variabilidad del lenguaje.

Aunada a las consideraciones respecto de las características de un buen maestro, es importante mencionar que el ambiente del salón debe estar constituido por una gran cantidad de materiales de lectura y escritura que permita su exploración y manipulación, así como la participación en actividades que sirvan para propósitos múltiples. Es importante también aprovechar las experiencias cotidianas de los niños, así como sus conocimientos previos respecto del lenguaje escrito, señalando la importancia de que exista continuidad entre la casa y la escuela, respetando y aprovechando las experiencias que el niño tiene en el hogar.

Basados en la conceptualización del desarrollo de la alfabetización como un continuo y de la afirmación de que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se realiza sin una instrucción planeada y cuidadosa, que promueva la interacción activa de los pequeños con el lenguaje escrito, la Asociación Internacional de Lectura (IRA) y la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños (NAEYC)¹ (1998) recomiendan que en los salones preescolares los maestros:

Expongan a los niños a los conceptos del lenguaje impreso, realicen juegos con el lenguaje que les permitan desarrollar la conciencia fonológica y los principios alfabéticos, promuevan la expresión de los niños a través de la escritura y muy importante, lean cuentos en voz alta.

Papel de la lectura de cuentos en el desarrollo de la alfabetización de niños preescolares

Tanto en el hogar, como en los salones preescolares, la lectura de cuentos constituye una rutina privilegiada para transmitir infor-

¹ Ambas asociaciones tienen su sede en los Estados Unidos de América, por lo que las siglas representan sus nombres en inglés: International Reading Association (IRA) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

mación respecto de la utilidad y convencionalismos del lenguaje escrito. Esta actividad ha sido considerada ideal, no sólo para promover conocimientos del lenguaje en general y del lenguaje escrito en particular, sino también para generar en el pequeño el gusto por la lectura.

Según Peters (1993) la lectura de cuentos involucra dos tipos de interacción: a) Las interacciones interpsicológicas, que involucran la negociación del significado entre el adulto y el niño, en las cuales el adulto juega el papel de mediador determinando las ideas, habilidades y conceptos necesarios para desarrollar la alfabetización; b) Los procesos intrapsicológicos, en los que el niño internaliza las interacciones y ello le permite funcionar con independencia.

El análisis realizado por Peters pone énfasis en la importancia de la interacción que se genera cuando los adultos leen cuentos a los pequeños. Aun cuando esta actividad no es considerada originalmente como una actividad para instruir a los niños respecto del lenguaje, en ella se aprende acerca del mismo en el momento en que padres o maestros y niños comparten el contenido del cuento y después, cuando platican acerca de él. Esta plática que se da alrededor del texto amplía el vocabulario y fortalece la comprensión de los niños.

Por otra parte, a través de la lectura de cuentos, modelamos a los pequeños las conductas que se realizan cotidianamente en relación con el texto impreso, así como el lenguaje que utilizamos cuando nos relacionamos con él. Debido a lo anterior, cuando leemos cuentos a los niños, estamos fortaleciendo tanto la comprensión y expresión del lenguaje oral como el conocimiento del lenguaje escrito.

Otra ventaja importante de la lectura de cuentos, la constituye el hecho de que a través ella, transmitimos a los niños la idea de que esta actividad es placentera, ya que generalmente se realiza en un ambiente relajado. Esta actividad constituye una rutina que forma parte de las actividades diarias del hogar (Strickland y Taylor, 1989; Mcgee y Richgels, 1990; Fields y Spangler, 2000) con rituales que satisfacen a niños y adultos. La comunicación

que se genera durante la lectura de cuentos constituye un medio para que las familias establezcan y fortalezcan relaciones.

De manera adicional, en los salones de clases, los maestros pueden aprovechar las situaciones de grupo para fortalecer la comprensión, tanto de las historias, como de las características del lenguaje escrito.

La siguiente viñeta ilustra la manera en que una maestra de niños de 3 años aprovechó las experiencias de todos para fortalecer la comprensión y para promover su desarrollo social. Se presenta la interacción que se generó al final de un cuento que trata de un cachorrito que se escondió de su mamá en el supermercado y realmente se perdió:

Cuadro 2

Interacción de un grupo de niños maternas con su maestra después de la lectura del cuento
M maestra; N Niños; U Ulises; S, Sofía.

M. *¿Les gustó? ¿Qué piensan de este cuento?*
N. *Que se perdió*
M. *Pero ustedes creen que hizo bien Puchi en esconderse de su mamá?*
N. *No*
M. *¿No, verdad?. Como broma está muy pesada, ¿O no, Camila, tú te esconderías de tu mamá?*
C. *(Dice que no con un movimiento de cabeza)*
M. *¿Por qué creen que perjudicó a Puchi esconderse?*
N. *(Silencio)*
M. *Porque la mamá empezó a caminar en el supermercado. Ella se fue alejando de Puchi y entonces se hizo realidad. Se perdió Puchi. Pero tuvo varias experiencias, como cuáles Jorge*
N. *(Silencio)*
M. *¿Quién se acercó a ofrecerle un pedazo de pan?*
N. *Una niña*
M. *¿Pero no aceptó, verdad? ¿Por qué creen que no aceptó ninguna de las cosas que le estaban ofreciendo? Ya nos explicó Ulises por qué no debemos tomar cosas de gente extraña. ¿Qué te pueden hacer?*
U. *Te pueden maltratar*

M. Ulises, muy bien. Te pueden maltratar, te pueden robar. Lo que nos quiere decir este cuento de Puchi, Cuchi, se llama Cuchi, es que no debemos hacer este tipo de bromas a mamá y aparte obedecer y NO tomar nunca cosas de gente extraña...

M... Entonces, muy importante que no nos separemos ¿de quién?

N. De mamá

M. De mamá. Bueno, ¿les gustó?

N. A mí me gustó por el perrito.

M. El perrito está bien bonito ¿verdad? ¿Quieren verlo?. Se los voy a ir pasando (pasa el cuento). Ahorita que termines, André, se lo pasas a Camila para que ella vea a Cuchi. Mañana escogen ustedes el cuento, nada más me recuerdan.

La maestra sigue haciendo comentarios mientras los niños se pasan el cuento.

Esta maestra creó un espacio de discusión respecto de la historia al final de la lectura, les hizo preguntas respecto de la trama, les pidió sacar conclusiones y hacer inferencias y relacionó las experiencias cotidianas de los pequeños con la enseñanza que transmitía el cuento.

Al pedirles reconstruir y analizar partes de la historia, la maestra estimuló la comprensión y los intentos por representar significado; por otra parte, al retomar las experiencias cotidianas de los niños proporcionó un marco de referencia estable para la comprensión. El pedir inferencias y conclusiones promovió también la comprensión. Finalmente, la discusión del contenido del cuento promovió la expresión del lenguaje oral y el aprendizaje de conductas útiles para la propia seguridad de los pequeños. Diversos autores han analizado el papel de la lectura de cuentos para promover la comprensión de historias, la familiaridad con el vocabulario de los libros, para desarrollar el conocimiento acerca de las funciones, formas y convenciones del lenguaje escrito y, de manera muy importante, para desarrollar actitudes positivas hacia la lectura y la escritura. (Morrow, 2001; Dickinson, 2001; Fields y Spangler, 2000; Strickland y Taylor, 1989).

Estas investigaciones han permitido constatar que la lectura de cuentos permite a los niños adquirir conocimiento respecto de

los propósitos, función y características del lenguaje escrito, también estimula su lenguaje receptivo y expresivo y moldea sus actitudes respecto de la lectura y la escritura. La lectura de cuentos, además, es un acto social, en el que se introduce al niño en la cultura de su comunidad a través de la interacción que se genera entre adultos y niños.

Diversos autores (Reese y Cox, 1991; Jordan, Snow y Porsche, 2000; De Temple, 2001; Dickinson, 2001; Castillo y Luna, 2002; Rocha y Vega, 2002; Vega, 2004; Zepeda y Vega, 2005) han investigado los efectos del tipo de interacción que se genera entre adultos y niños durante la lectura de cuentos y el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. En términos generales, lo que se ha encontrado es que el tipo de interacción que se genera tiene efectos diferenciales sobre las habilidades y conocimientos relacionados con el lenguaje escrito. En esencia, los resultados obtenidos privilegian la interacción que va más allá del contenido inmediato del texto, promoviendo que los niños saquen conclusiones, realicen inferencias y predicciones y relacionen el contenido de los libros con las experiencias cotidianas. Sin embargo, los resultados también sugieren que diferentes tipos de interacción pueden estar promoviendo diferentes habilidades relacionadas con el lenguaje escrito en los niños, por lo que se requiere mayor investigación para clarificar estos aspectos.

La siguiente viñeta ilustra la interacción generada entre una madre y su niño antes de la lectura del cuento,

Cuadro 3

Interacción madre-niño al inicio de la lectura

M madre; N niño.

M. ¿Te acuerdas cómo se llama este cuento?

N. Margarito hace berrinches

M. Ay, Margarito, no hagas berrinches ¿Por qué no debemos hacer berrinches?

N. Porque nuestros papás no nos dan lo que queremos

M. Si, porque hay otras maneras de pedir las cosas, vamos a ver qué le pasó a Margarito...

El cuento permitió a la madre relacionar las experiencias cotidianas con el contenido del mismo, lo cual proporciona un marco de referencia estable para la comprensión. De la misma manera, a través del contenido del cuento, la madre transmitió al pequeño información respecto de las conductas socialmente aceptadas en su comunidad, lo que permitió promover el desarrollo social, además del desarrollo del lenguaje oral y escrito.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo resaltar la importancia de los años preescolares en la adquisición del dominio del lenguaje escrito. A diferencia de lo que antes se pensaba, los niños inician sus jornadas como lectores y escritores mucho antes de su ingreso a la primaria, y las actividades que ellos realizan en estos años son aspectos legítimos de lectura y escritura, si bien no de lectura y escritura convencionales.

El conocimiento que los niños construyen respecto del lenguaje escrito es el resultado de la observación de las actividades que padres, maestros y otros miembros de la comunidad realizan en relación con el mismo, así como de la participación activa en dichas actividades. Es importante mencionar que en la medida en que los niños se involucren más activamente en estas actividades, el nivel de desarrollo será mayor.

Se enfatizó también el papel que juegan padres y maestros en este desarrollo, sirviendo de mediadores entre el texto impreso y los niños, guiándolos a través de su zona de desarrollo próximo, modelando, proporcionando andamiaje y reforzando las conductas y actitudes que son valoradas, en relación con el lenguaje escrito en una comunidad específica.

Los niños son constructores activos de su conocimiento y el aprendizaje de la lectura y la escritura se lleva a cabo a partir de actividades cotidianas funcionales y significativas para ellos. Sin embargo, como lo menciona Morrow (2001) esto no quiere decir que debe dejarse totalmente a ellos la responsabilidad de su aprendizaje, el cual debe ser resultado de objetivos claros y ac-

ciones cuidadosamente planeadas. De ahí la relevancia que adquiere el papel de los docentes en la promoción de este desarrollo de la alfabetización, no sólo en los años preescolares, sino durante toda la vida de los educandos.

Cobra especial importancia el enfoque del Programa de Educación Preescolar (2004) el cual plantea precisamente la necesidad de aprovechar los entornos y contextos naturales del niño para promover su comprensión, así como su expresión tanto del lenguaje oral, como del escrito. Es por ello, que como psicólogos, debemos permanecer en continuo contacto e interacción con los educadores, para promover no sólo el desarrollo del lenguaje, sino también el desarrollo integral de los niños.

Otro aspecto que se ha enfatizado en el presente trabajo es la relevancia que adquiere el leer a los pequeños, no sólo libros, sino todo aquello que permita transmitir la importancia y utilidad del lenguaje escrito.

Entre las actividades cotidianas relacionadas con la lectura y la escritura, la lectura de cuentos adquiere particular importancia, ya que a través de ella se fortalece no sólo la comprensión del lenguaje, sino también el conocimiento del lenguaje de los libros, de las conductas relacionadas con ellos, de las características del texto impreso, y dada la especial carga afectiva que se genera, la idea de que la lectura puede ser placentera y el deseo de aprender a realizarla.

A través de la lectura de cuentos y otras actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje oral y escrito, padres y maestros modelamos, moldeamos y reforzamos las conductas relacionadas con él y ello permite a los niños construir conocimientos que sentarán las bases para el desempeño posterior en lectura y escritura convencionales.

La interacción que se genera en estas actividades permite al niño comprender que el lenguaje escrito está en todas partes, que transmite significado y que es importante.

Finalmente, la realización de actividades funcionales y significativas para el pequeño en un ambiente relajado, despertará su de-

seo de interactuar con el lenguaje oral y escrito y desarrollar interés por la lectura y la escritura.

Referencias

- Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R. y Scher, D. (1996) Early literacy at home: Children's experiences and parents' perspectives. *The Reading Teacher*. 50 (1), 70-74.
- Barratt-Pugh, C. (2000) The sociocultural context of literacy learning. En: C. Barrath- Pugh y M. Rohl (Eds.) *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Brunner, J (2001) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Castillo, A.Y. y Luna, A. J. (2002) La lectura y el contacto con libros en etapas tempranas. (estudio con familias de niños de uno a cuatro años de diferentes medios socioculturales). *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. México: SEP. 397-402.
- Clay, M. (1989) Prólogo a D.S. Strickland y L.M. Morrow (Eds.) *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- Clay, M. (1991) *Becoming Literate. The construction of Inner Control*. Portsmouth: Heinemann
- Collins. C., Oakar, M y Hurt, N. (2002) The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*. 37 (2), 178-197.
- De Temple, J. (2001). Parents and children reading books together. En: D.K. Dickinson y P.O. Tabors (Eds.) *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D.K. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common. En: D.K. Dickinson y P.O. Tabors (Eds.) *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dixon-Krauss, L. (1997) *Vygotsky in the classroom. Mediated literacy instruction and assessment*. USA: Longman. Cap 1.

- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A., Ruiz, O. (1996). *Instrumento de observación de los logros de la lectoescritura inicial*. Portsmouth: Heinemann.
- Fields, M. y Spangler, K. (2000) *Let's begin reading right. A developmental approach to emergent literacy*. 4th Ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, K. (1986) El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp..) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 4ta. Ed. México: Siglo XXI.
- International Reading Association & National Association for the Education of Young Children (1998) Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*. Julio.
- Jordan, G.E., Snow, C.E. y Porsche, M.V: (2000) Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*. 35 (4), 524-546.
- Justice, L.M. y Kadaraveck, J. (2002) Using shared storybook to promote emergent literacy. *Council for Exceptional Children*. 34 (4), 8-14.
- McGee, L., Richgels, D. (1990). *Literacy's beginnings. Supporting young readers and writers*. USA: Allyn and Bacon
- Morrow, L.M. (2001) *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. 4ta Ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Peters, S. J. (1993) Where have the children gone? Storyreading in kindergarten and prekindergarten classes. *Early child development and care*. 88, 1-15.
- Purcell Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV Guide. Relationships between home literacy and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*. 20, (4). 406-428.

- Reese, E. y Cox, A. (1999) Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*. 35 (1), 20-28.
- Rivalland, J. (2000). Linking literacy learning across different contexts. En: C. Barrath- Pugh y Mary Rohl (Eds.) *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Rocha, G., y Vega, L. (2002) *Capacitación a maestras en estrategias para el desarrollo de habilidades de prelectura en niños preescolares*. Ponencia presentada en el X Congreso Mexicano de Psicología. Acapulco, octubre.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognoscitivo en el contexto social*. Barcelona: Piados .
- Sanders, L., Gershon, T., Huffman, L y Mendoza, F. (2000) Prescribing books for immigrant children: A pilot study to promote emergent literacy among the children of Hispanic immigrants. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*. 154 (8), 771-777.
- Secretaría de Educación Pública (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2004) *Programa de Educación Preescolar*. México: Autor
- Schnikedanz, J. A (1989) The place of specific skills in preschool and kindergarten. En: D.S. Strickland y L.M. Morrow (Eds.) *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R. y Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. En: K.A. Roskos y J.F. Christie (Eds.) *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C.E., Tabors, P.O y Dickinson, D.K. (2001). Language development in the preschool years. En: D.K. Dickinson y P.O. Tabors (Eds.) *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Strickland, D.S. y Taylor, D. (1989) Family storybook reading: Implications for children, families and curriculum. En: D.S. Strickland y L.M. Morrow (Eds.) *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*. 20 (4), 458-481
- Valencia, S., Sulzby, E (1991) Assessment of emergent literacy: Storybook reading. *The Reading Teacher*. 4 (7), 498-500.
- Vega, L. (2001) Cuestionario de actividades de lectura en el hogar. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Vega, L. (2002) Análisis del desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. México: SEP.22-28
- Vega, L (2003) Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares. Tesis de Doctorado Inédita. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L (2004) *Papel de padres y maestros en el desarrollo de la alfabetización en los años preescolares*. Conferencia presentada en el Segundo Ciclo de de Conferencias: Enseñanza e Investigación en Torno a la Lectura y Escritura. México: Universidad Pedagógica Nacional. 22 de Noviembre
- Vigotsky ,L.S. (1979) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Quinto Sol. (Publicación original 1934)
- Zepeda, S., Vega, L. (2005) *Interacción madre-hijo durante la lectura de cuentos y desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Mexicano de Psicología. Acapulco, Gro. 19 al 21 de octubre de 2005

LAS POSIBILIDADES DE ESCRITURA EN EL PREESCOLAR

Sofía A. Vernon y Mónica Alvarado
Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología

Introducción

En México, las prácticas educativas cotidianas para la enseñanza inicial de la lengua escrita han variado poco. El escenario más frecuente es encontrar ejercicios de psicomotricidad fina y discriminación visual, seguidos de planas de vocales. Aparecen después algunas consonantes, bien dosificadas. A la presentación de cada consonante se sigue la familia silábica respectiva. Una vez que se ha presentado un conjunto de consonantes y familias silábicas, se van intercalando palabras y pequeños textos formados por las sílabas conocidas. Estas palabras y frases u oraciones tienen generalmente un bajo nivel informativo, son artificiales y son independientes una de otra.

Otras pocas veces, la alfabetización se hace en una lengua extranjera o con materiales traducidos de otras lenguas que responden a una lógica distinta. Esta lógica puede responder a las tendencias de investigación en el área. Son dos las tendencias que el mercado editorial ha acogido con mayor asiduidad:

a) La llamada “Emergent literacy” se ha preocupado por estudiar la lectura y la escritura que preceden la alfabetización convencional y del desarrollo de estos comportamientos desde edades muy tempranas. La hipótesis central es que en una cultura escrita, los niños están en proceso de alfabetización prácticamente desde el nacimiento (Teale 1986). Es decir, suponen que la habilidad para aprender está desde el nacimiento, y sólo es necesario que haya condiciones adecuadas para el desarrollo. Muy tempranamente, los niños empiezan a reconocer logotipos y palabras, y muestran en sus escrituras las características del sistema de escritura que se usa en su comunidad (Harste, Woodward, & Burke, 1984). Otra suposición es que la lectura y la escritura se desarrollan de manera simultánea, en contextos en los que la escritura es funcional. En este sentido, se rechaza la idea de que haya estadios de “pre-lectura” o de “pre-escritura” en los niños: más bien, enfatizan la idea de que se trata de procesos de desarrollo. Uno de los problemas asociados a esta teoría es que el desarrollo se ha descrito en términos amplios, y se distinguen dos grandes momentos: el del garabateo y parecido gráfico al “script” y a la forma de los textos sociales, y el de los momentos que anteceden de cerca a la convencionalidad, en la que los niños muestran su conocimiento de la fonología de su lengua a través de lo que se ha llamado “creative” o “invented spelling”. Didácticamente, se sugiere que el ambiente del niño se llene de material impreso, que se lea todo tipo de materiales en la clase, y que de den oportunidades al los niños para explorar y producir textos, sin una intervención estructurada. Los textos que se usan no son graduados, sino que se retoman los textos sociales disponibles en la comunidad. La intervención del maestro se centra en facilitar a los niños el contacto con textos escritos de circulación social.

b) La perspectiva que más peso ha tenido en las últimas décadas proviene de la psicología cognoscitiva. La mayor parte de los trabajos se centran en lo que se ha denominado “conciencia fonológica”. Ésta se define como la habilidad de identificar y operar con unidades sonoras de la lengua, en especial los fonemas. Al contrario que la perspectiva anterior, no se considera que el aprendizaje de la lectura o la escritura sea natural, ni que existan las condiciones para que se de de manera espontánea, sino que generalmente se supone que será producto de un entrenamiento especial o resultado de la enseñanza explícita de las correspondencias letra-sonido. Por lo tanto, las investigaciones, y posteriormente los programas de intervención, se han centrado en las capacidades de los niños para identificar, comparar, omitir y segmentar palabras o pseudo-palabras en diferentes unidades lingüísticas: sílabas, unidades intra-silábicas y fonemas. La capacidad de operar con unidades silábicas e intra-silábicas aparece más tempranamente, mientras que el manejo de los fonemas, que se considera que es la parte medular del aprendizaje, requiere de la intervención directa por parte del adulto. Una gran cantidad de libros de texto y materiales educativos han sido elaborados desde esta perspectiva. Se trata de programas altamente estructurados, que guían al maestro y niño paso a paso, y que tienen como objetivo central el análisis de unidades de sonido, las correspondencias grafo-sonoras y la identificación eficiente de palabras y pseudo-palabras.

Es posible apreciar las enormes diferencias entre estas posiciones. Por un lado, la “emergent literacy” se finca en la creencia que el niño tiene todas las posibilidades de alfabetizarse con poca intervención directa, y que este aprendizaje natural se dará de manera espontánea, de manera similar a la adquisición de la lengua oral. Esta posición ha sido fuertemente criticada por los exponentes de la segunda postura, basados en diferentes tipos de evaluaciones que demuestran tiempos más prolongados para la alfabetización y un menor desempeño en pruebas estandarizadas de lectura. Paralelamente, la primera postura critica a la segunda argumentando que el aprendizaje de la lengua escrita no

debe reducirse al aprendizaje de unidades aisladas, sino a la cultura escrita, que involucra muchos aspectos.

Una tercera posición, a la que nos referiremos en este trabajo, se inscribe en el marco piagetiano. Esta postura ha hecho énfasis en el desarrollo de los conocimientos sobre la escritura, enfatizando los procesos constructivos involucrados. De manera similar al “emergent literacy”, reconoce la importancia de la interacción del niño en situaciones funcionales de escritura, pero haciendo énfasis en la necesaria coordinación con otros sujetos que proveen información y que, sobre todo, crean condiciones de conflicto necesarios para el desarrollo. Esta perspectiva hace un trabajo más fino en la descripción y análisis de los procesos cognoscitivos involucrados. A diferencia de los trabajos de conciencia fonológica, se ha puesto un mayor énfasis en el desarrollo, y en las posibilidades de los niños de construir el conocimiento y no solamente de ser capaces de analizar y operar con las informaciones que le son dadas de manera explícita. También se ha insistido en que la adquisición de la lengua escrita no puede ser reducida a aspectos fonológicos.

Didácticamente, el constructivismo piagetiano parte del reconocimiento del estado de desarrollo de cada niño. Es decir, la intención es que cada quien, a partir de lo que sabe individualmente, haga avances. A pesar de las diferencias individuales, las actividades son las mismas para todos los niños, ofreciendo diferentes espacios de interacción entre ellos. Se trata de un programa con objetivos amplios: avanzar en la conceptualización del sistema de escritura, acercar la cultura escrita a los niños, iniciar al niño en la producción de diferentes tipos de textos funcionales y ficcionales, hacer que el niño interprete diferentes textos sociales y que conviva con otros lectores, poner al niño en diferentes roles como lector y escritor: compositor, corrector, etc.

El papel del maestro es, de manera paralela, el de un modelador de las conductas que se intentan promover en el niño. Es decir, el docente tiene el rol fundamental de tomar diferentes roles como lector y escritor de diferentes tipos de textos, promover espacios

de uso real de la lectura y la escritura, facilitar el intercambio de información y de formas de resolver problemas y promover la reflexión de los niños presentando retos difíciles cognoscitivamente, pero que son solubles a partir de la construcción de nuevos conocimientos. El docente no resuelve los conflictos o las dudas directamente, sino que da pistas (o facilita que otro las dé) que promueven que los alumnos encuentren las soluciones a partir del establecimiento de semejanzas y diferencias o relaciones de todo-parte.

La manera de trabajar en el aula está generalmente organizada a partir de proyectos didácticos, en los que se propone a los niños realizar un producto final con un propósito y un destinatario específico. La planificación incluye todas las actividades necesarias, tanto para lograr llegar al producto final, como para reflexionar de manera particular acerca de los aspectos que el docente de-see (es decir, los objetivos didácticos).

Desarrollo

La pregunta básica que nos interesa discutir es: ¿son capaces los niños de preescolar de procesar un conjunto complejo de informaciones, de tal manera que puedan avanzar simultáneamente en distintos aspectos de la alfabetización?; ¿Pueden los niños avanzar simultáneamente en el manejo del sistema de escritura, en la estructura y lenguaje propios de diferentes tipos textuales? Por último, ¿Pueden coordinar distintos tipos de roles (como lectores, escritores, editores) en el proceso de escritura?

Abordaremos cada una de estas preguntas a través de la ilustración de ejemplos de escritura producidos por niños de preescolar (4 y 5 años) de escuelas en donde se sigue la didáctica constructiva piagetiana de forma exclusiva. Es decir, los niños no reciben instrucción “directa”, sino que se promueve que usen la escritura y reflexionen sobre sus características en contextos de uso funcional.

En un proyecto en el se propuso a los niños de preescolar hacer un recetario de regalo para el día de las madres, tras preparar recetas siguiendo las instrucciones leídas por la maestra en diferen-

tes ocasiones, se les pidió a los niños que pidieran a sus mamás hacer en su casa una receta sencilla, de un plato que, obviamente, gustara a sus mamás. Posteriormente, cada niño se encargó de escribir la receta. En las ilustraciones se muestra la escritura original del niño y la transcripción de lo que él mismo leyó a pedido de la maestra.

Ilustración 1

Handwritten title: BISTECES EMPANIZADOS

Handwritten ingredients list:

daehp
AO + AEP
SAEA
STPAPPPO
ASHPIEHASPO
ASSPHSPH

INGREDIENTES:
1/2 kg. Bisteces.
2 huevos.
2 tazas de pan molido
Sal y aceite al gusto
1 Plato con leche (opcional)

Manera de hacerse:
En un plato se baten los huevos con un poco de sal, en otro se vacía el pan molido.
Se mojan los bisteces en la leche, se pone a cocer en un sartén con aceite previamente calentado.
Se frien por tres minutos.

Handwritten recipe instructions:

pspiHPH
ASIHAI STS + HIHPH
S + H I S T I H S P O I S P T S S
+ H P T H A P O P S H I E + S T A
H A A S T + S P P O T S T S I H T
A H S A + S S T O P P O T S T S

Handwritten signature: Luis G. and a drawing of a hand.

Luis G. tiene un nivel presilábico de escritura. Es decir, no hace correspondencias entre letras y unidades de sonido. Aunque conoce muchas letras convencionales, no las usa con su valor sonoro convencional. Sin embargo, ha logrado mantener la estructura clásica de la receta (título, ingredientes, modo de prepararse). El lenguaje y el formato gráfico usado son también prototípicos.

Ilustración 2

Handwritten title: JITOMATES RELLENOS

Handwritten ingredients list with drawings:

ieies
4 jitomates
1 lata de chicharos y zanahorias
1 lata de atún
2 cucharadas de crema
2 cucharadas de mayonesa
Lechuga
1 Aguacate

Handwritten recipe instructions:

Meadeaserse
1 Vaie elatunTOPR
S PoervalataeicabSisatnoias
EaealaMaiaMoesa
4 Paritr liomateciSEIPiAN
ZENAROLAUN
6SviricoLEU @aiAUACTE

Manera de hacerse

1. Vacie el atún en el tupper
2. Poner una lata de chicharos y zanahorias.
3. Agregar la crema y la mayonesa.
4. Partir los jitomates y se limpian.
5. Llenar con el atún
6. Servir con lechuga y aguacate

La segunda ilustración, realizada por otro niño de la misma aula, es semejante en cuanto a formato y lenguaje. Sin embargo, este alumno tiene un mayor dominio del sistema de escritura.

En otro proyecto, también con preescolar, se propuso hacer reseñas de libros para que otros niños pudieran escoger sus lecturas. La maestra leyó reseñas para escoger textos, como las que se muestran en la ilustración 3.

Ilustración 3

Roldán, Gustavo
Una lluvia de pájaros



Para una lluvia de pájaros se necesita: un pájaro y una pajarita que se enamoren y fabriquen un nido donde cuidarán a sus crías que crecerán y volarán muy alto y cada cual conocerá a otra ave y se enamorarán y fabricarán un nido donde cuidarán a sus crías que crecerán y volarán muy alto...

¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? Una lluvia de pájaros es la historia, sencillísima y compleja a la vez, de los ciclos de la vida.

1a. reim. 1999
40 pp • 15 x 19 cm
Rústica • ISBN 968-16-5713-6
Número de catálogo: 100173R
Número de tomo: 102

Seidemann, Maria
Minka



Los papás de David han comprado una cabaña en el bosque donde pasarán sus vacaciones de verano. Durante un paseo, David se encuentra con Ana, Esteban y Roberto. Los cuatro juegan a los piratas y se divierten en grande. De pronto algo pasa y Ana le dice a David que se vaya. Empieza a llover. David, triste y solitario, jamás imaginó unas vacaciones tan aburridas. Sin embargo, la lluvia también trae a Minka, y le da a David la posibilidad de recuperar a sus nuevos amigos.

A veces perdemos algo que queremos mucho... pero siempre hay nuevas formas de reencontrarlo.

Shaw, Elizabeth
La ovejita negra

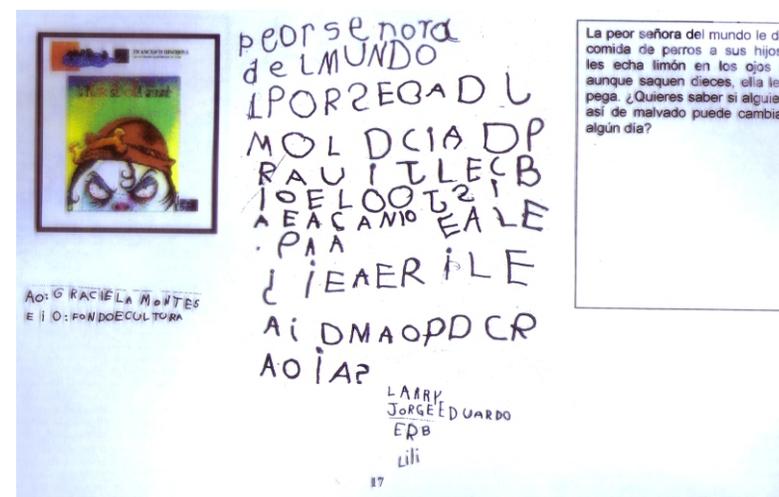


La ovejita negra, la única oveja negra del rebaño y la favorita del pastor, no obedecía a Polo, el perro. Y además pensaba por sí misma, cosa que enfurecía a Polo. "Las ovejas no necesitan pensar", opinaba, "yo pienso por ellas". Una tarde, de pronto, comenzó a nevar y las ovejas estaban solas. Y ¿a cuál de ellas se le ocurrió qué hacer para sobrevivir a la nevada durante la noche? ¿A la ovejita negra!

Un cuento dulce y ágil que da pie al análisis y combate de las diversas formas de exclusión.

AUTORA
Elizabeth Shaw nació en Irlanda en 1942. Es autora de más de veinte libros.

Ilustración 4



Como muestra la ilustración, los niños logran percatarse de que el propósito del texto es invitar a otros a leer el cuento. Como en las reseñas profesionales, incluyen información del cuento, sin contar toda la historia, para dejar “una sorpresa” que tiente a los otros niños a leer.

En otro proyecto, los niños debían hacer un cancionero para poder cantar con su familia. Tras una serie de actividades que incluían cantar y aprender algunas canciones en la escuela, los niños, en equipos, se dieron a escribir una canción. Para la escritura, un niño escribía, otro revisaba y el tercero dictaba. Una vez finalizada esta primera versión, otro equipo revisaba la escritura, haciendo señalamientos escritos a los autores sobre lo que, a su juicio, había que corregir. Una vez hecho esto, el equipo escritor leía los comentarios de sus compañeros, los interpretaban, e incorporaban aquellos que les parecían relevantes para hacer la versión final. Los niños se plantearon la necesidad de emplear señales gráficas para comunicar a sus compañeros el lugar en el que apreciaban errores. Circularon las palabras y realizaron anotaciones cuando así lo consideraron pertinente.

Ilustración 5

naranjas y limas (MaJo)
 limas y limones
 a viene la virgen /
 de todas las flores
 en un portalito
 de cal y de arena
 nacio jesucristo
 una noche buena
 los tres reyes vienen
 todos del oriente
 y le traen al niño
 un lindo presente

mas linda es la virgen
 que todas las flores
 en un portalito
 de cal y de arena
 nacio jesucristo
 una noche buena
 los tres reyes vienen
 todos del oriente
 y le traen al niño
 un lindo presente

IL ETAINAL NIÑO
 UNICO PRESENTE
 NARANJAS Y LIMAS
 LIMAS Y LIMONES
 A VIENE LA VIRGEN
 DE TODAS LAS FLORES
 EN UN PORTALITO
 DE CAL Y DE ARENA
 NACIO JESUCRISTO
 EN UNA NOCHE BUENA

tiene escrito bien
 poder escribirlo bien
 poder escribirlo bien
 poder escribirlo bien
 poder escribirlo bien

Jose Carlos

NUMEROS Y LETRAS COMO
 NUMEROS Y LETRAS COMO

Ilustración 6

naranjas y limas
 naranjas y limas
 limas y limones
 mas linda es la virgen
 que todas las flores
 en un portalito
 de cal y de arena
 nacio jesucristo
 una noche buena
 los tres reyes vienen
 todos del oriente
 y le traen al niño
 un lindo presente

hARANJAS Y LIMAS
 LIMAS Y LIMONES
 MAS LINDA ES LA VIRGEN
 QUE TODAS LAS FLORES
 EN UN PORTALITO
 DE CAL Y DE ARENA
 NACIO JESUCRISTO
 UNA NOCHE BUENA

La ilustración 5 muestra las correcciones que un equipo hizo sobre el primer borrador de otro equipo. La ilustración 6 muestra la versión final de la canción.

Conclusiones

Los ejemplos muestran que desde antes de lograr una alfabetización convencional, los niños son capaces de producir textos atendiendo simultáneamente a diferentes aspectos: formato gráfico, estructura textual y lenguaje prototípico. También son capaces de producir textos con un propósito y destinatario definido.

Asimismo, los niños preescolares son capaces de asumir roles diferentes en el proceso de escritura: escritor, dictante y corrector. Es obvio que la colaboración entre niños con distintos papeles propicia aprendizajes específicos, sin la necesidad de una enseñanza directa.

Los niños que produjeron las escrituras que hemos mostrado nunca recibieron instrucción acerca del nombre de las letras, su trazo, o la forma de combinarlas en sílabas o palabras. Tampoco hicieron repeticiones de sílabas o palabras. Más bien, desde el inicio se les pidió que resolvieran problemas, individual o colectivamente, donde leer y escribir diferentes tipos de textos tuviera un propósito central. La maestra y los otros niños daban pistas y diferentes aproximaciones a la resolución de dichos problemas. Como resultado, es claro que el avance logrado en el preescolar está ligado no únicamente con la adquisición del código alfabético, sino con las características amplias de la cultura escrita.

