

**POLICARPO LOPEZ ALVARADO**

**PRÁCTICAS METODOLÓGICAS DE INTERVENCIÓN EN PROCESOS DE  
COMPRENSIÓN LECTORA DEL NIVEL PRIMARIO. UN ESTUDIO  
REALIZADO EN EL MUNICIPIO DE SALCAJÁ, DEPARTAMENTO DE  
QUETZALTENANGO**

Asesor: Lic. Erbin Fernando Osorio Fernández



Universidad de San Carlos de Guatemala  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
Departamento de Pedagogía

Guatemala, mayo de 2009

**Este estudio fue presentado por  
el autor como trabajo de tesis,  
requisito previo a su graduación  
de Licenciado en Pedagogía y  
Ciencias de la Educación**

# ÍNDICE

## CAPÍTULO PRIMERO

|                                            |   |
|--------------------------------------------|---|
| Introducción                               | i |
| 1. MARCO CONCEPTUAL                        |   |
| 1.1 El problema                            | 1 |
| 1.2 Antecedentes del problema              | 1 |
| 1.3 Importancia de la investigación        | 2 |
| 1.4 Planteamiento del problema             | 2 |
| 1.5 Alcances y límites de la investigación | 2 |

## CAPÍTULO SEGUNDO

### 2. MARCO TEÓRICO

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 El nivel de intervención sobre el lenguaje<br>el enfoque funcional de los objetivos formales | 4  |
| 2.2 Aspectos pragmáticos lenguaje oral                                                           | 8  |
| 2.3 Características de los ejercicios funcionales                                                | 11 |
| 2.4 Esquema pedagógico                                                                           | 15 |
| 2.5 La enseñanza de la lectura                                                                   | 33 |
| 2.6 Aspectos fundamentales del proceso de la lectura                                             | 42 |
| 2.7 La importancia de la lectura                                                                 | 50 |
| 2.8 Componentes de la comprensión lectora                                                        | 53 |
| 2.9 Relación del aprendizaje activo y la transferencia                                           | 59 |
| 2.10 Funciones de los actores de comprensión lectora                                             | 60 |
| 2.11 Generalidades sobre métodos para enseñar a leer                                             | 66 |
| 2.12 Clasificación de los métodos para enseñar a leer                                            | 72 |
| 2.13 Materiales de enseñanza                                                                     | 78 |

## **CAPITULO TERCERO**

### **3 MARCO METODOLÓGICO**

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 3.1 objetivos de la investigación     | 88 |
| Variable única                        | 88 |
| 3.3 Manejo conceptual de la variable  | 88 |
| 3.4 Manejo operacional de la variable | 89 |
| 3.5 Población                         | 90 |
| 3.6 Muestra                           | 90 |
| 3.7 Técnica e instrumentos            | 90 |
| 3.8 Análisis estadístico              | 91 |
| 3.9 Recursos                          | 91 |

## **CAPITULO CUARTO**

### **4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1 Resultados de prueba de comprensión de lectura mediante<br>3 escuelas intervenidas             | 92  |
| 4.2 Presentación y análisis de los resultados. Instrumento de<br>encuesta aplicada a profesores.   | 93  |
| 4.3 Presentación y análisis de los resultados de<br>instrumento de encuesta aplicada a estudiantes | 99  |
| Conclusiones                                                                                       | 105 |
| Recomendaciones                                                                                    | 106 |

## **CAPÍTULO QUINTO**

### **5. PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 Capacidades que se exigen de un lector eficiente | 107 |
| Bibliografía                                         | 117 |
| Anexos                                               |     |

## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora deber ser uno de los objetivos primordiales de la lectura y el estudiante que llegue a perfeccionar ésta destreza habrá ganado el ingreso al mundo de la cultura letrada. Siendo uno de los objetivos de la escuela primaria la aplicación de técnicas pedagógicas, utilizando la mejor práctica metodológica para la aplicación de una mejor comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje.

Leer un texto todos los alfabetos pueden hacerlo, pero no es esa la finalidad; el objetivo tiene que ser la comprensión lectora, aquí, ya entra en juego una actividad compleja que significa convertir los símbolos en palabras, en seguida tener presente el significado de la palabra por medio de la experiencia; viene en seguida como procesar ese pensamiento, utilizando la percepción, comprensión reacción y asimilación de la lectura.

Pero todo este proceso que enmarca la comprensión, solo puede alcanzarlo una persona de experiencia y en su etapa adulta.

Por lo que el conglomerado magisterial debe de preocuparse en este aspecto, especialmente los que tendrán los primeros grados. Por ejemplo el director del plantel debe hacerles saber a los maestros, antes de cerrar el ciclo escolar, el grado que tendrá a su cargo el próximo año.

El director no deberá tomar a la ligera, los aspectos de la capacidad basada en las cualidades del maestro, que tendrán primer grado de primaria, en este caso debe ser un maestro experimentado el cual se mantiene actualizado con técnicas pedagógicas, estrategias y prácticas metodológicas que da la experiencia en la enseñanza-aprendizaje.

Esto le dará tiempo al maestro para buscar el material didáctico apropiado, así como las bibliografías necesarias y más recientes y los métodos que se encuentran vigentes, lo cual indudablemente serán de beneficio para el aprendizaje del estudiante.

El estudiante desde el primer grado de primaria hay que enseñarle a leer, siendo este uno de los objetivos del profesor dentro del aula y durante el ciclo escolar; así le será más fácil comprender lo que lee y por supuesto con la guía del maestro estará aprendiendo a aprender; porque si no se hace, su enseñanza podrá resultarle al estudiante tediosa a quien no le gustará repetir la misma experiencia. Esta experiencia iniciada en los primeros debe sistematizarse y consolidarse en los últimos grados del Nivel Primario.

La lectura es uno de los vehículos más importantes para que el alumno pueda recopilar la información, respecto de los aspectos de la cultura especialmente su comprensión.

Uno de los objetivos de la escuela primaria lo constituye la "aprehensión de las técnicas fundamentales de adquisición de la cultura como escribir y leer". La lectura es la llave del éxito y del conocimiento humano, ya que en el mundo en que vivimos está lleno de mensajes escritos, por lo tanto se puede decir que pasamos leyendo toda la vida, permanentemente somos lectores en potencia; a veces no nos damos cuenta de la función que realizamos.

Esta incidencia negativa puede dar como resultado la repitencia, lo cual influye en costos en la economía del hogar, en gastos del Estado, en un sobre-esfuerzo de la escuela y del profesorado y en una frustración, cada vez más agudizante en la conciencia del estudiante, al estigmatizarlo y estigmatizarse como un perdedor.

La tesis que sostenemos es que la comprensión lectora constituye uno de los componentes más importantes del currículum escolar, en tanto que constituye una herramienta básica y fundamental para la comprensión integrada de todos los significados y punto de inicio para el éxito escolar.

El presente estudio en su estructura está conformado por el marco conceptual, datos, que evidencian el estado situacional del problema, su importancia, su planteamiento, los alcances y límites de la investigación.

El segundo capítulo se define como marco teórico que da fundamentación teórico-científica. Luego se presenta el marco metodológico el cual se fundamenta principalmente en los objetivos de la investigación y la recopilación y presentación de datos con los cuales se característicos propiamente de la investigación. En el capítulo cuarto se encuentra el análisis y la interpretación de resultados de los datos recopilados a través de instrumentos de encuesta, entrevista, guía de observación aplicados a los sujetos intervenidos de los cuales se derivan las conclusiones y recomendación del presente estudio.

El capítulo quinto contiene un aporte teórico-metodológico para ejemplificar alguna forma de aplicación de prácticas de comprensión lectora para determinar las capacidades que se exigen a un lector eficiente.

# CAPÍTULO PRIMERO

## 1. MARCO CONCEPTUAL

### 1.1 EL PROBLEMA

Los estudiantes, al continuar sus estudios, específicamente en el Tercer Grado del Nivel Primario, tienen muchas dificultades de comprensión lectora como instrumento básico de aprendizaje en todas las asignaturas, pero especialmente en el campo de las Ciencias Naturales, la Matemática y las Ciencias Sociales.

Esto desemboca en la calidad de los procesos cognoscitivos y en los productos, en virtud de que se acusan graves problemas de lento aprendizaje, comprensión integrada de los conocimientos y, derivado de ello, de deserción y repitencia. Los estudiantes tienen limitadas posibilidades de comprensión lectora, no sólo en las áreas indicadas sino en otras áreas del currículum, como comprender diferentes informaciones e instrucciones escritas y orales.

### 1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Es probable que si a cada alumno se le cultiva la destreza de una comprensión lectora, utilizando una práctica metodológica, dándole seguimiento a sus inquietudes, probablemente en un futuro mediano o a largo plazo; pueda sustentar sus habilidades y destrezas lo cual lo hará sobresalir de los demás.

Se ha tenido como prioridad la renitencia y sus posibles causas; una de las causas prioritarias se ha considerado la habilidad de la lectura, pues hay información de su relación directa — con el rendimiento académico. Se encontró que más del 70% de los estudiantes que ingresaron en 1996 a la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, se encontraban en un percentil de la lectura de menos del 51; que el 54% estaba por debajo del percentil 25. Observando el fenómeno de la lectura se tiene que todas las áreas (vocabulario, velocidad de comprensión) tienen problemas, siendo la comprensión y la velocidad de comprensión las menos desarrolladas.

Las tesis que abordan el tema de la comprensión lectora son diversas. Un ejemplo de ello lo constituye el trabajo de María Luisa Quiñónez, del Centro Universitario de Occidente de Quetzaltenango, quien aborda el tema de la comprensión lectora desde el punto de vista de la lectura silábica y corriente en los primeros grados de la escolaridad primaria.

Otra tesis observada es la de la Licenciada Ester Monterroso de la Universidad Landivar de Quetzaltenango quien también aborda el tema de la comprensión lectora desde el punto de vista bilingüe en el primer grado del Nivel Primario, cuyo objeto de intervención fue la población procedente de la zona sur de Almolonga, Quetzaltenango.

El informe de investigación que se presenta rompe con el enfoque de las anteriores en virtud de que se hace un análisis de la problemática de la comprensión lectora en el Ciclo de Educación Complementaria, en los grados de cuarto, quinto y sexto del Nivel Primario, adentrándose en el origen de los problemas y presentando una propuesta metodológica de intervención.

### **1.3 IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN**

La importancia de esta investigación estriba en que, hay una variada cantidad de problemas en la comprensión lectora del nivel primario del municipio de Salcá, departamento de Quetzaltenango. Se trata de alcanzar límites de entendimiento, con cada profesor de grado y con cada estudiante que es el usuario inicial de este servicio. .