Referencias

- Hall, N. R. (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Harste, J.C., Woodward, V.A., & Burke, C.L. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Sulzby, E, Barnhart, J., & Hiesima, J. (1990). Forms of writing and rereading from writing: A preliminary report. In Jana M. Mason (Ed.) *Reading and writing connections*. (31-63), Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Teale, W. (1986). The beginnings of reading and writing: Written language development during the preschool and kindergarten years. In M. Sampson (Ed.), *The pursuit of literacy: Early reading and writing*. (1-29). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

APRESTAMIENTO PARA LA INSTRUCCIÓN ESCOLAR: INFORME PRELIMINAR

Yolanda Guevara Benítez, Ángela Hermosillo García,
Ulises Delgado Sánchez y Alfredo López Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

En los reportes oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) son reportados los niveles de fracaso escolar en términos de la deserción y la repetición de algún grado. Estos niveles suelen ser mayores durante la educación básica, especialmente durante los primeros grados de educación primaria. Sin embargo, puede observarse un decremento continuo en tales cifras, lo que puede llevar a pensar en un efecto positivo de políticas educativas como la obligatoriedad de la educación preescolar y el cuidado en el cumplimiento de los objetivos curriculares de la misma.

Podría suponerse que estas políticas tienen un impacto para disminuir el fracaso escolar al preparar mejor a los niños en edad preescolar, promoviendo la adquisición de ciertas habilidades previas al desarrollo de la lecto-escritura y las matemáticas elementales, lo cual facilitaría la adquisición de habilidades académicas durante la educación primaria. De esta forma resulta importante hacer una revisión del nivel de preparación con que los alumnos ingresan a la educación primaria, específicamente de las habilidades preacadémicas que son una de las bases para el desarrollo académico del alumno.

Indicadores de la SEP

La Secretaría de Educación Pública, en su informe presentado en el 2004, reporta un incremento en la cobertura escolar, hasta llegar al 93% en el nivel de primaria; así como una disminución de la deserción escolar hasta alcanzar el 1.3% y señala que la eficiencia terminal se incrementó, logrando un 89%. Resulta importante señalar que el 77.5% de la matrícula, hasta el 2004, se ubicó en la educación básica y sólo en educación primaria se reportan 15 millones de alumnos.

Sin embargo, aun cuando los indicadores que proporciona la SEP parecen a primera vista alentadores, existen otras medidas de comparación que nos indican un panorama distinto. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en 2003, señala que:

- Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas a 48 mil alumnos de sexto grado de primaria durante el ciclo 2002-2003, mostraron un nivel satisfactorio en lectura del 37.2% de los alumnos y un nivel satisfactorio en matemáticas de sólo el 13.4%.
- Las pruebas internacionales que conforman el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) mostraron que: sólo el 7% de los alumnos mexicanos pueden considerarse buenos lectores.

- En el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, la comparación es desfavorable hacia México: con un déficit de 18.4% en matemáticas y de 19.7% en ciencias naturales.

Las evaluaciones a nivel nacional cuyos resultados reporta el INEE permiten comparar las ejecuciones académicas de los niños de acuerdo al tipo de escuelas en las que cursaron sus estudios a nivel primaria, y de este modo apreciar que el factor sociocultural explica el 68% de las diferencias registradas en el aprendizaje de los alumnos. En contextos socioculturales muy desfavorables, la mayoría de los alumnos obtuvo niveles de lectura y matemáticas extremadamente bajos. En estos casos, se apunta a que el “capital cultural” tiene un efecto más fuerte que las variables relativas a la dimensión económica. Tales señalamientos encuentran fundamentos teóricos desde los años setenta cuando diversos investigadores señalaron que el modo en que es criado un niño influye fuertemente en sus capacidades y desarrollo escolar. Algunos autores pioneros en estos estudios fueron: Bereiter y Engelmann, 1977; Blanck, 1982; Farran, 1982; Feagans, 1982, entre otros.

Premisas Teóricas

Se ha señalado en diversos estudios que las habilidades sociales, lingüísticas y preacadémicas desarrolladas por los niños durante los años preescolares tienen gran influencia en el desarrollo de distintas habilidades académicas y sociales en el ámbito escolar.

Los niños con bajos niveles culturales muestran deficiencias en:

- Habilidades lingüísticas y preacadémicas que se asocian con dificultades para la comprensión del lenguaje oral y escrito en el ámbito académico, y
- Habilidades motoras, perceptivas y conceptuales.

Wallace, Larsen y Elksnin (1992) han llamado a estas habilidades preacadémicas ‘aprestamiento para la instrucción escolar’ (school readiness). Los autores plantean que “no puede decirse que un niño esté preparado para enfrentar la instrucción es-

colar sin niveles aceptables de habilidades lingüísticas y preacadémicas genéricas”.

En este sentido, las investigaciones recientes han estado encaminadas a estudiar diversas habilidades consideradas “predictoras” del desempeño y del fracaso escolar.

En algunos estudios longitudinales como los realizados por Leppänen, Niemi, Aunola y Nurmi (2004), se han considerado como habilidades predictoras: la conciencia fonológica, el conocimiento de letras, la competencia auditiva, atención visomotora, habilidad matemática, inteligencia general y nivel educativo materno. Por su parte, Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton (2001) señalan también el conocimiento conceptual, los conocimientos acerca de las funciones de la escritura, prácticas familiares de lectura y las habilidades de lenguaje oral, metalingüísticas y de preescritura.

Buckner, Bassuk y Weinreb (2001), González (2004), Dearing (2004) y Morrison (2004), entre otros, señalan que el estatus cultural familiar influye, no sólo en el desarrollo infantil, sino también en las actitudes, expectativas y motivación de los niños y sus familiares hacia la escuela, esto incluye conductas académicas a ser desarrolladas y el nivel de participación en la educación.

Particularmente en el contexto mexicano, tales hallazgos de la psicología cobran suma importancia, por lo que es de llamar la atención la **escasez de investigaciones** dirigidas a evaluar el nivel de aprestamiento para la instrucción escolar de los alumnos mexicanos. Algunos ejemplos de investigaciones realizadas en México son reportados por Guevara y Macotela (2000, 2001, 2002, 2005), cuyos estudios aportaron datos acerca del nivel de competencia preacadémica que muestran niños de estrato socioeconómico bajo en el momento en que ingresan a la educación básica primaria. Los resultados de tales estudios indicaron que los niños que ingresaron sin cursar el preescolar tuvieron niveles muy bajos en habilidades tales como comprensión verbal, relaciones espaciales, aptitud numérica, dis-

criminación de formas, orientación espacial, igualación y discriminación de estímulos escritos. Los niños que ingresaron habiendo cursado preescolar mostraron menos deficiencias preacadémicas, sin embargo su nivel de competencia también fue deficiente. La evaluación de los avances académicos de los alumnos a lo largo del primer grado de primaria, en habilidades de lectura, escritura y matemáticas, confirmó la estrecha relación que existe entre los niveles de aptitud en habilidades preacadémicas y los logros de los niños en estas tres áreas académicas básicas.

Con fundamento en los hallazgos antes descritos, los **objetivos** del presente estudio fueron:

- Evaluar el nivel preacadémico con que ingresan a primaria alumnos de escuelas públicas primarias.
- Observar el impacto que puede haber tenido la obligatoriedad del nivel preescolar y los cambios curriculares en dicho nivel.

Esta investigación también encuentra su fundamento en la necesidad de realizar evaluaciones objetivas que sean indicadores del grado de competencia preacadémica con que los alumnos enfrentan la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas, y que pueden convertirse en obstáculos para que los profesores cumplan plenamente la tarea social que tienen asignada.

Participantes

Se trabajó con 262 niños de primer grado, de los cuales 128 eran niñas y 134 niños, con una media de edad de 5.7 años. De estos niños, 39 no habían cursado el preescolar. Se solicitó el permiso para trabajar con 10 grupos de 4 escuelas públicas ubicadas en el municipio de Tultitlán, Estado de México.

Instrumento

Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar (BAPAE) que comprende las siguientes subpruebas:

- Comprensión verbal
- Relaciones espaciales
- Aptitud numérica
- Aptitud perceptiva, constancia de forma
- Aptitud perceptiva, orientación espacial
- Aptitud perceptiva, letras.

Análisis de datos

Se obtuvieron los porcentajes de respuestas correctas de los alumnos de cada escuela, en cada subprueba, obteniendo un patrón de ejecución por grupo escolar.

De la misma manera, se obtuvieron los porcentajes de respuestas correctas de cada grupo, en relación al instrumento en su totalidad.

Se obtuvieron los rangos de los puntajes en cada subprueba del BAPAE, teniendo los siguientes:

- Comprensión verbal: Rango 53% a 63%
- Relaciones espaciales: Rango 38% a 56%
- Aptitud numérica: Rango 32% a 44%
- Aptitud perceptiva: Constancia forma: Rango 50% a 87 %; Orientación espacial: Rango 75% a 87%; Letras: Rango 30% a 67%
- BAPAE TOTAL: Rango 46.5% a 61.23%

De los puntajes de las respuestas correctas obtenidos para cada grupo, se hizo una selección del grupo que, en general, obtuvo el puntaje más bajo entre los diez grupos evaluados.

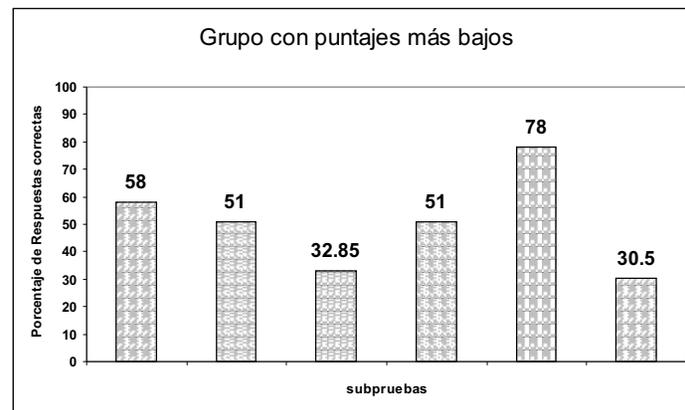


Fig. 1. Porcentaje de respuestas correctas de los alumnos en cada una de las subpruebas. Grupo que obtuvo los porcentajes más bajos.

Como se observa en la figura 1, se puede apreciar que este grupo obtuvo un puntaje mayor a 70% únicamente en la subprueba de *aptitud perceptual: orientación espacial*; aún cuando en las otras subpruebas no se encontraron datos semejantes, al menos en tres subpruebas los puntajes se mantienen en un rango entre 50 y 60%, mientras que en las subpruebas de *aptitud numérica* y *aptitud perceptual: letras* se observaron los puntajes más bajos con 32.8 y 30.5% respectivamente.

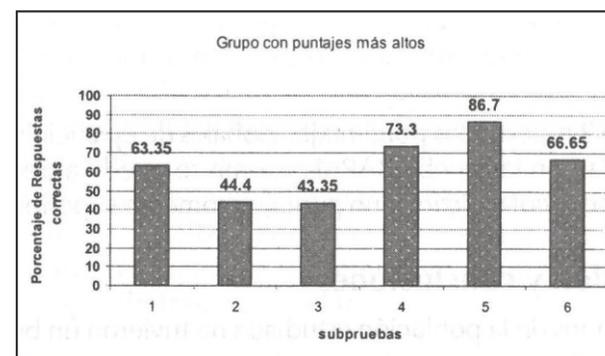


Fig. 2. Porcentaje de respuestas correctas de los alumnos en cada una de las subpruebas. Grupo que obtuvo los porcentajes más altos.

En la figura 2 se observan los niveles del grupo que obtuvo los mayores porcentajes entre los diez evaluados. De manera semejante al anterior grupo, el mayor puntaje se obtuvo en la subprueba de *aptitud perceptual: orientación espacial*, donde se aprecia el 86% de respuestas correctas. A diferencia del grupo con menores puntajes, este grupo obtuvo una puntuación de 66.65% en la subprueba de *aptitud perceptual: letras*; por otro lado, las dos subpruebas en las que obtuvieron menor número de respuestas correctas fueron las de *relaciones espaciales* y *aptitud numérica* con 44.5 y 43.35% respectivamente.

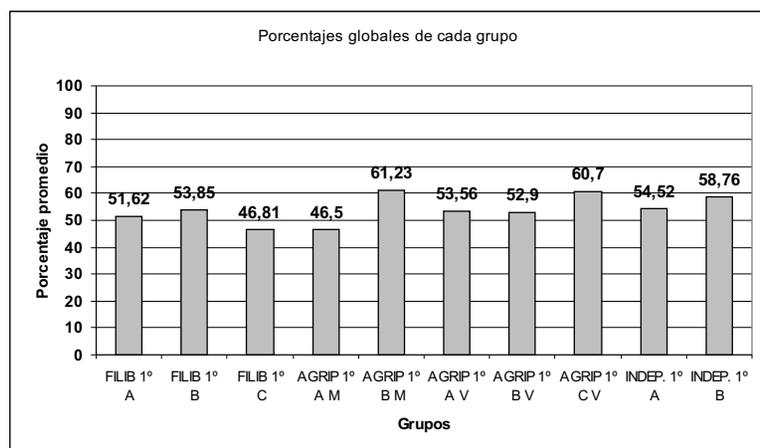


Fig. 3.

La figura 3 muestra los porcentajes globales de ejecución por grupo escolar, en la prueba BAPAE. Como se puede apreciar, ningún grupo escolar alcanzó un puntaje promedio superior al 70%.

Discusión y conclusiones

Los alumnos de la población estudiada no tuvieron un buen nivel de conductas preacadémicas en el momento en que ingresaron al primer grado. Las áreas más problemáticas parecen ser:

- Aptitud numérica

- Aptitud perceptiva de letras
- Relaciones espaciales
- Comprensión verbal

Es importante resaltar que el área de aptitud numérica fue donde menor cantidad de respuestas correctas obtuvieron los diez grupos. Esto puede ser un indicador de una carencia en la enseñanza de habilidades básicas que no sólo se puede remitir a la escuela de procedencia, en caso de haber cursado el preescolar, sino también a las pocas, o a veces nulas, interacciones familiares que promuevan el desarrollo de habilidades consideradas como “predictoras” del desempeño escolar.

Este tipo de fallas, suelen asociarse con problemas que generalmente se “diagnostican” como “DISLEXIA” en lo relativo a la lecto-escritura, con problemas para comprender las matemáticas, y con la comprensión del discurso didáctico de los profesores y de los materiales que conforman los libros de texto.

Puede decirse que la población estudiada en la presente investigación no tuvo un adecuado nivel de habilidades preacadémicas y que ello puede llevar a un riesgo de fracaso escolar a los niños participantes.

Dados los resultados reportados por Guevara y Macotela en los estudios ya citados, así como los hallazgos que se informan en el presente reporte, resulta importante realizar una evaluación diagnóstica a nivel nacional y revisar, no sólo el cumplimiento de los objetivos a nivel primaria, como ya se hace a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, sino también el cumplimiento de los objetivos a nivel preescolar y las posibilidades que tienen los alumnos de lograr un óptimo desarrollo académico en primaria o de tener un alto riesgo de fracaso escolar.

Referencias

- Bereiter, C. y Engelmann, S., (1977) *Enseñanza especial preescolar*, Fontanella, Barcelona.

- Blank, M. (1982) "Language and School Failure: Some Speculations About the Relationship Between Oral and Written Language", en L. Feagans y D. Farran (dirs.), ***The Language of Children Reared in Poverty. Implications for Evaluation***, Academic Press, New York.
- Buckner, J. C., Bassuk, E. L. & Weinreb, L. F. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. ***Journal of School Psychology***, 39, 1, 45-69.
- Dearing, E., McCartney, k., Weiss, H. B., Kreider, H. & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. | ***Journal of School Psychology***, 42, 6, 445-460
- Farran, D., "Mother-Child Interaction. Language Development, and the School Performance of Poverty Children, en L. Feagans y D. Farran (dirs.), ***The Language of Children Reared in Poverty. Implications for Evaluation***, Academic Press, Nueva York, 1982.
- Feagans, L. (1982). The development and importance of narratives for school adaptation. En L. Feagans y D. Farran (Dirs.) ***The Language of Children Reared in Poverty. Implications for evaluation***. North Carolina: Academic Press.
- González, A. M. International perspectives of families, schools and communities: educational implications for family-school-community partnerships. ***International Journal of Educational Research***, 41, 1, 3-9.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2000). Proceso de adquisición de habilidades académicas: una evaluación referida a criterio. *Revista Iberpsicología* 2000: 5. 2. 4, 1-14. Universidad Complutense de Madrid, España. Disponible: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/iberpsico9/guevara/guevara.htm>
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niños mexicanos de estrato socioeconómico bajo. ***Revista Interamericana de Psicología***. Volumen 36, número 1, 255-277. Julio 2002.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). ***Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología***. México. Pax.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En Fundación Este País, pag. 1-9
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. ***Reading Research Quarterly***, 39, 1, 72-93
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S. & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. ***Journal of School Psychology***, 41, 3, 185-200.
- Secretaría de Educación Pública. ***Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos***. Principales cifras, ciclo escolar 2003-2004. Disponible en www.sep.gob.mx
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L. & Colton, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. ***Journal of School Psychology***, 39, 5, 439-460.
- Wallace, G., Larsen, S. y Elksnin, L. (1992). ***Educational Assessment of Learning Problems***. Austin: PRO-ED.

ACOMPañAR A DESCUBRIR: EL MEDIADOR EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LECTORES

Luz María Sáinz González
*Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil
(IBBY México)*

Es un hecho conocido por todos que la adquisición del gusto por la lectura no es un acto natural, sino un producto cultural. El niño debe ser invitado por una persona entusiasta, el mediador, a descubrir y apropiarse del mundo de la cultura escrita. A lo largo de esta presentación buscaré brindar los elementos que permitan reconocer el papel primordial del mediador en el proceso de formación de lectores desde las primeras edades, identificando a la vez el resto de los factores que son determinantes en este proceso, así como su interrelación.

Se habla recurrentemente de la importancia que tiene la formación de lectores autónomos. Pero ¿qué es un lector autónomo? Más allá de manejar definiciones teóricas, he preferido elegir una definición muy práctica, la que da el Maestro Felipe Garrido (2000) en su libro *El buen lector no nace, se hace*:

“¿Quién es un lector? Alguien que: a) Lee por voluntad propia; no solamente forzado por razones de estudio o de trabajo. b) Lee todos los días; trae bajo el brazo o en el bolsillo, la bolsa o el portafolio el libro que, en su ilusa esperanza, tendrá tiempo de ponerse a leer en algún rato muerto. c) Comprende lo que lee o, mejor, está habituado a atribuir un significado – eso es comprender – al texto y se siente incómodo cuando tiene dificultades para hacerlo; se siente molesto cuando no le satisface el sentido que puede dar a lo que está leyendo. Es decir, advierte los problemas de comprensión que pueda tener y no se sentirá tranquilo hasta que los haya resuelto. d) Puede servirse de la escritura; un lector es alguien que es capaz de escribir. e) Suele comprar libros.”

(Garrido, 2000)

Conseguir que los niños se vuelvan lectores como los descritos no es cosa fácil. El entorno cultural en nuestro país no facilita el desarrollo de hábitos que los lleven a alcanzar esa autonomía lectora. En un gran porcentaje de las familias mexicanas la lectura no se considera una actividad valiosa. En las escuelas se privilegia la lectura funcional, pasiva, con fines académicos, sobre la lectura activa, creativa. En ambos espacios se deja de lado el valor intrínseco de la lectura vivida como una experiencia.

Entonces, ¿cuáles son los elementos que favorecen la formación de estos lectores autónomos? La experiencia de muchas personas, apoyada también por diversos estudios, indica que para una labor efectiva de formación se requieren cuatro elementos fundamentales:

- 1) El acceso a una amplia variedad de libros y soportes textuales.
- 2) La existencia de un mediador que tienda los puentes entre el niño y los libros y despierte su deseo de leer.
- 3) La libertad, el tiempo y el espacio para leer y compartir la lectura.
- 4) Un ambiente estimulante.

Me detendré unos momentos a analizar cada uno de los puntos anteriores.

1) El acceso a una amplia variedad de libros y soportes textuales

Es claro que sin libros no hay lectura. El desarrollo del gusto lector depende en gran medida de la calidad y variedad de los libros con los que el niño se relacione. Pero no se trata sólo de que existan los libros, sino de que estén disponibles para el lector. La disposición de los materiales debe invitar a la lectura: el lugar, la distribución del mobiliario, la ubicación de los acervos, su accesibilidad para el niño. Todos los elementos deben combinarse a fin de que los chicos se sientan invitados a familiarizarse con los materiales de lectura y pierdan ese temor injustificado que muchas veces sienten hacia los libros.

Al conocer distintas clases de libros el lector se dará cuenta de que leer no es solamente estudiar un texto escolar, sino mucho más. Algo que es divertido, pero no es sólo divertido, sino que, además, le permite una mirada más amplia hacia sí mismo y hacia el mundo.

2) La existencia de un mediador que relacione al niño con los libros y despierte su deseo de leer

Aunque imprescindible, la sola presencia de libros es insuficiente para promover la lectura. Los acervos son la raíz, la base, pero no son todo el árbol.

Los niños no nacen lectores o no lectores, es necesario sembrar el deseo por leer. El pequeño requiere un intermediario, un mediador que facilite sus primeros encuentros con los libros, que le ayude a descubrir el significado, la emoción y el gozo que encierran, que mantenga su interés en la lectura hasta que llegue a formar parte indispensable de su vida cotidiana, que los estimule para constituirse en lectores críticos, que asuman una postura ante los textos.

Para esto es fundamental que el adulto sea lector: sólo los lectores forman lectores. Sin adultos lectores en el entorno es difícil que los niños lleguen a interesarse por leer.

El mediador necesita leer mucho, ver mucho y aceptar el compromiso de ofrecer al niño lo mejor a su alcance, lo más apropiado para él. Cada niño es un ser único e individual, con necesidades e intereses propios. Al ponerlo en contacto con los diversos géneros, formatos, temas, estilos, autores, sabremos qué prefiere hoy, pero también ampliaremos sus horizontes.

La afición a la lectura depende de la relación estrecha y significativa con personas que valoren y disfruten la lectura, que contagien con su entusiasmo al lector en ciernes. Nosotros no tenemos la capacidad de hacer que un niño disfrute los materiales escritos. Esa es una cuestión y una decisión que sólo a él le compete, nosotros sólo podemos invitarlo.

3) La libertad, el tiempo y el espacio para leer y compartir la lectura

Leer es una actividad que toma tiempo y requiere de un lugar. Sólo se aprende a leer leyendo, sólo formamos lectores si les proveemos del tiempo para leer, propiciamos un ambiente para hacerlo, fomentando sentimientos positivos hacia la lectura, permitiéndoles hojear los libros, elegir el que más les atraiga.

La lectura compartida es la base para la formación de lectores y en los primeros años se encuentra el terreno más fértil para sembrar la afición a los libros. El mejor método para que un niño quiera leer es leerle en voz alta, leer para él, leer con él, en grupo, en la intimidad; brindarle el tiempo, el espacio, la soledad, el silencio y la libertad para leer. El gusto se adquirirá a través de repetidos encuentros agradables con los libros, después de haber entrado en la lectura con libertad y por decisión propia, cuando le lleva a comprender, gozar y reflexionar.

La lectura es un acto que provoca reacciones, el mediador debe estar atento a esas reacciones, como serían el deseo de volver a

leer el libro, recomendarlo, etc. Asimismo, debe favorecer la charla informal y la formal alrededor de los libros, para explotar el potencial de cada libro.

Una vez que el niño ha sido contagiado de la afición a los libros, su ejercicio de lectura y escritura dependerá de las oportunidades que tenga para interactuar con el lenguaje escrito.

4) Un ambiente estimulante

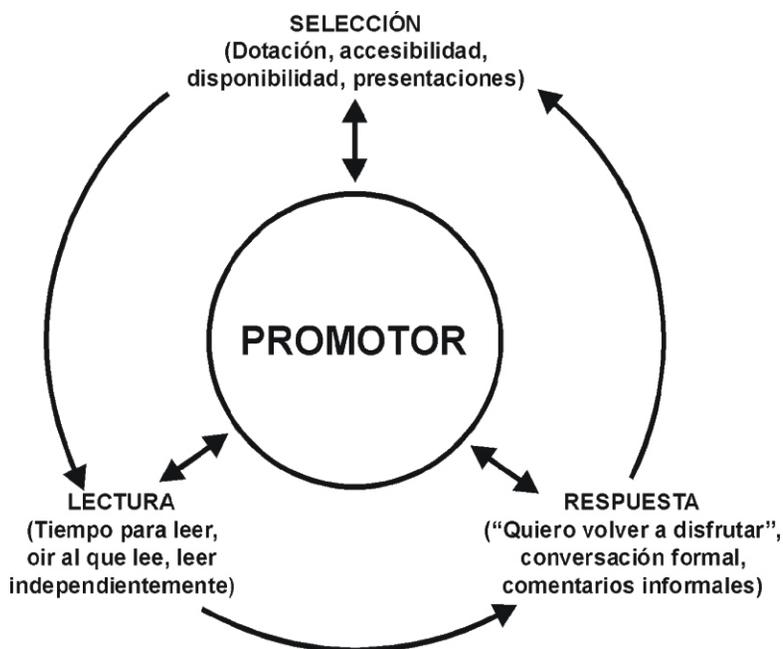
Existe una retroalimentación entre la lectura y la vida: una mayor riqueza de experiencias hace posible una mejor lectura, y el libro, al llevar al lector a reflexionar sobre la experiencia, o bien recrearla, le permite vivencias posteriores más profundas.

Un niño que no juegue, no vea, no escuche, que no se relacione afectivamente, que no esté expuesto a una estimulación variada e interesante, no podrá encontrar resonancias en los libros.

A partir de las historias afloran no sólo las ideas, sino también las emociones. Cuando compartimos un cuento con los niños, echamos a andar un proceso que va más allá de la lectura, creamos vínculos, engarzamos lazos afectivos.

Los cuatro factores mencionados se interrelacionan y son interdependientes, sin embargo, el elemento que motoriza el proceso de promoción es el adulto mediador, que tiende el puente entre el niño y el libro, orienta e influye en el proceso de la lectura, facilita el diálogo y a la vez se ve influenciado por los intercambios con el niño lector. De su actitud y preparación dependerá que un niño se pueda convertir en un lector autónomo, analítico, crítico, que pueda interpretar y comprender los distintos modos discursivos, y reflexionar y argumentar sobre los textos.

Para mostrar como se integran los elementos anteriores, utilizaré el esquema que presenta Aidan Chambers en su libro *The Reading Environment*.



(Chambers, 1996)

Como puede observarse, es el promotor quien tiene el control de todos los elementos que intervienen en el proceso. Es él quien decide qué libros leer, en qué momento, de él depende estimular a los niños para recibir una respuesta que lo retroalimente y le permita hacer una nueva selección.

A la luz de las reflexiones anteriores, resulta obvio que el mediador debe ser un apasionado de la lectura, amén de tener una formación ideal que abarca diversas áreas, como serían:

- Sobre los materiales de lectura: Corpus clásicos y corpus acordes a los lectores, diversos soportes textuales, criterios de selección, conformación de acervos, organización de espacios, conocimiento de otros materiales que puedan enlazarse con las lecturas (cine, música, arte, etc.)

- Sobre los lectores y sus procesos: El lector y su cultura, conceptos, tipos y niveles de lectura, procesos de adquisición de las habilidades comunicativas, enfoques en el estudio de los procesos lectores, tránsito de la oralidad a la escritura, procesos de escritura.
- Manejo de herramientas y habilidades: Manejo de grupos, lectura en voz alta, narración oral, escritura creativa, diseño de actividades, análisis de textos, elaboración de itinerarios lectores, integración de diferentes lenguajes.
- Por citar algunos...

Es indudable que lo anterior representa un gran reto para todos los adultos interesados en la formación de lectores, pero también es una gran oportunidad para dar a los niños el mejor de los regalos: el amor por la lectura, que les durará para toda la vida.

"Nunca es demasiado temprano para compartir un libro con los niños. Si aguardamos a que sepa leer para hacerlo, es como si esperaríamos a que él supiera hablar para hablarle."

Penélope Leach

Referencias

- CHAMBERS, A. (1996) *The Reading Environment*. Ontario: Pembroke Publishers.
- EQUIPO PEONZA (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- GARRIDO, F. (2000). *El buen lector se hace, no nace*. México: Ariel.
- IBBY MEXICO (1995). *Leer de la mano I*. México: SITESA.
- IBBY MEXICO (1995). *Leer de la mano II*. México: SITESA.
- PENNAC, D. (2000). *Como una novela*. México: Norma.

SEGUNDA PARTE:

ÁMBITOS DE APLICACIÓN

LOS ENTRAMADOS COMPRENSIÓN LECTORA Y COMPOSICIÓN ESCRITA EN LA ENSEÑANZA

Ileana Seda Santana
Facultad de Psicología, UNAM

Introducción

Los componentes, lector o autor, texto, contexto y demandas de la tarea son parte de los entramados de la comprensión lectora y la composición escrita. En este trabajo intentaré resaltar que cada uno de los componentes, a su vez multifactoriales y no totalmente controlables, mensurables, evaluables, ni observables, deben ser parte integrante de la enseñanza. Cada componente forma parte de las transacciones mentales que los aprendices a lectores y escritores deben desarrollar para los cuales se requieren acciones intencionadas por parte del docente o

facilitador, de manera que los primeros puedan gradualmente convertirse en lectores y escritores expertos.

Parto de la premisa de que las personas en general, y los alumnos en particular, sean estos niños o adultos, pueden leer y escribir con diferentes niveles de complejidad. Las condicionantes incluyen tanto las características individuales de cada lector o autor como los factores del contexto, del texto y de las demandas de las tareas a las que tienen que responder. Por lo tanto, las experiencias cotidianas son fuente importante de conocimiento, y se convierten en la realidad de cada persona, de acuerdo a las comunidades en las que participa. Dicho de otra manera, las acciones de lectura y escritura a las que están expuestos los individuos, determinan las nociones y concepciones que estos construyen acerca de las mismas.

En ese sentido quisiera compartir algunas investigaciones realizadas en los últimos años en México, la gran mayoría convertidas en tesis de grado, que de una manera u otra señalan la importancia de los componentes lector o autor, texto, contexto y demandas de la tarea, en algunos casos para la lectura y en otras, para la escritura.

Lector o Autor

Me refiero a lector o autor en un mismo rubro como personas que participan en transacciones con la palabra escrita, siendo en ocasiones lectores y en otras autores. Esto es, que leen y escriben en diferentes situaciones ya sean escolares, laborales, comunitarias y del hogar.

Investigaciones recientes sobre las nociones de niños y niñas acerca de la lectura y la escritura han arrojado información importante acerca de sus conocimientos y concepciones. Por ejemplo, Lara (2000) analizó las respuestas escritas de 132 alumnos de tercer año de primaria a preguntas acerca de la lectura en cuatro escuelas públicas del Distrito Federal. Para la pregunta "Para ti, ¿qué es la lectura?" los alumnos mencionaron las situaciones y

acciones que ellos consideraron que realizaban en la escuela. Cuarenta y seis por ciento (46%) respondió que la lectura es el objeto que se lee, esto es el párrafo, la hoja o el texto que permite aprender a leer; 29% lo relacionó con una idea generalizada de aprender: "Para que sepamos todo." "Para que supiéramos de qué significa, para saber". Dado que se tomaron las respuestas de los niños y las niñas tal cual las reportaron, Lara las consideró como las nociones que han construido a lo largo de su propio proceso de lectura y de sus experiencias escolares. Catorce por ciento (14%) describió la lectura como una actividad agradable y que tiene alguna función: "Bonita" "Es un entretenimiento para personas positivas." "Es importante, es bonita, es para que no sea burra." Parece ser que el eje generador de las manifestaciones reportadas en el estudio, son los propósitos generales de las actividades que las docentes disponen para el trabajo con la lectura, "Una actividad de clase".

El hecho de que el 46% de los alumnos respondió que la lectura es el objeto que se lee, puede haber sido efecto de la forma en que estuvo formulada la pregunta. Aun así, las respuestas generan algunas interrogantes respecto a las nociones que los alumnos están adquiriendo con base en sus experiencias escolares, que se pueden reiterar con las respuestas a otras preguntas.

Para la pregunta *¿Qué actividades de lectura te pone tu maestro/a?* la respuesta más frecuente estuvo relacionada con actividades de copia y decodificación, 58%: "Una copia". "Copias y lees en voz alta y en silencio". Esta respuesta estuvo seguida en un 23% por la de *interpretación y producción de textos*: "Me pone a leer y escribir lo que entendí" Las respuestas anteriores generan preocupación en sí mismas, pero más aún al relacionarlas con las de la pregunta *¿Cómo te gustaría trabajar la lectura en clase?* para la cual el 37% de las respuestas se ubicaron en la categoría de copia y decodificación: "Leer en voz alta.", "Turnándonos cada renglón cada quién.", "Hacer una copia de una lectura." seguida por la de *en silencio* con un 23%. Ocho por ciento (8%) de los alumnos respondió con sus expectativas de la escuela "Me gustaría leer muy bien" y "...sacarme puros dieces."

Las respuestas de los alumnos a las diferentes preguntas pueden ser ilustrativas de las funciones percibidas por ellos acerca de la lectura y de las nociones y mensajes implícitos que permean las actividades lectoras en el contexto escolar. Las respuestas, como es de esperarse, se centran en las actividades que los alumnos conocen, y en este sentido, puntualizan lo que señalara Cook-Gumperz (1988) de que la escuela es la responsable de la enseñanza de la lectura pero no de la lectura en sí. Lo sustantivo en el caso de los datos de Lara (2000) es que mediante esa misma función de la escuela, los alumnos construyen conocimientos y establecen nociones (ideas, concepciones, creencias, saberes) acerca de lo que es leer y lo que es escribir.

La gran interrogante que la investigación genera es si estas nociones funcionan a manera de hipótesis de trabajo que los alumnos emplean para abordar la lectura en y fuera de la escuela. O por el contrario, si los alumnos emplean unas nociones o hipótesis de trabajo en la escuela y otras fuera de la escuela al leer. En este sentido, los aprendizajes considerados como extraescolares, aún cuando pueden formar parte de la cotidianidad de la escuela (Rockwell, 1991) son principalmente acciones subrepticias que no forman parte de los repertorios de aprendizaje que reportan los alumnos (al menos al cuestionarlos al respecto en el entorno escolar) y que no consideran como posibles dentro del repertorio de la escuela (*¿Cómo te gustaría trabajar la lectura en clase?*).

Duke & Pearson (2002) nos señalan que los lectores eficaces son *lectores activos*. Esto es, establecen metas, evalúan continuamente para determinar si el texto y la lectura que están haciendo del mismo cumple sus expectativas, hojean el texto antes de leer, hacen predicciones, leen selectivamente, construyen, revisan y se cuestionan acerca de los sentidos que están construyendo, integran sus conocimientos del mundo con la información en el texto, monitorean su comprensión, evalúan la calidad del texto y leen de manera diferente los varios tipos de texto a los que se enfrentan (géneros literarios, estructuras textuales, etc.).

Las respuestas de los alumnos en el estudio de Lara (2000) están muy distantes de lo que definen Duke y Pearson (2002) como

lectores activos y lo que se demanda en las evaluaciones internacionales como las del *Programme of International Student Assessment* (PISA). Lo anterior, nos puede llevar a reflexionar acerca de las demandas que impone la sociedad a la escuela y, por su parte, las respuestas de la escuela a la sociedad. Una interrogante es si los lectores activos se forman en la escuela, a pesar de la escuela, o si las acciones escolares que coadyuvan a formar lectores activos no son lo suficientemente explícitas o si pasan desapercibidas para los alumnos. Si bien en la escuela ocurren muchos otros actos letrados, el peso de las acciones de enseñanza, lo que los alumnos consideran legítimo escolar, matiza las nociones que ellos expresan y sus expectativas respecto a la lectura en la escuela.

Con lo anterior, se pretenden resaltar los múltiples componentes del lector / autor. Un conjunto de ellos son los conocimientos previos, los cuales se reconocen en la literatura como imprescindibles para comprender y componer. Al mismo tiempo huelga la pregunta, ¿qué tipos de conocimientos previos son los necesarios, de contenidos, lingüísticos (sintácticos, semánticos), textuales (tipo de texto), del léxico apropiado para el tipo de texto, de la intención del texto, de las expectativas del lector, de las intenciones del autor, de las experiencias con la palabra escrita? Lo central es que los conocimientos previos son muchos, variados, y toman muchas formas para el procesamiento mental de la palabra escrita. Con esto no deseo sugerir, que la meta de lectores y escritores activos es imposible de lograr. Lo que deseo resaltar es la necesidad de que los aprendices lean y escriban en situaciones variadas, con múltiples propósitos y estilos lingüísticos, que puedan relacionarse con los textos de manera personal y tomar decisiones respecto a los múltiples componentes de cada texto con propósitos particulares. Las acciones docentes, por su parte, deben estar orientadas a guiar a los alumnos de manera efectiva a través de esas situaciones.

Se puede argumentar que es utópico pensar que la escuela pueda generar alumnos que sean lectores y escritores activos y que además tengan todos los atributos para comprender y componer

la gran variedad de textos posibles. Si tomamos la idea de Cook-Gumperz (1988) de que la escuela es la responsable de la enseñanza de la lectura [y de la escritura], la escuela puede centrar esfuerzos en que los aprendices de lectores y escritores conozcan que cada situación en la que se lee o se escribe demanda conocimientos específicos y presenta estructuras lingüísticas, vocabulario y tonos particulares para que los mismos tengan la efectividad comunicativa deseable. Esto es, que en la enseñanza se enfatizan más los aspectos metacognoscitivos que los de forma y de repetición sin error, para apoyar los grandes objetivos de la educación en la actualidad como son aprender a aprender y continuar aprendiendo toda la vida.

Contexto

Referirse a un contexto cuando hablamos de procesos mentales no se trata únicamente del espacio físico, sino más bien de las acciones sociales de las personas en relación a las definiciones que han establecido en situaciones en las que comparten con otros. Bruner (1996) señala que el aprendizaje está situado en un contexto cultural y aunque son procesos de la mente, la vida mental se vive con otros, se moldea para ser comunicada y evoluciona con la ayuda de los códigos culturales y las tradiciones de la misma.

Ruiz Escuén (comunicación personal, 1997) les preguntó a niños de una escuela primaria de México, D. F. acerca de sus preferencias lectoras, a lo que respondieron con una gran variedad de textos entre los que destacaron *Lágrimas y Risas* y *El Libro Vaquero*. Al pedirles que trajeran algo de su interés para una próxima sesión de lectura compartida, trajeron títulos como *Mujercitas*, *La Biblia*, *Cien Años de Soledad*. La observación de Ruiz Escuén fue que el contexto escolar impuso lo que los alumnos consideraron aceptable, independientemente de si era o no de su interés, mediado además, por lo que ella asumió como la censura de los padres quienes también tienen sus propias nociones acerca de la escuela.

En alguna ocasión, en una escuela de horario amplio, una niña de seis años me dijo que en su escuela no leían a la hora de lectura sino que leían en la tarde. Tratando de entender su mensaje le pregunté qué hacían a la hora de lectura y qué hacían en la tarde. Lo que saqué en claro es que durante el tiempo designado “de lectura” era un tiempo de análisis de la lengua, mientras que el tiempo dedicado para leer propiamente era en la tarde. Esta niña distinguía entre ambos, y no parecía salir de su asombro que le llamaran “hora de lectura” a un tiempo en el cual no se leía.

Las acciones de enseñanza, lo que evaluamos en las producciones de los alumnos, lo que resaltamos en las acciones de aprendizaje y de sus desempeños son parte del entramado de definiciones que los alumnos construyen respecto a la escuela y las acciones que deben realizar en ella. Una experiencia vivida en una actividad de escritura que realicé en un colegio particular de México, D. F. fue la de un niño para quien no era posible comenzar su texto porque no tenía lápiz rojo para dibujar la letra mayúscula de inicio de oración como le exigían en su escuela. Para este niño, los códigos de forma, impuestos por la escuela, no sólo precedían sino que cancelaban sus posibilidades de componer un texto.

Como docente y conferencista, frecuentemente pregunto a la audiencia dónde y cómo aprendieron a leer y a escribir y dónde y cómo se convirtieron en lectores y escritores. Si bien las respuestas varían en ambos casos, coinciden con Cook-Gumperz (1988) al identificar experiencias extraescolares para la segunda pregunta. La escuela se identifica como el lugar donde aprendieron las letras y a decodificar, esto es, la parte mecánica de la lectura y de la escritura. Por otro lado, convertirse en lectores y escritores, involucró más allá de la escuela a la familia, la comunidad y, excepcionalmente, maestros dedicados que los estimuló y planteó retos interesantes y con sentido para los lectores y escritoras.

Aguirre Alquicira (2002) comparó las respuestas de los alumnos de tercer año de primaria del estudio de Lara (2000), con las respuestas a preguntas similares de 56 maestras del mismo grado es-

colar acerca de la lectura. A la pregunta ¿Qué es leer? (no exactamente equivalente a la pregunta de los niños) 64% dijo *proceso de comprensión* y 26% dijo *decodificar*. A la pregunta ¿Qué actividades de lectura les pone a sus alumnos? 22% mencionaron *comprensión y producción de textos, resúmenes, etc.*, 21% *uso de material* y 13% *decodificar*. Por su parte, en el estudio de Lara (2000) para la pregunta equivalente (¿Qué actividades de lectura te pone tu maestra?) 58% de las niñas dieron respuestas relacionadas con copia y descifrado (*Me pone copias y lectura oral*) seguido por interpretación y producción de textos con 23% (*Me pone a leer y escribir lo que entendi*).

Sin cuestionar la veracidad ni la intención de las respuestas, lo evidente es que hay discrepancias entre lo que dicen los niños y lo que dicen los maestros. Tal vez, la gran interrogante es si las respuestas de las maestras representan lo que genuinamente creen que hacen, lo que consideraron que eran respuestas adecuadas al cuestionario o lo que hacen en sí. Observaciones en aulas de educación primaria y análisis de los cuadernos de los alumnos (Castillo, en preparación) sugieren que lo que responden los niños es más cercano a lo que es visible de las acciones escolares. Si bien es posible que mediante sus acciones los docentes intentan mantener objetivos como los que indican en sus respuestas, aparentemente discrepan de los mensajes que reciben los niños quienes aparentemente desconocen las metas que deben alcanzar. Tanto para los alumnos como para los docentes, las respuestas probablemente representan su interpretación personal acerca del contexto lector en la escuela.

Las respuestas para escritura en las investigaciones de Arceniega-Olvera (2001) y Pérez-Sánchez (2002) siguen una línea similar. Para la pregunta ¿Qué es escribir? el 23% de las niñas dicen *algo que se aprende*, seguido por 19% que dice *escribir* y 16% que dice *leer*. Se aplicó el cuestionario a dos grupos de docentes, maestros de aula y maestros de las Unidades de Servicio a la Educación Regular (USAER). El 43% y 28% de sus respuestas respectivamente se relacionaron con grafemas y fonemas, mientras que 25% y 51% dijeron *comunicarse con signos* y 38% y 42% *representar ideas y pensamientos*.

Ante las preguntas ¿Qué actividades de escritura te pone tu maestra/o? y ¿Qué actividades de escritura les pone a sus alumnos? los niños y niñas dijeron *ejercicios* (65%), *matemáticas* (30%), *expresión oral* (20%) y *escritura de cursivo* (15%). Los dos grupos de docentes dijeron: *lecturas* (34% y 31%), *actividades de pegar* (27% y 37%), *ejercicios escritos* (20% y 32%), *juegos* (13% y 29%), *asociación de grafías y sonidos* (4% y 22%).

Numerosos trabajos señalan que la escritura como proceso de composición es la menos favorecida de las actividades de lenguaje en las escuelas mexicanas (Gaona, 2002). Las respuestas de los alumnos y las de los maestros sugieren que se llevan a cabo muchas actividades que de alguna manera se espera que resulten en aprendizaje de la composición escrita por asociación o transferencia (ej. *lecturas*). La dificultad estriba en que los fundamentos teóricos acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura reiteran que la enseñanza directa es necesaria para fomentar estas habilidades fundamentales. La enseñanza debe facilitar el que los alumnos accedan a nuevos aprendizajes enfatizando las habilidades metacognoscitivas necesarias para ser aprendices activos y efectivos (Brown, Bransford y Cocking, 2000).

Más que levantar críticas y entrar en discusiones poco fructíferas, la intención de presentar estos datos es de reflexión y de análisis. No cuestiono que tanto maestros como alumnos realicen muchas otras actividades de lectura y de escritura en la escuela, sino señalar lo que ellos creen y entienden que realizan cuando se les cuestiona al respecto. Los datos reflejan visiones diferentes que permiten cuestionar lo que los alumnos creen que aprenden y lo que los docentes creen que enseñan.

El Texto

El reto del texto que se lee o se escribe requiere de acciones deliberadas por parte de los lectores o escritores para lograr comprenderlos y/o componerlos. Los lectores y escritores competentes emplean estrategias específicas para abordar diferentes tipos de texto, según las características que identifican en los mismos. Retomando a Duke y Pearson (2002) los lectores efectivos evalúan la

calidad del texto y leen de manera diferente los varios tipos de texto a los que se enfrentan (géneros literarios, estructuras textuales, etc.).

La noción que surge acerca de lo reportado en la práctica escolar es la de abordar la lectura y la escritura como algo mecánico o genérico como es el acto de decodificar. Esto es, parece ser que la idea que permea las acciones docentes es que los alumnos se convierten en lectores y escritores una vez logran la decodificación o codificación de los sonidos del lenguaje oral al escrito y viceversa. Esta visión impide u oculta para los aprendices el conocer los diferentes componentes de la lectura y de la escritura para abordar de manera efectiva la comprensión o composición de textos variados, respondiendo a las demandas que los mismos imponen.

Al respecto, Chávez (en preparación) realizó una investigación con alumnos de quinto año de primaria para la lectura de textos de ciencias naturales. Si bien los niños podían decodificar las palabras y reportar textualmente el contenido de los mismos, tenían dificultades para determinar las relaciones entre las ideas, determinar el tema general, la relación entre los subtemas y entre éstos con el tema general del texto.

Los alumnos identificaban los párrafos de un texto por el uso de sangría, una estrategia poco útil cuando los párrafos no estaban identificados por ese mecanismo. Desconocían otras estrategias como identificar cambios de tema y subtema en el texto o elaboraciones de una idea presentada anteriormente. La investigación de Chávez resalta lo que señalaran Vila, de Oliveras, Giriboni y Larrañaga (1993) en un trabajo realizado en Argentina respecto a que en la enseñanza se resalta la discusión de contenidos de la literatura pero poco las estrategias para facilitar la comprensión de la misma en sus diferentes formas.

La investigación que realizara Paredes (2002) acerca de la comprensión del texto matemático en problemas aditivos (suma y resta) es útil para ilustrar esta situación. Los alumnos de quinto año de primaria con los que trabajó, tenían los conocimientos de los proce-

dimientos aritméticos y los empleaban adecuadamente al realizar ejercicios. La situación era diferente al leer problemas e identificar la incógnita, la información relevante y la no relevante para llegar a una solución. Por ejemplo, los alumnos frecuentemente empleaban todos los números que aparecían en el problema, como el año de un evento, sin analizar si esa información era contextual o relevante en la solución del mismo. Aunque inicialmente parecía que los alumnos simplemente no leían los problemas, esa hipótesis la descartó al continuar el trabajo de análisis textual de problemas matemáticos.

En los estudios de Chávez y de Paredes, más allá del año escolar y las experiencias de lectura y escritura de los alumnos, fue necesario abordar las características textuales específicas. Esto favoreció el que los lectores fueran más efectivos al leer un texto científico o el de un problema matemático, diferenciándolo de un texto narrativo. Lo mismo aplicaría para la enseñanza de escritura de textos específicos. Los trabajos de Chávez y Paredes ejemplifican que los conocimientos específicos del tipo de texto y del vocabulario preciso y con sentidos particulares de una disciplina, son necesarios en la enseñanza escolar. Un “a causa de” establece una relación causal, pero de forma diferente en una narración que en un texto acerca de electricidad. De la misma manera un “más que” implica una relación numérica en un texto matemático que el lector tiene que identificar adecuadamente para dar una solución acertada al problema.

Bransford, Brown & Cocking (2000) señalan que si bien los expertos en algún dominio o disciplina tienen un amplio repertorio de conocimientos del mismo, emplean solo aquellos que son pertinentes a una situación particular. Esto es, los expertos no solo tienen el conocimiento sino que saben cuál y cómo emplear lo que es relevante y necesario dada la situación. Los lectores y escritores efectivos, lo son por su propia expertez y por sus experiencias con diferentes tipos de texto, las cuales les permiten abordar la tarea de comprensión o composición de acuerdo al texto en particular, independientemente de los propósitos para leerlo o componerlo.

Demandas de la Tarea

Si bien los textos como tal imponen demandas a los lectores y escritores, como se resaltó en la sección anterior, las razones para leer y escribir un texto, demandan diferentes estrategias por parte de los lectores y escritores. Leer un texto para recordar detalles en una prueba escolar requiere una lectura diferente que leerlo por placer. Estos aspectos han sido reconocidos ampliamente en investigaciones psicológicas y educativas estadounidenses y en América Latina principalmente en estudios relacionados con literatura (Vila y cols., 1993).

En la enseñanza, se privilegian los contenidos del tema a tratar, como el de la narración por ejemplo, enfatizando más las partes de las mismas que estrategias para facilitar comprenderlas o componerlas. Sin embargo, es posible abordar la enseñanza de manera que los alumnos se involucren en procesos de comprensión y composición y que además adquieran el vocabulario y los conocimientos pertinentes de acuerdo a los contenidos gramaticales de los que se trate. Si bien pareciera una obviedad, es necesario comprender y componer acerca de algún tema, obviedad que parece escurrirse cuando se tratan contenidos de la lengua y procesos de su uso por separado en la enseñanza.

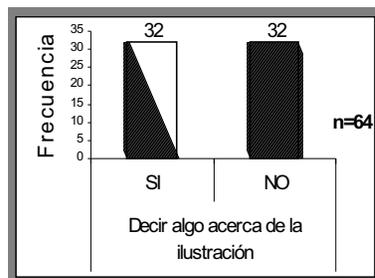
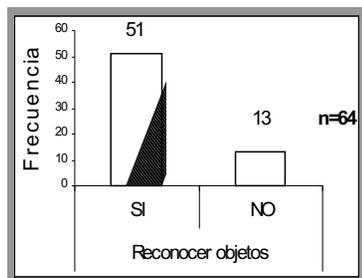
Torres (2005) llevó a cabo una investigación escolar para favorecer la escritura con un grupo de alumnos en sus primeros dos años de educación primaria. La meta final era lograr que los niños elaboraran historietas. En el primer año, Torres inició leyendo cuentos y guiando a los niños para crear sus narraciones e identificar las características de las mismas. Iniciaron creando narraciones con dibujos y gradualmente con letras y oraciones, según los niños fueron avanzando en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

La creación de historietas, Torres la introdujo el segundo año. Si bien los alumnos estaban familiarizados con los comics y las historietas, las características textuales de las mismas no les eran

conocidas. La transición gradual, con pasos específicos e intencionados (enseñanza directa) fue necesaria para que los alumnos establecieran la relación entre las narraciones de los cuentos que leían, de las narraciones que crearon y la traducción de éstas a historietas. En el proceso, los alumnos fueron capaces de nombrar las partes y los componentes tanto de la narración como de la historieta, pero también de emplearlos de manera efectiva para crear las suyas propias componiendo y comprendiendo los textos creados.

Por su parte Cruz (2002) analizó los datos de la *Tarea del Libro*, de un instrumento para detectar nociones de lectura que fue aplicada a niños de 1 a 6 años de ambientes poco letrados (Seda, Pimentel, Guerrero y Pinto, 1999). Los niños participaban en un programa de animación a la lectura en áreas rurales en el cual se favorecía que el adulto (animadora) reconociera la validez y legitimidad de los entendimientos de los niños aún cuando estos sean distintos a la perspectiva de los adultos. Cruz analizó tres aspectos: ¿Cómo se acerca el niño al libro?, ¿Cómo explora el libro?, y ¿Cuáles fueron las respuestas del niño(a) con respecto al texto escrito y dibujos del libro?

Los datos de las gráficas que siguen representan lo que Cruz denominó como el inicio de construcción de sentidos a partir de un texto, en este caso un libro. Ante la tarea y la solicitud por parte del animador de ver y manejar un libro, la mayoría de las niñas mencionaban los nombres de los objetos representados en las ilustraciones y el 50% además dijo algo relacionado con lo que se presentaba en la ilustración. Los niños ya habían tenido alguna experiencia con los libros al participar en el programa de animación a la lectura. Sus respuestas, tomadas como legítimas y partiendo de un análisis de la demanda de la tarea, permitió tener un entendimiento cercano a lo que Cruz consideró que los niños estaban aprendiendo en su contexto particular, en este caso lo que denominó como construcción de sentidos.



Los estudios de Torres y Cruz con niños pequeños se tomaron como ilustrativos de la respuesta de los aprendices a las demandas de una tarea, en un contexto particular y con textos específicos. Ilustran, por un lado, que desde edades muy tempranas la enseñanza puede favorecer los aspectos metacognoscitivos emergentes o incipientes de la lectura y la escritura para ir gradualmente formando lectoras y autores efectivos.

Conclusiones

En este trabajo traté de resaltar las complejidades de la comprensión y de la composición escrita, las cuales están matizadas, si no determinadas por las experiencias escolares. Los trabajos citados y la discusión de los mismos, espero que puedan servir para suscitar algunas inquietudes que permitan ampliar el diálogo respecto al aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura escolares. De la misma manera, señalar al menos una de las áreas en las cuales es necesario reforzar la investigación sobre el tema.

En la literatura latinoamericana permea una visión no siempre explícita de la lectura y la escritura como *alfabetización*, enfatizando mayormente el descifrado del código y con poco abordaje de la escritura. Los entramados de los procesos de comprensión y composición y su desarrollo por medio de la enseñanza han estado prácticamente ausentes de la misma (Seda-Santana, 2000). Si bien se resalta que nuestros índices de alfabetización en general y el llamado alfabetismo funcional no son los deseables, falta mucho para tener entendimientos más profundos, propios a la región de los factores lector / autor con determinados contextos, textos y tareas.

Siguiendo la línea de pensamiento de Cook-Guperz (1998), es arriesgado proponer que la escuela se responsabilice tanto por enseñar a leer y escribir, como por la lectura y la escritura en sí mismas, dado que no se trata de cancelar ni minimizar los muchos otros espacios sociales en que tienen lugar. Por otro lado, el peso de las experiencias escolares, al menos durante la vida escolar de los alumnos, demanda que en la enseñanza se amplíen las posibilidades y los recursos de los que pueden hacer uso para leer y escribir en la escuela. Los propios factores de lector / autor, contextos, textos y tareas, demandan procesos metacognoscitivos trascendentes que los aprendices logran llevar a cabo mediante experiencias de lectura y escritura variadas y guiadas, ya sea de manera intencional como incidental por un facilitador más experto. Por lo tanto, es necesario acercar más la enseñanza a las realidades lectoras y escritoras de una sociedad cambiante, no sólo a través de las políticas educativas, sino directamente en las acciones de enseñanza.

Referencias

- Aguirre Alquicira, N. A. (2001). *Las creencias de los maestros de educación primaria respecto a la lectura en comparación con las de sus alumnos*. Tesis de Maestría, Universidad de Las Américas, A. C., México, D. F.
- Arciniega-Olvera, M. C. (2001). *Enseñanza estratégica de la escritura en el marco de la integración educativa*. Tesis de Maestría, Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, UNAM.
- Bransford, J. Brown, A. L. & Cocking, R. (2000). *How people learn*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castillo, A. (en preparación). *Las teorías implícitas de maestros de primaria acerca de la escritura*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

- Chávez Pérez, K. (en preparación). Reporte de Experiencia Profesional de Estudios de Maestría: **Programa para promover la comprensión del texto científico en niños de quinto año de primaria**. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, En preparación.
- Cook-Gumperz, J. (1998), **La construcción social de la alfabetización**. España: Paidós.
- Cruz León, B. (2002). **Nociones de lectura en niños de 1 a 6 años en ambientes poco letrados**. Tesis de Maestría, Universidad de Las Américas, A. C., México, D. F.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprensión. En Alan E. Farstrup & S. Jay Samuels (Eds.) **What research has to say about reading instruction**, pp. 205-242. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Gaona Téllez, L. (2002). Reporte de Experiencia Profesional de Estudios de Maestría: **Programa para promover el desarrollo de habilidades de escritura de textos narrativos en alumnos de educación básica**. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Lara Benítez, D. (2000). **Las creencias de niños de tercero de primaria acerca de la lectura**. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Pérez Sánchez, V. (2002). **Análisis de creencias de maestros de aula y de apoyo con relación a la escritura**. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- Paredes Dávila, H. (2002). Reporte de Experiencia Profesional de Estudios de Maestría: **La comprensión del texto de problemas matemáticos de suma y resta: Una intervención con niños de quinto grado de primaria**. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Rockwell, E. (1991). Los usos escolares de la lengua escrita. In E. Ferreiro & M. Gómez-Palacio (Eds.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lecto-escritura**, pp. 296-320. México, D. F.: Siglo XXI.

- Seda Santana, I. (2000). Literacy research in Latin America. En Michael Kamil, Peter Mosenthal, P. David Pearson, & Rebecca Barr (Eds.). **Handbook of Reading Research III**, pp. 41-52. NJ: Lawrence Earlbaum.
- Seda Ileana, Pimentel, P. Guerrero, L. Pintado, H. (inédito). **Tareas para La Detección de Nociones Acerca de la Lengua Escrita**. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Torres Vázquez, G. (2005). Reporte de Experiencia de Estudios de Maestría: **La Composición de Historietas en un Aula de Primer Año de Primaria**. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Vila, M. P., Biojout de Oliveras, E., Giriboni, G. & Larrañaga, M. (1993). **El lector y el texto: Un acto creativo**. Buenos Aires: El Francotirador Ediciones.

**LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS
DE SECUNDARIA ACERCA DE LA
ESCRITURA**

Rosa del Carmen Flores Macías
Nilvia Beatriz Vázquez
Facultad de Psicología UNAM

La escritura es una actividad compleja en la que están implicados procesos cognoscitivos, afectivos, sociales y culturales. El dominio de la escritura no constituye un fin en sí mismo, sino que es un instrumento que va a permitir enriquecer las competencias lingüísticas y comunicativas de un individuo y que además le proporcionará la llave de acceso a otros aprendizajes (Camps y Castelló, 1996).

Actualmente, se plantea como un objetivo principal en la educación secundaria, que el alumno logre consolidar su capacidad de expresión oral y sus competencias y hábitos de lectura y escritura. Se pretende que los alumnos se conviertan en usuarios reales

de la lengua escrita. Conforme a esto, los estudiantes deberán lograr expresarse en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas. Se parte de la idea que los adolescentes tienen, en general, cierta eficacia para comunicarse y una necesidad de expresarse. Ambas características constituyen el punto de partida para continuar promoviendo la enseñanza comunicativa y funcional. Para esto, se toma en consideración que el alumno, al ingresar a la escuela secundaria, es capaz de hacer uso de la lengua escrita con diversos grados de eficacia y poseer conocimientos sobre ella a partir de experiencias escolares y extraescolares (SEP, 1993).

Las propuestas recientes para la enseñanza de la escritura proponen cambiar el énfasis en las estrategias de la escritura por un énfasis en el conocimiento implícito en el acto de escribir. "No se trata tanto de enseñar procedimientos y técnicas, sino fundamentalmente de cambiar la concepción que los estudiantes tienen sobre la escritura y los procesos de composición incidiendo en la asunción de concepciones más elaboradas que permitan poner en marcha procesos de composición complejos que, finalmente, van a incidir en el aumento de la función epistémica de la escritura" (Castelló, 2002, p. 162).

Para conceptualizar el proceso epistémico del alumno al escribir, podemos partir de la noción de representación. De acuerdo con Vergnaud y Récopé (2000) la construcción del conocimiento acerca de la escritura se relaciona con la construcción progresiva de representaciones acerca del acto de escribir. Éstas reflejan los entendimientos implícitos y explícitos del alumno acerca de la escritura, pueden ser semejantes en algunos aspectos a los transmitidos durante las experiencias de aprendizaje, pero también pueden diferir en otros. Las representaciones organizan y dirigen la actividad durante el acto de escribir.

En las representaciones del conocimiento acerca de la escritura están contenidos conocimientos acerca de la escritura como los significados de los símbolos gráficos, los conceptos relevantes (tipos de escritos, reglas gramaticales, convenciones, etc.) y las creencias del alumno acerca del acto de escribir. Aunque cono-

cimientos y creencias están psicológicamente integrados en las representaciones, éstos pueden diferenciarse pues los primeros tienen esencialmente un carácter social y cultural y satisfacen un criterio de lo que es verdadero y aceptable, en tanto que las creencias tienen un carácter individual y subjetivo (Thompson, 1992). En el presente trabajo se atenderá a estas últimas pues tienen una influencia importante en el desarrollo del conocimiento acerca de la escritura ya no como un elemento suplementario sino como un elemento determinante e influyente, en el sentido de que dirigen la acción del alumno durante el proceso de escribir (Millan, 2001).

Las creencias son entendimientos, premisas o proposiciones acerca del mundo que son percibidas por un individuo como verdaderas e implican códigos personales cognoscitivos y afectivos (Richardson, 1996). Las creencias son producto del entorno socio-cultural en el que ocurre la enseñanza de la escritura e influyen en la forma como ésta se aprende y se emplea.

No obstante la importancia que parece revestir, a la fecha no hay mucha investigación sobre las creencias de los alumnos de educación básica acerca de la escritura, la mayoría de los trabajos se han hecho con alumnos de educación superior.

Básicamente, los trabajos se han relacionado con las creencias motivacionales en relación con la propia capacidad al escribir y con las creencias acerca de la escritura misma. La metodología empleada en ellos se basa en el empleo de escalas validadas y confiabilizadas que permiten una correlación con la calidad de los escritos.

Shell, Murphy y Bruning (1989) encontraron una correlación importante entre la confianza de los alumnos en sus habilidades al escribir y sus puntaje global en la elaboración de un ensayo, pero no encontraron una correlación significativa entre la utilidad de la escritura percibida y los puntajes en los ensayos.

Pajares y Valiante (1999) y Pajares y Johnson (1994) investigaron en alumnos de preparatoria la relación entre creencias motivacionales (autoconcepto, autoeficacia, aprensión hacia la escritu-

ra y valor percibido) y la competencia al escribir un ensayo. Los autores encontraron que las creencias relacionadas con auto eficacia se relacionan significativamente con la competencia al escribir.

White y Bruning (2005) encontraron en estudiantes de universidad, que las creencias acerca de la escritura están estrechamente vinculadas con el conocimiento sobre escribir y con la calidad de los escritos. Ellos clasificaron las creencias en dos categorías: las relacionadas con la utilidad de la escritura para transmitir información (transmissional beliefs) que reflejan una limitada involucración cognoscitiva y afectiva y se relacionan con escritos de una pobre calidad (ideas superficiales, vocabulario limitado, falta de originalidad) y creencias que relacionan a la escritura con proceso de pensamiento complejos (transactional beliefs) que reflejan procesos cognoscitivos y afectivos complejos y se relacionan con escritos de una calidad superior (ideas originales, argumentos elaborados, amplitud de vocabulario).

En general, estos estudios documentan la importancia que tienen las creencias acerca de la escritura pues predisponen la forma como los alumnos se aproximarán a su aprendizaje y a la producción de escritos. Estos hallazgos podrían ser complementados acudiendo a una metodología que permitiera que los alumnos expresaran sin restricciones lo que ellos piensan de la escritura. Así mismo, sería revelador obtener esta información mientras los alumnos están involucrados en el acto mismo de escribir. Por otra parte, sería importante conocer el efecto del entorno socio cultural en el que ocurre la enseñanza sobre las creencias de los alumnos.

Considerando lo anterior, la presente investigación es de carácter exploratorio y plantea dos objetivos:

1. Identificar y categorizar las creencias acerca de la escritura en alumnos de secundaria expresadas en un ensayo de opinión.
2. Comparar las creencias de los alumnos de una escuela pública y una escuela privada con diferencias en el entorno socio-cultural.

Para los fines de este trabajo se considera que un ensayo de opinión es producto de una actividad reflexiva que es siempre original, puede partir de otros textos previamente leídos o de experiencias vividas. Refleja niveles de comprensión, de desarrollo y abstracción de un tema por lo que implica un proceso cognoscitivo complejo. Se caracteriza por su estructura libre, de forma sintética y de extensión relativamente breve. Es de naturaleza versátil y contiene un elemento personal y subjetivo que adquiere primacía en el ensayo. No sigue un orden riguroso y sistemático de exposición. (Escarpanter, 2000).

Método

Participantes:

Veinticinco alumnos de tercero de secundaria de una escuela Pública, con un nivel socioeconómico medio o medio bajo y treinta y un alumnos de tercero de secundaria de una escuela privada-católica, con un nivel socioeconómico medio o medio-alto.

El rango de edad de los participantes fue entre 14 y 16 años de edad, su participación en el estudio fue voluntaria. La muestra fue de tipo intencional, no probabilística.

Procedimiento

Se trabajó en el aula de los alumnos. Una de las investigadoras les explicó lo que era un ensayo, indicándoles que se trata de un escrito en el que se expresa un punto de vista personal acerca de un tema o idea. Se les pidió que desarrollaran un ensayo con el tema “la importancia de saber escribir”. Trabajaron sin límite de tiempo, ni de extensión en el ensayo. En caso de que los alumnos hicieran alguna pregunta sobre el ensayo, se les respondió con orientaciones muy generales como, por ejemplo, “lo más importante es tu opinión”.

Resultados:

Para analizar las respuestas a cada pregunta, se empleó una estrategia inductiva. Se hizo una revisión de todos los ensayos para

identificar y consensuar las categorías de análisis; posteriormente, para registrar las categorías, una investigadora revisó los ensayos de la escuela oficial y la otra los de la escuela pública, después se actuó a la inversa. Las expresiones que eran ambiguas se dejaron fuera del análisis.

A continuación, se presentan las categorías identificadas. En cada caso se indica la definición de la creencia y ejemplos de la escuela pública y privada.

1. Es un medio de comunicación: Se resalta el carácter de la escritura como medio para vincularse con otras personas. No se precisa qué es lo que se va a comunicar
 “Desde la invención de la escritura en tiempos primitivos el ser humano ha podido llevar una mejor comunicación” (pública)
 “Es demasiado importante que la gente en todo el mundo sepa escribir porque es una manera de comunicación por la cual todos podemos entendernos” (privada)
2. Es un medio para conseguir trabajo. Se cree que la escritura asegura la obtención de un mejor empleo.
 “Para mi, saber escribir es algo fundamental para todos porque eso te puede ayudar en un futuro como por ejemplo en un trabajo...” (pública)
 “Cuando en un país la mayoría de la gente tiene una buena educación (saber escribir, saber leer) ese país sin duda va a ir en crecimiento porque la gente va a poder obtener empleos más fácilmente” (privada)
3. Es un medio para evitar abusos y discriminación. Se plantea que las personas que no saben escribir están expuestas al abuso y son tratadas con desprecio.
 “En pocas palabras, si no sabes escribir eres un perdedor” (pública)
 “Hay personas que no saben leer ni escribir las cuales se llaman analfabetas lo cual yo creo que se han de sentir mal porque además de eso hay personas que las humillan” (privada)

4. Es un derecho social. Saber escribir es un derecho para todos y es deseable que los que saben escribir enseñen a los que no saben
 “Que deberíamos hacer algo para que la gente sepa escribir.... poner más escuelas o maestros capacitados o nosotros mismo dar clase para los niños que no tienen recursos” (pública).
 “Que todas las personas deberían saber escribir. Sería importante que las personas que sabemos escribir deberíamos ayudar a los analfabetas” (privada).
5. Es un medio para que una cultura o civilización trascienda. Se cree que gracias a la escritura tenemos conocimiento de nuestro pasado.
 “Las diferentes civilizaciones y culturas que han trascendido a través de la historia han y fueron desarrollando miles de formas de escritura y lenguaje” (pública)
 “Para México en general fue muy importante la escritura porque gracias a ella nosotros sabemos qué es lo que le ha pasado a México y desde hace cuánto tiempo” (privada)
6. Es un medio para expresar emociones y sentimientos.
 “Además la escritura es maravillosa porque podemos expresar los sentimientos de la alma” (pública)
 “El escribir es muy importante en la vida porque puedes poner cada día de tu vida todos tus sentimientos amores y odios” (privada).
7. Es un medio para desarrollar el intelecto. Se cree que la escritura favorece el desarrollo cultural e intelectual de una persona.
 “La importancia de saber escribir es aprender más cosas aparte de saber escribir es aprender más sobre el mundo...” (pública)
 “Para poder escribir debes de leer mucho, independientemente de tomar clases de español en el colegio, mas que nada para poder mejorar la ortografía y la manera en que te expresas” (privada)

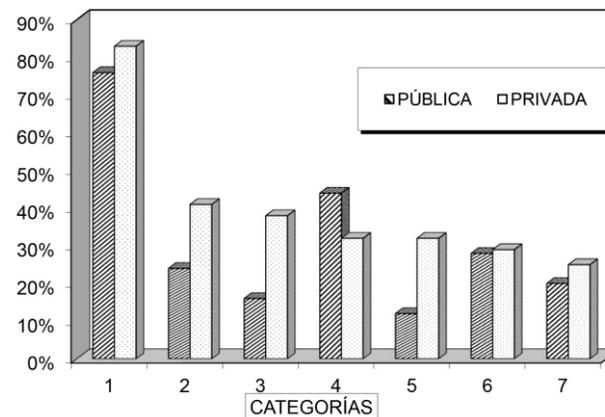
Después de identificar las categorías, se obtuvo el porcentaje de alumnos que las presentaban. Considerando que una misma creencia se puede expresar de diferentes maneras, sólo se contabilizó una vez cuando se repetía en el escrito. En la tabla 1 se presenta el porcentaje de alumnos que presentaron cada categoría en ambas escuelas.

Tabla 1
Porcentaje de alumnos que presentaron la creencia en ambas escuelas

Categoría	Escuela pública	Escuela Privada
1. Es un medio de comunicación	76 %	83 %
2. Es un medio para conseguir trabajo	24 %	41 %
3. Es un medio para evitar abusos y discriminación	16 %	38 %
4. Es un derecho social	44 %	32 %
5. Es un medio para que una cultura o civilización trascienda	12 %	32 %
6. Es un medio para expresar emociones y sentimientos	28 %	29 %
7. Es un medio para desarrollar el intelecto	20 %	25 %

Como se observa en la tabla 1, en ambas escuelas se encuentran las mismas categorías, lo que indica que las diferencias entre estos contextos educativos son de orden cuantitativo pero no cualitativo. Estas diferencias reflejan las prácticas educativas y valores que predominan en la enseñanza de la escritura e indican que el entorno socio – cultural tiene un efecto importante en las creencias de los alumnos acerca de la escritura (Castello, 2002).