Por tanto se debe crear y generar formas prácticas metodológicas es que faciliten una mejor comprensión lectora, en el alumno del Nivel Primario. El niño es un ser con muchas inquietudes y habrá que aprovechar sus intereses de aprendizaje, pues esa energía es ilimitada y hay que canalizarla aprovechando que tienen una mente limpia y sin malicia, para moldearlos, dándoles las herramientas necesarias para que descubra paso a paso sus habilidades y poder despertar en él, el interés por sus primeras letras, utilizando un enfoque pedagógico, que sea la base sustentable, que se adapte y se ajuste a su edad cronológica en su enseñanza-aprendizaje. En la época presente, se cuenta con una variedad de herramientas, donde se puede utilizar la tecnología existente, la cual es un apoyo que facilita la enseñanza-aprendizaje, utilizando métodos y prácticas pedagógicas más apropiadas y fáciles para una mejor comprensión lectora en los niños del Nivel Primario.

Es importante saber interpretar, explicar y traducir de manera fiel de lo que se lee, sin tener que memorizar y luego demostrarlo en una conversación, en una situación de dificultad, o en cualquier otra circunstancia de la vida. Se debe estar consciente de la importancia que tiene la comprensión lectora para todas las personas, especialmente para quienes se dedican al estudio, así y poder entender el pensamiento de diversos autores, para hacer propio el conocimiento de lo leído, y poderlo aplicar en la vida diaria.

## **1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En virtud de las consideraciones anteriores se arribó al planteamiento siguiente:

¿Cuáles son las prácticas metodológicas de intervención en los procesos de comprensión lectora en el Nivel Primario?

## **1.5. ALCANCES Y LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **A. Alcances**

Los resultados de la investigación serán susceptibles de generalizar a los municipios y escuelas municipio de Salcajá y algunos municipios de la región del departamento de Quetzaltenango, y del país que comparten similares características.

### **B. Límites**

- No se tomaron en cuenta los colegios privados del municipio; porque se consideró que el problema se agudiza más en el sector oficial.
- No se tomaron en cuenta los grados de 1º, 2º y 3 del Nivel Primario porque se consideró investigar el ciclo de Educación Complementaria como fase terminal educativa de amplios sectores de la población.
- Se investigó a estudiantes 4º, 5º y 6º grados del sector oficial, ubicados en el casco urbano y rural del municipio de Salcajá, departamento de Quetzaltenango.

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **2. MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 EL NIVEL DE INTERVENCIÓN SOBRE EL LENGUAJE EL ENFOQUE FUNCIONAL DE LOS OBJETIVOS FORMALES**

El enfoque de objetivos formales. Aspectos Pragmáticos. Características de los ejercicios funcionales. Esquema pedagógico. Ejemplos prácticos. Revisión y aplicaciones.

Sea por dificultades perceptivas que impiden la recepción completa de la forma de los mensajes (caso del niño sordo), sea por limitaciones en la capacidad de tratar, almacenar y retener la información que les llega (casos de los niños deficientes mentales, de los niños con afasia o disfasia congénita y, en menor medida, de algunos niños con trastornos evolutivos), se requiere a veces una planificación aún mas rigurosa de las situaciones a través de las cuales vamos a presentarles el lenguaje que deberían asimilar.

En otras ocasiones, “Las situaciones más abiertas, como la interacción natural o las actividades propuestas anteriormente bastan para permitir el desarrollo de las funciones comunicativas y de muchos contenidos lexicales”<sup>1</sup> pero no permiten a los niños apropiarse con rápidas y eficacia los elementos lingüísticos más complejos o aquello que corresponde a las estructuras superficiales del idioma, que nos son indispensables para hacerse entender.

“Así es posible observar con frecuencia cómo alumnos difásicos o sordos por tomar ejemplos paradigmáticos, asimilan el vocabulario y lo aplican con propiedad pero siguen anclados en estructuras gramaticales y sintácticas primitivas basadas en la yuxtaposición de palabras ordenadas en función de su valor de acción, de agente, de referente”<sup>2</sup>, siguiendo con modelos como los descritos para los niños entre 2 y 3 años.

La respuesta tradicional de la pedagogía especial a este tipo de desfase ha consistido casi siempre en un entrenamiento formal de modelos de enunciados, en el mejor de los casos extraídos del lenguaje cotidiano y su enseñanza. En su caso, se utilizaba repetidamente para tal finalidad material escrito, lo que producía no pocos desajustes entre lo que se enseñaba y el lenguaje habitual de la calle.

---

<sup>1</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Estimulación de Lenguaje Oral. Editorial Santillana, 2da. Edición. 1999. p.116

<sup>2</sup> Brown, R. El Primer Lenguaje. Londres. 1,973 p. 116

“Pensamos que es posible y más eficaz diseñar otros programas que, sin negar la necesidad de elegir los contenidos explícitos de los ejercicios se basen en situaciones que hagan necesaria la utilización de estos modelos”<sup>3</sup>, so pena de hacer imposible o más difícil la comunicación y, por tanto, la resolución de la actividad propuesta.

Para entender mejor lo que nos proponemos, quizá resulte útil ilustrar este principio con unos ejemplos, a diversos niveles de aplicación y a distintas edades del alumno.

### Caso 1: Ejercicio de pronunciación

Si se le enseñaba a un niño el dibujo CASA, solicitando la repetición de esta palabra no se conseguirá siempre una respuesta correcta al primer intento. Por el contrario, es posible que tenga que esperar semanas, meses o años para la capacidad fonética y fonología del niño le permita repetirla. Para ello, pasará por un proceso de aproximación de intentos variados /a-a/, /a-ma/, /ta-a/, /ta-ta/, /a-sa/, /ta-sa/...

Si el niño se esfuerza, se le suele animar, aunque no acierte: “Muy bien, David”. Sin embargo, esa felicitación pueden resultar excesiva si el intento es realmente ininteligible, de la misma forma que una crítica (“Todavía es así”) puede parecer injustificada a un niño que se hace perfectamente entender en la vida diaria, aunque su pronunciación no sea del todo correcta (sobre todo si, como en el caso del niño sordo, no tiene feedback propio y depende exclusivamente de la eficacia de su lenguaje para controlar la corrección de su habla).

Es en el trabajo con adultos, afásicos por ejemplo, donde este fenómeno nos llega con claridad cuando los pacientes contestan con evidentes muestras de desagrado a nuestras bienintencionadas felicitaciones después de un intento de cuya inutilidad comunicativa fuera del ejercicio son perfectamente conscientes.

Pero si, en vez de presentar un solo dibujo con CASA, se trabaja con parejas o series de contraste progresivo y la consigna consiste en pedir uno de ellos (sin que se sepa cual va a elegir el sujeto), el objetivo no es necesariamente la pronunciación perfecta, sino el paso intermedio que a pesar de su incorrección, resulta útil en esta situación concreta, así el intento /a-a/ funcional si se trata de distinguir entre CASA y MOTO, pero no si la pareja propuesta es CASA y CAMA.

Para conseguir diferenciar estas dos palabras, el niño (o el adulto afásico) deberá introducir un rasgo diferenciador, por ejemplo /a-a/, (por CASA) y /a-ma/ por (CAMA). Pero las parejas casa-taza, casa-capá, casa-copa- casa-caza o las series casa-cama-rama-casa-capá-papa..., necesitarán otros rasgos distintivos.

---

<sup>3</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 117

En un planteamiento de este tipo, el esfuerzo que se pide al niño (o al adulto) aparece justificado por el contexto en que se presentan los ítems, no se limita a obedecer a una consigna más o menos gratuita.

## Caso 2: Construcción de grupos nominales

Podemos imaginar que observamos a un niño estancado en el nivel de denominación y que se limita a nombrar simplemente a los referentes; no usa o usa poco los adjetivos y los determinantes, a pesar de que se ha comprobado que es capaz de repetirlos en combinación con los sustantivos.

Se puede recurrir al procedimiento habitual de la descripción de imágenes o de objetos, utilizando el sistema de preguntas:

Y esto ¿Cómo se llama?

/a-bo/ (árbol)

Es verdad, es un árbol. Y ¿Cómo es el árbol?

...

¿Es grande o pequeño?

/an-de/.

Claro es un árbol-grande. Dilo tú; un árbol grande.

/a-bo-an-de/.

Muy bien, es un árbol grande. ¿y este?

El problema que nos podemos plantear es, por una parte, si el parámetro del tamaño es realmente lo que puede llamar más la atención del niño en esa situación y, por otra, si el modelo enseñado tenía en aquel momento algún comunicativo.

Para resolver estas preguntas, planteemos la situación de forma distinta. Se elige un material de objetos semejantes (por ejemplo, pelotas) que se diferencian por el tamaño y el color. La situación propuesta consiste en que un niño situado a dos o tres metros tiene que pedir las una por una se le contestará tirando la pelota que se crea que ha pedido.

Se acompañaran estas conductas de los enunciados correspondientes, utilizando naturalmente adjetivos y determinantes. Como, dada la situación, el niño puede incluso limitarse a señalar las pelotas con el dedo, no tendrá muchos problemas en conseguirlas todas.

Sin embargo, este primer juego permitirá determinar a qué parámetros es más sensible e introducir en los comentarios modelos enunciativos que el niño podrá intentar imitar en la segunda fase del juego. En esta segunda fase, tanto el niño como el educador disponen de una serie idéntica de pelotas de distintos tamaños y colores pero disimuladas en una caja que no permite ver el material del otro. Aquí ya no basta la designación con el dedo. El juego consiste en reunir las parejas; las dos pelotas pequeñas, las dos verdes, las dos pequeñas rojas..., pidiendo verbalmente al otro la pareja que falta

En esta situación la utilización de un adjetivo es necesaria para que el juego funcione, el niño tiene un cierto margen de libertad para buscar la formulación más adecuada al contexto y a sus posibilidades; las ayudas propuestas por el adulto, incluyendo la repetición, adquieren un sentido funcional.

Si, en vez de utilizar pelotas diferentes, se utilizaban pelotas iguales pero colocadas en distintos sitios, será necesaria la utilización de proposiciones y de la base sobre la cual se asientan las proposiciones relativas introducidas por que, la pelota que está debajo de la silla, la que esta en la mesa.

### Caso 3: Flexiones Verbales

“Se trabaja con un grupo de niños capaces de formular de varias palabras pero con escasa flexibilidad en la utilización de los tiempos verbales”<sup>4</sup>. Vamos a ver como un simple cambio de situación llevará necesariamente al cambio de flexiones.