GRÁFICA 1: COMPARACION ENTRE ESCUELA PÚBLICA Y PRIVADA



- | | |
|--|---|
| 1. Es un medio de comunicación | 5. Es un medio para que una cultura o civilización trascienda |
| 2. Es un medio para conseguir trabajo | 6. Es un medio para expresar emociones y sentimientos |
| 3. Es un medio para evitar abusos y discriminación | 7. Es un medio para desarrollar el intelecto |
| 4. Es un derecho social | |

En la gráfica 1, se aprecian las diferencias entre la escuela pública y la privada. La categoría uno, prevaleció en ambas escuelas. Se cree que la escritura es un medio de comunicación y la mayoría de los alumnos aluden a actividades sencillas como escribir cartas. Esto es un indicador de que las experiencias de los alumnos en ambas escuelas se relacionan con el empleo de la escritura como herramienta para transmitir información. Asimismo, esta creencia denota la influencia de un saber normalmente difundido en las escuelas, que resalta que la escritura es un medio para comunicarse con otras personas, pero que no precisa las cualidades y objetivos de este proceso de comunicación.

En la escuela privada es más marcada la categoría dos, el saber escribir está relacionado con el empleo futuro. Esta diferencia se explica si consideramos que los maestros transmiten como un valor central de la educación mantener o ascender en una escala social (Macotela, Flores y Seda, 2001). Por experiencia sabemos que este valor es más acentuado en las escuelas privadas.

Concordante con la creencia anterior, los alumnos de la escuela privada señalan con más énfasis que los de la escuela pública, que la escritura es un medio para prevenir la discriminación (categoría 3), ellos tienen más conocimiento de situaciones relacionadas con tratar mal a las personas o abusar de ellas por ser analfabetas. Nuevamente, la ideología del contexto se vincula con la forma cómo se concibe la escritura. En la escuela pública esto no es tan marcado, lo cual se explica por el hecho de que en el medio socio económico de estos alumnos desconocer la escritura no es causa de discriminación. En este medio las personas son respetadas aún cuando sean analfabetas o tengan un conocimiento precario de la lectura y escritura, como ocurre con los padres de algunos de estos alumnos.

Los alumnos de ambas escuelas hablan de la escritura como un derecho social (categoría 4), lo cual es demostrativo de la ideología humanista que se transmite en las escuelas mexicanas. La escritura es valorada como una herramienta social que debe ser compartida, por lo que, quienes la poseen, deben procurar que otros la posean. La creencia es más frecuente en las escuelas públicas, quizá porque en éstas es más subrayado que la educación debe beneficiar a todos los ciudadanos.

La categoría 5, relacionada con la escritura como medio para que una cultura o civilización trascienda está pobremente reconocida en la escuela pública y moderadamente en la privada. Esto es una situación preocupante, pues indica que los alumnos muy rara vez están expuestos a situaciones de aprendizaje que les ayuden a comprender y reflexionar sobre la escritura como un instrumento para dar continuidad a su propia cultura. La categoría 6 relacionada con la escritura como medio para la expresión de emociones y sentimientos, también aparece poco. La escri-

ta puede ser una actividad con una carga emotiva importante y podría ser el espacio para que los adolescentes expresaran sus conflictos, alegrías o preocupaciones. El hecho de que sólo una tercera parte de los alumnos lo mencione indica que en las escuelas no se está valorando esta forma de expresión. Pocos son los alumnos que aluden a la categoría 7, la mayoría no piensa que la escritura sea un medio para desarrollar el conocimiento, aprender a razonar o reflexionar o argumentar. Esto puede vincularse con escasas experiencias en el aula en las que los alumnos empleen la escritura en tareas que demandan la práctica de procesos cognoscitivos complejos.

El análisis de las categorías indica la influencia tan importante del entorno socio cultural. Específicamente sobresale que los alumnos de ambas escuelas valoran a la escritura como un derecho social que, de acuerdo con el filósofo Gilles Lipovetsky (2002) asegura que nadie quede excluido de las sociedades modernas.

“A la escuela se le deben imponer obligaciones, forzarla para que permita la adquisición de una base elemental (leer, escribir, contar), si no deseamos que genere futuros excluidos. La escuela debe volver a centrarse en la adquisición de los aprendizajes fundamentales necesarios para toda vida profesional y social, para toda integración en las sociedades postindustriales. Saber leer, escribir correctamente y aprender a expresarse deben convertirse en prioridades nacionales y nada puede excusar el fracaso de la escuela en este sentido. No estamos condenados a este deplorable fracaso”

Los resultados del presente estudio señalan un hecho que es paradójico, pues si bien se identifica que la escuela ha inculcado en los alumnos de la investigación el valor de la escritura como un derecho social, no ha cimentado en los alumnos un conocimiento de la escritura que los lleve a la visión de una actividad compleja para la comunicación y expresión de ideas, sentimientos y conocimientos. Se descubre que los alumnos conciben la escritura de una manera restringida, privilegiando los usos más triviales del acto de escribir, que si bien tienen un valor práctico para la vida diaria, son de poca trascendencia en su desarrollo social, cognoscitivo y afectivo.

Lo señalado en el párrafo anterior, se nota en los porcentajes bajos de las categorías “es un medio para expresar emociones y sentimientos” y “es un medio para desarrollar el intelecto”. Asimismo, están ausentes creencias que relacionen la escritura con el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas, con el acceso a otros aprendizajes (Camps y Castelló 1996), con el empleo de la computadora o en general, con las actividades escolares de aprendizaje. Igualmente, están ausentes creencias que vinculen el acto de escribir con actividades cotidianas fuera de la escuela, si bien consideran que la escritura les dará un mejor trabajo o evitará la discriminación, no parecen percibir cómo la escritura es parte de su vida diaria.

A partir del análisis de las creencias podemos inferir que las experiencias de los alumnos en la actividad de escribir han sido limitadas y que se están cubriendo parcialmente los objetivos del enfoque comunicativo que establece que el aprendizaje debe brindar a los estudiantes la posibilidad de representar ideas, pensamientos, sentimientos, experiencias, en un discurso escrito coherente acorde con contextos comunicativos y sociales variados.

Desde luego, un cambio en creencias y actitudes sólo puede ocurrir si concomitantemente hay un cambio en las prácticas educativas. Los resultados del estudio sugieren que se debería atender más a aspectos relacionados con experimentar el acto de escribir en contextos variados, atendiendo a las propias necesidades y empleando distintas estructuras textuales (Camps y Castelló, 1996).

Las creencias de los alumnos reflejan que el conocimiento que han logrado de una herramienta que a la humanidad le ha llevado siglos desarrollar, es precario. Pareciera que si bien a diario se enfrentan con una cantidad importante de escritos de todos los géneros, los alumnos no tienen muchas oportunidades de producir, revisar y corregir sus propias producciones, además de compartir su lectura con maestros y compañeros. En suma, parece ser que no tienen muchas oportunidades para vivenciar la importancia de saber escribir.

El presente estudio propone una óptica diferente en las creencias de los alumnos acerca de la escritura pues se identifican creencias en relación al valor social de la escritura (individual y colectivo) y al valor de la escritura como medio de desarrollo individual. Este acercamiento puede complementar los estudios sobre las influencia de las creencias motivacionales (Shell, Murphy y Bruning, 1989; Pajares y Valiante, 1999; Pajares y Jonson, 1994) y los estudios sobre las creencias asociadas a las implicaciones cognitivas en la calidad de los escritos (White y Bruning, 2005).

El estudio tiene un carácter exploratorio y la muestra de alumnos participantes es pequeña, lo cual implica limitaciones en la generalización de los resultados. No obstante, la metodología empleada y las categorías identificadas pueden ser de utilidad para indagar más a profundidad sobre las actitudes y valores asociados a la escritura que son importantes de estimular en la escuela.

Referencias

- Camps, A. y Castelló, M. (1996) Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo y I. Solé (coord.) ***El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista***. Madrid: Alianza (pp. 321-342).
- Castello M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura ***Revista Signos***, 35(51-52), 149-162
- Escarpenter, J. (2000). Domine su lenguaje. ***Didáctica de la lengua Española***. Colombia: Gil editores.
- Gilles Lipovetsky (2002): ***Una sociedad sin alma***. Documento en línea. Disponible en: <http://www.comminit.com/la/teorias-decambio/lacth/lasld-349.html>
- Macotela, F. S. , Flores, M. R. , Seda, S. .I: (2001) ***Las creencias de los docentes mexicanos sobre el papel de la escuela***. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: http://www.campus-oei.org/revista/lectores_pd.htm
- Milian, M. (2001) Interacción de contextos en la investigación sobre la composición escrita. En A. Camps (coord..) ***El aula como espacio de investigación y reflexión***. Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos (pp. 23-36).

- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313–331.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390–405 (1999).
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En: J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (pp 102 – 119). New York: Macmillan.
- Secretaría de Educación Pública (1993). Plan y programa de estudio, nivel secundaria 1993. México, SEP
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386–398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grows (Ed.) *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp 127 – 146). New York: Macmillan
- Vergnaud, G., & Récopé, M. (2000) De Revault d'Allonnes á one théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie Française*, 45, 1.
- White, M.J. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30 (2), 166-189.

CAPÍTULO

7

RECURSOS PARA EL DESARROLLO Y MEJORAMIENTO DE HABILIDADES EN LA REALIZACIÓN DE TAREAS ESCRITAS

Silvia Macotela Flores
Facultad de Psicología – UNAM

INTRODUCCIÓN

Durante décadas, las prácticas comunes de enseñanza de la escritura promovieron fundamentalmente los aspectos mecánicos y los gramaticales, pero no la expresión escrita propiamente dicha. Más aún, existe evidencia de que comúnmente se ha destinado poco tiempo a la enseñanza de la escritura, de que el primer borrador es en realidad el último; de que quien revisa los escritos es el profesor quien señala básicamente errores de naturaleza mecánica u ortográfica y que con frecuencia se asume que los estudiantes

aprenden a expresarse por escrito leyendo lo que otros han escrito y produciendo escritos semejantes (Applebee, Langer y Mullis 1986 cit. en Harris y Graham, 1992a; Newcomer, Nodine y Barembaum, 1988; Graham y Harris, 1988. Isaacson, 1987, Macotela, Cortes y García, 2002). En esencia, escribir no se consideraba un medio para comunicarse o para aprender (Harris y Graham, 1992a).

Hoy en día, han comenzado a cambiar las perspectivas, especialmente al aparecer el concepto de “alfabetización crítica”. En ésta óptica, la lectura y la escritura se asumen como competencias de alto nivel para utilizar el lenguaje como una herramienta para la comunicación y para solucionar problemas (Calfee, 1991, cit. en Graham y Harris, 1992a). En este sentido, constituyen los propósitos centrales de la enseñanza y del aprendizaje en los programas de las escuelas primarias.

Scardamalia y Bereiter (1986) identificaron cinco áreas de competencia relacionadas con el desarrollo de la escritura, que son particularmente complicadas para los alumnos en general, a saber:

- 1.- Generar el contenido
- 2.- Crear una estructura organizadora de la composición
- 3.- Formular metas y planes de alto nivel
- 4.- Ejecutar rápida y eficientemente los aspectos mecánicos de la escritura
- 5.- Revisar el texto y reformular metas.

En cuanto a los alumnos con problemas de aprendizaje, diversos autores han señalado sus particularidades en relación con la elaboración de textos. (Morocco y Newman, 1986; MacArthur y Graham, 1987; Englert, Raphael, Fear y Anderson, 1988; Graham y Harris, 1989; Graham, 1990; Graham, Harris, MacArthur y Schwartz, 1991; MacArthur, Graham y Schwartz, 1991; Harris, 1989, cit. en Graham y Harris, 1992a; Macotela, En prensa).

Por ejemplo, estos niños:

- Carecen de conocimiento básico acerca de lo que es escribir y del proceso subyacente, y son menos concientes que sus pares “normales” de cómo puede escribirse.
- Experimentan dificultades para generar ideas al realizar composiciones escritas e incluso para seleccionar temas.
- Con frecuencia realizan pocos planes anticipatorios.
- Se enfrasan en escribir simplemente lo que saben en lugar de ir planeando lo que están escribiendo.
- Tienen dificultad para acceder al conocimiento que poseen, así como a organizarlo.
- Experimentan dificultades significativas con destrezas implicadas al poner el lenguaje sobre papel, lo que interfiere con el proceso de escribir.
- Se involucran poco en actividades de revisión del escrito y se dedican más a los aspectos mecánicos o a hacer cambios superficiales (por ejemplo, cambiar una palabra).
- No obstante cuando revisan los trabajos de sus compañeros, con frecuencia hacen buenas observaciones.
- Con frecuencia sobre-valoran sus capacidades como escritores.

En cambio, para los escritores competentes el proceso de escritura está dirigido hacia un propósito; organizan sus metas y submetas y pueden cambiar flexiblemente de metas simples a metas complejas. Para lograr sus metas, echan mano de diversos procesos y estrategias cognoscitivas, con objeto de planificar, elaborar y revisar sus textos. Adaptan su conocimiento a diferentes géneros (narrativo, expositivo, argumentativo), son sensibles a las funciones que tiene la escritura y a las características de su audiencia. Utilizan procedimientos efectivos de auto-regulación a través de todo el proceso de escribir y muestran tener conocimiento sobre el tema elegi-

do, estar motivados y ser perseverantes en la tarea, (Wallace y Pear, 1977; Scardamalia y Bereiter, 1986).

En tal perspectiva, se ha propuesto como alternativa a la instrucción estratégica con el propósito de promover la pericia y competencia en los estudiantes, así como para disminuir las dificultades mostradas tanto por los estudiantes en general, como por los niños con problemas de aprendizaje.

En la línea de la enseñanza estratégica, desde la década de los 80's Karen Harris y Steve Graham de la Universidad de Maryland han desarrollado un programa de investigación dirigido a atender las necesidades en el lenguaje escrito de estudiantes con problemas de aprendizaje así como a las necesidades de los maestros involucrados con estos alumnos. Son cuatro las dimensiones que aborda este programa (Harris & Graham 1992a):

1. Por un lado se ha documentado cómo este tipo de estudiantes realiza tareas de composición escrita y qué es lo que saben del proceso de escribir.
2. Adicionalmente, se ha trabajado en validar y evaluar un enfoque instruccional con sólido fundamento tanto teórico como empírico que ha mostrado el desarrollo de estrategias que le permitan al alumno escribir y autorregular su actividad. Este modelo ha sido denominado Desarrollo de Estrategias Autorreguladas (SRSD por sus siglas en inglés)
3. También se han conducido estudios que examinan efectos múltiples de la enseñanza de estrategias de escritura en estudiantes con problemas de aprendizaje y con estudiantes con desempeño normal mediante el modelo SRSD. Aquí se han desarrollado y validado una gran variedad de estrategias relativas a diferentes procesos incluyendo la planeación, la revisión, la regulación en la producción de textos y la promoción de la mecánica de la escritura

4. Finalmente, se encuentran los estudios acerca del papel específico de las estrategias de auto-regulación y el proceso de escritura.

El Modelo SRSD se caracteriza por lo siguiente:

- Énfasis sobre el aprendizaje interactivo entre el tutor y alumno.
- Uso de procedimientos instruccionales probados, por ejemplo el modelamiento, la realimentación y la individualización.
- Uso de apoyos mnemónicos para asistir al alumno a medida que se apropia de las estrategias.
- Instrucción en la autorregulación y entrenamiento en el significado de las actividades inherentes a la escritura.

Harris y Graham (1992b) señalan que el desarrollo de estrategias es un proceso recursivo y no lineal, que se inicia entendiendo tanto las características del estudiante, como las de la tarea que realiza. Este entendimiento permite identificar las metas, características y componentes de la instrucción estratégica, así como las estrategias específicas de la tarea de escritura y las de auto-regulación.

En lo que respecta al desarrollo de estrategias, los autores esquematizan el proceso según se aprecia en la figura 1. Destacan que no se trata de una aplicación en un orden invariante, sino que lo importante es considerar los propósitos de cada una de las etapas contempladas. También subrayan que es necesario ser sensible a los avances y las necesidades del estudiante de manera que el apoyo se proporcione según se requiera y que se vaya disminuyendo a medida que se van alcanzando los propósitos.

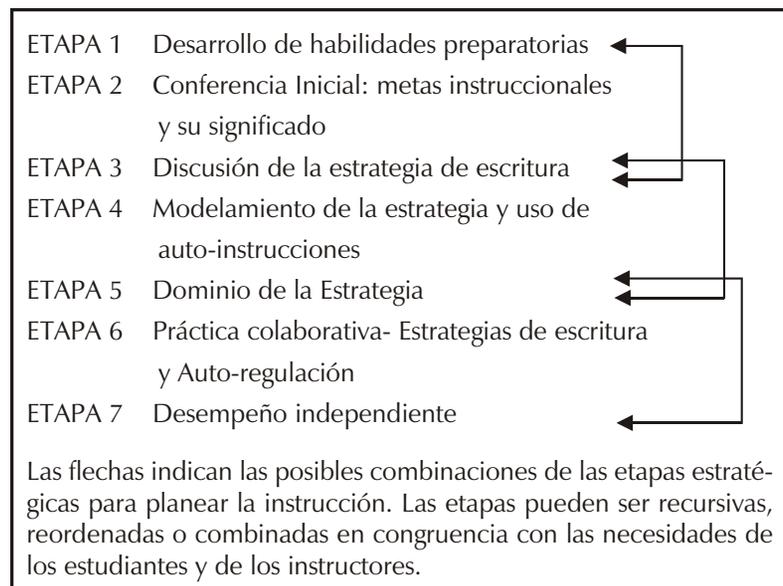


Fig. 1. Etapas en la adquisición y dominio de estrategias.

A continuación se resumen tres trabajos realizados con objeto de desarrollar y mejorar habilidades implicadas en la realización de diversas tareas escritas. Los tres parten del modelo SRSD, pero las adaptaciones se realizan en función de las demandas de la tarea, de las necesidades del instructor, de las características de los estudiantes y del nivel escolar.

I.- El modelo SRSD y sus efectos sobre el desempeño de niños en la elaboración de cuentos y la actuación de docentes de aula y de apoyo

(Arciniega, Williams y Macotela, 1999; Macotela, Arciniega y Williams 2001, Arciniega, 2001)¹

¹ Este trabajo forma parte del proyecto “Desarrollo y evaluación de un programa de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con el logro académico en niños de primaria”, apoyado por CONACYT (26369-H).

Frente a las demandas impuestas por las iniciativas de integración educativa, se plantea como condición necesaria la participación conjunta de los docentes de enseñanza regular y de los docentes del equipo de apoyo que laboran en los servicios USAER². El modelo SRSD representa una alternativa para contribuir a dicho fin.

Objetivos: Probar los efectos de un procedimiento basado en el Modelo SRSD sobre:

1. El desempeño de un grupo natural de niños en la elaboración de composiciones narrativas.
2. El desarrollo de un trabajo colaborativo entre un maestro de aula y un maestro de apoyo

Participantes:

36 niños de tercer grado de primaria de una escuela pública de nivel SE medio-bajo.

1 maestro de aula y 1 maestro de apoyo.

Situación:

Se trabajó en el aula regular y el espacio provisto para el maestro de apoyo.

Materiales:

- Quince ilustraciones temáticas a partir de las cuales se requería a los alumnos que elaboraran un cuento.
- Cinco imágenes empleadas como apoyo mnemotécnico rotuladas cada una con una palabra clave como recordatorio para la estrategia de composición a partir de un dibujo (Observar, Imaginar, Escribir, Revisar, Corregir).
- Dos cuadernillos con información para los maestros para apoyar el desarrollo de las estrategias correspondientes.

² Unidades de Apoyo a la Educación Regular.

Procedimientos:

Evaluación Inicial:

Se pidió a los docentes de aula y de apoyo que condujeran una tarea de composición según acostumbraban a hacerlo. La actividad fue videograbada.

Se pidió por separado a los alumnos que elaboraran un cuento a partir de una ilustración temática.

Intervención con los maestros:

- 1.- Inducción y modelamiento: Después de proporcionar y discutir con los docentes del grupo experimental el primer cuadernillo de información, ellos observaron cómo la investigadora instrumentaba el modelo de enseñanza estratégica.
- 2.- Intervención guiada e intervención independiente. Con base en la discusión del segundo cuadernillo informativo, se promovió que los docentes propusieran sus propias adaptaciones al modelo y formas de colaboración entre ellos y que asumieran la responsabilidad de conducir las tareas de composición escrita, disminuyendo gradualmente la participación de la investigadora que había fungido como modelo.

Evaluación final

Se pidió nuevamente a los docentes del grupo experimental que condujeran una tarea de composición escrita y se analizaron los cuentos elaborados por los alumnos.

RESULTADOS

En cuanto a las composiciones elaboradas por los niños antes y después de la intervención, se utilizaron para su análisis los criterios del Inventario de Ejecución Académica (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996) que consideran los siguientes elementos: Contenido, Vocabulario, Originalidad Convencionalismos y Apariencia.

La figura 2 muestra comparativamente el desempeño de los niños. Como puede observarse, en cuatro de los cinco indicadores considerados (contenido, vocabulario, originalidad y apariencia) se aprecian mejorías significativas. No ocurre así en relación con los convencionalismos (ortográficos y gramaticales), que permanecen prácticamente en el mismo nivel inicial.

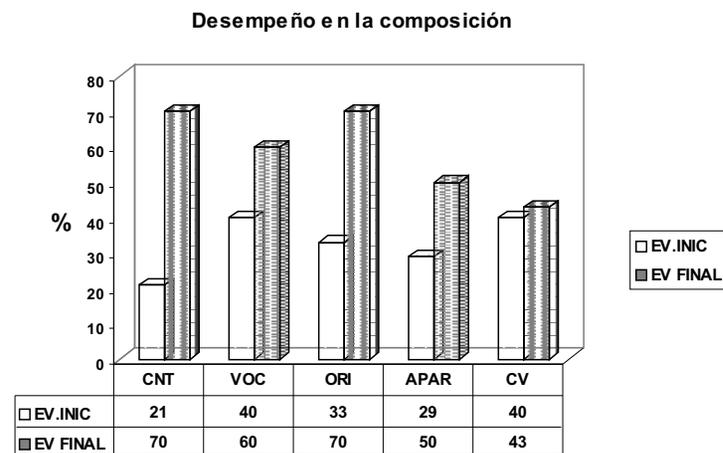


Fig. 2. Desempeño en la composición antes y después de la intervención.

Respecto de la actuación de los docentes participantes, enseguida se presenta una síntesis descriptiva de las características más relevantes antes y después de la intervención.

ANTES DE LA INTERVENCIÓN

Aún cuando ambos docentes optan por conducir la tarea de elaboración de un cuento con el grupo completo, cada uno de ellos lo hace por separado. Incluso, el maestro de aula se retiró cuando el docente de apoyo condujo la tarea

- Ambos proporcionan instrucciones muy generales y hacen énfasis en que los alumnos se fijen en los aspectos formales de la escritura (mayúsculas, trabajo limpio, etc.)
- Aunque ambos se desplazan entre los alumnos mientras realizan la tarea, la interacción con ellos es escasa o sólo en respuesta a la solicitud de apoyo de alguno.

DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN

- Ambos discuten el plan de la sesión
- Ambos conducen la tarea de manera conjunta
- Ambos ponen énfasis en los aspectos de contenido de la escritura
- Ambos supervisan directamente la rutina estratégica empleada por los niños
- Ambos colaboran en la evaluación de las composiciones

II.- Un programa de apoyo para la elaboración de resúmenes basado en el modelo SDRS

(Vázquez y Macotela, 2002; Vázquez, 2003)

La elaboración de resúmenes es una actividad de escritura frecuentemente demandada por los maestros a los alumnos de secundaria. Para los estudiantes con problemas de aprendizaje representa una tarea de difícil realización puesto que implica la habilidad para extraer información relevante de los textos, así como la presentación escrita de dicha información con fines diversos, incluyendo estudiar para un examen.

En este trabajo se desarrolla un manual dirigido a profesionales interesados en apoyar la enseñanza de elaboración de resúmenes para estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje. El manual es producto de la prueba directa de un programa instruccional con estudiantes que participan en el Programa “Alcanzando el Éxito en la Secundaria” y corresponde a una adaptación del Modelo SRSD. El manual detalla los componen-

tes clave en la planeación, elaboración y revisión de resúmenes. Entre ellos se encuentran: a) Los componentes instruccionales y las habilidades a desarrollar; b) Las auto-interrogaciones; y c) Los apoyos mnemotécnicos.

A.- Componentes instruccionales y habilidades a desarrollar.

La organización de la actividad instruccional la realiza el tutor a través de ocho componentes cuya secuencia puede modificarse dependiendo de las necesidades del alumno. Para cada componente, se detallan las habilidades que desarrolla el alumno como se muestra en el siguiente cuadro.

Componentes	Habilidades que desarrollará el alumno
1. Activación del conocimiento previo (análisis del desempeño actual)	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar conocimientos que posee sobre la elaboración de resúmenes. ● Identificar y describir las estrategias que ya posee para elaborar un resumen. ● Analizar cuáles de las estrategias que posee le son útiles
2. Preparación	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar temas de su interés y elegir el que desarrollará. ● Analizar la importancia de planificar y participar en la planificación
3. Análisis de la importancia de saber hacer resúmenes	<ul style="list-style-type: none"> ● Analizar la utilidad y beneficios de aprender a elaborar resúmenes. ● Identificar en qué actividades escolares se aplica esta habilidad.
4. Comparación y análisis de resúmenes con diferentes características	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar un buen resumen de otro mal elaborado ● Identificar las características y componentes de un buen resumen.

5. Aprendizaje mediante modelamiento y auto-instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Practicar la estrategia con apoyo de los aspectos modelados y las autoinstrucciones utilizadas por el tutor. ● Ensayar la estrategia por medio de la resolución de preguntas relacionadas con el proceso.
6. Práctica con apoyos mnemotécnicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Practicar la estrategia, empleando auto-interrogaciones y fichas de recordatorio, hasta memorizarla.
7. Práctica en situaciones de cooperación	<ul style="list-style-type: none"> ● Practicar desempeño independiente mediante aprendizaje cooperativo. ● Practicar monitoreo y la evaluación del desempeño, mediante el trabajo grupal.
8. Revisión y ejecución independiente	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicar de forma independiente las estrategias. ● Evaluar su desempeño, mediante la revisión y análisis de los resúmenes que elaboró.

B.- Auto-interrogaciones. Éstas fungen como apoyo para que el estudiante elabore un resumen y le permiten ir monitoreando la realización de la tarea a medida que la va realizando, por ejemplo cuando se plantea:

¿De qué hablará este texto?

¿Qué sé y qué no sé de este texto?

¿Cómo puedo leer el texto?

¿Qué necesito anotar del texto?

¿Cómo organizo mis notas para elaborar un resumen?

¿Qué tengo que revisar de mi resumen?

C.- Apoyos mnemotécnicos. Se emplean para apoyar al alumno a recordar los pasos a seguir y se van retirando a medida que va dominando la estrategia. Un acrónimo como el siguiente es ejemplo de este tipo de apoyos:

E Exploro todo el texto

P Párrafo por párrafo subrayo lo más importante

A Anoto lo importante y hago un borrador de resumen

LE Leo y reviso mi resumen.

III.- Enseñanza estratégica para la elaboración de resúmenes con apoyo de la evaluación de portafolio.

(Ayala y Macotela, 2003; Ayala, M., 2005)

En este trabajo se realizan adaptaciones tanto del Modelo SRSD como de la propuesta de Vázquez (2003) y el portafolio como recurso de instrucción y evaluación, a fin de que los estudiantes desarrollen estrategias combinadas de comprensión de lectura y de elaboración de resúmenes.

Es importante señalar que un portafolio se define como una colección propositiva de los trabajos de los estudiantes que expresan la historia de su aprovechamiento y crecimiento (Jardine, 1996; Birembaum, 1996; Airasian, 2002; Losardo y Notari-Syverson, 2003).

El portafolio como recurso evaluativo muestra las fortalezas y necesidades del alumno, en tanto que como recurso instruccional, contribuye a la toma de decisiones y la planificación de la enseñanza por parte del tutor.

Objetivo: Promover el desarrollo de estrategias para la elaboración de resúmenes con apoyo del portafolio como recurso instruccional y como recurso de evaluación.

Participantes: Cuatro alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje que asisten al Programa "Alcanzando el Éxito en la Secundaria"

Situación: Aula del Centro comunitario Julian McGregor y Sánchez Navarro

Procedimientos:

Pre-test: Entrevista, elaboración de un resumen sobre un texto de historia. Inicio de la construcción del portafolio

Intervención: 12 sesiones basadas en una adaptación de la propuesta de Vázquez (2002). Desarrollo del portafolio

Post-test: Entrevista y elaboración de un resumen sobre un texto de historia

ETAPAS EN LA INSTRUCCIÓN	
1. Inicio de la tarea.	Identificación de tema a partir de título, subtítulo e imágenes para determinar de qué hablará el texto. Entrega de <i>Ficha Instruccional</i> , como apoyo para cada etapa subsiguiente.
2. Trabajando sobre la tarea.	Localización y aclaración de significado de palabras desconocidas. Identificación de ideas principales. Eliminación de información redundante o secundaria.
3. Escritura.	Título e ideas importantes en cada párrafo y elaboración de resumen inicial
4. Edición.	Revisión del resumen (identificación de errores en la escritura o en la coherencia de las ideas). Elaboración del resumen final.

Desarrollo del portafolio

Cada uno de los alumnos participantes reflexionaba sobre sus avances y sus dificultades con apoyo de un formato de auto-evaluación y de preguntas que el tutor le planteaba. Sobre esta base, se les animaba a que propusieran lo que les gustaría trabajar en la siguiente y se integraban los resúmenes que iba elaborando en el portafolio. El instructor por su parte, analizaba las reflexiones de los estudiantes y tomaba en cuenta la forma en que abordaban la tarea desde la lectura del texto hasta la elaboración del resumen con objeto de tomar decisiones sobre los apoyos requeridos.

Para el análisis del portafolio en la dimensión de evaluación se consideraron características básicas de los resúmenes elaborados: **Título** (expresión de la idea global del texto. **Extensión** (reducción de la longitud del texto original) y **Contenido** (ideas principales, coherencia entre ellas y correcciones realizadas).

En la dimensión instruccional se analizaron los apoyos ofrecidos por el tutor con base en los componentes propuestos por Beed, Hawkins y Roller, (1991) los cuales se organizan en términos de requerimientos de mayor (D) a menor apoyo (A)

- D.- Enseñar modelando
- C.- Invitando a los estudiantes al desempeño
- B.- Indicaciones específicas
- A.- Indicaciones generales

RESULTADOS

En los siguientes tres cuadros se presenta el análisis cualitativo del desarrollo de estrategias en uno de los alumnos participantes. En el primero de los cuadros relativo al Pre-test pueden apreciarse las fortalezas con las que contaba el alumno y las dificultades que manifestaba.

Pretest	
Qué conocía y sabía hacer	Dificultades
<ul style="list-style-type: none"> ■ Qué es un resumen. ■ Cómo comenzar a elaborarlo (empezar a leer el texto y luego buscar las ideas principales). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Al leer no se apoya en ningún tipo de recurso para identificar las ideas principales, como el subrayado. ■ No hace ningún intento de revisión ni edición de lo que escribe para verificar coherencia y congruencia del resumen.

<ul style="list-style-type: none"> ■ Menciona recursos que pueden serle útiles para elaborar su resumen, por ejemplo, plantear preguntas. ■ Diferencia cada una de las ideas escribiéndolas en párrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ No pone en práctica los recursos que menciona (preguntas) ■ Aunque copia textualmente las ideas que considera principales, lo hace con errores ortográficos y de contenido ■ Responde impulsivamente a la tarea, sin planificar ni revisar.
--	---

Durante la intervención, en el siguiente cuadro se observan las dificultades que continuaba mostrando el alumno, así como los logros graduales que va obteniendo.

Intervención	
Dificultades	Logros
<ul style="list-style-type: none"> ■ Problemas para resumir textos con información histórica. ■ Localizar las ideas más importantes y, en consecuencia, saber qué subrayar. ■ Cómo identificar información semejante o frases que dicen lo mismo para eliminarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Apropiarse y hacer uso de apoyos para seleccionar las ideas más importantes (por ejemplo, el subrayado). ■ Preguntarse por palabras que no conoce. ■ Editar el resumen. ■ Escribir títulos originales para sus resúmenes.

Después de finalizar la intervención, se muestran en el siguiente cuadro los avances principales mostrados por el alumno, así como aquellos aspectos en los que aún requería de apoyo.

Postest	
Avances mostrados	Apoyos requeridos para:
<ul style="list-style-type: none"> ■ Muestra mayor fluidez y automaticidad al elaborar el resumen ■ Revisa lo que escribe. ■ Identifica y pone en práctica diversas acciones estratégicas para resumir 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Parafrasear las ideas principales de un texto. ■ Construir a partir de las ideas presentes en el texto, otras que rescaten únicamente la información relevante.

Los resultados mostrados permiten demostrar el desarrollo de estrategias efectivas para la elaboración de resúmenes. El uso del portafolio permitió involucrar a los alumnos en el reconocimiento de sus propias fortalezas y debilidades. En su dimensión instruccional, los niveles de apoyo mencionados dependieron de las características de cada alumno y las demandas de la tarea. En este sentido se pudo constatar que los niveles D, C y B fueron los más empleados y muy pocos los referidos al nivel A (menor apoyo con indicaciones generales).

COMENTARIOS FINALES

Los trabajos resumidos en el presente documento, ilustran diversas formas de adaptar un modelo que ha sido probado específicamente en estudiantes con problemas de aprendizaje y que ha demostrado ser un recurso eficaz para el desarrollo y mejoramiento de habilidades en la realización de tareas escritas.

Las adaptaciones realizadas rescatan los elementos centrales del modelo, pero se extienden de forma tal, que además resultan útiles para contribuir a las iniciativas de integración educativa y para el desarrollo de estrategias combinadas de lectura y escritura, así como para incorporar desarrollos recientes tales como el portafolio.

Para terminar, conviene retomar lo que los autores del modelo utilizado han señalado respecto de lo que implica escribir, sosteniendo que se trata de un proceso en donde el escritor debe negociar las reglas y la mecánica de la escritura mientras atiende a la organización, forma y características del texto; los propósitos y las metas; las perspectivas y necesidades de la audiencia; así como la evaluación de la intención comunicativa y su eficacia (Harris & Graham, 1992a).

Para lograr tal fin, ofrecen un recurso multicomponente, flexible y modificable que se centra en el proceso a través del cual un individuo define sus metas, determina cómo llevarlas a cabo, evalúa cómo va procediendo y es capaz de evaluar por sí mismo su producto final.

REFERENCIAS

- Araisian, P., (2002). La evaluación en el salón de clases. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Arciniega, M.C., (2001). Enseñanza estratégica de la escritura en el marco de la integración educativa. Tesis de maestría. México: UNAM-Iztacala.
- Arciniega, M. C, Williams, G., & Macotela, S., (1999). "Enseñanza estratégica de la escritura: Una alternativa para el maestro de aula y el maestro de apoyo" Coloquio Integración educativa: Utopías y realidades DIF-DF. México, DF.
- Ayala, M., (2005). El portafolio como herramienta de instrucción y evaluación de estrategias para elaborar resúmenes. Reporte de Experiencia profesional de Maestría, Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, México: UNAM.
- Ayala, M., y Macotela, S., (2003). "Enseñanza de estrategias para la elaboración de resúmenes con apoyo del portafolio" Ponencia presentada en XII Congreso Mexicano de Psicología Campeche, Campeche.
- Beed, P. Hawkins, M. y Roller, C., (1991). Moving learners toward independence: The power of scaffolded instruction. *The Reading Teacher* 44 (9). 648-655.
- Birembaum, M., (1996). Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment en M. Birembaum y F. Dochy (Eds) *Alternative Assessment of Achievement, Learning processes and Prior Knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Englert, C., Raphael, T., Fear, K., y Anderson, L., (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Graham, S. y Harris, K., (1988). Instructional recommendations for teaching writing to exceptional students. *Exceptional Children*, 54, 506-512
- Graham, S. y Harris, K., (1989). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
- Graham, S., (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.
- Graham, S., Harris, K., MacArthur, C. y Schwartz, S., (1991). Writing and writing instruction with students with learning disabilities: A review of a program research. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- Harris, K. R., y Graham, S., (1992a). Self-Regulated Strategy Development: A part of the writing process. En M. Pressley, K. R., Harris y J. T. Guthrie. *Promoting Competence and Literacy in School*. San Diego: Academic Press. 277-309.
- Harris, K., y Graham, S., (1992b). *Helping Young Writers master the Craft: Strategy Instruction and Self-Regulation in the Writing Process*. Cap. 6. Cambridge, Mass: Brookline Books.
- Isaacson, S., (1987). Effective instruction in written language. *Focus on Exceptional Children*, 19, 1-12.
- Jardine, A. (1996). Key points of the "authentic assessment portfolio". *Intervention in School & Clinic* 31 (4).
- Losardo, A., y Notari-Syverson, A., (2001). *Alternative approaches to assessing young children*. Baltimore: Brookes.
- MacArthur, C. y Graham, S., (1987). Learning disabled students' composing with three methods. Handwriting, dictation and word processing. *Journal of Special Education*, 21, 22-42.