El juego consiste en que un educador o alguno de los niños realiza un recorrido a través de la clase mientras uno de sus compañeros está fuera o escondido de tal forma que no pueda ver lo que ocurre. A continuación uno de los alumnos que ha visto el recorrido tiene que intentar hacer que el niño que no ha visto nada realice el mismo recorrido. Es el juego del robot teledirigido.

Ejemplo: Vete hasta la puerta. Gira hacia la pizarra. Avanza. Da la vuelta a la silla. Levanta las manos.

Si a este nivel el juego funciona satisfactoriamente, el educador va a introducir una variante: explicará que el próximo robot tiene memoria y que se le debe explicar el recorrido entero al principio, antes de que arranque.

Este cambio suele producir, entre otras cosas, variaciones en la conjugación de los verbos, además de la introducción de otros elementos como marcadores temporales y una mayor precisión en la explicación por ejemplo, se podrán observar:

El cambio del imperativo por la segunda persona del indicativo presente. Te vas hasta la puerta, das la vuelta a la silla que esta allí cerca.

Luego, vuelves a la mesa y te subes a la silla. Al final, levantas las manos.

El añadido del verbo IR (vas a ir hasta la puerta...,) o del verbo TENER (tienes que ir hasta la puerta...,).

Entendemos que lo importante no es que los niños aprendan la conjugación de un determinado verbo sino, que se den cuenta del valor funcional de los tiempos verbales, no solo como marcadores de tiempo sino también de aspecto: no es posible introducir esa dimensión fuera de una situación real de comunicación.

---

<sup>4</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. p. 119

## 2.2 ASPECTOS PRAGMÁTICOS LENGUAJE ORAL

Hasta ahora hemos insistido mucho en el valor de estas actividades para la adquisición de elementos fonológicos, semánticos o sintácticos, pero donde cobran una importancia especial es a nivel pragmático.

Algunos de los niños que requieren enseñanza especial, en centros específicos o en integración, no presentan graves problemas de pronunciación, disponen de un léxico bastante amplio y de una capacidad morfosintáctica amplia; la fluidez de su lenguaje es, por tanto, relativamente elevada y estos niños suelen confundir muchas veces si no les observa fuera del ámbito de la clase.

A pesar de su relativo dominio formal, tienen en realidad grandes dificultades cuando quieren comunicar mensajes complejos, especialmente a personas que no están acostumbradas a su nivel de expresión y no son capaces de ayudarles con las preguntas necesarias.

“Estos niños (en general deficientes mentales o con secuelas de trastornos importantes de relación con los demás) presentan dificultades de orden pragmático, especialmente en lo que se llama a hora los proceso de intersubjetividad”<sup>5</sup> y que determinan la forma de expresarse en función de lo que se sabe o de lo que se supone acerca de la información previa de que dispone el interlocutor sobre lo que se esta diciendo. Por ejemplo, la utilización de deícticos como los pronombres demostrativos (este, esa...,) muy habitual cuando el interlocutor se encuentra frente a nosotros se reduce mucho cuando hablamos por teléfono (algo que no descubren los niños normales hasta los 3-4 años), a que pierden su valor comunicativo.

Explicar a alguien dónde se encuentra una determinada calle tiene distintas implicaciones si el interlocutor es un vecino de la ciudad o si se trata de algún turista despistado.

Si se realiza con estos alumnos un ejercicio donde deben describir un paisaje entre una docena de ellos, bastante parecidos, para que el educador adivine en cuál de ellos se están fijando, lo normal es ver disminuir la cantidad de informaciones a medida que van quedando menos fotografías.

El mismo fenómeno ocurrirá con la repetición de la situación con otros materiales; los niños aprenden a solucionar más rápidamente el problema. Cuando queden sólo dos fotografías, por ejemplo, bastará con dar un pequeño detalle diferenciador para saber cuál es el paisaje que se quiere designa. Sin embargo,

---

<sup>5</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. p. 120

se observa con frecuencia cómo algunos niños siguen describiendo los dibujos en su totalidad como si se tratara siempre de la misma situación.

“Esa intersubjetividad limitada y estas dificultades para determinar cual es la información pertinente constituyen, junto con la falta de variabilidad de registros”<sup>6</sup>, las dificultades pragmáticas más frecuentes en los alumnos de educación especial y para la superación de las cuales estas actividades del trabajo aparezca como paradójico; la mejoría funcional se traduce en una disminución de la cantidad de lenguaje utilizado para una misma situación. Menos lenguaje, es cierto, pero más eficaz.

Ya no se trata, como en los ejemplos citados al principio, de situar el aprendizaje de elementos formales dentro de una dinámica funcional, sino de entrenar y desarrollar las propias funciones pragmáticas de la comunicación lingüística.

Esta segunda faceta de las actividades funcionales no ha sido todavía muy analizada en la literatura (aunque se tuvo en cuenta de forma más o menos intuitiva); para un ejemplo reciente.

En general, “se suelen mezclar objetivos formales y funcionales dentro de las actividades pragmáticas, en los programas para niños y adolescentes”<sup>7</sup> de Booth, Derickson y Randolph (1984). En sus dos guías, estos autores distinguen seis objetivos principales para los ejercicios pragmáticos que proponen:

- ✓ Saber mantener un tema, seguir el hilo, saber cuando se termina o se cambia un tema.
- ✓ Saber utilizar las fórmulas que regulan la expresión, como iniciar, mantener, terminar o señalar los cambios.
- ✓ Entrenar los cambios de registro.
- ✓ Usar las formas sintácticas para transmitir información pragmática.
- ✓ Uso de matices en función del contenido o de los interlocutores.
- ✓ Uso de la comunicación no-verbal.

En otro trabajo Kent, Udolf y Sherman (1988) proponen una serie de situaciones comunicativas cotidianas (saludos, identificación personal, preguntas...) con “un plan detallado para su entretenimiento con niños deficientes siguiendo los principios del aprendizaje operante desarrollados por el conductismo”<sup>8</sup>.

Representan un enfoque distinto al propuesto en los trabajos citados anteriormente y al que seguiremos más adelante, lo que no significa que carezcan de sentido ni de eficacia: como hemos comentado antes, es posible que, debido a

---

<sup>6</sup> Ibid. P.121

<sup>7</sup> Booth, E. Derickson, B, Y Randolph. Libro de actividades pragmáticas. Tucson Arizona, 1,984. p.121

<sup>8</sup> Kent-Udolf, L, Sherman. Lenguaje cotidiano. Barcelona: Martínez Roca, 1,998. p. 122

la importancia de las dificultades y de la heteroneidad del desarrollo, existan varias posibilidades de alcanzar un mismo objetivo.

Lo que parece importante es que el enfoque elegido esté adaptado a las peculiaridades de cada caso y que cualquier propuesta sea examinada críticamente, sin perjuicio, en función de su efectividad.

“La pragmática no se limita al estudio de los usos y funciones del lenguaje, abarca también los aspectos formales que traducen los cambios y ajustes generados por el contexto de la comunicación”<sup>9</sup>.

Ocurre entonces que su campo de aplicación puede solaparse con lo que estudia, desde otra perspectiva, la morfosintaxis, por ejemplo, pero este problema de delimitación de fronteras es inherente a cualquier taxonomía.

Veamos el caso del relato siguiente, producido sin interrupción por un niño de 10 años, deficiente mental ligero pero con una disfasia expresiva congénita importante que retrasó la aparición de sus primeras palabras a los 5 años y la construcción de oraciones a los 8 años.

Ha progresado de tal forma que es capaz de producir un texto, relativamente largo, sin ayuda concretamente el cuento de Caperucita Roja.

Esta mala la abuelita... lleva mantequilla, pastel, vino, el lobo uh, bueno tu te vas a ir por otro yo voy... tu vas por el largo yo por el corto... vale...vale... pum, pum, pum quién es... Caperucita... bueno ... que oreja más grande tienes... que ojos... ala para oír mejor... que ojos tienes las orejas son para bueno... que grandes dientes tienes... para comer mejor... amm, amm.

Sin embargo, para que un relato sea comprensible por parte de un interlocutor, es indispensable describir mínimamente las acciones y, sobre todo indicar quién habla y a quién se dirige, cuando el narrador reproduce los diálogos. En este caso, conseguimos más o menos entender la historia porque ya lo conocemos de antemano; cuando este niño hace lo mismo con un relato que el interlocutor desconoce, resulta totalmente incompresible.

Lo que falta en este discurso no es, en principio, de gran dificultad sintáctica, basta con añadir algunos marcadores de tiempo y de coherencia (juego, entonces...) e indicaciones del tipo “El lobo le dice” “Dice la abuela” “Dice ella”... Por tanto lo que falla es el proceso que lleva al hablante a incluir esa información y a no limitarse a seguir simplemente sus imágenes internas; por eso se excluye en el apartado de dificultades pragmáticas.

---

<sup>9</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 122

## 2.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS EJERCICIOS FUNCIONALES

En este nivel, como hemos visto, “existen determinados contenidos formales pre-programados de manera explícita por el educador”<sup>10</sup>, pero, al mantener una dinámica realmente comunicativa, permanecen abiertos a la introducción y adquisición individual de otros contenidos, de aportaciones personales de los alumnos y de ajustes del profesor no previstos de modo inicial.

Para que una actividad se pueda considerar como verdaderamente funcional o pragmática, debe cumplir algunas condiciones y presentar ciertas características.

- a) En primer lugar, para que una actividad sirva para el entrenamiento funcional, debe cumplir la condición de que la corrección o incorrección del enunciado del niño dependa de su eficacia y que esta eficacia venga dada por la respuesta del interlocutor. Wallon, en 1969 decía: “lo que hace reconocer a una palabra un significado, no es su confrontación con una idea o un sentimiento que existirían antes en la conciencia, son los efectos que se producen cuando es enunciada, es su eficiencia”<sup>11</sup>. En otros términos, no es el profesor quien indica al niño si su intento es válido o fallido, es la propia situación a través de la respuesta verbal o no, del interlocutor, la que le permite juzgar sus intentos.

Puede resultar (y así ocurre en la vida real, durante el aprendizaje normal del lenguaje) que un enunciado formalmente incorrecto sea perfectamente eficaz desde un punto de vista funcional. Cuando esto sucede en la interacción natural, muchos autores (por ejemplo, Dale, 1976) han observado que “los padres se centran más en el valor de la verdad, de estos enunciados que en su forma inadecuada, aunque presenten a los niños una posibilidad de corregirse al utilizar un modelo formalmente correcto en su siguiente intervención”<sup>12</sup>.

En pedagogía especial del lenguaje, el educador deberá buscar qué es lo que debe modificar en la situación para que un enunciado incorrecto o incompleto debe de ser eficaz funcionalmente y, por tanto, requiera el aprendizaje de un nuevo modelo.

A veces es posible hacerlo en el instante, en otras se necesita la preparación de otra sesión, en otras finalmente no es factible y, si el sistema de feedback correctivo que se puede pedir prestado a las técnicas

---

<sup>10</sup> Ibid. P. 123

<sup>11</sup> Wallon, H. La naturaleza científica del hombre. Paris, 1969. p. 203-219.

<sup>12</sup> Dale, P.S. El desarrollo del lenguaje: estructura y función. Nueva Cork, 1,976. p. 124

de aprendizaje natural no bastan, se deberá recurrir entonces a los ejercicios del nivel 3.

Por ejemplo, un educador frente a niños que disponen de un cierto número de palabras pero que se encuentran bloqueadas en el enunciado de una sola palabra puede desear estimular una combinación de dos sustantivos.

Admitiendo que el niño conozca las palabras polo, helado, limón fresa y chocolate, el educador puede diseñar la actividad de la manera siguiente: dibuja en el encerado un polo de limón, un polo de chocolate, un polo de fresa, un polo de limón, un helado de chocolate y un helado de fresa.

Pide a los niños que le indiquen cuál debe colorear. Esto requiere necesariamente la combinación de uno de los dos términos polo/helado y de otro del trío limón/fresa/chocolate.

Sin embargo, no es posible diseñar la situación de tal forma que sea absolutamente necesario utilizar el artículo y la preposición “de”. El enunciado “polo limón” es perfectamente inteligible y por tanto, pragmáticamente válido. “El feedback adulto puede permitirles dar este salto pero, en caso contrario, habrá que insistir en una repetición dirigida, posiblemente con algún apoyo de tipo visual”<sup>13</sup> (lenguaje escrito, pictograma, gesto...).

- b) Si los objetivos se refieren a contenidos formales explícitos, la programación se regirá por el sistema descrito en el nivel 1 para la selección y jerarquización de los mismos, profundizando, sin embargo, en la información que puedan proporcionar los estudios descriptivos sobre el desarrollo del lenguaje en el idioma que se está trabajando.
- c) Si de lo que se trata es de reforzar el aspecto propiamente pragmático de la comunicación, es decir, desarrollar en el niño la capacidad para usar el lenguaje y adaptarlo a los datos del entorno y del interlocutor, podemos utilizar como referencia alguna de las clasificaciones de las funciones del lenguaje publicadas hasta ahora. Quizá Tough (1976), Halliday (1973, 1975) y Dale (1980).

Halliday, en su famoso estudio longitudinal sobre la aparición de las funciones comunicativas (no-verbales y verbales), distingue seis funciones básicas presentes desde las primeras conductas comunicativas, a las que se añade una séptima al final del segundo año de vida. De enunciados rígidos al principio, estas funciones se van flexibilizando y reagrupando en otros grupos funcionales más amplios y más diversificados.

---

<sup>13</sup> Dale, P.S. Ob. Cit. p. 125

Las primeras funciones descritas por Halliday son:

- ✓ “La función instrumental; es el lenguaje utilizado para satisfacer necesidades, para pedir”<sup>14</sup>.
- ✓ La función reguladora, es el lenguaje utilizado para controlar la conducta de los demás, para mandar.
- ✓ La función interaccional, es el lenguaje utilizado para coordinar conductas, iniciar, interrumpir o mantener la coherencia de la comunicación.
- ✓ La función personal, es el lenguaje utilizado para expresar los sentimientos y afirmar la individualidad.
- ✓ La función heurística, es el lenguaje utilizado para aprender y explorar la realidad para preguntar.
- ✓ La función imaginativa, es el lenguaje utilizado para una formación creativa de la realidad, para jugar.

En la segunda fase, Halliday reagrupa las tres primeras en una función más global que parece esperar una respuesta concreta por parte del interlocutor, la función pragmática, la que se utiliza para actuar entorno. Las tres siguientes se reagruparían en la función patética, que se utilizaría para aprender a conocer.

“Se producen pues, una reorganización fundamental de las funciones que se distribuyen ahora en un plano más abstracto, más parecido al que utiliza el adulto y en el cual un enunciado sirve diversas funciones al mismo tiempo”<sup>15</sup>. Aparece el diálogo y se añade a las anteriores una nueva función.

- ✓ La función informativa, es el lenguaje utilizado para proporcionar voluntariamente informaciones a los demás acerca de las persona, acciones, cualidades, relaciones... que el niño observa en la realidad.

En una tercera fase la función matética evolucionaría hacia la función ideacional (donde el hablante actúa de observador), la pragmática hacia la interpersonal (donde el hablante participa en la situación), mientras que una tercer función, la textual, proporcionaría el material operacional del lenguaje.

Como no existen todavía datos evolutivos preciso y contrastados con grandes poblaciones de niños y como las distintas taxonomías han sido criticadas por autores que no han podido observar la misma evolución en otros niños, “quizá no esté de más tener en cuenta otra clasificación de las funciones del lenguaje, esta vez a partir de la comunicación adulta”.<sup>16</sup>

Chapman distingue las siguientes.

1. Dar información
  - Referencia
  - Predicción

---

<sup>14</sup> Halliday, M.A.K. Estudiando como aprender; exploraciones del desarrollo en el lenguaje. Londres. 1,975. p. 125

<sup>15</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 127

<sup>16</sup> Miller, J.F. Evaluación de la conducta lingüística de los niños. Madrid, Alambra, 1986. p. 127

2. Obtener información
3. Describir un hecho que está ocurriendo
4. Conseguir que el interlocutor:
  - Haga algo
  - Crea algo
  - Sienta algo
5. Expresar:
  - Las propias intenciones
  - Las propias creencias
  - Los propios sentimientos
6. Indicar la disponibilidad para una nueva comunicación
7. Resolver problemas
8. Divertir.

El educador puede basarse en estas clasificaciones para organizar la dinámica pragmática e interactiva de las situaciones que va a utilizar en este nivel 2.

Simplemente, debe recordar que estas clasificaciones son, como todas las taxonomías bastante arbitrarias, se podría distinguir otras funciones suplementarias o discutir la colocación de tal o cual enunciado en una u otra función. Tomándolas de forma abierta y no limitativa pueden constituir un buen punto de partida.

Es importante señalar que analizar las actividades de lenguaje oral en clase a partir de estos parámetros llevará a diseñar situaciones de comunicación mucho más reales que las tradicionales representaciones de escenas de la vida cotidiana, aunque aparentemente no reflejan situaciones cotidianas del entorno habitual. No es la forma aparente de la comunicación diaria la que se debe llevar a la clase, sino los procesos que la sustentan, lo otro es teatro, actividad digna en sí misma pero cuya finalidad es distinta a la que nos preocupa aquí.

“Es fundamental conseguir desencadenar situaciones donde sea el propio niño el que inicie la interacción”<sup>17</sup>, en esto coincidimos con procedimientos ya descritos como el Time-Delay o la enseñanza incidental. Más globalmente podemos decir que este nivel de intervención pertenece al grupo de enfoques naturalistas reagrupados por bajo el rótulo de Miller lenguaje teaching sobre los cuales se han realizado varios estudios empíricos.

Esta perspectiva de partir de las funciones expresivas como motor y finalidad del aprendizaje ha llegado también al campo de la lecto-escritura y, concretamente, de la expresión escrita, donde las actividades añaden al clásico modelo único de redacción/disertación otros contextos de comunicación escrita práctica.

---

<sup>17</sup> Halle, J.W, Marshall. Técnicas para incrementar el uso del lenguaje, facilitado para niños retardados. Baltimore, 1.979. p. 12

## 2.4 ESQUEMA PEDAGÓGICO

Diseñar una actividad funcional supone prever los recursos y técnicas gracias a los cuales el educador podrá actuar sobre la situación comunicativa planteada de los alumnos.

Su carácter abierto a las iniciativas de los niños requiere precisamente un mayor grado de preparación por parte del adulto, aunque, con la práctica, este llegará rápidamente a interiorizar la mayor parte de los sistemas de interpretación y de ajuste que proponemos en estas páginas.

Las variables de complejidad permiten introducir cambios en las situación propuesta inicialmente a los niños para hacerla más compleja (si se ve que la superan con facilidad), más sencilla (si, a pesar de los sistemas de facilitación, presentan un número excesivo de errores o no consiguen solucionarla) o simplemente diferente, porque se quiere volver a plantear el entrenamiento del mismo proceso desde apariencia distinta o porque se desea inducir modificaciones lingüísticas a través de los cambios efectuados sobre estos parámetros.

“El lenguaje puede ser simultaneo, previo o posterior a las acciones que constituyen su referente”<sup>18</sup>. Estas acciones a su vez pueden ofrecer características de duración, repetición..., que constituyen su aspecto que podemos modificar.

“Los sistemas de facilitación se refieren a las ayudas que el educador va a proporcionar a los niños para que puedan adecuar su expresión verbal a las necesidades que descubren en la situación”<sup>19</sup> y que no pueden solucionar o que solucionan incorrectamente, sea desde un punto de vista formal, o desde punto de vista funcional.

Aunque puedan existir otras, lógicamente, las agrupamos de modo habitual en cuatro categorías:

- a) Imitación mediata: No se trata de hacer repetir directamente modelos. Consiste en que el educador realiza el ejercicio él mismo antes de pedir a los niños hacerlo. Actuará luego sobre las variables de complejidad para que las realizaciones de sus alumnos no sean meros calcos de la suya, pero, durante su actuación, les proporciona ya una cierta ayuda mostrándoles posibles formas de solucionar el problema comunicativo planteado por la situación. Por ejemplo, en el ejercicio antes mencionado del caso 3 en que se debe mandar a un niño a realizar un recorrido que no conoce, la dificultad pragmática con la que suelen enfrentarse muchos niños consiste en que no saben como orientar a su compañero en el espacio; expresiones del tipo “aquí, allí...,” no son de mucha ayuda en ocasiones para el receptor del mensaje y han de ser modificados por el emisor.

---

<sup>18</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 130

<sup>19</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 130

Si el profesor, en el “ejemplo”, utiliza como estrategia la indicación de objetos (gira hacia la pizarra, ahora vete hacia la ventana...), propone una posible solución a este problema, pero que los niños deberán adaptar al recorrido que les tocará verbalizar y que no será necesariamente el mismo que ha dirigido el profesor.

Es un tipo de ayuda que se usa fundamentalmente a nivel pragmático, pero que puede incluir, por supuesto, el uso de determinados modelos lingüísticos (uso de los verbos o de ciertas preposiciones, por ejemplo).