- MacArthur, C., Graham, S. y Schwartz, S., (1991). Knowledge of revision and revising behaviour among learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 14, 61-73.
- Macotela, S., (En prensa) Contribuciones al estudio y solución de problemas de escritura en alumnos de educación primaria. En V. Alcaráz, *Las aportaciones mexicanas a la psicología*.
- Macotela, S., Arciniega, MC y Williams, G., (2001). Strategy Development and Collaboration between Regular and Special Education teachers. 109 Convención Anual de la American Psychological Association.
- Macotela, S., Cortes, M y García, L., (2002). Efectos del desarrollo de estrategias sobre la composición de textos narrativos en niños con dificultades de escritura. En P. Arriaga, M. R. Hernández y F. López (compiladores). *Perspectivas de la Psicología Experimental en México II*. México: UNAM. ISBN: 968-36-6391-5, pp. 107-129.
- Morocco, C. y Newman, S., (1986). Word processors and the acquisition of writing strategies. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 243-247.
- Newcomer, P., Nodine, B., y Barembaum, E., (1988). Teaching writing to exceptional children: Reaction and recommendations. *Exceptional Children*, 54, 559-564
- Scardamalia, M. y Bereiter, C., (1986). Written composition. En W. Wittrock (Editor). *Handbook of research and teaching*, (3a edic), 778-803. New York: MacMillan.
- Vázquez, N., (2002). Propuesta para la enseñanza de estrategias para la elaboración de resúmenes a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. Reporte de Experiencia profesional de Maestría, Programa de maestría y doctorado en Psicología, México: UNAM.
- Vázquez N., & Macotela, S., (2002). "Elaboración de resúmenes mediante la enseñanza de estrategias en alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje" Ponencia presentada en el X Congreso Mexicano de Psicología, SMP, Acapulco, Gro.

- Wallace y Pear, (1977). Self-control techniques of famous novelists. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 10, 515-525.

LA COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE MATEMÁTICO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE SUMA Y RESTA

Hilda Paredes Dávila
Facultad de Psicología, UNAM

INTRODUCCIÓN

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) se resalta la importancia de que los alumnos lean y comprendan diversos tipos de textos, con propósitos, estructuras discursivas y disposiciones gráficas variadas.

De aquí la importancia de vincular el área de las matemáticas con la competencia lectora, ya que en muchas ocasiones los niños presentan dificultades para solucionar un problema matemático debido a una inadecuada comprensión del texto del problema.

Comprender un problema matemático implica que el alumno no solamente posea las bases numéricas para realizar el o los diversos algoritmos que se necesitan para solucionar el problema, sino también, que el alumno entienda el orden y las relaciones de las palabras y símbolos contenidos en el enunciado y su significado bajo un contexto matemático; es decir, que el niño comprenda el lenguaje matemático.

El lenguaje matemático incluye términos especializados y significados distintos de los habituales en el habla cotidiana, por lo tanto, para que los alumnos puedan acceder a la información que contiene un problema matemático, es necesario que entiendan “los significados que pertenecen al lenguaje de las matemáticas no sólo el simple uso de términos técnicos sino también determinadas expresiones e incluso ciertos modos característicos de argumentar” (Pimm, 1999, pág. 17).

En el presente trabajo, se resalta la importancia de la comprensión del lenguaje matemático en la solución de diversos problemas de suma y resta. Se inicia con una breve revisión respecto a la solución de los problemas matemáticos aditivos; posteriormente, se analiza la importancia de la comprensión del lenguaje matemático en la solución de problemas y, se señalan una serie de estrategias para promover la comprensión del lenguaje matemático. Finalmente, se mencionan las conclusiones que se pueden desprender de la exposición de este tema.

LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS DE SUMA Y RESTA

Durante mucho tiempo, la enseñanza de las matemáticas en la educación básica tenía como principal finalidad que los alumnos memorizaran los contenidos y aplicaran un algoritmo sin que hubiera un proceso de comprensión de los significados matemáticos.

La propuesta curricular actual de la Secretaría de Educación Pública para la enseñanza de las matemáticas se centra en la solución de problemas como el medio para que los alumnos

analicen, planeen, evalúen, razonen y se comuniquen en esta área (SEP, 1993).

Un problema matemático es definido como la narración de una situación cotidiana en la que están involucrados objetos, propiedades de los objetos y relaciones entre ellos que establecen una incógnita que hay que esclarecer mediante la manipulación de datos numéricos (Flores, 2002).

Existen diversos tipos de problemas matemáticos aditivos, es decir, aquellos en los que se debe realizar el algoritmo de la suma o la resta para solucionarlos; la variedad de los mismos está determinada por las acciones que se tengan que realizar, ya sea combinar, cambiar, comparar e igualar.

Para solucionar los problemas matemáticos, los alumnos requieren comprender el texto del problema; para ello, deben establecer marcos de referencia o esquemas que les permitan abstraer, generalizar, simplificar u organizar las señales del texto y formarse una representación del mismo que los apoye a elegir la estrategia adecuada de solución (Ausubel, Novack y Hanesian, 1983; Vergnaud, 1991; Prieto, 1993; Flores, 2002).

Específicamente, para poder realizar operaciones aditivas (sumas y restas) diversos autores (Kamii, 1988; Defior, 1996 y Nunes y Bryant, 1997) señalan que es necesario que los estudiantes comprendan y manejen el sistema numérico decimal, en lo que respecta a:

La escritura y lectura de cantidades: En donde el niño tiene que saber distinguir si se trata de un seis (6) o un (9).

Los agrupamientos: Dado que nuestro sistema de numeración es un sistema de base diez, al tener diez unidades de cualquier tamaño, el niño debe reagruparlas en decenas, centenas o millares; se repite el mismo procedimiento indefinidamente de acuerdo al reagrupamiento del orden superior de cada clase: la clase de las unidades, la clase de los millares, la clase de los millones, etc.

El valor posicional: Cuando se trata de multidígitos, los niños tienen que comprender que no se trata de una hilera de números sin más, sino que cada uno de ellos tiene un significado propio en función del lugar que ocupa y que en su conjunto, expresan una relación global. Por ejemplo, 32 no se lee como “tres y dos” sino como “treinta y dos”. Por lo tanto, la clave es comprender el papel de la posición que ocupan las cifras en cada caso y reconocer que los números de varias cifras, representan una expresión numérica que hay que aprender a codificar y decodificar con base en las unidades, decenas, centenas o millares.

El cero: A los niños se les enseña que el cero tiene un valor nulo, lo que provoca que muchos niños cometan una serie de errores sistemáticos por desconocimiento del papel que juega el cero dependiendo del lugar que ocupa en una determinada cifra; por ejemplo, muchos niños leen 7007 como “setecientos siete” o incluso como “setenta y siete” (Defior, 1996).

Conocimiento y manejo del algoritmo: Este aspecto suele acarrear dificultades a los niños al momento de solucionar un problema, ya que frecuentemente, habiendo entendido las relaciones implicadas en el problema y lo que se debe hacer, al final obtienen un resultado incorrecto porque su conocimiento del algoritmo no es adecuado. Lo anterior suele suceder debido a un aprendizaje mecánico donde los pasos para realizar el algoritmo son memorizados.

“Los niños no hacen más que tratar de recordar y seguir las instrucciones del maestro respecto a que se deben de sumar unidades con unidades y decenas con decenas, o de que en multiplicación, se deja el lugar conforme los productos parciales correspondientes a las decenas o a las centenas, pero no entienden por qué es necesario hacerlo así” (SEP, 1991, pág. 75).

Como se puede observar, la comprensión del texto matemático implica el entendimiento de diversos aspectos numéricos; sin embargo, esto no es suficiente para solucionar un problema, por

lo que el alumno requiere también comprender la redacción del problema, su sintaxis y semántica, es decir, el lenguaje matemático.

LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE MATEMÁTICO

Las matemáticas han creado un lenguaje matemático que es aplicable con todas sus reglas gramaticales, sintácticas y semánticas. El principal desarrollo de este lenguaje matemático lo podemos observar en el álgebra, en donde las letras son usadas para representar números y relaciones numéricas en expresiones con cantidades desconocidas (Castellanos, 2005).

Pimm (1990) señala que este lenguaje matemático es un lenguaje distinto al del habla cotidiana, ya que está constituido por términos, símbolos, signos, procedimientos y habilidades que los estudiantes deben aprender y aplicar para resolver problemas en una gran variedad de situaciones.

Por su parte, Godínez (2004) señala que el lenguaje matemático se caracteriza por:

- Ser un medio a través del cual se comunican alumnos y docentes en el área de matemáticas. Ejemplo: “Tenemos el siguiente problema matemático a resolver.....”
- Palabras que se usan en matemáticas con significado distinto al cotidiano, por ejemplo: “producto”, “función”, “raíz”, “rango”.
- Símbolos cuya representación gráfica es exclusiva de las matemáticas. Ejemplos:

+	más
-	menos
÷	entre
<	mayor
>	menor

La solución de problemas matemáticos permite que los alumnos lean, escriban y discutan ideas utilizando el lenguaje matemático

con significado y naturalidad. Al respecto, Mayer (1986) y Hughes (1986) señalan que cuando se soluciona un problema matemático, se:

- Traduce el problema desde su contexto en la vida real para convertirlo en un adecuado cálculo matemático; es decir, se trasladan las palabras a un lenguaje matemático.
- Realiza el cálculo matemático.
- Traduce de nuevo al contexto real el resultado de este cálculo.

En lo que respecta a la solución de problemas de suma y resta, los estudiantes, por lo general, esperan que los problemas consistan en textos breves en los que no falten ni sobren datos, cuya secuencia lógica de organización de los datos, responda a la sucesión de operaciones que deberán realizar para resolverlos, y que además, posean palabras clave que no dejen duda de lo que tienen que hacer, como por ejemplo, si incluyen la palabra “más”, la operación a realizar deberá ser una suma, o si el problema presenta la palabra “perdió”, se deberá de realizar una resta (SEP, 1995).

Respecto a las palabras clave, en una investigación sobre comprensión de problemas matemáticos Hegarty, Mayer y Monk (1995) demostraron que los alumnos universitarios que no tienen éxito, es decir, que cometen errores a la hora de resolver problemas, basan su solución en los números y palabras clave que seleccionan a partir del texto del problema.

De esta forma, los alumnos identifican palabras en el texto del problema para basar en éstas su plan de resolución; es decir, utilizarlas como desencadenantes automáticos de la operación que deben realizar; así palabras como: más, ganar, recibir, comprar, entre otras, le indican una suma; por el contrario, palabras como: menos, perder, entregar, vender, entre otras, le indican al niño que debe realizar una resta.

Con respecto a la estructura lingüística de los problemas de suma, los alumnos consideran que en estos problemas se agrega a la cantidad inicial otra cantidad y de este modo, la cantidad ini-

cial crece (Avila, 1994). Un ejemplo de este tipo de estructura lingüística es el siguiente: En la cooperativa había 300 tortas, después trajeron 250 tortas ¿Cuántas tortas hay ahora en la cooperativa?

Sin embargo, existen problemas de suma en donde en lugar de agregar a la cantidad inicial otra cantidad, se trata de encontrar la cantidad inicial. Por ejemplo: En el recreo se vendieron 410 tacos y quedan 200 tacos ¿Cuántos tacos había al iniciar la venta?

Aunque los dos problemas se resuelven utilizando el algoritmo de suma, no todos los niños logran resolver el segundo problema, ya que no se trata de agregar a la cantidad inicial otra cantidad, sino de encontrar la cantidad inicial: por lo tanto, los niños tienen que invertir el planteamiento del problema y el razonamiento que de él se deriva.

Con base en lo anterior, Ávila (1994) concluye que la forma en cómo esté planteado el problema determinará la complejidad del mismo ya que obligará al alumno a realizar operaciones de pensamiento diferentes.

Respecto a la resta, esta misma autora describe que la mayoría de los niños consideran que se utiliza una resta cuando el problema menciona que una cantidad inicial disminuye porque se gasta, se vende o se regala. Por ejemplo: En la cooperativa escolar había 947 pesos y se dieron 359 pesos para el día del niño. ¿Cuánto dinero quedó en la cooperativa?

Sin embargo, existen problemas en los cuales se conoce la cantidad que se tiene al inicio y la que se tiene al final, pero hay que buscar una diferencia entre lo que se tenía al principio y lo que se tiene al final, y esa cantidad, la diferencia, no puede ser mayor que el total que se tiene. Por ejemplo: En la cooperativa escolar había 135 pesos antes del recreo, ahora hay 259 pesos ¿Cuánto se vendió en el recreo?

De esta forma, para que los niños puedan resolver problemas como el presentado anteriormente, requieren construir otro significado para la resta: la operación que permite encontrar una diferencia.

Con base en los planteamientos antes descritos, en los que se resalta la importancia de los factores numéricos y del lenguaje matemático para resolver un problema, se pueden extraer una serie de sugerencias útiles en la práctica educativa.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE MATEMÁTICO

La capacidad de leer, escribir, escuchar y hablar un lenguaje es una herramienta importante en la sociedad humana; el que una persona sea competente en un lenguaje, implica que la persona utiliza los elementos fundamentales del lenguaje en pro de diversos propósitos o funciones sociales.

La definición de la OCDE/PISA sobre competencia o alfabetismo matemático implica que los estudiantes deben aprender los elementos fundamentales del discurso matemático y saber aplicarlos para resolver problemas en una variedad de situaciones entendidas en términos de su función social (Sánchez, 2004).

Con base en lo anterior, los docentes y profesionales de la educación necesitan saber cómo apoyar a “los alumnos a convertirse en comunicadores matemáticos competentes que puedan describir su proceso de pensamiento en forma clara” (Buschman, 1995, pág. 324).

A continuación, se mencionan diversas estrategias encaminadas a promover en los alumnos la comprensión del lenguaje matemático al solucionar problemas de suma y resta.

Acercar las matemáticas a situaciones cotidianas

Cuando a los alumnos se les pregunta respecto a sus intereses y usos que presentan en las matemáticas, la mayoría de ellos mencionan que no les gustan las matemáticas porque no les entienden; aunado a lo anterior, los alumnos señalan que es en el juego (por ejemplo, fútbol o lotería) y en la tienda (comprar dulces) donde utilizan con más frecuencia las matemáticas (Paredes, 2002).

Con base en lo anterior, se recomienda que los alumnos participen activamente en la construcción del conocimiento matemático a partir de realizar actividades cotidianas y divertidas como jugar tiro al blanco, pesarse en una báscula, realizar compras a través de catálogos, entre otras, que les permitan a los niños matematizar situaciones de la vida diaria a hechos, objetos o conceptos matemáticos.

A partir de la realización de estas situaciones cotidianas en las cuales los alumnos se desempeñan favorablemente debido a la colaboración entre ellos y a que las actividades les resultan interesantes, se propicia una mayor confianza en el alumno y por ende, un mayor interés en las matemáticas y en su deseo de progresar.

Partir de los conocimientos previos de los alumnos

Al solucionar los problemas, los niños generan sus propios recursos de solución con base en sus conocimientos previos (Fuenlabrada y Ávalos, 1996). Muchos de estos conocimientos previos consisten en simplificaciones de alguna idea más compleja o bien, en deformaciones o modificaciones de la explicación correcta de un fenómeno. Esto se ve reflejado en los errores que presentan los niños al resolver problemas matemáticos, ya que la mayoría suelen estar vinculados a concepciones equívocas acerca de la tarea (Ginsburg, 1977; Brown y Burton, 1978; Puente, 1994; Marshall, 1995).

Un ejemplo muy común es el que se presenta en la fig. 1 en la cual se observa que el niño resta el dígito menor de la columna del dígito mayor sin tener en cuenta cuál está arriba. El error se debe que el niño tiene deformada la información que se le ha brindado respecto a restar del número mayor el número menor.

$$\begin{array}{r} 345692 \\ - 126584 \\ \hline 221112 \end{array}$$

Fig. 1.

Otro error que presentan los niños es el que se muestra en la fig. 2 en donde al restar a un número cualquiera cero el resultado que obtienen es cero, dado que ellos "saben" que el cero es "nada" por lo tanto, cualquier acción (en este caso restar) que se realice con este número el resultado es cero.

$$\begin{array}{r} 897659 \\ - 267800 \\ \hline 390900 \end{array}$$

Fig. 2.

La función del docente o facilitador consiste en ser una guía, cuya función sea ayudar al alumno a que establezca las relaciones sustantivas entre lo que ya conoce y lo que va a aprender, promoviendo la reflexión sobre su conocimiento matemático

mediante el debate de ideas (tanto con la facilitadora como con sus compañeros) y verbalizando y escribiendo lo que descubre.

Promover el trabajo colaborativo entre los niños

El trabajo colaborativo entre alumnos y alumnas resulta fundamental en la comprensión del lenguaje matemático porque permite que los estudiantes expresen entre iguales en qué consiste el problema matemático, así como también reflexionan y discuten sobre las formas de solucionar un problema, o bien sobre los resultados encontrados por cada alumno.

De esta forma, se socializan los conocimientos y estrategias de solución de problemas, propiciando la argumentación de éstas estrategias y finalmente, la puesta en común de los procedimientos encontrados por los equipos para acercarse a la estrategia convencional.

Con base en lo anterior, las siguientes actividades promueven la colaboración entre los estudiantes:

- Discutir con sus compañeros como solucionar el problema
- Observar cómo resuelven el problema los demás
- Comparar sus respuestas con las de los otros compañeros
- Exponer frente a sus compañeros lo que hicieron para resolver el problema

Proporcionar a los alumnos diversos tipos de problemas de suma y resta.

Como se mencionó anteriormente, existen diversos tipos de problemas dependiendo de la acción que se requiere realizar; por lo tanto, es necesario que los alumnos se familiaricen con cada uno de estos problemas. A continuación, se mencionan los tipos de problemas que se les pueden presentar a los niños, con base a la clasificación planteada por Flores (2002):

- a) Problemas de combinación o parte-parte-todo: Este tipo de problemas se caracterizan porque los datos numéricos que

contienen se refieren a series de objetos, por lo que no se transforma ninguna cantidad. Se pueden presentar de dos tipos:

TIPOS DE PROBLEMAS DE COMBINACIÓN O PARTE-PARTE-TODO	EJEMPLO
Se dan dos conjuntos y se pregunta por el resultado	Mariana tiene 3 pelotas rojas y 5 azules ¿Cuántas pelotas tiene en total?
Se da la cantidad de un conjunto y la cantidad de la unión y se pregunta por la cantidad del otro conjunto	Mariana tiene 8 pelotas. 3 son rojas y el resto son azules ¿Cuántas pelotas azules tiene Mariana?

b) Problemas de cambio o problemas de estado-transformación estado: En estos problemas se juntan o separan los objetos. Si los objetos se juntan, es una transformación positiva y si éstos se separan, es una transformación negativa. La característica de los problemas de cambio es que hay una cantidad inicial y una acción directa o implícita que causa un incremento o decremento de la cantidad de los objetos (Vergnaud,1991; Nunes y Bryan, 1997). Existe una condición inicial, la cual es seguida de un cambio y que produce un resultado final. Este tipo de problemas presentan tres modalidades, ya sea juntando o separando objetos:

- ◆ Se da la cantidad inicial y la magnitud del cambio y el sujeto debe obtener el resultado.

JUNTAR O TRANSFORMACION +	SEPARAR O TRANSFORMACION -
Mariana tenía 3 pelotas. Alex le dio 5 más ¿Cuántas pelotas tiene Mariana en total?	Mariana tenía 8 pelotas. Le dio 3 a Alex ¿Cuántas pelotas le quedan?

- ◆ Se conoce la cantidad inicial y el resultado y el sujeto debe obtener la magnitud del cambio.

JUNTAR O TRANSFORMACIÓN +	SEPARAR O TRANSFORMACIÓN -
Mariana tiene 3 pelotas ¿Cuántas pelotas más necesita para tener 8?	Mariana tenía 8 pelotas. Le dio algunas a Alex y ahora le quedan 5 ¿Cuántas pelotas le dio Mariana a Alex?

- ◆ La cantidad inicial es desconocida y los otros elementos son dados.

JUNTAR O TRANSFORMACIÓN +	SEPARAR O TRANSFORMACIÓN -
Mariana tenía algunas pelotas. Alex le dio 3 pelotas más y ahora tiene 8 pelotas ¿Cuántas pelotas tenía Mariana al principio?	Mariana tenía algunas pelotas. Le dio 3 a Alex. Ahora le quedan 5 ¿Cuántas pelotas tenía Mariana al principio?

c) Problemas de comparación: Estos problemas implican comparaciones de dos elementos distintos, uno de los elementos cumple la función de referente y el otro funciones de “comparado”. El tercer objeto del problema es la diferencia o la cantidad que excede entre ambos objetos. Cabe señalar que, cada uno de los elementos puede servir de incógnita.

TIPOS DE PROBLEMAS DE COMPARACIÓN	EJEMPLO
Objeto referente menor que el objeto comparado, incógnita en la diferencia	Mariana tiene 3 pelotas y Alex tiene 8 pelotas ¿Cuántas pelotas más que Mariana tiene Alex?
Objeto referente mayor que el objeto comparado, incógnita en la diferencia	Mariana tiene 8 pelotas y Alex tiene 3. ¿Cuántas pelotas menos que Mariana tiene Alex?
Objeto referente menor que el objeto comparado, incógnita en el conjunto comparado	Alex tiene 3 pelotas. Mariana tiene 5 pelotas más que Alex. ¿Cuántas pelotas tiene Mariana?

Objeto referente mayor que el objeto comparado, incógnita en el conjunto comparado	Alex tiene 5 pelotas. El tiene 3 pelotas menos que Mariana ¿Cuántas pelotas tiene Mariana?
Objeto referente menor que el objeto comparado, incógnita en el conjunto referente	Mariana tiene 8 pelotas. Ella tiene 5 pelotas más que Alex ¿Cuántas pelotas tiene Alex?
Objeto referente mayor que el objeto comparado, incógnita en el conjunto referente	Mariana tiene 8 pelotas. Alex tiene 3 pelotas menos que Mariana ¿Cuántas pelotas tiene Alex?

Apoyar a los niños para que identifiquen la información del problema, la incógnita, los datos numéricos que se requieren utilizar y la operación a realizar:

Muchos niños al resolver un problema, no se percatan de la información que se les brinda en el problema sino que basan su atención en establecer el algoritmo que requieren utilizar.

La fig. 3 es un ejemplo de lo anterior, en donde el niño no identifica la información que le sirve para resolver el problema y elige azarosamente el algoritmo (primero una suma y luego una resta).

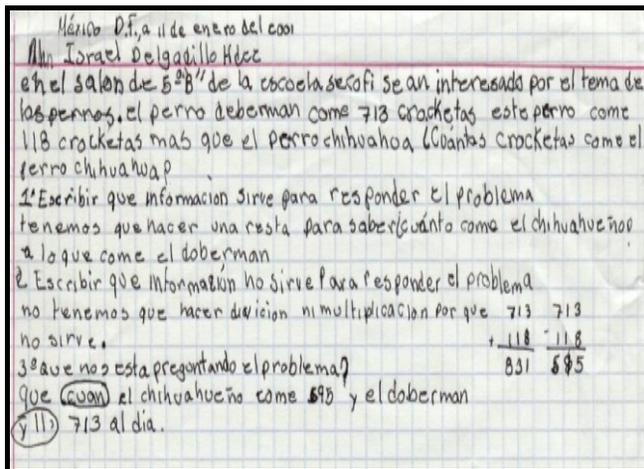


Fig. 3.

En cuanto al algoritmo, es necesario en los problemas de comparación, ayudar a los niños a que determinen el algoritmo a utilizar sin que las palabras “más” o “menos” los induzcan a realizar una suma o una resta respectivamente.

Al apoyar a los niños a que comprendan el lenguaje matemático de un problema, es necesario que expresen con sus propias palabras de lo que trata el problema, así como también identifiquen información relevante o necesaria para resolver el problema y la irrelevante o (innecesaria).

El que los niños identifiquen la información relevante y la irrelevante, permite relacionar dicha información con lo que se pregunta en el problema (la incógnita) y con los datos numéricos que se requieren utilizar para solucionarlo.

Los ejemplos de las figuras 4 y 5 muestran las dificultades que presentan los niños para identificar la incógnita y los datos numéricos a utilizar. Como se puede observar, al presentarles a los niños un problema que contiene muchos datos numéricos, los utilizan todos. En la fig. 5 la niña utilizó el punto decimal como una forma para relacionar las cantidades que se mencionan en el problema.

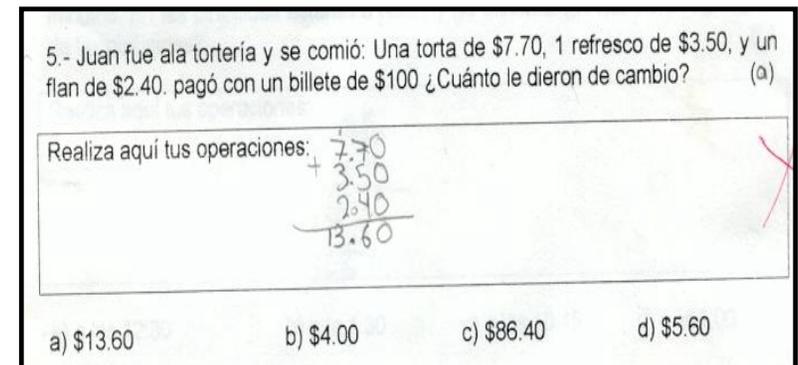


Fig. 4

4.- Jaime fue al banco y pidió: 28 billetes de 100 pesos, 3 billetes de 50 pesos, 5 billetes de 20 pesos, dos monedas de 10 pesos y 8 monedas de 1 peso ¿Cuánto dinero pidió?

Realiza aquí tus operaciones:

$$\begin{array}{r} 28 \cdot 100 \\ 3 \cdot 50 \\ 5 \cdot 20 \\ 2 \cdot 10 \\ 8 \cdot 1 \\ \hline 46.190 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 190 \\ \times 46 \\ \hline 1140 \\ 760 \\ \hline 8740 \end{array}$$

a) \$227 b) \$2078 c) \$3078 d) \$3178

Fig. 5

Asimismo, en ambas muestras se observa, que los niños no identifican lo que les pregunta el problema debido a que sólo realizan la suma que corresponde a cuánto fue lo que gastó Juan en la tortería, pero ya no realizan la resta que correspondería a cuánto le dieron de cambio, lo que indica que no identificaron cuál era la incógnita del problema planteado. En la muestra de la fig. 5 la niña realiza, además de la suma, una multiplicación para tratar de encontrar el resultado.

Promover que los niños elaboren e/o interpreten representaciones gráficas con los datos

Para muchos autores (Resnick y Ford, 1990; Vergnaud, 1991; Newell y Simon, 1992; Stemberg, cit. en Prieto, 1993; SEP, 1995) el entrenamiento en la representación de la estructura de un problema constituye un aspecto esencial para resolver el problema.

Muchos de los problemas que a simple vista resultan complicados, resultan más fáciles cuando se representan mediante cuadros, tablas, ecuaciones, redes semánticas, mapas conceptuales, entre otros.

CONCLUSIONES

En el conjunto de políticas que perfilan el modelo de educación que el actual gobierno plantea, se resalta la necesidad e importancia de que los alumnos lean y comprendan adecuadamente los problemas matemáticos para poder elegir y desarrollar una estrategia que les permita solucionar el problema.

“La competencia lectora (decodificar y comprender) ... requiere, cada vez más, la capacidad de poder enfrentarse a diversos tipos de textos, con propósitos, estructuras discursivas y disposiciones gráficas peculiares. Se está articulando con la matemática, como herramienta para resolver problemas mediante lenguajes simbólicos” (SEP, 2001, pág. 49).

Diversos investigadores del campo de la psicología educativa (Resnick y Ford, 1990; Pimm, 1990; Baroody, 1994; Defior, 1996; Podall y Comellas, 1996; Cordero, 2001 y González-Pienda, 2001) han señalado la importancia de que los niños comprendan el lenguaje de los problemas matemáticos, ya que las dificultades que la mayoría de los niños presentan se deben a una incomprensión del texto del problema, más que a una deficiente realización de los algoritmos matemáticos.

De esta forma, los alumnos necesitan observar, trabajar juntos, construir una comprensión del lenguaje de las matemáticas para hacerlo propio. El conocimiento personal se vuelve útil en situaciones donde puede combinarse el conocimiento de los demás. Pensamientos, ideas y significados de las palabras se clarifican cuando los alumnos conversan entre sí y con el docente. Sólo mediante el uso de la palabra en muchas situaciones y contextos pueden los alumnos llegar a entender el significado pleno de cada concepto. Cuando los alumnos hablan o escriben sobre problemas matemáticos, ellos evalúan y expanden su conocimiento de ésta área, utilizando el proceso de comunicación para conversar con su propia mente.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P.; Novack, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Avila, A. (1994). *Los niños también cuentan*. México: SEP.
- Baroody, A.J. (1994) *El pensamiento matemático de los niños*. España: Aprendizaje Visor.
- Brown, L. and Burton, R. (1978). Diagnostic models for procedural in basic mathematical skills. *Cognitive science*, 4, 379-426.
- Buschmann, L. (1995). El lenguaje matemático en el aula. *Teaching Children Mathematics*. Vol.1 Num. 6 pp 324-329.
- Castellanos, R. (2005). Enseñanza del álgebra mediante representaciones gráficas en la solución de problemas. Reporte de Experiencia Profesional para obtener el grado de maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Cordero, J.A. (2001) Resolución de problemas. En www.xtec.es/jcord1/problema.htm.
- Defior, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. España: Aljibe.
- Flores, R. (2002). *El conocimiento matemático de los niños en problemas de adición y sustracción: Un estudio sobre las relaciones entre conceptos, esquemas y representación*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Fuenlabrada, I. y Aválos, A. (1996). Cómo se resuelven los problemas matemáticos. Las estrategias espontáneas vs. las estrategias convencionales. En: *Educación 2001*. Número 19, Diciembre 1996.
- Ginsburg, H. (1977). *Children's arithmetic: The learning process*. New York: D. Van Nostrand Compañy.
- Godinez, J.J. (2004). Idiomas y lenguajes en educación matemática. *Boletín de la Academia General de Matemáticas*. Año. 3. Num. 6.
- González-Pienda. J.A. (2001). Comprensión de problemas aritméticos: Una comparación entre alumnos con y sin éxito en la resolución de problemas. En: <http://copsa.cop.es/congreso-soiberoa/base/educati/et154.htm>
- Hegarty, M.; Mayer, R.E.; y Monk, C.A.(1995). Comprehension of arithmetic word problems. A comparación of successful and unsuccessful problems solvers. *Journal of Educational Psychology*, 87, 18-32.
- Hughes, M. (1986) *Los niños y los números. Las diferencias en el aprendizaje de las matemáticas*. España: Nueva Paideia.
- Kamii, C. (1988). *El niño reinventa la aritmética: Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.
- Marshall, S.P. (1995). *Schemata in problem solving*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Piados.
- Newell, A. and Simon, H.A. (1992). *Human problem solving*. Englewood, N.J. Prentice-Hall.
- Nunes y Bryant (1997) *Las matemáticas y su aplicación: La perspectiva del niño*. México: Siglo XXI.
- Paredes, H.(2002). La comprensión del texto de problemas matemáticos de suma y resta: Una intervención con niños de quinto grado de primaria. Reporte de Experiencia Profesional para obtener el grado de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Pimm, D. (1990). *El lenguaje matemático en el aula*. España: Morata
- Podall, M. y Comellas, M.J. (1996) *Estrategias de aprendizaje. Su aplicación en las áreas verbal y matemática*. España: Laertes Psicología.
- Prieto, M.D. (1993). La enseñanza de las matemáticas como solución de problemas. En: Beltrán, J.A.; Bermejo, V.; Prieto, M.D. y Vence, D. *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE

- Resnick y Ford (1990). **La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos**. España: Paidós.
- Sánchez, C.S. (en prensa). La comprensión del lenguaje matemático en la solución de problemas de adición y sustracción en niños con problemas de aprendizaje. Tesis para obtener el grado de maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (1991). **Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Fascículo 2: Problemas y operaciones de suma y resta**. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1993) **Plan y programas de estudio**. Primaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1995). **La enseñanza de las matemáticas en la Escuela Primaria**. Lecturas. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). **Programa Nacional de Educación 2001-2006**. México: SEP.
- Vergnaud, G. (1991). **El niño, las matemáticas y la realidad**. México: Trillas.

CAPÍTULO



LA LECTURA CONQUISTA ADEPTOS EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Alma Carrasco Altamirano
PI de la Facultad de Administración, BUAP
Consejo Puebla de Lectura A.C.

Venimos al mundo como animales lectores. Nuestro primer impulso es descifrar lo que percibimos a nuestro alrededor, como si todo lo que existe en el universo tuviera un significado (Manguel, 2004, pág. 87).

El título de mi intervención anuncia un planteamiento optimista sobre lo que sucede en las escuelas de educación básica del país. A lo largo de casi un siglo de la existencia de la educación pública generalizada en México la escuela ciertamente ha contribuido en la formación de lectores, reconociendo el hecho básico de que la escuela alfabetiza. Sin embargo, es durante las últimas tres décadas que los libros “de a

de veras” están llegando a las aulas y que, específicamente, desde el ciclo escolar 2002-2003, existen idealmente en 773,110 aulas de todo el país colecciones de libros de múltiples temas y variados formatos que permitirán a cada niño mexicano que en 2002 cumplió 5 años, estar en contacto con más de 500 libros de múltiples temas y variados formatos a lo largo de sus 10 años de paso por la escuela.

Cómo ahora me toca hablar ante un público de profesionales de la psicología he decidido realizar un recorrido por algunos de los aspectos definitorios del acto de leer como actividad individual y social de construcción de significados; presentaré algunos planteamientos que estudiosos del tema han hecho para entender este fenómeno psicológico complejo. También, debo referirme en este espacio privilegiado de gente joven a las características de la política de lectura en México para situar entender desde estas dos perspectivas algunos de los avances que en materia de lectura intuyo que están ocurriendo en muchas aulas, pero también hablaré de algunas limitaciones que me ha tocado observar en el plano de la formación de lectores desde la escuela.

LEER ES UNA ACTIVIDAD QUE INVOLUCRA PROCESOS MENTALES Y EXIGE LA DECISIÓN DE QUIEN LA REALIZA

La aptitud para la lectura se define en PISA como la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre texto escrito con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y potencial y participar eficazmente en la sociedad (OCDE, 2002, pág. 22).

Asumamos que la lectura sin comprensión, no es lectura. ¿Qué se ha reportado como comprensión o a qué ha sido asociada la comprensión de lectura? Presento a continuación las tres maneras de verla, estudiarla, reconocerla, a partir de una caracterización que hace María Luz Anguiano (2005) sobre el tema en su

tesis de maestría: como proceso mental, como actividad y como resultado.