- b) Feedback correctivo, consiste aquí en recoger el enunciado del niño y repetirlo con las correcciones y ampliaciones oportunas.  
Al trabajar en grupo, dentro de situaciones controladas, “el feedback correctivo puede tener más eficacia que en la vida diaria, por su mayor repetición y estabilidad”<sup>20</sup>.
- c) Inducción. Tipo de ayuda que consiste en decir la primera sílaba de una palabra o las primeras palabras de una oración para que el niño las complete. Se supone, lógicamente, que el modelo que se intenta inducir es ya conocido y que ha sido presentado y probablemente trabajado con anterioridad. La inducción se utiliza frecuentemente con los niños cuya comprensión de lenguaje es buena pero que presentan dificultades específicas de expresión debidas a un acceso deficitario o muy lento al almacén léxico.
- d) Modelado. Se trata de la ayuda más explícita; frente al niño que se encuentra estancado en una situación al educador puede darle un modelo posible y ayudarlo a que lo depura. En principio, esta ayuda debe hacerse seguir de la repetición de una situación similar en la que se reduzca la ayuda por ejemplo, a nivel de la inducción y del feedback.

En efecto como “todos los sistemas de facilitación, estas ayudas deben inscribirse en un proceso progresivo”<sup>21</sup>. Aquí las hemos ordenado ya desde su grado mas indirecto hasta su grado de mayor intervención del adulto, pero, en todos los casos, deben complementarse con una fase de extinción durante los cuales se vayan reduciendo de forma progresivas.

- PEDIR COSAS

Esta función cubre la de denominar pero no limita a ella. Cuando le pedimos a alguien algún objeto, no nos limitamos al simple sustantivo correspondiente, aunque esto represente el primer nivel de la función de pedir:

Situación de base: el hablante debe conseguir que el oyente le dé o le señale uno de los objetos situados fuera de su alcance.

---

<sup>20</sup> Ibid, p.131.

<sup>21</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 132

## **VARIABLES DE COMPLEJIDAD**

### **A. VARIABLE DE REFERENTE**

El educador seleccionara los referentes en función de los objetivos lingüísticos que pretende alcanzar. Esta selección se puede hacer en función de:

- ✓ Criterios fonológicos (buscar objetos que se diferencien por su estructura fonética: ejemplo, palo, pila, polo, pala, para las vocales casa, cama, cara para las consonantes).
- ✓ Criterios semánticos (el léxico que se esta trabajando)
- ✓ Criterios morfosintácticos (por ejemplo, el uso de preposiciones relativas).

En este último caso preparará series de objetos que se diferencien por su color, tamaño..., por su colocación en el espacio, por su uso..., de tal forma que el niño tenga que combinar varias palabras para designar el objeto (ejemplo: cajas grandes, pequeñas, rojas, azules, cuadradas, rectangulares, de madera, de plástico..., zapatos de hombre, de mujer, de niño, caja que está encima de la silla, debajo de la mesa, dentro de una cesta, entre dos sillas...).

“Lógicamente, aumenta o disminuye la dificultad de "esta variable en función del número de objetos de su parecido formal y del conocimiento previo del material por parte de los niños”<sup>22</sup>.

### **B. VARIABLE DE SITUACIÓN**

En esta actividad, la variable consiste básicamente en pasar de la situación de oyente a la de hablante. Si trabajamos en grupo, se establece, pues, un sistema de turno. Si se trabaja en pareja, es posible alternar peticiones y entregas.

Se puede introducir una regla como la de no poder decir el nombre del objeto; los niños deberán conseguir los objetos sin nombrarlos. Esta regla se aplica, naturalmente, cuando el objetivo perseguido se centra en la producción de enunciados o en la actividad metalingüística de la definición.

### **C. VARIABLE DE INTERLOCUTOR**

El esquema básico de esta variable, en este ejemplo, es el siguiente:

- a) Se comunica directamente con el receptor del mensaje:
  - Se escucha o se habla con el educador.
  - Se escucha o habla con otro niño del grupo.

---

<sup>22</sup> Ibid. p. 133

- Se escucha o se habla con un adulto no habitual.
- Se escucha o se habla con un niño que no sea del grupo.
- b) Se comunica a través de un intermediario:
  - El intermediario es el educador.
  - El intermediario es un niño del grupo.
  - El intermediario es un adulto no habitual.

“La intervención del profesor supone normalmente que la situación es fácil; puede ajustar su lenguaje con mayor facilidad”<sup>23</sup> y, sobre todo, es un interlocutor privilegiado capaz de entender incluso enunciados muy fragmentarios.

El uso de un intermediario es muy útil cuando se quiere que la formulación de la petición supere la simple denominación o descripción del objeto deseado. Se añaden entonces locuciones como: “Quiero... dame... dile que te dé... dile que quiero... pídele... pídele a...”. Es posible además que los referentes estén en manos de distintas personas; por tanto, el que habla deberá de alguna manera indicárselo al intermediario: Pídele a Manuel la pelota”.

La utilización de un interlocutor no habitual es un recurso importante para la generalización del lenguaje; en efecto, se suele producir un fenómeno de habituación recíproca entre el profesor y sus alumnos que proviene de un ajuste cada vez más eficaz a lo largo de los días pero que puede a veces resultar perjudicial al transformarse en un microentorno insuficientemente estimulador. La incorporación periódica de personas adultas ajenas (otro educador, alumnos de práctica, padres...) pone con frecuencia al descubierto la relatividad de la eficacia comunicativa alcanzada dentro del aula y permite también un enriquecimiento de las capacidades pragmáticas de los alumnos.

#### **D. VARIABLE DE CÓDIGO**

Si los objetos están a la vista del que habla, este puede conseguirlos con la designación del dedo. Es una situación que permitirá al educador reforzar el uso de deícticos, introducir el vocabulario o el enunciado nuevo que se va a trabajar en comprensión o trabajar la imitación antes de pasar a la expresión espontánea.

Para impedir la utilización de la señalización con el dedo, lo más útil consiste en disponer dos series de referentes iguales; los objetos del hablante están fuera de la vista del interlocutor, lo que evita la posibilidad de señalar tanto el objeto que tiene el otro como el propio.

Cada grupo de objetos está dentro de una caja o detrás de una pequeña pantalla opaca que separa el espacio entre los interlocutores (idea desarrollada por Glucksberg, Krauss y Weisberg en 1,966 y recogida en numerosos trabajos posteriores). Aquí es todavía posible utilizar los gestos y la pantomima además del lenguaje oral.

---

<sup>23</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 133

Si se quiere dejar únicamente la vía verbal como sistema de comunicación, será preciso hacer que los interlocutores no puedan verse; estarán separados por algún elemento físico, situados de espaldas o comunicarán a través de un teléfono.

Finalmente el educador puede establecer como norma inicial que las peticiones se hagan por escrito.

No es siempre posible disponer de dos series iguales de referentes. Una solución consiste entonces en que el grupo de objetos esté situado aparte, a la vista de ambos interlocutores. “El hablante debe indicar al oyente cuál es el objeto que desea”<sup>24</sup>. Hay que prever entonces un sistema de control para que el educador pueda asegurarse de que el objeto entregado corresponde realmente a lo que había solicitado con anterioridad el hablante.

Cuando se dispone de dos series referentes, no hay dificultad; el hablante debe primero coger en las manos el objeto cuya pareja está pidiendo al oyente. Si no se dispone de dos series, un posible sistema consiste en que el hablante indique al educador qué objeto va a pedir, antes de hacerlo y sin que el oyente lo vea.

## **E. VARIABLE DE TIEMPO Y ASPECTO**

Por las características enunciativas de la función de pedir o de denominar, esta variable no suele aplicarse.

### **• SISTEMAS DE FACILITACIÓN**

La elección del sistema depende evidentemente del nivel en que se sitúan los niños, si se pretende trabajar un contenido verbal completamente nuevo o si se trata de estimular la expresión de algo que los niños ya entienden.

“Si se parte del nivel más bajo, se utilizará lógicamente el sistema más directo, para pasar de manera progresiva a sistemas menos explícitos”<sup>25</sup>.

Podemos imaginar, por ejemplo, que un educador tiene colgada de un corcho la silueta recortada de una figura humana. Quiere trabajar la comprensión de la denominación de las distintas partes de esta figura. Entrega a cada alumno un trozo de papel adhesivo para que los vayan colocando en el lugar correspondiente a lo que va a decir.

---

<sup>24</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 134

<sup>25</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 136

Empezará nombrando estas partes (la mano, el ojo, el pelo...), tocando al mismo tiempo el cuerpo de cada niño para crear las asociaciones respectivas. Si los niños responden adecuadamente, volverán a realizar un ejercicio similar (quizá con otro material para mantener el interés; un muñeco o el propio cuerpo del alumno), pero esta vez se limitará a nombrar las distintas partes sin tocarlas.

En las actividades de expresión, el sistema más adecuado, tratándose de palabras sueltas, sería la inducción, ya que los niños disponen del léxico correspondiente pero no lo pueden aún evocar con rapidez. En caso de error o de formulación incompleta, el feedback correctivo les permitirá ajustar progresivamente su producción al modelo adulto propuesto por el educador.

- MANDAR

Situación de base: “el hablante debe conseguir que el oyente realice una o varias acciones”<sup>26</sup>.

- **VARIABLES DE COMPLEJIDAD**

#### **A. VARIABLE DE REFERENTE**

En este aspecto también puede intervenir selecciones en función del vocabulario o de determinadas estructuras sintácticas que el profesor quiera entrenar especialmente.

La complejidad del referente dependerá también de la cantidad de acciones a realizar y de su precisión. El educador actúa sobre esta variable dejando libre al oyente o imponiéndole un referente más o menos complejo, realizando una acción que deberá hacer ejecutar a otro niño.

Los ejemplos que siguen pueden servir de referencia a la hora de seleccionar acciones “si lo que se pretende es sobre todo desarrollar las capacidades pragmáticas de los niños; en este caso el léxico que se va a utilizar no es tan importante”<sup>27</sup>. Cada uno de los elementos de esos ejemplo pueden trabajarse independientemente o combinándose para ejercicios más complejos.

- Acción simple: comer, saltar, levantarse, correr, parar...
- Acción con objeto: comer algo, levantar una mano, pintar algo...
- Acción con objeto y localización: poner algo en algún sitio, hacer algo en un lugar determinado del aula...
- Acción con modalidad: de prisa, despacio, fuerte...
- Acción con paciente: darle algo a alguien, tocar a alguien...

---

<sup>26</sup> Ibid. p. 137

<sup>27</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 138

- Varias acciones que se siguen lógicamente: llenar una botella para regar una planta.
- Varias acciones que se siguen lógicamente: llenar una botella para regar una planta.
- Varias acciones sin relación entre ellas: saltar, coger una tiza y rascarse la nariz.
- Desplazamiento: realizar un recorrido.

## **B. VARIABLE DE SITUACIÓN**

Además de la alternancia comprensión-expresión señalada en el ejemplo anterior se puede añadir la presencia o la ausencia del control directo del hablante sobre lo que está realizando el oyente.

En el primer caso, el hablante ve lo que hace el oyente y puede corregir o aumentar su mensaje. En el segundo caso, el hablante no lo ve (está escondido y comunica en voz alta o por teléfono o walkie-talkie); es el resto de los niños quienes deben indicarle el resultado de sus consignas con sus gritos (Bien, no, no es así, uuh...).

## **C. VARIABLE DE INTERLOCUTOR**

En esta situación, es el educador quien empieza generalmente a desempeñar el papel del hablante lo que le permite enseñar directamente en que consiste el juego y los modelos que se pueden utilizar. El hablante puede dirigirse a un solo interlocutor o a varios, lo que tendrá implicaciones en la formulación de los enunciados.

La utilización de un intermediario es especialmente importante aquí por su influencia en el cambio de pronombres personales y determinantes posesivos y en la variación de las desinencias verbales. Por ejemplo consignas como:

- Dile a Pedro que se toque la oreja.
- Dile a Pedro que te toque la oreja.
- Dile a Julia que se ponga su gorro.
- Dile a Julia que se ponga tu gorro.

Deben convertirse en consignas como:

- Tócate la oreja.
- Tócame la oreja.
- Ponte tu gorro.
- Ponte mi gorro.

También puede inducirse la utilización de un estilo indirecto: Marcos ha dicho que te toques la oreja.

#### **D. VARIABLE DE CÓDIGO**

Parecido al ejemplo anterior. “El código variará en función de la posibilidad o no de comunicación visual entre el hablante y el oyente”<sup>28</sup>.

Cuando utilizamos el lenguaje escrito para hacer realizar órdenes, lo llamamos el juego de los mensajes secretos; el escritor (adulto o niño) escribe una consigna en un papel, que se dobla y se hace llegar al lector este debe leerlo en silencio y realizar la acción.

Si queremos añadir dinamismo y estimular la velocidad, podemos mandar el mismo mensaje a varios niños a la vez, para ver quién es el más rápido.

Cuando se trata de que sea el propio niño quien redacte los mensajes podemos dejarles libres al principio de mandara lo que quieran para luego hacer que ordenen por escrito la realización de una o varias acciones que efectuamos delante de ellos y fuera de la vista del o de los futuros destinatarios de los mensajes; de esta forma podemos entrenar la utilización de los elementos lingüísticos que queremos desarrollar con estos alumnos.

#### **E. VARIABLE DEL TIEMPO Y ASPECTO**

Podemos prever tres variantes en una situación programada para entrenar la función de mandar.

- a) Doble simultaneidad: el hablante manda al oyente al mismo tiempo que observa las acciones realizadas por el educador o por uno de sus compañeros.
- b) Simple simultaneidad: el hablante manda al oyente después de haber observado el conjunto de acciones realizadas, al mismo tiempo que éste le va obedeciendo.
- c) Ausencia de simultaneidad: el hablante, después de haber observado el modelo, debe explicar de una sola vez lo que debe hacer el oyente antes de que éste empiece a actuar.

#### **• SISTEMAS DE FACILITACIÓN**

El sistema de facilitación más habitual en esta situación es la imitación mediata; es el educador quien realiza varios ejemplos con los niños, tanto en situación de hablante como oyente.

Después, durante la realización de los ejercicios por parte de los niños, puede recurrir sucesivamente al modelado, la inducción o el feedback correctivo.

---

<sup>28</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 139

- **EXPLICAR**

Situación de base: en realidad se trata de una variante de la situación anterior. “El hablante debe explicar al oyente cómo se realiza una determinada tarea”<sup>29</sup>. La mayor parte de las características de variables y sistemas de facilitación descritos en el punto anterior se aplican en éste.

- **VARIABLE DE COMPLEJIDAD**

### **A. VARIABLE DE REFERENTE**

La complejidad de la tarea a realizar depende evidentemente del número de elementos que la componen, de la dificultad para describir las manipulaciones, del parecido de los objetos que se deben manejar, etc. Ejemplos:

- Construir una torre de cubos, respetando el orden de los colores.
- Descripción de la colocación de un conjunto de objetos colocados en la mesa.
- Descripción de un dibujo.
- Construcciones sencillas con piezas de plástico (tente, lego, etc.), mientras dice en voz alta el criterio seguido.
- Pequeño ejercicio de papiroflexia: como doblar una hoja de papel para hacer un avión un barco...
- Pequeños montajes con juegos de electricidad para niños, por ejemplo, como encender una pequeña bombilla con dos hilos y una pila realizando un pequeño circuito.
- Elaboración de un collage que requiera recorte y pegamento de trozos de papel de colores.
- Pequeña reparación culinaria.

### **B. VARIABLE DE SITUACIÓN**

Utilizamos en este punto, aparte de lo descrito anteriormente (en especial en lo que se refiere al punto del hablante tiene control visual directo o no sobre lo que está realizando el oyente a partir de sus explicaciones), dos posibilidades más en esta variable

- Presencia o ausencia del modelo. El profesor puede dejar el referente a la vista del hablante o retirarlo. Tiene sentido retirarlo si se trata de una descripción, a menos que el referente sea muy elemental y se quiera de paso estimular la memoria visual.

---

<sup>29</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 139

- Posibilidad o no de que el oyente pueda hacer preguntas. Si no le dejamos, es el público (el resto de los niños de la clase) quien debe señalar al hablante los errores o diferenciar entre su modelo y lo que está realizando el oyente.

### **C. VARIABLE DE CÓDIGO**

Se recurre con cierta frecuencia a la utilización del lenguaje escrito en estas tareas de explicación; sobre todo en los ejemplos de descripción de dibujos, de pequeñas recetas de cocina o de montajes experimentales donde se pretende preparar al niño a la comprensión del lenguaje utilizado en los manuales de instrucción de los aparatos, herramientas.

En esta actividad es aún más importante que en otros casos respetar el orden comprensión/expresión; es el profesor quien redacta los primeros textos para que los niños lo lean y realicen las tareas. Cuando se comprueba que son capaces de hacerlo es cuando les pedimos que escriban a su vez unas descripciones o explicaciones de referentes adecuados a su edad mental y a nivel lingüístico.

### **D. VARIABLE DE TIEMPO Y ASPECTO**

Como en el punto anterior, la variable consiste en realizar el ejercicio de forma simultánea o diferida. Pero en este caso, podemos también dejar que el hablante vaya realizando su tarea libremente (como en la construcción de una torre de cubos o el collage) y explique al mismo tiempo lo que está haciendo.

#### **• SISTEMAS DE FACILITACIÓN**

En el planeamiento de las tareas podemos distinguir varios niveles

- El profesor realiza la tarea delante de los niños, excepto aquel que va a actuar como oyente. Puede verbalizar lo que está diciendo, de forma clara y un tanto repetitiva, proporcionando así posibles modelos verbales al niño que actuará de hablante (limitación mediata). Luego procederá a la extinción progresiva de la ayuda.
- El profesor realiza la tarea pero sin decir nada.
- El profesor prepara un pequeño montaje, sin que lo puedan ver ni el oyente ni el hablante y lo enseña ya terminado (debe tratarse entonces de algo que se pueda explicar desde su simple observación visual).

## • VARIANTE DE LA SITUACIÓN DE BASE

“En vez de utilizar referentes concretos, el profesor plantea verbalmente un pequeño problema de la vida cotidiana, adecuado a la edad mental y posibilidades expresivas de sus alumnos”<sup>30</sup> y les pregunta a continuación lo que harían para solucionarlo. Se trata de una situación sumamente colectiva, general, donde se pide a todos los que participan y propongan sus soluciones.

La variable eferente es la que suele manipular; depende del problema planteado y de la complejidad que requiere la explicación de su solución. Los temas elegidos por el educador deberían ajustarse naturalmente a la edad y capacidad mental de sus alumnos. Ejemplo:

¿Qué harías si?

- Empezase a arder la casa
- Te cortaras con un cuchillo
- Te encuentras una serpiente en el jardín
- Tu madre se ha ido a comprar y ves que deja el monedero
- Vas con tus padres al Rastro y te pierdes
- Sabes que mañana vamos a ir de excursión al monte.
- ¿Por qué?
- Existen los semáforos
- Deben vacunas a los bebés
- Hay cinturones de seguridad en los coches
- Hay que trabajar
- Hay que lavarse las manos antes de comer
- Hay guerras
- Hay que llevar documentación.

La situación de explicar es una situación fácilmente adaptable al contexto escolar; ocurre, sin embargo que la suele monopolizar el profesor.

Proponemos aquí un diseño adaptado a la situación de clase que tiene por objetivo desarrollar en el grupo de alumnos las estrategias de transmisión de la información.

A partir de un tema común, cada niño recibe información sobre un Aspecto distinto del mismo. Esa recepción puede ser oral (se la da el educador) o escrita; el niño lee un párrafo o un texto corto. A continuación cada uno de los alumnos explica su parte a sus compañeros. Al final, el educador recoge y resume la información del conjunto del tema.

La situación más fácil suele consistir en que la información que recibe cada niño sea un ejemplo de aplicación del tema general.

---

<sup>30</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 143

Ejemplo: el educador explica que, en los desiertos, viven animales que son capaces de adaptarse al clima seco y caluroso de estas regiones. Después, entrega a los niños párrafos.

Antes de que el niño explique su párrafo a los demás, el educador naturalmente deberá controlar su comprensión; para el nivel elegido. La utilización de alguna palabra “técnica” es voluntaria; se intenta que el niño pregunte al profesor su significado para que, luego el mismo pueda explicarlo a sus compañeros cuando le pregunten (cosa que el educador se encargará de estimular si es necesario). Es importante controlar el tamaño del texto entregado a los niños para que no sea tan corto como para permitir su repetición de memoria ni tan largo y complejo que supere la capacidad de transmisión del niño, utilizando sus propias palabras.

- **DESCRIBIR**

Situación de base: se trata de una variante de la situación de pedir. El hablante tiene delante de él una serie de fotografías y dibujos. El hablante elige un elemento de su serie e intenta hacer adivinar al oyente cuál es. Este, cuando piensa haberlo entendido, entrega al hablante el elemento correspondiente de la serie.