- A los procesos mentales que suceden durante la lectura, cuando se la entiende como proceso, se distinguen los tres siguientes: de abajo hacia arriba o estrictamente perceptivo y desde el texto; de arriba hacia abajo o estratégico y desde el lector; interactivo porque participan de forma simultánea dos modelos anteriores.
- Al conjunto de habilidades o acciones que el lector realiza. Es decir a las estrategias de lectura que son múltiples, enseñables y cuya realización por parte de los lectores ha marcado la diferencia entre un buen y un mal lector.
- Al resultado de comprensión alcanzado por el lector y que establece niveles o logros de comprensión: comprensión inicial, desarrollar una interpretación, reflexión personal y respuesta al texto y, por último, actitud crítica.

Para decir en pocas palabras qué se entiende por comprender, he decidido recurrir a una clara diferenciación que hace Olson (1998): el verbo interpretar puede analizarse aproximadamente como “creer que significa” y comprender como “saber que algo significa” (pág. 217). Este autor señala que estos verbos no están desconectados de los simples verbos de decir y de hacer que adquieren los niños a los dos o tres años de edad.

Comprensión es entonces sinónimo de entendimiento e interpretar es una de las estrategias que empleamos para construir significados, de igual manera que empleamos otras más, reportadas por la literatura: anticipar, inferir, muestrear, generalizar, evocar, relacionar, imaginar... (Cfr. Pitchard, 1991; Sadoski, 1991; Carrasco 2001). Las estrategias son acciones de procesamiento de información que realizamos para construir el sentido mientras leemos y/o para reconocer que estamos perdiendo concentración y hacernos regresar a la actividad de lectura.

Podemos decir, como punto de partida de esta intervención que Leer es una actividad intelectual que exige el encuentro entre un lector y un texto guiado por un propósito establecido por el lector. El propósito guía la actuación del lector que pone en juego varias estrategias durante la lectura y que, como resultado de esta actividad, logra diferentes niveles de comprensión.

TRADICIONALMENTE TAMBIÉN HA SIDO UNA ACTIVIDAD ESCOLAR DE REALIZACIÓN GRUPAL Y GENERALMENTE ACOMPAÑADA

En la escuela se lee en grupo, todos leen el mismo material o todos leen al mismo tiempo, en un horario asignado, diferentes materiales; el signo escolarizado de esta actividad en el ámbito escolar poco se parece a la lectura que los lectores realizan fuera de la escuela.

La escuela resulta el espacio por excelencia para enseñar a leer, para practicar la lectura, para fortalecer el hábito de la lectura, para impulsar la formación de lectores sin embargo no hemos logrado cabalmente este reto, entre las causas que originan esta distancia entre lo que quisiéramos y lo que logramos se ubica la generalizada ausencia de propósitos de lectura, no se señala para qué leer; también la recurrente necesidad de solicitarles un producto del mismo tipo, generalmente cuestionario escrito después de la lectura; por último, el pobre modelamiento de lectura en el aula, el docente, mediador privilegiado, no muestra a los estudiantes cómo leer.

¿Leeríamos con el mismo gusto los adultos si al final de cada libro tuviéramos que dar cuenta en un resumen-cuestionario para que otros conozcan el provecho de la lectura? Hay que dejar que la lectura se nos meta dentro como una lluvia fina, y luego, en su momento, surjan tan espontáneamente como sea posible los comentarios y añadidos (Teixidor, 2002, pág. 178).

En el pasado, una causa adicional del desinterés por la formación de lectores quizás fue la escasa disponibilidad de materiales de lectura distintos del libro de texto. A partir del ciclo escolar 2002-2003, se dispone de materiales reales de lectura en todas las aulas de preescolar, primaria y secundaria de las escuelas públicas del país.¹

HABLEMOS AHORA DE LOS LECTORES

Las personas que leen pueden ubicarse en al menos alguna de las siguientes tres trayectorias lectoras:

- 1) de la dependencia a la independencia lectora. Entenderla exige un análisis psicológico del aprendizaje inicial. Con base en los planteamientos de Shuy (1986).
- 2) de la lectura intermitente la práctica sostenida de leer. Su comprensión exige un análisis pedagógico de la formación de lectores y está directamente relacionada con la formación de hábitos (Cfr. Lerner 2000).
- 3) de la lectura situada a la lectura interrumpida. Reflexión derivada de los planteamientos sociológicos en torno a la lectura, particularmente a las aportaciones que han hecho los franceses que han puesto en duda la idea de que un lector es una persona que lee siempre. Han descrito situaciones de lectura intensiva de personas hospitalizadas o encarceladas que dejan de leer al abandonar su situación de reclusión (Cfr. Peroni 2003).

La lectura es un asunto de decisión personal. El primer derecho del lector es a No Leer, como nos lo señala Daniel Pennac (2001). Se le han impuesto múltiples medallas a la lectura y, definitivamente no podemos negar que un reto de la escuela es la de formar lectores pero, como dice Zubizarreta (2002) "Leer no es

¹ Ver la propuesta del Programa Nacional de Lectura que está a cargo de la Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Página: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx>

una acción más elevada y enriquecedora que cualquier otra. Si a alguien le gusta leer, si le gusta la literatura y está dispuesto a viajar a lugares recónditos de su interior, estupendamente. Pero si no le gusta leer y si prefiere ir al monte, andar en bicicleta, tomar el sol o jugar fútbol, yo no le voy a obligar a leer. De haber podido, yo también habría jugado fútbol” (Ventura, 2002, pág. 133).

Aún reconociendo los derechos del lector y aceptando que una persona puede decidir no ser lectora, reconozco y enfatizo el papel que la escuela juega en la formación real de lectores, en las posibilidades que verdaderamente le ofrezca de entrar en contacto con los libros, de leerlos con propósitos definidos y de comprenderlos.

ASUNTO DE ENCUENTROS ENTRE LECTORES Y LIBROS

Es la lectura más bien un asunto de encuentros. Los ingredientes necesarios del encuentro son las y los lectores y, los libros.

Para favorecer estos encuentros las y los niños que asisten a la escuela pública en México cuentan desde 2002 con *Bibliotecas de Aula*², acervos variados, materiales de contenido y formatos diversos para leer cuya sola presencia está favoreciendo nuevas prácticas personales y grupales de lectura así como experiencias peculiares en las que el libro claramente se reconoce como un facilitador de encuentros entre personas.

Los actores escolares se encuentran en la escuela y en cada aula con una dotación de libros que tienen como característica definitoria su diversidad. Se trata de materiales que abordan temas distintos, ofrecen formatos diferentes, ilustraciones y tipografías variadas. Acervos que tienen una doble caracterización: una tradicional, por género literario y otra innovadora: por perfil lector³: *Al sol solito* (acervo di-

rigido a quienes se inician en la lectura); *Pasos de Luna* (a quienes formalmente se han iniciado en la lectura); *Espejo de Urania* (cuentan con mayor grado de dominio de la lengua escrita) y *Astrolabio* (leen regularmente de manera independiente o autónoma) Ver Anexo 1.

Un rasgo distintivo del acervo de este PNL (SEP, 2002) es precisamente que caracterizan las colecciones de libros desde los lectores por lo que traducen esta caracterización general en rasgos distintivos de los libros que conforman estas colecciones.

La presencia de estos acervos en las aulas de las escuelas y/o en las bibliotecas escolares aseguran el ingrediente de *disponibilidad*, de facilitadores del encuentro entre lectores y texto ¡Si tan sólo se les permitiera acceder a ellos!, porque algunas veces los libros no están disponibles, pero, logrando esta primera condición, también si favorecemos y multiplicamos formas de acceder a estos libros.

Otro asunto que merece un desarrollo aparte pero que no quisiera dejar de mencionar como determinante de este encuentro es la censura que a veces ejercemos. Censura que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad y que ha motivado quemaduras de libros. No limitemos los encuentros. “El libro NO es un instrumento moral. El libro no educa, no juzga, no alienta a tener un buen o mal comportamiento. El libro puede conducir a todas esas cosas, pero en sí mismo es un talismán neutro” (Manguel, 2004, pág. 71).

LOS TEXTOS: QUÉ OFRECEN AL LECTOR. GÉNEROS, ESTRUCTURAS Y FORMATOS TEXTUALES

Atendiendo a la noción de tipos convencionales de textos, debemos reconocer que es un hecho que existen patrones de organización textual que pueden ser definidos en términos de categorías funcionales. Esta noción estructural, señala Braga (1991) afirmar que los pasajes que pertenecen a un mismo tipo de texto comparten algunas características como son: a) tienen que ver con la misma clase de contenido aunque el tópico sea

² Sólo durante 2003 se distribuyeron en México 16´335,840 libros de BA y 16´997,895 de BE. Estos libros se sumaron a los correspondientes 22´077,104 y 6´206,762 distribuidos en 2002.

Se distribuyeron para el ciclo escolar 2002, de Bibliotecas de Aula: 289 títulos, en 773,110 aulas. La inversión de este año fue de 450 millones de pesos.

³ Pueden ver una caracterización más amplia al final de esta presentación.

distinto, b) tienden a romper de la misma forma, a contar con secciones o segmentos que sirven a la misma función, c) en los segmentos de cada tipo de texto contienen más o menos, tipos de información estándar, predecible. Es el conocimiento de los patrones de este tipo de texto estándar, el que guía las decisiones de los lectores sobre a qué segmentos de información del texto asignar un mayor peso.

Los criterios que Kaufman y Rodríguez (1993) utilizan para facilitar la caracterización lingüística de los textos son:

- las funciones del lenguaje: informativa, literaria, apelativa y expresiva; y
- las tramas que prevalecen en su construcción: descriptiva, argumentativa, narrativa y conversacional.

Los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una. Por eso hablamos de función predominante” (pág. 22). Como unidad comunicativa cada texto manifiesta diferentes intenciones del autor: busca comunicar, convencer, entretener, seducir, informar...

En el actual PNL los géneros se agrupan en dos grandes categorías: textos literarios e informativos. En la primera categoría ubican en total 13 géneros. Los de narrativas distintas son: aventuras y viajes, ciencia ficción, humor, misterio y terror, policíaca, contemporánea (universal, latinoamericana, mexicana), histórica y clásica. Además poesía (de autor y popular), Mitos y leyendas, Diarios crónicas y reportajes y teatro. Los géneros de textos informativos son 12 en total: Ciencias Físico químicas, de la Salud y deporte, Biológicas, de la Tierra y el espacio; Matemáticas; Tecnología; Biografías; Historia, cultura y sociedad; Enciclopedias, Atlas y almanaques; Diccionarios; Juegos, actividades y experimentos; Artes y oficios.

Cada uno de los textos de las Bibliotecas de Aula privilegian alguna función y se estructuran de distinta manera, es decir, con diferentes tramas, aunque siempre sea una la que prevalezca. Refleja la caracterización que hacen Kaufman y Rodríguez,

ofrecen también patrones de organización textual en el sentido que lo señala Braga (1991).

ACCESO VISTO DESDE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA

A partir de la descripción apretadamente hecha hasta este punto, queda de manifiesto que la política de lectura en México ha buscado en los últimos años asegurar el “acceso” a los libros por la presencia física permanente de los materiales en las aulas. Los libros que están en las aulas se maltratan, se pierden y, en algunos casos, tienen una vigencia limitada, éstos y otros son factores que debemos seguir atendiendo para mantener esta condición de acceso.

Ahora bien ¿Qué diferencia existe entre disponibilidad y acceso al libro? Kalman (1996) propone estas dos categorías. “Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etc.), mientras que acceso se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-á-vis con otros lectores y escritores, así como las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y a escribir. Acceso es una categoría analítica que permite identificar cómo en la interacción entre participantes, en los eventos comunicativos, se despliegan conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones y usos; abarca dos aspectos fundamentales, las vías de acceso (las relaciones con otros lectores y escritores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos y consecuencias de su uso) y las modalidades de apropiación (los aspectos específicos de las prácticas de lengua escrita, sus contenidos, formas, convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso).”

Veamos en el siguiente apartado, a partir de esta definición las vías de acceso y las modalidades de apropiación de la lectura en las aulas que hemos directamente observado o sobre las que nos

han contado en encuentros con docentes y directivos de escuelas preescolares, primarias y secundarias.

AVANCES Y DIFICULTADES EN EL CAMINO DE CONQUISTAR ADEPTOS

Brevemente referiré, desde este marco, algunos aspectos positivos que he observado en el plano del acceso pero también algunas de las dificultades observadas para cumplir cabalmente con él. Intentaré, para ello, retomar algunos de los aspectos hasta ahora expresados desde la teoría de la comprensión de lectura, la caracterización de los textos y la política de lectura en México.

Circulación del acervo.- Los libros están presentes en las aulas pero no en todas las aulas y no de manera permanente. Todavía es un reto la disponibilidad a partir de asegurar que el acervo circule cotidianamente.

Las modalidades de circulación de los libros son variadas, hay maestras de preescolar y de primaria que permiten el libre acceso a los libros todo el tiempo y que, además favorecen la presencia de los padres y las madres de los niños para elegir los libros que seguirán leyendo en casa.

El tema del control del préstamo está condicionando directamente la circulación del acervo pero las y los docentes han encontrado ingeniosas formas de asegurarse de saber quién tiene el libro, desde una profesora de preescolar de una escuela unitaria que anota en su cuaderno los libros que cada niños se lleva hasta una docente de 5º grado que pegó una ficha al libro para determinar quiénes lo habían leído a partir de solicitar a los estudiantes que anotarán su número de lista en dicha ficha.

En varias escuelas, aunque no en todas, los libros también están circulando hacia las casas. En algunos casos la decisión es llevarse libros para leer el fin de semana, en otras es todos los días de lunes a jueves.

Usos del material de lectura.- Los niños están leyendo los materiales, de las Bibliotecas de Aula 2002 y 2003; puedo afirmar esto

porque en las escuelas donde el material está disponible, los niños acceden a él y todos los títulos son reconocidos cuando se les interroga sobre ello. Lo anterior no significa que todos los estudiantes hayan leído todos los libros sino que cada libro existente en la biblioteca de aula ha tenido el encuentro con al menos un lector que lo reconoce.

Cuando los libros están disponibles el estudiante accede a ellos y los emplea esencialmente “para leer”. Es decir, sin que medie necesariamente una actividad escolar, aunque sigue habiendo muchos docentes que siguen exigiendo reportes y comentarios a los libros leídos, escolarizando así la lectura en el aula, y quizás, alejando a potenciales lectores.

Preferencias de libros entre estudiantes.- Los libros más leídos por los estudiantes varían de grupo en grupo: son indistintamente literarios o informativos y no pertenecen preferentemente a un género particular. Este dato lo obtuvimos preguntando su conocimiento del libro contra los listados de los acervos de su grupo durante dos años consecutivos: BA 2002 y BA 2003.

Otra manera de conocer las preferencias lectoras de los estudiantes fue preguntándole ¿por qué no les gustaba un libro? Encontramos dos tipos de respuestas: las generales y las específicas del libro. (Ver Anexo 2) “El principal criterio no debe ser que sus reacciones o sus juicios estén a la altura de las tradiciones críticas, sino, más bien, que las ideas y reacciones que exprese sean genuinas. Una franca expresión de aburrimiento o hasta un enérgico rechazo son puntos de partida más válidos para el aprendizaje que los dóciles intentos por sentir “lo que quiere el maestro” (Teixidor, 2002, pág. 95).

¿Qué lleva al lector(a) a este encuentro con el texto? Su deseo por comprender, su deseo por interesarse, por ser atrapados por el texto guía la lectura de los niños y se enfrentan con los textos, en las escuelas estudiadas todos los libros se reconocen por los niños aunque hay algunos que son leídos por más lectores y otros a los que sólo se acercan algunos lectores.

Las y los estudiantes sí quieren leer, sí se acercan al libro y deciden leerlo pero algunos libros no son los que el lector esperaba. ¿Por qué es esto? A continuación ofrezco algunas razones esgrimidas por los niños:

- **NO GUSTA PORQUE NO ENTIENDEN** y entonces ni siquiera lo terminan de leer, libros para los que algunos niños requieren mediación y acompañamiento en la lectura.
- **NO GUSTA PORQUE NO INTERESA**, pueden o no terminarlo de leer pero el tema, el formato o ambas cosas no acaban de convencer al lector.
- **NO GUSTA PORQUE EL FORMATO ES POCO ATRACTIVO**: No convencen los dibujos o la presentación del contenido o el equilibrio general de diseño.
- **NO GUSTA PORQUE EL CONTENIDO LO DECEPCIONA**, porque el título es más prometedor y lo que encuentran no se corresponde, porque el desenlace no es el esperado. Generalmente, quienes dan este tipo de respuestas terminaron de leer el libro y son capaces de emitir una opinión a partir de esta lectura: muy sentimental, irreal, fantasioso, triste.
- **NO GUSTA PORQUE ES UN LIBRO POLÉMICO**: Al parecer el tema de los gordos en las pinturas de Fernando Botero causa reacciones encontradas. Para este libro los niños ofrecen razones similares que justifican el gusto o el disgusto por el libro. “No me gusta porque son puros gordos” o “Me gusta porque todos son gordos”.
- **NO GUSTA PORQUE ESPERAN QUE TODA LECTURA LES DIVIERTA**, quizás se trata de una particular demanda de los lectores incipientes que ha sido reforzada por la sociedad: “leer para divertirse”, no siempre el libro divierte y a veces es precisamente ello lo que lo hace interesante. Por otro lado, también se aplican aquí los derechos del lector: a leer sólo lo que le interese ¿o le divierte?
- **NO GUSTA PORQUE EXIGE EXPERIENCIA LECTORA**, los niños reportan que eran largos o que tenía muchas letras y pocos

dibujos. Imprescindible resulta la realización misma de la lectura, la práctica sostenida es necesaria para formar el hábito de leer.

Docentes mediadores.- Las y los docentes refieren que la actividad de lectura que más realizan es la lectura en voz alta y las razones que algunos docentes de secundaria ofrecen sobre por qué les gusta o interesa a los estudiantes un libro pueden ser de tres tipos: generales o “de sentido común”, asociadas a las materias que enseñan en este nivel educativo y específicas referidas a un libro particular. (Ver Anexo 2)

Se enseñan o no se enseñan estrategias de lectura.- La propia presencia de materiales de lectura en el aula hace que los estudiantes, por la experiencia lectora inventen y aprendan estrategias lectoras pero esta es una actividad que no está sistematizada, la idea de la estrategia como acciones enseñables y conscientes pero que tienden a automatizarse, es algo que aún no les queda claro a los docentes.

Hemos podido constatar en las observaciones de clase, conversaciones con docentes y encuestas diversas aplicadas, que detrás de las razones expuestas por docentes y estudiantes se expresan estrategias de lectura empleadas por los lectores pero, de manera particular, se observan estrategias de lectura que no están siendo enseñadas, ni siquiera están siendo reconocidas.

Para mostrar lo anterior decidí emplear la propuesta de estrategias reconocidas en la literatura, particularmente las que sistematiza Pitchard (1990), quien agrupa las estrategias en cinco categorías, desde el enfoque de las respuestas del lector:

- 1) desarrollo de conciencia
- 2) aceptación de la ambigüedad
- 3) establecimiento de relaciones dentro de la frase
- 4) establecimiento de relaciones entre las frases
- 5) uso de conocimiento previo.

Retomando las expresiones particulares a observar en cada una de estas cinco categorías, observamos que de las 21 estrategias

reportadas, 12 de ellas no se aplican y, algunas de las que sí se aplican, están exclusivamente referidas a cierto tipo de textos narrativos. (Ver Anexo 3)

Temores y vicios en la promoción de lectura.- El principal obstáculo expresado por docentes es que ellos(as) mismos no son lectores. Las y los docentes no rescatan sus experiencias lectoras y no valoran los textos que leen como “canónicos” o “deseables para la escuela” y por ello no aplican las cosas que ellos hacen como lectores para mostrarlas a sus estudiantes, es decir ellos no modelan posibles formas de leer recurriendo a su propia experiencia.

Un vicio en el terreno de la promoción de lectura es la tendencia a escolarizarla a demandar siempre productos de lectura que sean “evaluables”, como reportes o comentarios y, lo más grave, a omitir propósitos para la realización de la lectura. La típica consigna “pónganse a leer” es asunto cotidiano que nadie cuestiona y que no ofrece al estudiante rutas posibles de lectura. Simplemente asegurando la existencia de claras consignas de lectura estaremos dirigiendo la formación de lectores desde la escuela hacia prácticas reales de lectura.

“Los estudiantes necesitan que se les ayude tanto a comprender la presentación que hace el autor de sus personajes como a adquirir algún medio de relacionarla críticamente con otras visiones de la naturaleza y la conducta humanas (Rosenblatt, 2002, pág. 38)... Tal vez los alumnos adolescentes sean muchas veces herméticos al atractivo de la literatura porque para ellos las palabras no representan percepciones sensoriales, emocionales intelectuales intensas. Esto indica que en todo el curso de su educación el elemento de percepción y experiencia personal se ha descuidado a favor de abstracciones verbales (pág. 76)... El joven lector tiene que sentirse libre de dejar que su comentario adopte la forma dictada por lo que ha vivido mientras leía el libro (pág. 92).

PROFESIONALES DE LA PSICOLOGÍA PUEDEN CONTRIBUIR AL ÉXITO DE LA ACTUAL POLÍTICA DE LECTURA EN LAS ESCUELAS BÁSICAS

El de la lectura es un campo en el que los jóvenes profesionales de psicología pueden incidir reflexionando sobre cómo funciona la lectura, sobre las dimensiones individuales y sociales de esta actividad y apoyando en el terreno educativo a otros profesionales y padres de familia para que desarrollen en los pequeños y en los no muy pequeños las múltiples habilidades y las estrategias que esta actividad requiere.

Esta intervención trató de presentar los fundamentos de la actual propuesta de lectura de “materiales de la vida real” en la escuela y, me parece que el profesional de la psicología debe atender y reflexionar más sobre las características de los lectores, sobre la definición de la lectura desde el individuo que, haciendo cosas, aplicando estrategias y practicando la lectura, avanza en su camino de hacerse lector independiente para poder decidir si quiere, o no hacerse asiduo.

Como profesionales que median entre la escuela y la familia, pueden también responsabilizarse de sensibilizar a docentes y padres de familia sobre la importancia de enseñar a leer en la escuela, no sólo alfabetizar para practicar un tipo de lectura en un tipo de texto, sino reconocer las diferentes funciones y tramas textuales (Ver Anexo 4) e impulsar la práctica de lectura de múltiples textos con variados propósitos. Por ejemplo, el de reconocer su humanidad, de particular importancia para los psicólogos clínicos.

Coincido con la afirmación de Louise Rosenblatt (2002), que “El poder específico de la obra de arte literaria reside en su influencia en el nivel emocional, análogo a la clase de influencia que las personas y las situaciones ejercen en la vida” (pág. 213).

Un área particular de trabajo profesional para las y los profesionales de la psicología es la formación, actualización y capacitación docente. La exigencia normativa de formación sostenida es una realidad actual de instituciones formadoras de docentes, de centros de maestros y de espacios que han ido abriendo las editoriales, en el

marco de la actual política de lectura en México. Se trata de impulsar una actualización docente que se centre en una reflexión sobre lo que significa leer y de combatir las típicas fórmulas de la respuesta fácil y la "técnica probada" de las que a veces los profesionales de la psicología nos hemos hecho cómplices.

Les invito pues a sumarse a este reto permanente de formar lectores, particularmente relevante para el trabajo del psicólogo clínico y escolar porque "El factor básico que distingue a nuestra propia sociedad de las llamadas primitivas es que poseemos una literatura escrita. Los libros son un medio de salir del grupo cultural limitado en el cual ha nacido una persona. En cierto sentido son elementos de sociedades distantes en el tiempo y en el espacio que están a la disposición personal del lector" (Rosenblatt, 2002, pág. 215).

Les adelanto que no es un reto fácil, que exige también compromiso de formación y que no debemos tener temor a equivocarnos porque, como dice Alberto Manguel (2004), de quien recomiendo ampliamente su lectura:

"Nuestra obligación en la vida no consiste en tener éxito, sino en continuar fracasando con el mejor ánimo posible" (pág. 89).

REFERENCIAS

- ANGUIANO LÓPEZ PALIZA, María de Jesús (2005). Estrategias para la enseñanza de la literatura a maestros de inglés, Tesis de Maestría, Instituto de Investigaciones y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California, México.
- BRAGA, Dornise B. "Selective focus in reading: a social-based explanation", *Lenguas modernas* No. 18, Universidad de Chile, 1991, pp. 117-131.
- CARRASCO ALTAMIRANO, Alma (2000). *La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México. Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*, Tesis de Doctorado UAA, Serie Tesis, 2001, Aguascalientes, 398 p.
- ____ (2005) "La lectura en México transita desde una política de estado hacia una práctica social: Reflexiones de la A a la Z" (En prensa de Memoria de la FGSR), Trabajo presentado en el X Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura y III Encuentro Iberoamericano "Políticas de lectura públicas y privadas". "5 al 27 de noviembre de 2004, Sala Bolívar, casa de las Américas, Madrid, España.
- GOODMAN S. Kenneth, (1988). *Lenguaje integral*, Editorial Venezolana C.A., Mérida -Venezuela.
- KALMAN Judith (2002). Saber lo que es la letra. *Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic* Biblioteca para la actualización del maestro., SEP, México
- KAUFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, María Elena. (1993) *La escuela y los textos*, Ed. Aula XXI, Santillana, Argentina.
- LERNER, Delia (2001). *"Leer y escribir en la escuela"*. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos". Primera Edición SEP / FCE, México, 193 p.
- MANGUEL, Alberto (2004). *Vicios solitarios. Lecturas, relecturas y otras cuestiones éticas*. Fundación Germán Sánchez Ruiperez, Madrid, 151 p.
- OLSON, David R.y Nancy Torrance, Compiladores (1998). *Cultura Escrita y Oralidad, Editorial Gedisa*, Colección LeA, España, 383 p.
- PENNAC, Daniel (2000). *Como una novela*, Coedición SEP-Editorial Norma, 2000, 168p.
- PERONI, Michel (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y lectura*. SEP/ Fondo de Cultura Económica. México, 2003. 176 p.
- OCDE (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida; Resultados de PISA 2000, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Edición Aula XXI, Santillana, México, 347 p.
- PITCHARD, Robert (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies, *Reading Research Quarterly*, vol 25, no.4 pp. 273-295.

- ROSENBLATT, Louise M. (1989). Writing and Reading. The Transactional Theory, En: Mason, Jana, (Ed), *Reading and writing connections*, Needham Heights, MA, Ed. Allyn and Bacon.
- ____ (2002), *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica. México, 355 p.
- SADOSKI, Mark & QUAIST, Zeba (1990). Reader response and long-term recall for journalistic text: The roles of imagery, affect and importance. *Reading Research Quarterly*, vol 25, no.4 pp. 256-272.
- SEP-CONACULTA (2002). *“Hacia un País de Lectores”*, Programa del Gobierno Federal, México.
- SEP (2004). *Manual de Acompañamiento*, Material del Programa Nacional de Lectura, México, 62 p.
- SHUY, Roger (1976 a). Capitalizing on language diversity for children learning, Mecanorama, Gerorgetown University and Center for Applied Linguistics, Estados Unidos.
- (1976 b). Confronting the literary crisis., Mecanorama, Gerorgetown University and Center for Applied Linguistics, Estados Unidos.
- TEIXIDOR, Emili. (2001) Educar para la lectura, En: ORQUÍN, Felicidad (Compiladora). *La educación lectora. Encuentro iberoamericano*. Papeles de Fundación Germán Sánchez Ruipérez. España, 205 p.
- VENTURA, Antonio. Editor (2002) *Hablemos de Leer, Colección La Sombra de la Palabra*, Editorial Anaya, España, 133p.

ANEXO 1. PERFILES LECTORES EN EL PNL, SEP, 2002.

Podemos hablar de los lectores respecto a lo que son capaces de hacer o de sus logros. El actual PNL señala cuatro perfiles lectores, reconociendo la importancia de contribuir a que los lectores transiten desde el primero de ellos hasta el 4º y más complejo.

Perfiles lectores, es una categoría que propone una manera de organizar un acervo a partir de la comprensión del comportamiento de su usuario. Se identifican los siguientes perfiles⁴ y se les asocia con colecciones o series editoriales que conforman las BA:

- *Al sol solito*. Los lectores a quienes va dirigida esta serie inician su encuentro escolar con la lectura y la escritura, a partir del contacto cotidiano con los textos que los rodean. Comienzan a dar sentido a los textos e ilustraciones que enfrentan. Disfrutan enormemente de la lectura que los adultos hacen para ellos. Son capaces de escuchar relatos por un largo periodo siempre y cuando su temática les permita encontrarse viviendo mundos de su interés.
- *Pasos de luna*. Los lectores a quienes está dirigida esta serie se han iniciado ya en el aprendizaje escolar de la lengua escrita y son capaces de leer por sí mismos los textos y las ilustraciones de diversos tipos de libros. Siguen disfrutando de la lectura que les hacen los adultos, y están dispuestos a compartir su lectura con los amigos o con la familia. El humor gráfico y verbal empieza a serles más atractivo.
- *Astrolabio*. La mayor familiaridad de estos lectores con la lectura y la escritura les permite penetrar con mayor agudeza en el significado y el sentido de diversos textos, en la información, en las imágenes y en el contexto del discurso. Siguen gustando de la lectura en voz alta, pero fundamentalmente para disfrutar del encuentro social con la palabra y sus significados. Comienzan a especializarse, se interesan

⁴ Esta es una versión que edité de la presentación de los perfiles lectores que se encuentran en los documentos oficiales del PNL.

por conocer más sobre un autor o un tema. De igual manera, la relectura es una práctica frecuente en esta etapa, especialmente para encontrar nuevos sentidos.

- *Espejo de Urania*. Los lectores poseen un conocimiento más desarrollado del mundo de lo escrito, lo cual los capacita para desentrañar con gran soltura la organización de los textos, sus diversos significados y sentidos, y los vínculos de diferentes textos entre sí. Siguen gustando de compartir la lectura con otros, pero en grupos más pequeños y específicos. Buscan profundizar sus lecturas en un campo, género, autor o corriente. Es muy claro y frecuente su propósito de conformar un acervo propio.

ANEXO 2.

ARGUMENTOS DOCENTES PARA EXPLICAR POR QUÉ GUSTO EL LIBRO A LOS ESTUDIANTES:

Generales:

- “Trabajaron a gusto”
- Inquietud y conocimiento
- Libros que abordan diferentes temas
- Gusto por lo incierto o lo desconocido
- No tiene muchas hojas

Asociadas a temáticas de programas de secundaria:

- Apoyo a su clase de biología
- En ciencias naturales para laboratorio
- En investigación de educación física

Particulares del grupo o del libro:

- Interés por la poesía
- Libro difícil de leer: Cantos y cuentos mayas

ARGUMENTOS ESTUDIANTILES PARA JUSTIFICAR POR QUÉ NO GUSTA UN LIBRO:

Generales:

- No era interesante
- Estuvo aburrido
- Estuvo “ñoño”
- Estaba feo
- Un poco tonto y aburrido
- No tenía diversión
- Está muy corto

- Era un libro largo
- Muy confuso
- Muchas letras y ningún dibujo
- No me llamó la atención

Particulares del libro:

- Era muy irreal: *Las brujas para 5º grado*
- Tenía mucha letra: *Cuentos de Andersen para 5º grado*
- Era mucho leer: *Enciclopedia didáctica de ciencias naturales.*
- Traía cosas que no sabía: *Enciclopedia visual temática*
- No entendí bien los cuentos: *¿No será puro cuento? Relatos de tradición oral*
- No se veía aventura: *Un interesante viaje por el planeta*
- No me gustaron los experimentos: *Experimentos científicos sencillos con materiales comunes.*
- No me gustaron los dibujos: *Natacha.* (Otro: Aburrido y era muy enojona)
- No me gustaron sus pinturas. Eran personas gordas: Fernando Botero
- No le entendí: *Deportes atléticos*
- No entendía los dibujos: *Cantos y cuentos mayas*
- Era muy sentimental: *Mi primer libro de poemas*
- Es mucha fantasía: *El hombre que escondió el sol y la luna*
- Está triste: *El principito*

ANEXO 3. ¿QUÉ ESTRATEGIAS APLICAN AL LEER?

ESTRATEGIAS IDENTIFICADAS POR Pitchard (1990)	Sí se identifican	Por enseñar
A) DESARROLLO DE CONCIENCIA: 1. Reconocer pérdida de concentración	X	
A) DESARROLLO DE CONCIENCIA: 2. Fallar para entender una porción del texto	X	
B) ACEPTAR AMBIGÜEDAD 3. Saltar palabras desconocidas		X
B) ACEPTAR AMBIGÜEDAD 4. Formular una pregunta		X
B) ACEPTAR AMBIGÜEDAD 5. Considerar inferencias alternativas		X
B) ACEPTAR AMBIGÜEDAD 6. Suspender juicios		X
C) ESTABLECER RELACIONES DENTRO DE LA FRASE: 7. Reunir información	X	
C) ESTABLECER RELACIONES DENTRO DE LA FRASE: 8. Relectura		X
C) ESTABLECER RELACIONES DENTRO DE LA FRASE: 9. Parafrasear	X	
C) ESTABLECER RELACIONES DENTRO DE LA FRASE: 10. Utilizar señales del contexto para interpretar una palabra o una frase.		X
C) ESTABLECER RELACIONES DENTRO DE LA FRASE: 11. Reaccionar al estilo del autor o estructura superficial del texto.		X

D) ESTABLECER RELACIONES ENTRE LAS FRASES: 12. Leer hacia delante.	X	
D) ESTABLECER RELACIONES ENTRE LAS FRASES: 13. Relaciona marcas oracionales a segmentos previos de texto.		X
D) ESTABLECER RELACIONES ENTRE LAS FRASES: 14. Extrapolar la información presentada en el texto.		X
D) ESTABLECER RELACIONES ENTRE LAS FRASES: 15. Confirmar o disconfirmar una inferencia.		X
E) USO DE CONOCIMIENTO PREVIO: 16. Utiliza el conocimiento previo del formato del discurso	X	
E) USO DE CONOCIMIENTO PREVIO: 17. Referir pasajes previos.		X
E) USO DE CONOCIMIENTO PREVIO: 18. Responder afectivamente al contenido del texto.	X	
E) USO DE CONOCIMIENTO PREVIO: 19. Visualizar.	X	
E) USO DE CONOCIMIENTO PREVIO: 20. Relacionar estímulos oracionales a la experiencia personal	X	
E) USO DE CONOCIMIENTO PREVIO: 21. Especula sobre la información presentada en el texto.		X

Otras dos estrategias observadas en las respuestas de los estudiantes y durante las sesiones de trabajo con los libros son: Anticipación del contenido a partir del título y Exploración del libro.

ANEXO 4 FUNCIONES Y TRAMAS NARRATIVAS.

Las cuatro **funciones de los textos** que establecen para realizar su tipología son:

1. **informativa**, buscan hacer conocer el mundo real, posible o imaginado.
2. **literaria**, tienen una intencionalidad estética.
3. **apelativa**, intentan modificar comportamientos.
4. **expresiva**, manifiestan la subjetividad del emisor, estados de ánimo, afectos, emociones.

Las autoras convinieron en llamar **trama** a “los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehicular las funciones del lenguaje” (Kaufman y Rodríguez, 1993, pág. 25). Los textos se configuran de distinta manera, tienen estructuras que los hacen distintos entre sí y que son relativamente fáciles de reconocer. Las cuatro tramas que reconocen son:

1. **descriptiva**, aquí entran todos aquellos textos que “presentan, preferentemente, las especificaciones y caracterizaciones de los objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos.
2. **argumentativa**, comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones”(pág. 26).
3. **narrativa**, el interés radica en la acción. “Presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal”(pág. 26).
4. **conversacional** aparecen, en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa”(pág. 27).