- **VARIABLES DE COMPLEJIDAD**

### **A. VARIABLE DE REFERENTE**

Los elementos que se utilizan tienen una complejidad y una semejanza entre sí que implican un proceso más elaborado de elección de la información pertinente y una expresión verbal relativamente larga, por lo menos para los primeros elementos de la serie. Si se puede solucionar con la simple denominación o la denominación con un adjetivo o proposición relativa, nos encontramos más bien en el nivel descrito para pedir.

“Dentro de este nivel, la variable de complejidad del referente se manipula principalmente por el parecido de los elementos de las series y la familiaridad de los temas representados”<sup>31</sup>.

### **B. VARIABLE DE SITUACIÓN**

Es una actividad que se presta perfectamente al cambio de turno; para cada elemento, el hablante se transforma en oyente y viceversa. Se puede prever, como anteriormente si la colocación de los interlocutores permite una comunicación mímica o no.

---

<sup>31</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 145

Los ejemplos propuestos hasta ahora han utilizado siempre referentes presentes y controlables por el hablante y el oyente. Se puede hacer variar esa situación, eliminando esa referencia concreta, y pidiendo a los niños que describan sin nombrarlos, por ejemplo:

- ✓ Su plato favorito
- ✓ Su anuncio de televisión
- ✓ Su mejor amigo o amiga
- ✓ Sus padres
- ✓ La casa de sus abuelos
- ✓ Su dormitorio

El control pragmático se basa entonces en las preguntas del profesor y de los compañeros en el sentido de ayudar al hablante a llegar a una descripción lo más completa posible.

### **SISTEMA DE FACILITACIÓN**

Esta actividad implica procesos importantes de selección de la información pertinente y muchos niños tienen grandes dificultades a este nivel. No es raro ver cómo alguno sigue describiendo todos los elementos de una serie de la misma forma, sin darse cuenta de que cada vez se necesita menos información para conseguir el resultado. Es habitual ver como entregan información irrelevante: frente a una serie en la que todas las fotografías representan madres con su hijo, es muy poco útil, evidentemente, empezar la descripción por “es mamá con su bebe”.

Para favorecer la evolución de esta capacidad pragmática, es muy importante que el educador actúe con frecuencia como oyente; así podrá graduar sus respuestas para hacer ver a los niños en que consiste su error entregando respuestas erróneas pero ajustadas a la descripción del niño y acompañarlas de comentarios.

Cuando son dos niños quienes juegan, el profesor puede colocarse al lado del hablante y señalar con el dedo el elemento pertinente de la fotografía elegida. De todas formas, es actuando sobre la variable referente (es decir, en la selección de las series) como el educador podrá mejor llevar progresivamente al niño al descubrimiento de una mayor eficacia comunicativa.

Para estimular ese elemento de condición y precisión, recurrimos a veces a un sistema de fichas. Al principio del juego entregamos al niño hablante una serie de fichas de colores, le quitamos una por cada oración que utiliza. El juego consiste en quedarse con el máximo de fichas y, por tanto, en realizar el juego con el mínimo de enunciados.

## VARIANTE DE LA SITUACIÓN DE BASE

Se coloca el conjunto de objetos o de fotografías frente al grupo de alumnos. Sale uno de ellos; el educador le dice el nombre de uno de los referentes al oído. El niño debe adivinar entonces describirlo hasta que sus compañeros logren adivinar de cuál se trata.

- PREGUNTAR

Situación base: “el hablante debe recabar información utilizando preguntas”<sup>32</sup>.

En algunas de las situaciones anteriores ya hemos señalado la utilización de preguntas por parte del receptor (en explicar y describir por ejemplo). Pero en este punto vamos a darle más énfasis a esta función.

Se suelen distinguir dos tipos de preguntas y respuestas, parte de las preguntas de alternativas:

a) preguntas que utilizan la forma enunciativa con una entonación interrogativa: ¿Es gordo? ¿Tiene pelos? ¿Vive en España? ¿Se puede comer? La respuesta correspondiente es si o no.

b) Preguntas cuando inician con un pronombre o un adjetivo interrogativo ¿Dónde? ¿Cuántos? ¿Qué?. La respuesta puede hacerse con una sola palabra (yo, ayer, aquí) o necesitar enunciados complejos.

Vamos a dividir entonces las actividades siguiendo esta distinción.

### PREGUNTAS DE SÍ Y NO

Situación base: El o los niños que preguntan deben adivinar el nombre de la persona, el objeto o el animal en que esta pensando el oyente; este solo contestará si o no.

### VARIABLES DE COMPLEJIDAD

#### A. VARIABLE DE REFERENTE

Cuanto mayor sea el número de posibilidades y mayor sea el parecido entre las posibles respuestas más difícil será acertar. Por ejemplo, la pregunta ¿Se puede comer? Basta para encontrar la respuesta sí entre los distintos objetos, solo hay una cosa comestible; si hay varias, la misma pregunta, en caso de obtener una respuesta afirmativa, deberá completarse con otras.

---

<sup>32</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 147

## B. VARIABLE DE SITUACIÓN

Aquí van a intervenir básicamente tres variantes. En primer lugar, la presencia u ausencia física el referente. Podemos decir a los niños que adivinen:

Que esta en la clase, una serie de fotografías (como las que se utilizaron en la función de describir): el referente esta a la vista.

Un animal un personaje de cuento, una ciudad: el referente no está a la vista.

En segundo lugar, el carácter colectivo o individual; puede ser uno solo niño quien haga las preguntas hasta descubrir la respuesta correcta o se determina que todos los niños pregunten por turno. Esta última situación exige un mayor grado de atención por parte de los niños y les obliga a tener en cuenta lo que dicen los demás (para forzarlos a ello, se puede penalizar con el pago de una ficha o paso de turno la repetición de las mismas preguntas o su falta de lógica; por ejemplo, preguntar, buscando un animal: ¿Tiene cuatro patas?, despues de haber escuchado la respuesta anterior “sí” a la pregunta anterior de ¿Vuela?.

En tercer lugar, dejar que los niños pregunten lo que quieran o instaurar la regla inicial de que no se puede preguntar directamente el nombre del referente. Por ejemplo, no se puede preguntar ¿es un tigre? Cuando se busca un animal. Hay que hacer primero una pregunta general; si la respuesta es afirmativa, entonces se puede proponer un nombre o seguir haciendo más preguntas.

### **PREGUNTAS CON DETERMINANTE O PRONOMBRE INTERROGATIVO**

Situación de base: Se trata fundamentalmente de adivinar en que persona animal u objeto está pensando el educador o uno de los niños o en recabar información sobre algún acontecimiento, ejemplos:

- ✓ Los mismos ejercicios que en el punto anterior pero dejando a los niños la posibilidad de hacer cualquier tipo de preguntas, sin limitarse a las que derivan hacia una respuesta de sí o no.
- ✓ El profesor trae algún objeto o fotografía extraño a clase y los niños, con preguntas deben conseguir la información (para que sirve, como se llama, de que esta hecho).
- ✓ El profesor dice a los niños que le ha pasado algo especial el día anterior (ha tenido un accidente, ha ido a una fiesta...) y los niños deben adivinar lo que ha pasado).
- ✓ El profesor cuenta una pequeña historia a uno de los niños de la clase a continuación los otros deben reconstruir la historia a base de preguntas.

## • SISTEMAS DE FACILITACIÓN

El sistema mejor adaptado a esta situación es la imitación inmediata y mediata. En efecto, algunos niños con escaso nivel mental o grandes limitaciones en la capacidad de intersubjetividad encuentran verdaderos problemas a la hora de realizar preguntas.

El educador puede partir de una situación de máxima facilidad como la siguiente: Un niño. A saca una historia gráfica de una caja y la ordena en su mesa. El educador, que no la ve, hace una serie de preguntas a otro niño B que debe repetirlas al niño A traer las respuestas al profesor. El niño B en principio, no puede ver la historieta.

Una vez superado este nivel, se saca otra historieta y el profesor cede su puesto al niño B; éste debe recabar por sí solo la información suficiente como para poder contar la historia al educador que, si hace falta, volverá a ayudarlo haciendo preguntas que no se le han ocurrido. Para que el ejercicio pragmático, en este caso el educador no debe saber cuál es la historia elegida por el niño A.

El paso siguiente se basa en la utilización de un solo dibujo que, según explica el educador, representa el final de alguna historia (por ejemplo, se ve un señor en una cama de hospital con la pierna escayolada o un niño que se ríe muchísimo, o una señora que le está riñendo a un perro).

Mientras, el niño A sale de la clase o se coloca de tal forma que no pueda escuchar, el educador cuenta al grupo de niños una historia cuyo final corresponde al dibujo presentado; siguiendo con los ejemplos anteriores puede contar que el señor que fue a esquiar y tuvo un accidente, como el niño ha gastado una broma a su amigo o la razón por la cuál el pobre perro se está ganando tal reprimenda.

A continuación llega el niño A y se le enseña el dibujo. Debe conseguir, con sus preguntas, reconstruir la historia. Se pide a los niños que sólo contesten a las preguntas sin añadir nada más.

El niño A debe luego contar la historia al profesor; es cuando éste puede hacerle ver la información que no ha solicitado (¿Por qué se cayó el señor? ¿En que país estaba esquiando? ¿Quién le ayudo?... , informaciones que el educador había incluido en su relato).

Para ello le hará también preguntas o propondrá interpretaciones erróneas. Por ejemplo, si el niño cuenta simplemente:

- ✓ Es un señor que está en el hospital porque se ha roto una pierna. El educador contestará:

- ✓ Bajando por la escalera.

Después sale otro niño B y, con el mismo dibujo, el educador cuenta otra historia totalmente diferente pero con el mismo final, y así hasta tres o cuatro veces.

Es precisamente el contraste entre las distintas historias lo que inducirá a los niños a realizar preguntas más numerosas y más precisas para poder diferenciarlas. La repetición de la situación permite que la imitación diferida actúe con mas eficacia.

- **IMAGINAR**

Situación de base: Lógicamente, en este caso no se pueden describir las situaciones con tanta precisión como en los puntos anteriores. “Lo propio de la imaginación consiste precisamente en la posibilidad de un pensamiento divergente”<sup>33</sup>.

Proponemos aquí algunas sugerencias que cumplen las condiciones antes mencionadas para los ejercicios funcionales:

- ✓ Mimo: con objeto o sin objeto, el educador o uno de los niños mima una acción, realiza la pantomima de un personaje o de un animal, o representa con el cuerpo algún objeto. Los otros niños debe adivinar y expresar verbalmente lo que están viendo.
- ✓ Interpretación de diversos personajes reales o imaginarios; normalmente es el educador quien empieza el diálogo y determina la situación inicial.
- ✓ Animales u objetos fantásticos: a partir de un objeto, animal o persona real, el educador o los niños inventan variaciones fantásticas (una silla que vuela o sea de goma, una gallina con cuatro patas, un señor con un brazo muy largo y otro muy corto). La respuesta consiste en que el educador u otros niños representan (con dibujos o con pantomima) los seres y objetos imaginados por el hablante).
- ✓ Situación fantástica: el educador plantea una situación no habitual ¿Qué pasaría si los hombres pudieran volar?, ¿Si las flores fuesen de cristal?, ¿Si las golosinas creciesen en los árboles?.