TERCERA PARTE:

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN

CAPÍTULO

10

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL EN NIÑOS MATERNALES

Germán Pérez Estrada y Lizbeth Vega Pérez
*Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México*

Introducción

La alfabetización implica el dominio del lenguaje hablado y escrito. Dicha alfabetización, se puede favorecer antes de que el niño entre a la escuela primaria. El proceso que se realiza en estos años preescolares se denomina *desarrollo de la alfabetización* (emergent literacy) y consiste en la formación de conceptos acerca de las funciones de los símbolos y lo impreso, basados en experiencias y lenguaje significativos, facilitados por la interacción con los adultos (Stratton, 1996).

En el desarrollo y adquisición de la alfabetización, el lenguaje tiene un papel importante. Garton y Pratt (1991) mencionan que desarrollar el lenguaje oral, permite la comunicación mutua y la comprensión de lo que se comunica. Por otra parte, Snow, Burns & Griffin (1998; citados en Roskos, Tabors y Lenhart, 2004; pág. 1) manifestaron que “el lenguaje oral es el fundamento del aprendizaje de la lectura y escritura. Las habilidades de habla y escucha que se aprenden en los años preescolares, son cruciales para el logro de la lectura y el éxito escolar”.

Con relación a lo anterior, Fernández (1985) considera que un niño favorecerá su lenguaje oral si vive experiencias que le dan la oportunidad de expresarse, de ser escuchado y de escuchar a otros expresarse. Asimismo, logrará desarrollar su competencia comunicativa, la cual es “la habilidad de expresarse efectivamente hacia los demás y entender a los otros lo que están comunicando” (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972; citado en Butler y Stevens, 1997; Pág. 214). Dicha competencia, implica el uso del conocimiento lingüístico con fines sociales, adecuados al contexto del hablante.

De acuerdo a lo planteado, es importante favorecer el lenguaje oral de los niños desde los años preescolares, porque les proporciona beneficios en la comprensión y expresión del lenguaje, permitiéndoles una comunicación más efectiva con quienes se relacionan. De igual manera, favorece su acción sobre su medio social. Por esta razón, es indispensable privilegiar las condiciones y los contextos en que los niños se desenvuelven para que optimicen el desarrollo de su lenguaje oral.

A partir de la detección de necesidades de intervención en un centro de educación y desarrollo infantil, y tomando en cuenta la importancia que tiene favorecer el lenguaje oral de los niños, se determinó abordar el tema del desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje. Por este motivo, el objetivo principal del estudio que se describe fue favorecer el lenguaje oral en los niños para que sirviera como vehículo de expresión de opiniones, narraciones y descripciones de manera clara, coherente y fluida.

Específicamente se pretendió optimizar el lenguaje oral a través de la Lectura Guiada, la cual permite la aplicación de estrategias de lectura antes, durante y después de la misma. Asimismo, se pretendió favorecer el análisis y comprensión de narraciones a partir de la dramatización y teatro guiñol, para que el niño captara, entendiera y recordara los aspectos centrales de los personajes y hechos narrados, y los expresara a través del lenguaje oral.

En el estudio, se planteó la hipótesis que consideró la existencia de diferencias en el desarrollo de la comprensión y expresión oral entre niños maternas de una Estancia Infantil del ISSSTE que han participado en un programa de promoción de dicho desarrollo y los que no han formado parte de ese programa.

También se esperaba la existencia de incremento significativo en los resultados entre la pre prueba y la post prueba del grupo Experimental después de participar en el programa de promoción.

MÉTODO

Participantes. Se trabajó con la población total del grupo Maternal B II de una Estancia Infantil del ISSSTE. La población se constituyó por 12 alumnos: 6 de sexo masculino (50%) y 6 corresponden al sexo femenino (50%), cuya edad osciló entre los 3 años cumplidos y 3 años con 5 meses. Estos niños integraban un grupo escolar de la Estancia Infantil, con el que se consideró importante optimizar el desarrollo de su lenguaje oral y comprensión.

Diseño. Se utilizó un diseño experimental verdadero con preprueba y postprueba, con grupos aleatorizados (Ary, Jacobs y Razavieh, 1990). Al total de alumnos se le aplicó la preprueba para evaluar sus habilidades comunicativas. Posteriormente, se formaron al azar los grupos Experimental (6 alumnos) y Control (6 alumnos). Cabe señalar que al final de la intervención ambos grupos quedaron con 4 alumnos, ya que algunos niños por razones familiares, dejaron de asistir a la Estancia.

El grupo Experimental participó en el programa de promoción. Después a ambos grupos se le aplicó la postprueba para realizar comparaciones con respecto a los datos obtenidos en la evaluación inicial e identificar los beneficios que generó el programa de promoción. Finalmente el grupo Control recibió la intervención para que así todos los niños quedaran beneficiados, una vez implementado el diseño y recabada la información necesaria.

Materiales e Instrumentos

Tabla 1

Instrumento AEPS para niños de 0 a 3 años en el dominio de comunicación social.

Serie	Meta	Objetivos
Interacciones de comunicación social	Usa palabras, frases u oraciones para informar, dirigir, preguntar, contestar y expresar anticipación, imaginación, afecto y emociones	7
	Usa reglas de conversación	6
	Establece y varía roles de comunicación social	2
Producción de palabras, frases y oraciones	Uso de verbos	6
	Uso de inflexiones del sustantivo	3
	Hace preguntas	6
	Uso de pronombres	5
	Uso de palabras descriptivas	6

Assessment, Evaluation and Programming System: AEPS (Bricker y Pretti, 1996). Sus reactivos cubren el periodo de desarrollo de 3 a 6 años y determinan el nivel de habilidad del niño en los procesos tempranos. Fue empleado como pre y post prueba. Se em-

pleó el Dominio de la Comunicación Social, el cual evalúa las palabras y reglas de conversación y estructuras gramaticales manifestadas en la interacción social (ver tabla 1). La observación fue el método utilizado para recabar la información.

Tabla 2

Lista cotejable de la competencia comunicativa.

Apartado	Categoría	Elementos
Expresión oral	Expresión de la individualidad	3
	Establecer contacto con los demás	3
	Aprender y descubrir cosas del mundo	1
	Sintaxis	2
Comprensión	Del personaje principal	6
	De otros personajes	4
	Del cuento	4

Lista de cotejo: "Observación de la Competencia Comunicativa". Utilizada para comparar los puntajes obtenidos en la aplicación de las estrategias que tenían el mismo objetivo. La lista cuenta con los apartados Expresión oral y Comprensión, aspectos que integran a la Competencia Comunicativa (ver tabla 2). La lista se elaboró con base a la revisión teórica de las funciones del lenguaje (Halliday, 1973; citado en Garvey, 1987 y en Vega, 1991).

Bitácora. Permitió el registro de observaciones durante la aplicación de la preprueba y post prueba, la lista de cotejo y las sesiones de programa.

Los materiales empleados fueron: grabadora y formatos de AEPS, títeres, escenarios, dibujos, máscaras, cuentos, hojas de papel,

plastilina, utilizaría sencilla para las representaciones y objetos sencillos como cepillo o botella de plástico que se describieron.

PROCEDIMIENTO

Primer momento. Se realizó la preprueba al total de alumnos. Posteriormente se formaron al azar los grupos Control y Experimental.

Tabla 3.

Estrategias del programa para promover el desarrollo de la comprensión y expresión oral.

SESIÓN	ESTRATEGIA	OBJETIVO
1 - 14	Activación de conocimientos previos	Expresar qué tanto se conoce sobre determinado tema
1/9	Pistas verbales que dan paso a la expresión de frases	Expresar frases coherentes para integrar una historia
2/10	Disposición de preguntas para el reconocimiento de características y usos de objetos	Describir aspectos físicos y utilidad de objetos
3/11	Discusión de una situación sin resolver	Expresar opiniones a partir de una narración (Day y Shapson, 1987; citados en Butler y Stevens, 1997)
4/12	Discusión de un cuento dramatizado	Dramatizar una historia y analizar los puntos centrales a partir de la estrategia de Short y Ryan (1984; citados en Sánchez, 1990)
5/7/13	Estrategias de lectura: muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección	Participar en estrategias de lectura antes, durante y después de narrar un cuento
6	Pistas visuales para narrar una historia	Expresar historias basándose en imágenes

8/14	Discusión de un cuento representado con títeres	Discutir los aspectos centrales de una narración a partir de una representación con guiñoles
1 - 14	Modelamiento	Proporcionar expresiones verbales frente a situaciones que no se conocen o dificultan
1 - 14	Retroalimentación correctiva	Manifiestar si las expresiones verbales son adecuadas o inadecuadas y proporcionar elementos para corregir lo inadecuado

Segundo momento. Se aplicó el programa para la promoción de la comprensión y expresión oral al grupo Experimental. Se integró por 14 sesiones de trabajo basándose en 14 estrategias (ver tabla 3).

Cada sesión se integró por los siguientes apartados:

- Motivación* (de 5 a 10 minutos) Se empleó un canto o juego breve, relacionado o no a la temática a trabajar. Se utilizó la estrategia activación de conocimientos previos, para expresar qué tanto se conoce sobre determinado tema. Posteriormente, se daban a conocer las indicaciones de lo que se trabajaría en la sesión.
- Desarrollo* (de 10 a 15 minutos) Los alumnos participaron en la estrategia en turno. La misma se vinculaba con una actividad manual u oral, como la narración de cuento, dramatización o representación con guiñoles.
- Final* (Cinco minutos) Se preguntaba a los niños “¿qué te gustó de la actividad?”, “¿por qué?”. A partir de la sesión 9 se incluyó la pregunta “¿qué aprendiste de lo trabajado?”. Con la finalidad de propiciar expresiones argumentadas frente a dichas preguntas, se utilizó el modelamiento, el cual también se utilizó en la motivación y desarrollo. Esta estrategia proporcionó expresiones verbales frente a situaciones que no se conocían (no se sabe cómo contestar a determinada pre-

gunta) o dificultaban (se tiene la idea para contestar pero se hace de manera deficiente), para aprender a partir de éstas. Por ejemplo:

Adulto: ¿Por qué te gustó el reloj?

Niño: Porque sí

Adulto: A mí me gustó el reloj porque es de color verde

Otra estrategia que se empleó en los tres apartados, fue la de retroalimentación correctiva, la cual permitió manifestar si las expresiones verbales eran adecuadas o inadecuadas (producción lingüística incorrecta o respuesta no relacionada con la pregunta planteada) y se proporcionaron elementos para corregir lo inadecuado.

De manera complementaria, el programa manejó al inicio de cada sesión el establecimiento de reglas, turnos y consecuencias para la convivencia y desarrollo óptimo del trabajo en conjunto. Dichas reglas fueron:

- Escucho con atención cuando hablan: no me paro cuando alguien está hablando, ni tomo objetos que están alrededor, ni me acuesto en el tapete.
- Si quiero hablar, levanto la mano
- No grito, ni golpeo
- Obedezco cuando me hablan

Manejo de consecuencias: Si no realizo lo anterior, me tendré que sentar aparte y ya no participaré en la actividad.

En este sentido, a los niños se les recordaban las reglas para el trabajo colectivo. Si alguno no las cumplía, se le administraba tiempo fuera (Walker y Shea, 1987). Se le apartaba de la actividad, sentándolo en una silla desde la que sólo podía observar a sus compañeros. Transcurridos 4 minutos, se le integraba a la actividad para que la concluyera al igual que los demás. Se debe destacar que cuando el niño presentaba una conducta aceptada, por ejemplo no levantarse durante la actividad, se le proporcionaba reforzamiento, elogiando su conducta.

Tercer momento. Se aplicó la postprueba a ambos grupos. Posteriormente, se le aplicó el programa de promoción al grupo Control para que todos los niños quedaran beneficiados.

RESULTADOS

Los datos obtenidos se sometieron a tratamiento estadístico, usando el software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 12.0. Originalmente, participaron en el estudio 12 alumnos de nivel maternal, de edad promedio de 38.56 meses, con una desviación estándar de 1.667 y un rango de 5, con un mínimo de 36 y un máximo de 41 meses. Específicamente, las edades de los niños de los grupos experimental y control fueron muy similares. La prueba no paramétrica U de Mann Whitney ($Z = -.523$; $p = .601$), confirmó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en las edades de los niños de ambos grupos.

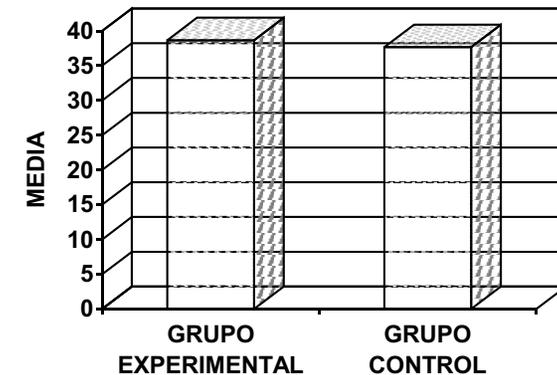


Fig. 1. Comparación de los porcentajes de la pre prueba entre grupo Experimental y Control

Resultados de la preprueba. Se observó una distribución cercana a la normal en los datos obtenidos en ambos grupos. Para representarlos, se empleó la media de los porcentajes obtenidos, las cuales son muy similares (ver figura 1).

La prueba U de Mann Whitney ($Z = -.132$; $p = .895$) indicó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en la preprueba entre los grupos Experimental y Control, con relación al dominio de la Comunicación Social que maneja dicho instrumento.

De acuerdo a lo presentado, se consideró que los niños se encontraban en un nivel semejante tanto en edad como en desempeño, antes de aplicarse el programa de promoción.

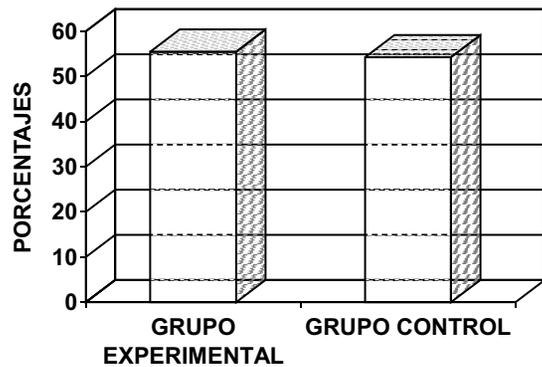


Fig. 2. Comparación de los porcentajes de la post prueba de los grupos Experimental y Control.

Resultados de la postprueba. Se compararon los resultados de los grupos Experimental y Control. El análisis descriptivo indicó que no hubo mucha diferencia en los resultados entre ambos grupos. Para representar los datos se empleó la media de los porcentajes, las cuales fueron muy similares (ver figura 2).

El análisis inferencial con la prueba U de Mann Whitney ($Z = -.436$; $p = .663$), indicó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en los resultados de la post prueba a favor del grupo Experimental, después de participar en el programa de promoción. Por esta razón, se aceptó la hipótesis nula que planteó la no existencia de diferencias significativas en la compren-

sión y expresión oral de los niños que participaron en el programa y los que no lo hicieron.

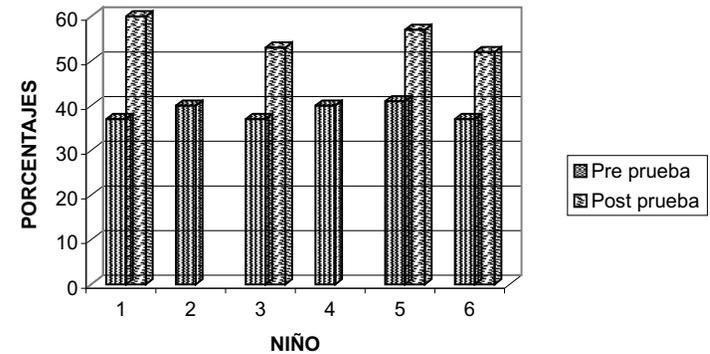


Fig. 3. Comparación de los porcentajes de la pre prueba y post prueba del grupo Experimental.

Se compararon los porcentajes de la preprueba y postprueba del grupo Experimental. En la figura 3 se observa un incremento en los porcentajes obtenidos en la segunda medición, a excepción del segundo y cuarto niño que dejaron de asistir a la Estancia.

La prueba no paramétrica T de Wilcoxon ($Z = -1.841$; $p = .066$), indicó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en los resultados de ambas mediciones de dicho grupo. Lo anterior, llevó a aceptar la hipótesis nula que planteaba que no existía incremento significativo en los resultados entre la pre y post prueba del grupo Experimental, después de haber participado en el programa de promoción.

El análisis estadístico indicó que no existieron diferencias significativas en la comprensión y expresión de los niños. La bitácora permitió identificar algunos aspectos que sí evidencian cambios y avances con relación a lo que el estudio pretendió promover. Dichos elementos se describen a continuación:

Expresión Oral. Los niños manifestaron frases largas y mejor estructuradas gramaticalmente al interrelacionarse con los demás. Dichas frases tuvieron la finalidad de mandar y solicitar de otros “Oye, ¿me ayudas?” obtener información “¿Tú conoces a mi hermana?” e informar “Estoy preparando la comida”. Particularmente fueron capaces de iniciar temas relevantes al contexto, incrementándose de un 25% a 75%. También fueron capaces de responder a temas iniciados por otros (de un 75% a 87%). Lo anterior permitió una mayor participación en las conversaciones con su profesora y compañeros.

Los alumnos expresaron opiniones, descripciones y narraciones coherentes y fluidas. Particularmente, optimizaron la expresión de descripciones sobre objetos, eventos o personas imaginarias, reflejándose en el incremento del uso de palabras descriptivas como los pronombres (25%), adjetivos (38%) y conjunciones (38%). Por ejemplo:

Adulto: ¿Cómo es el conejo?

Niño 1: Blanco

Niño 2: Y tiene su zanahoria naranja

Niño 3: Yo veo la naricita roja

Adulto: ¿Cómo es la ropa del niño?

Niño 2: Azul

Adulto: ¿Qué más tiene?

Niño 3: Un cinturón con su botón

Niño 1: Mira, su pantalón tiene un oso y un patito

Los niños proporcionaron respuestas argumentadas “A mí me gustó éste, porque se comió los mangos”. También presentaron mayor claridad en su pronunciación. Por otra parte, proporcionaron respuestas relacionadas con el contenido del cuento.

Comprensión. Los alumnos proporcionaron respuestas relacionadas al cuento y a la pregunta planteada, al momento en que se aplicaba alguna estrategia. Dicho aspecto no se presentaba al momento de expresar ideas gráfica o plásticamente, ya que lo realizado era sin correspondencia a lo narrado.

Los niños manifestaron información sobre los personajes secundarios. Aunque no se referían al personaje principal, si se les preguntaba por qué lo hacían, explicaban el motivo de su elección “Yo voy a hacer un caracol porque estaba dibujado en el cuento”. Por otra parte, centraron su atención en detalles irrelevantes del cuento, pero eran capaces de hacer comentarios sobre lo que se imaginaban sobre ese personaje o lugar.

Resultados de la lista cotejable. Las estrategias se repitieron dos veces y en algunos casos tres, conforme fue avanzando el programa. Específicamente, se observó que los niños incrementaron progresivamente su expresión oral con la finalidad de manifestar sus opiniones y de informar, cuando discutieron sobre una situación sin resolver (sesiones 3 y 11) y cuando se les plantearon preguntas antes, durante y después de narrarles un cuento (sesiones 5, 7 y 13).

Se observó que los alumnos incrementaron la expresión de descripciones frente a las categorías “¿cómo es la ropa del personaje principal?” y “¿cómo es el lugar donde sucede el cuento?” cuando discutieron un cuento representado con títeres (sesiones 8/14). Por otra parte, de acuerdo a los resultados de la sesiones 2 y 10, los niños tuvieron un pequeño incremento en “reconocer el uso de los objetos”.

Al aplicar las estrategias pistas verbales (sesiones 1 y 9) y pistas visuales (sesión 6), se observó un incremento en la expresión de frases y narraciones coherentes y fluidas. La segunda estrategia sólo se aplicó una vez durante el programa, pero las imágenes presentadas durante la aplicación de la misma, motivaron a los niños se motivaran a narrar historias.

Con referencia a la identificación de aspectos centrales de los personajes y hechos narrados, se observó que con la discusión de un cuento dramatizado (sesiones 4 y 12), los niños presentaron un pequeño incremento en las categorías: “¿Por qué crees que el personaje principal hizo X acción?”, “¿Dónde sucede el cuento?” y “¿Qué pasó al final del cuento?”

De igual manera, con la discusión de un cuento representado con títeres (sesiones 8 y 14), los niños tuvieron incremento en las categorías: “¿Qué hizo el personaje principal?” y “¿Qué siente el personaje principal en X momento?”. Asimismo en las categorías “¿Qué hacía X personaje primero?”, “¿Por qué crees que sucede X acción?” y “¿Dónde sucede el cuento?”.

Tabla 4

Frecuencias de coherencia y fluidez en la expresión de los niños a lo largo de las sesiones del programa.

CATEGORÍAS	SESIÓN 1	SESIÓN 5	SESIÓN 9	SESIÓN 13
Expresa con coherencia	3	6	19	34
Expresa con fluidez	1	3	10	20

Algo importante que se debe resaltar, es que los niños manifestaron todos los aspectos anteriores con coherencia y fluidez, de manera progresiva a lo largo de las sesiones del programa. Para mayor detalle, ver tabla 4.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio confirma la importancia que tienen las experiencias tempranas de los años preescolares para favorecer el desarrollo del lenguaje. Particularmente con el programa de promoción, los niños favorecieron sus habilidades lingüísticas y de comunicación, por lo que se espera se les facilite la adquisición de la lectura y escritura posterior (Snow, Burns & Griffin, 1998; citados en Roskos, Tabors y Lenhart, 2004). Asimismo, favorecieron una comunicación efectiva a través del desarrollo de su competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972; citado en Butler y Stevens, 1997), mejorando su habilidad para expresarse efectivamente hacia los demás y entender lo que los otros quieren comunicar. Lo anterior se logró porque los ni-

ños participaron en un contexto estimulante en el que se expresaron, fueron escuchados y escucharon a otros expresarse. De manera adicional, el programa favoreció que los niños desarrollaran mayor interés por la lectura, una mayor atención y orden gracias los materiales y actividades trabajadas. También desarrollaron conocimiento sobre el código impreso, gracias al manejo de cuentos.

Las ventajas obtenidas se atribuyen a dos factores muy relacionados entre sí. El primero fue la interacción del adulto con el niño en el salón de clase, al aplicar el programa de promoción. Específicamente, bajo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978; citado en Garton, 1994), la interacción y ayuda del adulto durante la intervención, fue la que facilitó el intercambio comunicativo y el aprendizaje del lenguaje, ya que implicó a un usuario del lenguaje más competente, que estimuló y reforzó al niño en el momento necesario. El segundo factor fue el programa de promoción reportado, ya que se considera un recurso que un adulto utilizó para favorecer el desarrollo de la expresión y comprensión del lenguaje oral de los niños, a través de su participación en las estrategias, actividades y materiales que se proponen en el mismo. Las mismas motivaron la participación activa del niño para explorar, aprender y usar el lenguaje. Se debe resaltar que las temáticas manejadas en las actividades del programa, estuvieron relacionadas con situaciones cotidianas para los niños, como las vivencias familiares o los personajes de la televisión. Asimismo, los materiales empleados fueron sencillos y atractivos a su edad.

Los factores y limitantes por los cuales se consideran que no existió incremento estadísticamente significativo en los resultados entre la pre y post prueba de los niños del grupo experimental, con relación al dominio de la Comunicación Social que maneja el instrumento AEPS, fueron:

(a) La rigidez con la que se aplicó el programa de promoción. El aplicador del programa se apegaba estrictamente a lo planeado para cada sesión, lo que generó no retomar al máximo las expresiones espontáneas de los niños para propiciar a que se expresa-

ran más, aunque sus respuestas no tuvieran relación con el cuento u objetivo de la estrategia en turno. (b) La inasistencia de los niños a la estancia generaba que algunos niños no participaran de todas las sesiones del programa de promoción y de esta manera, no optimizaran al máximo el desarrollo de su comprensión y lenguaje oral.

A pesar de las limitaciones, se puede concluir que el programa de promoción aplicado tiene los elementos necesarios para aportar grandes beneficios en el desarrollo de la expresión y comprensión del lenguaje en los niños. El éxito con el mismo depende de la manera en cómo se aplique, es decir, en la medida en que el aplicador tome el papel de facilitador, que motive, oriente y dé oportunidad a que los niños se expresen. Por lo tanto, se considera que las estrategias del programa pueden adaptarse e integrarse a la planeación y trabajo cotidiano con los alumnos en las aulas escolares, ya que se consideran sencillas para su aplicación y útiles para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de comunicación de los niños.

REFERENCIAS

- Ary, D; Jacobs, L. C. y Razavieh, A. (1990) *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: Mc Graw Hill.
- Bricker, D., Pretti, F. (1996) *Assessment, Evaluation and Programming System: AEPS. Measurement for three to six years*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Butler, F. y Stevens, R. (1997) *Oral language assessment in the classroom. Theory Into Practice*. 36 (4), 214-219.
- Fernández, S. (1985) *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. España: Nancea
- Garton, A. F. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Garton, A. F. y Pratt, C. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Garvey, C. (1987) *El habla infantil*. España: Ediciones Morata.

- Roskos, K. A., Tabors, P. O. y Lenhart, L. A. (2004) *Oral language and early literacy in preschool. Talking, reading, and writing*. USA: International Reading Association
- Sánchez, E. (1990) Estrategias de intervención en los problemas de lectura. En A. Marchesi & C. Coll & J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 139 - 153). Madrid: Alianza Psicología.
- Stratton, J. M. (1996) Emergent Literacy: A new perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 90 (3), 177-183.
- Vega, L. O. (1991) *Instrumento para evaluar habilidades precurrentes para la lectura (EPLE) Manual de aplicación inédito*. México: Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Walker, J. E. y Shea, T. M. (1987) *Manejo conductual. Un enfoque práctico para educadores*. México: El Manual Moderno.

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN CONCIENCIA FONOLÓGICA EN NIÑOS CON RETRASO LECTOR

Alejandra Favila Figueroa^a e Ileana Seda Santana^b

^b*Facultad de Psicología, UNAM*

^a*Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Ecatepec*

INTRODUCCIÓN

Se ha demostrado que una de las habilidades responsables del deterioro en el aprendizaje de la lectura es de naturaleza fonológica tanto en niños con retraso lector como en disléxicos (Stanovich, 1988), ya que el déficit radica en la incapacidad para manipular de forma explícita palabras, sílabas y fonemas, unidades lingüísticas constitutivas del lenguaje oral y escrito.

A esta habilidad para manipular explícitamente las unidades lingüísticas se le reconoce como conciencia fonológica, la cual tras varias décadas de investigación se ha podido determinar que es uno de los predictores más importantes en lo que respecta a la adquisición de la lectura, (Bradley y Brayant, 1983; Adams, 1990; Torgesen, Wagner y Rashotte, 1994; Vellutino, Scanlon y Spearing, 1995; Jiménez, 1995; Clemente y Domínguez, 1999; Torgesen, 2000; Clemente, 2001 y Hulme, Hatcher, Brown, Adams, y Stuart, 2002).

Además, a la conciencia fonológica se le ha atribuido una influencia recíproca con el aprendizaje de la lectura, según lo indican estudios longitudinales, ya que facilita el aprendizaje de la lectura y ésta a su vez, favorece el desarrollo de niveles más complejos de habilidades fonológicas.

Tomando en cuenta la importante relación entre estos dos procesos, se ha incrementado el número de investigaciones encaminadas al diseño de programas de entrenamiento en Conciencia Fonológica (CF) dirigido a prelectores, niños con retraso lector o disléxicos (Rueda, Sánchez y González, 1990), pues se ha observado que una instrucción sistemática en experiencias fonológicas, tiene importantes beneficios en el procesamiento del lenguaje oral, en la comprensión de la lectura y en el rendimiento de la escritura. A continuación, se citan algunos de ellos ((Berko y Bernstein, 1999; National Reading Panel, 2000 en Farstrup y Samuels, 2003):

- Ayuda a identificar que las palabras están formadas por sílabas y fonemas.
- Permite identificar que las palabras pueden dividirse en sílabas y en fonemas.
- Ayuda a asociar como unidad global (palabra) una cadena de letras (fonemas)
- Favorece la discriminación entre palabras que difieren en un rasgo mínimo de una letra (ej. rico y pico) o en la forma en que éstas se ordenan (ej. las y sal).

- Favorece memorizar las reglas de regularidades lingüísticas: cl. ct, mb, etc.
- Facilita la generación de palabras nuevas a través de la recombinación de sílabas o palabras que ya conocen. También, se ha demostrado su utilidad para la lectura de pseudopalabras, palabras poco frecuentes y palabras irregulares en lectores ya entrenados (Wagner y Torgesen, 1987).

Es así que, se ha recomendado la implantación de un entrenamiento en conciencia fonológica en distintos momentos del aprendizaje de la lectura, específicamente, en lo que se refiere al aprendizaje de reconocimiento de palabras y de comprensión de textos en primero, segundo y tercer grado de primaria. En dichos estudios, se ha encontrado que el conocimiento silábico es el que mejor correlaciona con el desempeño en la lectura de los niños de 6 y 7 años (primero y segundo grado) y el conocimiento silábico y fonético a los 8 años (tercer grado), pues es en estos tres momentos cuando la lectura de palabras nuevas y el aprendizaje de la escritura ha cobrado mayor importancia en el ámbito escolar (González, 1996).

Con base en todo lo anterior, el interés por desarrollar el presente trabajo radicó en el diseño y aplicación de un Programa de entrenamiento en Conciencia Fonológica (PCONFO) que incluyera actividades que involucran la presentación de estímulos de modalidad auditiva, considerándose una secuencia evolutiva de dominio de las diferentes unidades lingüísticas (palabra, sílaba y fonemas), de estructuras silábicas (CV, CVC, CCV), tipos de fonemas (fricativos, nasales, líquidas y oclusivas) y de tareas (segmentar, identificar, sintetizar y omitir sílabas y fonemas en diferentes posiciones de la palabra), ya que dichas actividades y características, no están suficientemente estudiadas en el castellano de México.

Otro factor de interés, fue investigar los efectos de este programa en niños con Retraso Lector (RL) en el siguiente sentido:

Analizar si la diferencia en el dominio en la conciencia fonológica y el desempeño en la lectura de los niños con RL, la establece el

PCONFO con la promoción a la lectura o el entrenamiento por separado, o solamente la promoción a la lectura.

Es menester aclarar que, existen otras variables de naturaleza diferente implicadas en el proceso lector pero que no fueron motivo de estudio en este trabajo.

MÉTODO

Sujetos

Participaron 30 niños con RL de 3er. grado, con un rango de edad de ocho a 9.5 años.

Criterios de inclusión

1. Una desviación estándar por debajo respecto a la media en lecto-escritura.
2. Bajo desempeño en Conciencia Fonológica.
3. Sin enfermedades médicas.

Instrumentos

- I. Test de Análisis de Lecto Escritura (T.A.L.E.) (Toro y Cervera, 1990).
- II. Prueba de Procesamiento Fonológico (Favila, 1996).
- III. Programa de Entrenamiento en Conciencia Fonológica constituido por las siguientes tareas (Ahumada y Montenegro, 1994; Alva, Pérez, Mazón, Arias, Álvarez, Mejía, Hernández y Carrión, R., 2001 Ávila, 1993; Jiménez y Ortiz, 1998; Defior, Gallardo y Ortúzar, 1995):
Segmentación de oraciones en palabras, segmentación de palabras en sílabas, síntesis de sílabas, aislar sílabas, comparación de sílabas, omisión de sílabas, aislar fonemas, síntesis de fonemas y omisión de fonemas.
- IV. Libros de educación primaria (2º, 3º, y 4º) y revistas de divulgación científica para niños.

PROCEDIMIENTO

El estudio se realizó en tres etapas:

- 1) Evaluación de cada uno de los niños con las pruebas previamente citadas.
- 2) La segunda etapa estuvo destinada a la intervención con cada grupo, para ello fue necesario dividir al azar a la muestra de niños en tres grupos: Grupo experimental 1, al cual se le aplicó el PCONFO. Grupo experimental 2, quienes recibieron el PCONFO y promoción a la lectura. Grupo experimental 3, quienes recibieron únicamente promoción a la lectura.

Las actividades se llevaron a cabo en 70 sesiones aproximadamente, durante tres meses y medio, de lunes a viernes.

En cada sesión se formaron grupos de cinco niños cada uno, con una duración de 30 min. y 10 min. para hacer los cambios de un grupo a otro. Es importante aclarar que el tiempo de intervención con los tres grupos fue equivalente.

- 3) La tercera etapa fue destinada para la segunda aplicación del T.A.L.E y de la prueba de Procesamiento Fonológico a todos los niños.

RESULTADOS

Como se recordará, antes de someter a los niños a los diferentes condiciones experimentales, se dividió a la muestra en tres grupos de forma azarosa pero cuidando que todos obtuvieran puntuaciones similares en la primera evaluación de conciencia fonológica y en el T.A.L.E., para que en el caso de existir diferencias entre ellos, afirmar que tales diferencias fueron debidas al efecto del entrenamiento y/o promoción a la lectura. Por el contrario, en la segunda evaluación se observaron las siguientes diferencias entre los grupos 1, 2 y 3.

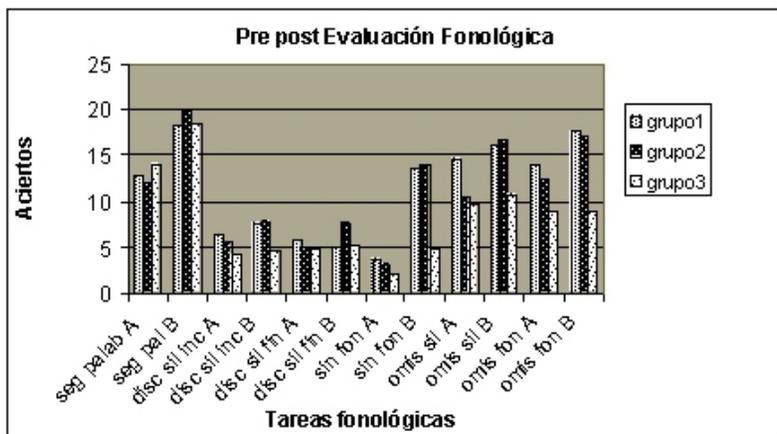


Fig. 1. Representa la puntuación media de los tres diferentes grupos en la primera y segunda evaluación de la Conciencia Fonológica: segmentación de palabras en sílabas, discriminación de sílaba inicial, discriminación de sílaba final, síntesis de fonemas, omisión de sílabas y omisión de fonemas.

Analizando por separado las medias de las puntuaciones que obtuvieron los niños de los tres grupos, en la pre y post evaluación en Conciencia Fonológica el grupo 1 (con entrenamiento en PCONFO sin promoción a la lectura), observamos que en la segunda evaluación incrementó el número de aciertos en las tareas de segmentación de palabras en sílabas, discriminación de la sílaba inicial, omisión de sílabas, omisión de fonemas, pero especialmente en síntesis de fonemas.

El grupo 2 (con entrenamiento en PCONFO y con promoción a la lectura), también mostró un mejor rendimiento en todas las tareas, principalmente en segmentación de palabras en sílabas y síntesis de fonemas.

En el caso del grupo 3 (con promoción a la lectura), se observó un pequeño incremento en el número de respuestas correctas en la tarea de segmentación de palabras en sílabas y síntesis de fonemas.

mas en la post evaluación fonológica, aunque su rendimiento siempre fue menor que los grupos 1 y 2.

Al comparar el número de respuestas correctas de los tres grupos, en esta misma evaluación fonológica, se observó que tanto el grupo 1 y 2 mostraron un incremento notable en la segunda evaluación a diferencia del grupo 3, quien no presentó cambios importantes en su desempeño. Si bien en la primera evaluación el grupo 1 fue quien presentó mejores puntuaciones que el grupo 2, finalmente este último mostró de manera consistente una ligera ventaja sobre el grupo 1 en la segunda evaluación fonológica, especialmente en la tarea de discriminación de la sílaba final. Sin embargo, ambos grupos incrementaron considerablemente el número de respuestas correctas en las tareas de segmentación de palabras en sílabas y de síntesis de fonemas con relación a las demás (figura 1).

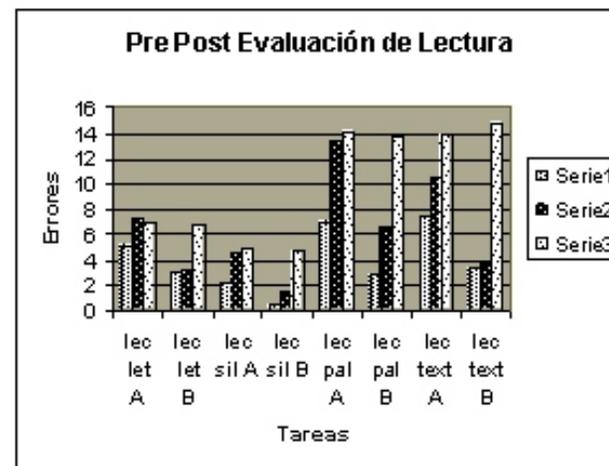


Fig. 2. Representa la puntuación media de los tres diferentes grupos en la primera y segunda evaluación del T.A.L.E. de las tareas de lectura de letras, sílabas, palabras y en voz alta.

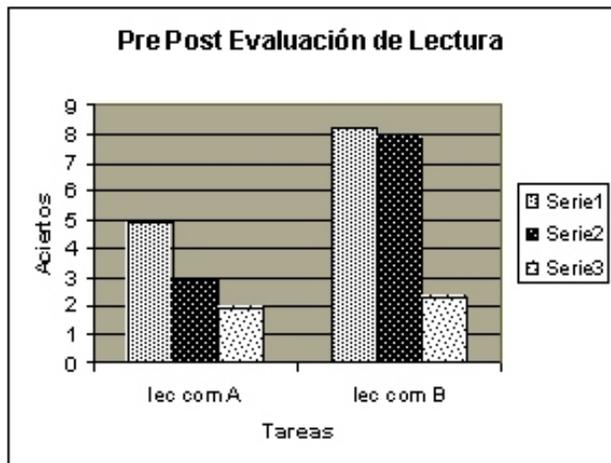


Fig. 3. Representa la puntuación media de los tres diferentes grupos en la primera y segunda evaluación del T.A.L.E. de la tarea de comprensión lectora.

Las medias de las puntuaciones de lectura nos indican que en la primera evaluación el rendimiento del grupo 1 en la tarea de lectura de letras fue en la única que no presentó problemas. En la post evaluación se observó que en esta tarea, en la lectura de sílabas y de palabras los niños mejoraron sus puntuaciones, ubicándose en un nivel por arriba de acuerdo a su edad y grado escolar con base en el T.A.L.E. En cuanto a la lectura de textos, también se percibió un buen desempeño de los niños, ya que en la tarea de lectura en voz alta, los niños disminuyeron sus respuestas incorrectas, mientras que en el caso de la prueba de comprensión lectora, aumentaron casi el doble de sus respuestas correctas.

En lo que respecta al grupo 2, en la primera evaluación tampoco presentó problemas en la lectura de letras, pero en la de sílabas y de palabras mostraron abundantes errores, ubicándose su desempeño hasta en dos niveles de lectura por debajo de la media del T.A.L.E. En la post evaluación, las ejecuciones de los niños en estas mismas tareas incluyendo las de lectura en voz alta y de comprensión (aumentando el doble de respuestas correctas), al-

canzaron el nivel de acuerdo a su edad y grado escolar, excepto en la lectura de letras cuyo rendimiento fue mucho mayor al de todas las anteriores.

De la misma forma que en la evaluación fonológica, el grupo 3, no mostró cambios importantes en su rendimiento de lectura en post evaluación, ubicándose con el peor desempeño con relación a los grupos 1 y 2 por la consistente presencia de respuestas incorrectas.

Al comparar el desempeño de los tres grupos, se observó que desde la primera evaluación no manifestaron problemas en la lectura de letras, no así para el resto de las tareas. En la segunda evaluación, los grupos 1 y 2 mostraron un decremento de respuestas incorrectas a diferencia del grupo 3, quien no presentó cambios importantes en su desempeño. Finalmente, fue el grupo 2 quien disminuyó notablemente el número de errores en casi todas las tareas en comparación del grupo 1 (figura 2 y 3).

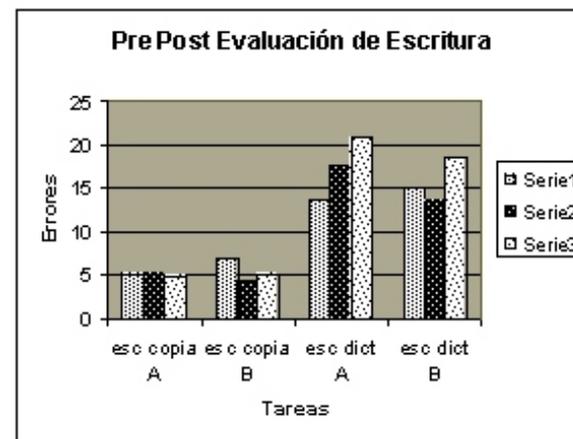


Fig. 4. Representa la puntuación media de los tres diferentes grupos en la primera y segunda evaluación del T.A.L.E. de la escritura: copia y dictado.

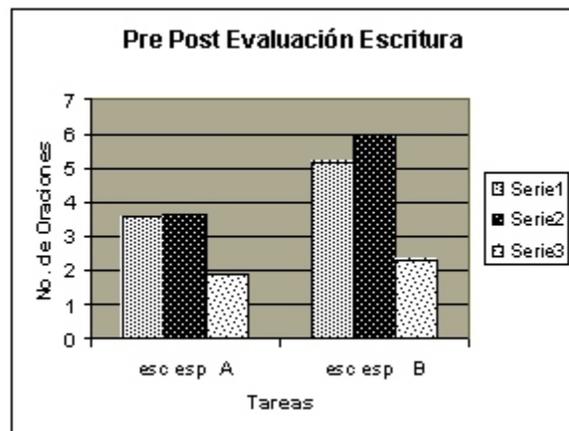


Fig. 5. Representa la puntuación media de los tres diferentes grupos en la primera y segunda evaluación del T.A.L.E. de la escritura espontánea.

Con relación en las tareas de escritura, ortografía en la copia y al dictado, así como en la escritura espontánea, los tres grupos no mostraron cambios importantes en la post evaluación, debido a la consistente presencia de respuestas incorrectas. Sin embargo, los niños del grupo 2, mostró una ligera ventaja sobre los otros dos grupos en todas las tareas, especialmente en la tarea de escritura espontánea, ya que formaron más oraciones con mayor contenido expresivo (figura 4 y 5).

CONCLUSIONES

Uno de los objetivos de este estudio fue investigar el efecto de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica en un grupo de niños con retraso lector, encontrándose que tras la intervención los niños que recibieron el PCONFO (grupo 1) y el PCONFO con promoción a la lectura (grupo 2), mejoraron considerablemente en casi todas las tareas fonológicas, especialmente en segmentación de palabras en sílabas y en síntesis de fonemas. Así como, en la tarea de lectura sílabas, palabras, de texto

en voz alta y en comprensión. Sin embargo, este efecto no se observó en las tareas de escritura.

Con relación al segundo objetivo que consistió en investigar si la diferencia en el rendimiento en la conciencia fonológica y en la lectura de los niños con RL, la establece el PCONFO con la promoción a la lectura o el entrenamiento por separado, o solamente la promoción a la lectura, los resultados revelaron que la enseñanza del entrenamiento con la promoción a la lectura produce un beneficio mayor en comparación con los otros dos procedimientos, ya que fue el grupo 2 quien mostró una ligera ventaja sobre el grupo 1 y mucho mayor que el grupo 3 en la mayoría de las habilidades fonológicas y de lectura. Lo que a su vez explica que la combinación del PCONFO y la promoción a la lectura son importantes para mejorar los procesos lectores de estos niños con retraso lector.

Estos datos coinciden con lo postulado con Ball (1993), en el sentido de que la conciencia fonológica tienen una influencia recíproca con el aprendizaje de la lectura, es decir, capacita un mejor desempeño en las relaciones grafema fonema, facilitando un mejor aprovechamiento en la instrucción lectora y ésta a su vez, repercute en el desarrollo de niveles superiores y complejos de habilidades fonológicas.

Esto confirma que el desarrollo de habilidades fonológicas, especialmente de los niveles más complejos y abstractos como el conocimiento fonémico, no se produce espontáneamente con el paso del tiempo, sino que requiere de una instrucción explícita y sistemática, lo cual coincide con la literatura en el sentido de que un conocimiento explícito de los fonemas no produce solamente mejores analizadores del lenguaje oral, sino también mejores lectores (Escoriza, 1990).

Por otro lado, es probable que en el rendimiento de los niños haya influido el trabajo en grupos pequeños y por periodos cortos de tiempo, ya que suponemos que esto favoreció un aprendizaje observacional y esto a su vez, un incremento de la motivación durante la realización de las tareas.

En este sentido, se piensa que los resultados obtenidos podrían tener implicaciones educativas, por ejemplo, se podría incluir en nivel preescolar actividades que permitan desarrollar en los niños la habilidad de centrar la atención sobre el lenguaje (plano fonológico) y reflexionar sobre sus unidades lingüísticas como las palabras con alto y bajo contenido semántico, en la sílaba y en los fonemas, capacidad que a largo plazo beneficiará el aprendizaje de la lectura.

Si bien, se ha sugerido que el factor edad cronológica consolida el déficit fonológico, esto conduce a la necesidad de intervenir lo antes posible con un programa de entrenamiento en conciencia fonológica en los casos en los que se sospeche la presencia de dificultades fonológicas o de lectura. De aquí, se extrae otra implicación educativa, la prevención, que puede incorporar un entrenamiento al currículum escolar en los primeros niveles educativos.

REFERENCIAS

- Adams, A (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ahumada, R., y Montenegro, A. (1994). *Juguemos a leer: libro de lectura*. México Ed. Trillas.
- Alva, E, Hernández, E (2001). *La producción del lenguaje de niños mexicanos: Un estudio transversal de niños de cinco a doce años*. México. UNAM, CONACYT.
- Ávila, R. (1993). *Diccionario Infantil DIME*. México. Ed. Trillas
- Berko, J. y Bernstein, (1999). *Psicolingüística*. España Ed. Intera-mericana.
- Bradley, L. y Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Canto, E; Pérez, B; Mazón, N; Arias, N; Álvarez, A; Mejía, I; Hernández, E. y Carrión, R. (2001). *Cómo usan los niños las palabras*. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Canto, E; Pérez, B; Mazón, N; Arias, N; Álvarez, A; Mejía, I; Hernández, E. y Carrión, R. (2001). *Un diccionario para mí*. México. Facultad de Psicología, UNAM.

- Clemente, M. (2001). *Enseñar a Leer*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Defior, S; Gallardo, J. y Ortúzar, R. (1995). *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo Nivel 1 y Nivel 2*. Archidona, Ediciones Aljibe.
- Farstrup, A y Samuels, J. (2003) *What research has to say about reading instruction*. Delaware. International Reading Association.
- Favila, A.(1996). *Estudio del procesamiento fonológico como predictor de la lectura*. Tesis de Licenciatura. México. UNAM.
- Hulme, Ch; Hatcher, P; Nation, K; Brown, A; Adams, J. y Stuart, G. (2002). Phoneme Awareness Is a Better Predictor of Early Reading Skill Than Onset-rhyme Awareness. *Journal of Experimental Child Psychology* 82, 2-28
- Jiménez, J. (1995). *Conciencia Fonológica y Aprendizaje de la lectura*. Madrid. Ed. Síntesis.
- Jiménez, J. y Ortiz, R. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Síntesis.
- Stanovich, K. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor readers: the phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64.
- Torgesen, J., Wagner, R. y Rashotte, C. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Toro, J. y Cervera, M.(1990). Test de análisis de lectoescritura. Barcelona:

Vellutino, F., Scanlon, D. y Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 76-123.

Wagner, R. y Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

CAPÍTULO

12

**FOMENTO DE LA ANIMACIÓN DE
LA LECTURA MEDIANTE UN
MODELO DE COLABORACIÓN
MAESTRA-PSICÓLOGA**

Cecilia Morales Garduño
Facultad de Psicología, UNAM

INTRODUCCIÓN

El hecho de que tradicionalmente la lectura se asocie únicamente con actos escolares y académicos, así como el carácter de obligatoriedad que se le ha infundido, ha contribuido entre otros factores al poco acercamiento de los niños/as a la lectura, (Garrido, 1999). Esto es preocupante si se toma en cuenta que la lectura es una de las principales fuentes de adquisición del conocimiento.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha impulsado diversas acciones para fomentar en el alumnado de educación básica el

acercamiento a la lectura, tal es el caso del Programa de “Rincones de lectura” (1993), y en 1994 se incluyó la capacitación de maestros en técnicas de animación y fomento a la lectura. Asimismo en 1995 se crea el Programa Nacional para el fortalecimiento de la lectura y de la escritura en la educación (PRONALEES). Sin embargo a pesar de que las aulas son dotadas anualmente con una amplia variedad de textos, son pocos los docentes que los tienen accesibles a los alumnos/as para aprovechar el gran potencial de los libros para animar a la lectura y a la formación de lectores autónomos.

El maestro es el actor principal de la mejora en la escuela y del “cambio educativo” (Fullan, 1997 pp.107), de él depende que apoye en la práctica las iniciativas del sistema educativo. Sin embargo, este apoyo es escaso, así que es necesario buscar otras formas de acercamiento al maestro para la implantación de nuevas prácticas educativas. Una de estas formas es la adopción de culturas de colaboración, es decir, modelos de intervención que requieren la participación de profesionales de la educación que se incorporen a la realidad práctica desde una perspectiva de colaboración y no jerárquica (Jackson, (1996). Esto significa cambiar roles e interrelaciones, combinar experiencia y conocimientos a partir de la investigación y la práctica (Jones, Ramussen y Moffitt, 2002).

El presente trabajo muestra un modelo de colaboración psicóloga-maestra para fomentar la animación a la lectura en un grupo de alumnos de 5° grado de primaria. Tiene como objetivo, el determinar si el modelo de colaboración propuesto, contribuye a fomentar la animación a la lectura en un grupo de 5° grado de primaria y si se impulsa en el docente el cambio en sus prácticas educativas.

MARCO TEÓRICO

ANIMACIÓN A LA LECTURA

Nadie discute hoy, la importancia que tiene la lectura. Solé (2000) nos indica que la lectura “....contribuye de forma decisiva

a la autonomía de las personas en la medida en que ésta es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada (p.14). Garrido (1999), señala que tanto la lectura como la escritura son los cimientos de todos los demás medios de comunicación y de todas nuestras actividades.

El gusto por la lectura no es innato, se requiere de la intervención del adulto para fortalecer la relación del niño/a con el libro. Solé (2000) nos dice que no es razonable esperar que los educandos aprendan a sentir placer y gusto por la lectura sin modelos y estructuras que los andamien adecuadamente. Surge así el nacimiento de las técnicas y estrategias que conocemos como “animación a la lectura”.

De acuerdo con Arenzana y García (1995) “animar a leer significará estimular el deseo de leer y asociar la lectura con el juego, con la comprensión e interpretación, con el deseo de comunicarnos, de compartir, de aprender, de informarnos y de disfrutar” (p.31). Por su parte Moret (1989) señala que “animar es estimular el deseo de leer” (cit. en Arenzana y García (1995) y Sarto (1988) define a la animación a la lectura como un “acto conciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, para producir una estimulación genérica hacia los libros” (p.18).

Animar a leer, por lo tanto, significa la ejecución de una serie de acciones sucesivas y sistemáticas de diversa naturaleza, encaminadas a despertar o fortalecer el interés por la lectura, no sólo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuentes de entretenimiento y placer.

En dicho conjunto de acciones estará implícito el animar a leer desde la lectura en donde de acuerdo a Arenzana y García, (1995); Garrido, (1999) y Smith, (1978):

1. El niño debe contar con una oferta variada de libros (temas, géneros y autores).
2. Darle libertad para elegir sus lecturas, para leer en la posición que desee y de leer solo o acompañado en función de sus capacidades e intereses.

3. Hacer que esto suceda con la mayor frecuencia posible.
4. Establecer formas de presentación de los libros (expositores en aulas, leer en voz alta a la clase fragmentos o capítulos, visitas de autores, animadores, etc).
5. No insistir en aspectos mecánicos como la velocidad y la dicción; no promover un dominio precoz de las reglas de lectura; no descalificar a adivinación durante la lectura; no corregir los errores de ésta inmediatamente que se presentan.

LA COLABORACIÓN

Hargreaves (1998), acerca de la colaboración nos señala: “uno de los metaparadigmas nuevos y más prometedores de la era postmoderna es el de la colaboración como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación” (p 268) “...el principio de colaboración ha surgido una y otra vez como respuesta productiva a un mundo en que los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican” (p.269).

Gallego (2002), señala que resultados de investigaciones llevadas a cabo en el contexto anglosajón sobre los grupos de colaboración (Creese, Daniels y Norwich, 1977) revelan el impacto del modelo colaborativo en: la mejora escolar del alumnado (disminuyendo el número de ellos canalizados a recibir apoyo externo); en los profesores apoyados (mejorando la percepción de su profesionalidad, potenciándose un análisis compartido y reflexivo de la propia práctica); de la escuela al incrementarse la capacidad de respuesta a sus problemas y autonomía escolar.

La premisa subyacente de la colaboración se basa en la construcción del consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo en contraste con la competición. Es necesario que se encuentren presentes los siguientes factores

- 1) Interdependencia positiva, es decir el “nosotros” en lugar del “yo. Se asume la necesidad de coordinación y esfuerzo
- 2) Responsabilidad y compromiso individual. El compromiso individual se favorece al tener clara la meta grupal, lo que facilita la comunicación y solución constructiva de conflictos, evaluar el desempeño del grupo, mantener el enfoque de las acciones a realizar y sentirse motivados a ir logrando propósitos.
- 3) Interacción generadora. Los participantes se proveen ayuda mutua, intercambian recursos como información y materiales y procesan la información más eficientemente; se proveen realimentación; comparten conclusiones y razonamientos para la toma de decisiones; se motivan mutuamente; actúan de forma que se inspiren confianza.
- 4) Habilidades sociales. Los participantes del grupo desarrollan habilidades sociales como el conocimiento y confianza entre los miembros del grupo, comunicación precisa sin ambigüedades, escucha, respeto, solución de conflictos de forma constructiva y aceptación y apoyo unos a otros.
- 5) Procesamiento de grupo. Se refiere a la reflexión sobre el trabajo grupal para describir qué acciones de los participantes fueron positivas y cuales no y tomar decisiones sobre qué acciones continuar para unir esfuerzos y alcanzar metas.

La colaboración es una estrategia de aprendizaje y trabajo que se lleva a cabo a través del diálogo utilizando una serie de reglas y actitudes que rigen los procesos colaborativos, tales como: la reflexión conjunta, es decir el desarrollo de tareas que fomentan que los participantes piensen juntos y unan fuerzas par analizar los problemas; la revisión y el análisis de información conjunta, compartiendo y contrastando hasta llegar a acuerdos y mínimos comunes; la indagación y exploración de posibilidades, alternativas, causas, etc.: siguiendo estrategias concretas como el ciclo de análisis de problemas, que fomenta la participación y demandan la contribución de sus miembros; la elaboración y diseño de propuestas consensuadas contenidas desde la práctica; y el desarro-

llo de nuevas o reutilización de estrategias y prácticas educativas (Gallego 2002).

Así, la colaboración entre maestra-psicóloga puede definirse como el proceso que busca la adecuación de la enseñanza a situaciones muy diversas, que centra en la igualdad la base de las relaciones entre ambos profesionales y que exige la identificación de problemas, la selección y diseño de estrategias de su solución, así como el desarrollo y evaluación de dichas alternativas con un planteamiento de responsabilidad compartida. Su fin será facilitar el crecimiento profesional de ambos e impulsar el hacer cambios en los procedimientos y prácticas instruccionales que contribuyan a una mejora en el rendimiento de los alumnos (Wanzare, 2003).

METÓDO

Este estudio se llevó a cabo en la escuela de participación social N° 5 de la ciudad de México. Es una escuela pública que ofrecen servicios asistenciales además de los educativos en un horario de 7 a.m. a 5 p.m. El objetivo de su creación en el año de 1957, fue el de brindar ayuda a las madres obreras, solteras, divorciadas y de bajos recursos económicos. Esta escuela está ubicada en la avenida San Fernando No. 12, Delegación Tlalpan, alberga una población de 377 alumnos/as distribuidos en 12 grupos, dos grupos por grado.

Participantes

Una docente de 5° grado de la escuela primaria de participación social # 5; 31 alumnos/as pertenecientes al grupo de 5° "B" y 1 Psicóloga.

Instrumentos

1) Formato de control de lecturas (anexo 1). 2) Cuestionario a docente y niños/as. 3) Entrevistas cualitativas a niños/as y maestra y 4) Bitácora de la psicóloga.

Procedimiento

El modelo de colaboración propuesto consta de 7 fases:

1. Acercamiento al docente.

En esta primera fase se hizo la propuesta a la maestra de brindarle apoyo psicopedagógico de acuerdo a las necesidades que ella reportara. Asimismo se le hace referencia e hincapié en que este apoyo se llevará a cabo en colaboración con ella durante todo el proceso.

2. Conocimiento y comprensión del aula.

Una vez que el docente acepta de forma voluntaria el apoyo, se le propone la realización de un análisis del aula por medio de observaciones pasivas y participantes por parte de la psicóloga y de la aplicación de entrevistas a niños/as y docente. Dicho análisis tiene un enfoque ecológico, es decir conocer el aspecto académico, el social y el cognitivo. Se llevó a cabo a lo largo de 2 semanas en que se hicieron las observaciones durante todo el horario escolar (8 a.m. a 12:30 hrs). En el transcurso de una tercera semana se hicieron las entrevistas a la maestra y a 7 niño/as del grupo.

De la fase 3 a la 4, maestra y psicóloga realizan el trabajo de forma conjunta.

3. Análisis del aula y detección de necesidades.

Concluida la fase 2, a lo largo de tres reuniones de trabajo de 1 hora de duración cada una, se analizó la información recabada. Se revisó el diagnóstico del grupo que realizó la maestra al inicio del ciclo escolar. Encontrando que la principal necesidad detectada fue la dificultad del alumnado para acercarse a la lectura.

4. Llegar a acuerdos generales de trabajo.

Durante dos reuniones de trabajo se acordó llevar a cabo un Taller de "Animación a la lectura"; planear y evaluar las sesiones los días lunes: ejecutar el Taller los días viernes y diseñar de forma general el Taller.

5. *Determinar y planear las acciones a realizar.*

Se llevaron a cabo 19 reuniones de trabajo, los días lunes, en la hora en que el grupo tenía la clase de Educación Física, en que se le presentaba a la maestra una propuesta de la sesión, la cual se revisaba, se hacían ajustes en su caso, se hacía intercambio de experiencias y/o de materiales y se acordaban los roles que desempeñaría cada una de nosotras ya sea para elaboración de materiales o durante la sesión del Taller de lectura.

6. *Ejecución de las acciones acordadas.*

El Taller de lectura constó de 19 sesiones, realizadas los días viernes de 11:15 horas a 12:30 hrs., del mes de enero al mes de junio del 2005.

Las sesiones quedaron sistematizadas de la siguiente forma:

- **Orden del día.** Al inicio de la sesión se anotaba en el pizarrón el número de sesión y las actividades que se realizarían. Los niños/as eran los responsables de esta anotación según una relación de comisiones varias que se tenía por escrito y visible dentro del aula y que se acordó con los niños en base a su número de lista.
- **Dinámica:** Se realizaba una dinámica que implicaba una estrategia de animación a la lectura, con el fin de asociar ésta con el juego y la recreación.
- **Lectura libre.** Al término de la dinámica los niños/as podían acceder a los libros, los cuales se encontraban disponibles dentro del aula. Se inició llevando 45 libros de distintos géneros y el número de éstos se fue aumentando hasta llegar a 80 títulos. La variedad de los géneros se seleccionaba de acuerdo a las peticiones que hacían los alumnos/as. La lectura la podían hacer libremente, desde escoger el libro que desearan, leer solo o en grupo, leer en voz alta o en silencio y en la posición que eligieran, que iba desde permanecer sentados en sus mesabancos, hasta leer acostados en el piso. Se llevó al aula 30 tapetes pequeños para que se dispusiera de ellos para sentarse en el piso.

- **Registro de lectura.** Los niños registraban en su control de lectura (anexo 1), la fecha, el título del libro que habían leído, si lo habían terminado y una opinión del libro. También los niños/as hacían lista de temas de libros que querían leer para las siguientes sesiones.
- **Préstamo a domicilio.** Se realizaba después de que los niños registraban su lectura. Pasaban al escritorio, con el libro que deseaban llevarse y se anotaba la fecha y el título del texto que se llevarían. El siguiente viernes se entregaba el libro prestado y se registraba en dicha lista.
- **Evaluación de la sesión.** Al finalizar la sesión, junto con el grupo se veía si se habían realizado las actividades planeadas y como había sido el desempeño. Se reflexionaba acerca de situaciones (desorden, falta de atención, falta de títulos de su agrado, etc.) que hubiesen afectado el adecuado desarrollo de la sesión y se hacían las propuestas de mejora.

7. *Reflexión conjunta acerca de sus prácticas y procedimientos.*

Al inicio de las reuniones de los lunes se comentaba y se hacían observaciones acerca de la sesión realizada el día viernes. Por lo general al término de la sesión del Taller, surgían comentarios y sugerencias sobre ésta. Sin embargo era hasta el día lunes en que se retomaban y se analizaban de forma más sistemática y con mayor tiempo. Varias veces fue insuficiente la hora del lunes para la reflexión de la sesión anterior y para la planeación de la siguiente por lo que fue necesario continuar trabajando o de acordar otro día de la semana para poder terminar.

La reflexión podía promover adaptaciones y/o cambios. Nuevamente se daba intercambio de experiencias y/o de materiales.

Las fases 5, 6 y 7 se llevaron a cabo de forma recurrente. Asimismo, durante todo el proceso, el diálogo fue un factor muy importante, con la utilización de una serie de estrategias interactivas hacia el docente por parte de la psicóloga, tales como: mostrarle empatía y un gran respeto hacia su labor; prestar mucha atención

hacia sus percepciones y perspectivas; retomar sus rutinas y estrategias; reconocerlo como experto de su profesión; modelarle las acciones en términos de los recursos del aula; darle propuestas en lugar de prescripciones; mantener con él un diálogo constante y en términos de “nosotros”; compartirle experiencias; darle siempre una justificación teórica de las propuestas de acciones; confrontarlo de forma constructiva; y tener una negociación constante. (Fullan, 1997; Gallego, 2002; Hargreaves, 1998; Parrillas, 1996; Webster-Stratton y Herbert, 1993)

RESULTADOS

(Tabla 1)

	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Libros leídos	16	31	36	44	63	70
Rango	0-2	1-3	1-4	2-4	2-3	2-3
Préstamo (promedio)	14	21	28	28	26	28

Como puede observarse en la Tabla 1, el grupo fue aumentando el número de libros leídos por mes, de 16 libros leídos el primer mes hasta 70 libros que fueron leídos en el mes de Junio. Así mismo el rango de libros leídos por niño fue en aumento. Desde niños que no leyeron ningún libro el primer mes, hasta dos libros leídos por mes como mínimo y 4 libros leídos por mes como máximo. De igual forma el número de libros pedidos a domicilio fue en aumento mes con mes, de 14 libros pedidos como mínimo hasta 28 libros pedidos como máximo.

Hasta antes de la intervención, el grupo no accedía a la lectura de ningún libro, al finalizar la intervención se contabilizó lo siguiente:

Niña que leyó menos libros = 8
Niña que leyó más libros = 19 libros

Lo cual demuestra que la intervención fue efectiva en cuanto a incrementar la afición a la lectura en los alumnos/as del grupo.

De igual forma se pudo observar los siguientes resultados en cuanto a la maestra:

- Instaló de forma permanente en el aula el rincón de lectura, con el fin de que los niños que terminaban sus trabajos tuvieran la oportunidad de leer, mientras el resto del grupo terminaba.
- Adoptó la utilización para todas sus actividades de equipo la estrategia del trabajo en parejas al igual que se realizaba durante la dinámica que se llevaba a cabo en el Taller de Lectura, estrategia que fue del agrado de los educandos e incrementó el rendimiento de varios alumnos/as.
- De las grabaciones hechas durante las sesiones de planeación, de evaluación y de las entrevistas, se rescatan entre otros los siguientes comentarios:
- “Te agradezco mucho Ceci, que nos hayamos puesto de acuerdo para trabajar de manera conjunta y darle continuidad al aprendizaje de los niños”
- “Mira, Ceci, ya hice ese espacio para sacar los libros del Rincón y los niños puedan tomarlos cuando terminen sus trabajos, en lo que terminan sus compañeros... también utilizaré la repisa que nos dieron... que yo había agarrado para mis maquetas...”
- “...quieren leer (refiriéndose a los niños), que éxito ha tenido lo de la lectura libre, que éxito...”
- “La organización, disciplina, la continuidad que se le dio a todo, no se queda en el aire nada, ha sido el fundamento de que se haya logrado... este... lo que veo en el grupo, los niños se acercan con gusto a la lectura, ha repercutido en el mejora-

miento de su lectura y en materias como Ciencias naturales e Historia, así que merecemos una estrella”

ENTREVISTA A NIÑOS/AS

(Tabla 2)

Pregunta	Respuestas		
Observaron reuniones de maestra-psicóloga	Si = 21	A veces = 4	No = 3
Para que eran estas reuniones	Organización de las sesiones = 25	Ver la conducta y calificaciones = 8	
La maestra participó en el Taller de lectura	Si = 27	No = 1	
En que participó	Apoyo en las sesiones = 24	Organizar y planear = 20	Orden = 6
Notan mejoría en ellos	Si = 28		

Según se aprecia en la Tabla 2, al entrevistar a los niños 21 de los 28 entrevistados comentaron que observaron que la psicóloga y la maestra se reunían semanalmente. 25 niños/as consideraron que estas reuniones eran para organizar las sesiones del taller. En cuanto a la pregunta de que si la maestra participó en el taller, 27 niños/as contestaron afirmativamente. 24 alumnos/as comentaron que la participación de la maestra fue de apoyar las sesiones, mientras que 20 educandos afirmaron que fue para organizar y planear y 6 de ellos afirmaron que la participación de la maestra era para poner orden. A la pregunta de que si notan que mejora-

ron a raíz de la participación en el taller de lectura los 28 niños/as entrevistados contestaron afirmativamente. Y al preguntarle en que lo notaron sus respuestas fueron las siguientes:

“Ya no me trabo”; “... leo más que antes”; “...me lo dicen mis papás”; “....me lo dicen mis amigos”; “.... en mis calificaciones...”; “ me lo dice mi maestra”.

Se les pidió a los niños/as que contestaran por escrito a la pregunta “¿que es leer para ti?” y que elaboraran un dibujo que representara la lectura. La respuesta de 26 de los 31 niño/as relacionó la lectura con algo divertido y 12 de ellos lo relacionaron con el aprendizaje. El resultado del dibujo fue similar (Anexo 2 y 3).

CONCLUSIÓN

Tanto la escuela como las aulas son espacios privilegiados para la formación de lectores. Se hace necesario como dice Solé (2000) crear modelos y estructuras que apoyen a los alumnos para fortalecer su relación con el libro. Una vez que estas estructuras se sistematizan el niño/a se vuelve en mayor o menor medida aficionado a la lectura. Esto es necesario, porque como dice Garrido (1999), para comprender lo que se lee, hace falta aprender a gozar la lectura.

Por otra parte, el profesor es quien decide que cambios quiere realizar dentro de su práctica educativa, la formación tradicional del docente en ejercicio ha demostrado su incapacidad para impulsar cambios en las prácticas docentes. Los acercamientos al docente que muestran una relación de colaboración más que una relación jerárquica, que considera sus percepciones, que escucha su voz, que aborda una problemática real del aula y que lo involucra en la intervención, facilita la adopción y adaptación de las prácticas educativas por parte del maestro dentro del aula. Asimismo, la colaboración requiere de una negociación y re-negociación constante, así como de reestructurar y reestablecer roles y responsabilidades a través del proceso.

REFERENCIAS

Arenzana y García (1995). *Espacios de Lectura*. Estrategias metodológicas para la formación de lectores. México: FONCA

Fullan, G. y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

Jackson, P. (1996). *La vida en las aulas*. (4ª. ed.). Madrid, España: Morata.

Jones, B., Rasmussen, C., and Moffitt, M., (2002). *Real-Life Problem solving. A Collaborative Approach to Interdisciplinary Learning*. Washington: American Psychological Association.

Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva, en *Revista de Educación*. España. N° 327, pp. 83-105

Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace no nace*. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores. México: Ariel

Hargreaves, D. (1998) *Profesorado Cultura y postmodernidad*. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). España: Morata.

Sarto, M. (1988). *La animación a la lectura*. Madrid, España: SM

Smith, F. (1978). *Para darle sentido a la lectura*. México: Nueva Visor.

Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura*. 11º edición. España: Grao

Wanzare, 2003 Z. (2003). *Adults Helping Adults: Teacher-Initiated Supervisory. Option For Professional Development*, disponible en <http://www.wln.ualberta.ca/papers/pdf/46.pdf>. 11.Junio-2004

ANEXO 1

" Grado 5A"

MI AUTOCONTROL DE LECTURA

Nombre: *Ally Carine Pérez Pérez*

Título	Fecha	Terminado		Porque	Opinión del libro
		Si	No		
1. El terror de sexto B	4-03-05		X	Porque me lo voy a llevar a la casa	Uase
2. El gran libro del microscopio	15-04-2006		X	Porque no me dio tiempo	Me encanto y me lo voy a llevar a la casa
3. Beba a bordo	23 Mayo 2005	X		Por me gusta ese tipo de libros	amroso
4. Insectos	28 mayo 2005	X		Por que estaba de libelulas	divertido
5. El egg más dulce	14 Abril 2005		X	Por que no me gusta	aburrido
6. Historias y Lallandas	19 Abril 2005	X		amroso	amroso

ANEXO 2



Para mi leer es estar aprendiendo y entrar en el mundo de maravillas e imaginación.

Para mi leer es una cosa muy bonita porque haciendo cosas, haciendo nuevos cuentos y me gusta muchísimo leer, yo pienso que la lectura le debería gustar a todos porque es riquísima.



El libro **Alfabetización: Retos y Perspectivas** fue editado por la Facultad de Psicología de la UNAM y se terminó de imprimir en enero de 2006 en Gráficos Ruesga de Carmen Paola Ruesga Hernández, Callejón de Gavilán No. 26, Col. Barrio San Miguel, México, D.F.

Su composición se hizo en tipos Zapf-Humnst BT de 18 pts. B; 13 pts. N y B; 12 pts. N y B; 11 pts. N, I, B y BI; 9.5 pts. N y I; 8 pts. N y B; GoudyHandtooled BT 72 pts. N; Albertus Extra Bold 14 pts. B.

La edición consta de 200 ejemplares.