- **VARIABLES DE COMPLEJIDAD**

#### **A. VARIABLE DE INTERLOCUTOR**

En este apartado “la variante principal reside en el hecho de que uno de los protagonistas del ejercicio sea o no el educador”<sup>34</sup>.

En principio, su intervención representa un nivel de dificultad menor porque puede ajustarse mejor al nivel del niño que le acompaña en la actividad, tanto

---

<sup>33</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 151

<sup>34</sup> Juárez Sánchez, Adoración. Ob. Cit. P. 153

en su propia producción como en la interpretación de las producciones infantiles.

La segunda variante importante consiste en que los niños adopten diversos papeles, sea interpretando personajes, sea adaptándose a situaciones diversas.

El objetivo es que desarrollen la capacidad de cambiar de registro, sin cambiar necesariamente de referente, por ejemplo, a partir del tema, pedir comida se puede plantear hacerlo:

- En casa
- En el mercado
- En el restaurante
- De puerta en puerta, para una campaña contra el hambre.

Un material también muy utilizado para el cambio de registro son las marionetas y títeres, ya representan los muñecos figuras conocidas y arquetípicas o personajes totalmente imaginarios.

Los niños gracias a la televisión, están acostumbrados, por lo menos, a los cambios de voz según los personajes. Podemos preparar cambios en los protagonistas, dejando una misma situación de partida.

Ejemplo: Una niña se pasea por el bosque y se encuentra con:

- Un lobo
- Un enano
- Una bruja
- Un príncipe
- Un leñador
- Un ratón (o un tigre, o un conejo, o un pájaro, o una rana) va buscando su comida.
- Un extraterrestre.

## **B. VARIANTE DE LA SITUACION DE BASE**

La variante de situación de esta función de imaginar es el teatro. La principal diferencia con el punto anterior reside en el hecho de que ahora los niños deberán incorporar un lenguaje ajeno más que producirlo.

El teatro en la escuela debe ser considerado como una actividad más, no necesariamente concebida para su representación delante de un público. De ser realmente un juego en preescolar y ciclo inicial, puede incluir de forma progresiva una mayor exigencia formal a partir de lo que se entiende habitualmente por ensayos. Con los mayores se llega a un proceso constructivo mucho más

elaborado y de creación total a nivel plástico (vestuario, decorado, luces) y musical.

Hay que procurar que todos los niños de una misma clase puedan participar en la representación, por tanto, se preferirían obras de tipo coral a las que se centran excesivamente en uno o dos protagonistas.

## 2.5 LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Para penetrar más hondamente en la naturaleza de la alfabetización funcional se hace necesario precisar el concepto mismo de la lectura; además, de ello depende lo que debe esperarse de la enseñanza de dicha habilidad y de un buen programa de alfabetización. Pero el concepto actual de la lectura se ha venido elaborando con el transcurso del tiempo y la definición más reciente es muy distinta de la de hace cincuenta o setenta años. Sobre todo a partir de comienzos del presente siglo, el mencionado concepto se ha venido ampliando rápidamente.

Dos factores fundamentales han influido en esta evolución del concepto de lo que es leer. En primer lugar, los notables avances logrados en el campo de la psicología del niño y del adulto, incluyendo naturalmente todo lo que tiene que ver con el proceso del aprendizaje. Innumerables estudios e investigaciones de psicólogos y pedagogos de todo el mundo, han contribuido no sólo a ampliar y mejorar el conocimiento del sujeto de la educación, sino a fundamentar la didáctica moderna y, dentro de ésta, la enseñanza del lenguaje, y particularmente de la lectura, ha evolucionado en forma extraordinaria. En segundo lugar, el incesante y creciente aumento de las necesidades del hombre moderno, cuya adaptación al mundo cambiante de hoy y su participación activa en él demanda básicamente el uso eficaz de la lectura. La época en que vivimos se caracteriza por su gran dinamismo; nuevas exigencias se plantean cada vez a los individuos y a los grupos y saber leer es ya una necesidad imperiosa para todos, pero saber leer inteligente y funcionalmente.<sup>35</sup>

Una revisión de algunas definiciones de la lectura pueden mostrar con bastante precisión las diferentes fases por las que ha pasado no sólo su concepto sino, en cierta medida, su metodología. Desde luego no son fases estrictamente cronológicas sucesivas, puesto que aún actualmente, para ciertas personas, el concepto de lectura es todavía tan anticuado como el de hace unos cien años. Además, una cosa es el concepto más o menos vulgar y otra el de un profesional o especialista de la materia.

---

<sup>35</sup> SORIA, Luis Eduardo. **Alfabetización Funcional de Adulto**. Centro de Educación para el Desarrollo de la Comunidad en América Latina. Pátzcuaro, Michoacán, México. 1968. pp. 75

Durante un largísimo período, casi hasta fines del siglo pasado, prevaleció un concepto muy elemental de la lectura. Leer no era sino “conocer los signos con los cuales el hombre expresa sus pensamientos y traducirlos a sonidos audibles”<sup>36</sup>. Es otras palabras no era sino el acto de percibir y pronunciar símbolos escritos; o sea que la lectura no pasó de la categoría de un simple mecanismo. De acuerdo con esta forma de concebir la lectura, la escuela primaria, cuya responsabilidad más grande estaba asociada, para la generalidad de las personas, con la enseñanza de las primeras letras, ponía especial énfasis en los aspectos mecánicos del proceso y cuidaba especialmente que el niño desarrollara la capacidad de pronunciar las palabras sin equivocaciones y con la debida entonación de voz. La lectura oral era lo importante en aquella época y a lograr su perfección se dedicaba la mayor parte del tiempo y del esfuerzo, tanto del profesor como del alumno.

Pero la lectura como hábito intelectual y como instrumento de trabajo y superación sólo se lograba con las posibilidades de continuar en niveles superiores de estudio y formación.

En alfabetización de adultos –y no en el siglo pasado, porque aún no era preocupación general, sino en el presente- la enseñanza de la lectura en muchas partes también está estrechamente vinculada a ese concepto tan simple y restringido, y sus resultados se aprecian casi exclusivamente en relación con los mecanismos que comprende el proceso. A esa concepción responde desde luego la norma establecida en varios países, para calificar a un individuo como alfabetizado al final de una campaña: el que es capaz de reconocer y pronunciar unas cuantas palabras y escribir su propio nombre.

A comienzos de este siglo, Klapper formuló una definición más amplia de la lectura, la cual señaló un notable cambio en la concepción y en el método de enseñanza que se había mantenido por siglos: leer es interpretar el pensamiento contenido en la página escrita.

A la percepción de los símbolos, que permanece tácitamente incorporada en esta definición, e agregaron la comprensión y la interpretación como elementos fundamentales del proceso de leer.

Desde entonces, las ideas representadas por escrito y su comprensión por parte del lector, pasaron a ser elementos sobresalientes de la lectura y no únicamente los símbolos, su estructura e identificación. “El inicio de esta dinámica comprendiendo lo que se lee y hallando satisfacción en ello; y por otra, el resultado de las Investigaciones que comprobaron que la lectura silente en general es más rápida y eficaz que la oral”<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Ibid. pp. 76.

<sup>37</sup> GRAY William Scout. **La enseñanza de la lectura y de la escritura; un estudio internacional**. París, UNESCO 1957. pp. 324.

A esta concepción más amplia de la lectura va ligado todo un gran movimiento renovador en cuanto a su didáctica; entonces aparecen y se desarrollan los métodos analíticos, los que utilizan unidades significativas del lenguaje como punto de partida para la enseñanza y por consiguiente prestan tanta atención a la comprensión de las ideas expresadas con los símbolos como al reconocimiento de los mismos. Y se comienza desde entonces a dar especial atención a la lectura silenciosa.

Pareciera que la definición de: leer es percibir las formas gráficas de las palabras, comprender el significado de las mismas y, cuando se lee oralmente, traducir en sonidos articulados los signos y símbolos de la escritura, expresarán acertadamente lo que es la lectura. Pero nuevos puntos de vista de carácter científico y social fueron planteados reparos y ampliando aún más el concepto de la lectura.

Se han hecho una crítica rotunda con respecto que al expresar que ni la página escrita, ni los símbolos son el pensamiento sino una forma simbólica de representarlo. Paradójico autor, leer significa percibir sentido o significado en los símbolos, lo cual estimula un activo trabajo intelectual en la persona que lee, derivando pensamientos que van más allá de lo que el autor trató de expresar.

Y Lorenzo Filho, posteriormente, añadió algo más al afirmar que toda interpretación se apoya en las experiencias anteriores del lector; que las formas gráficas de las palabras son estímulos del pensamiento, con los cuáles las personas que lee reconstruye las ideas que el autor escribió.

Las observaciones introdujeron un nuevo elemento en el concepto de la lectura: la reacción del lector. Leer no es solamente el proceso de percibir símbolos y significados, sino de dialogar mentalmente con el autor. La persona que lee pone en juego todas sus experiencias afines y con su auxilio además de comprender mejor, compara, juzga, valora las ideas encontradas. Asimismo reacciona emocionalmente da una respuesta múltiple y muy personal en el momento de la lectura, respuesta, como ya se ha esbozado, de carácter intelectual y emotivo.

Una nueva definición de la lectura surgió entonces para incorporar el importante elemento psicológico de la reacción, la cual puede ser expresada así: leer es el proceso por medio del cual se perciben los símbolos escritos, se comprenden e interpretan las ideas que representan y se reaccionan ante ellas. De este modo, la lectura pasó a ser considerada como una forma de experiencia y de aprendizaje. Para muchos autores “el verdadero valor de la lectura está justamente en la respuesta que suscita de parte del lector; para ellos, aún el desarrollo personal, el progreso intelectual, radica en la reacción”.<sup>38</sup>

Sin embargo, no ha faltado objeciones a esta nueva concepción de la lectura, se ha dicho que al incorporar con tanto relieve dentro de la definición de lectura, lo que tiene que ver con la reacción de lector, se invade el campo de la psicología; pero la lectura, frente a las demandas sociales y culturales de nuestros tiempos, resultaría incompleta sin una respuesta inteligente de quien lee, en su tarea de

---

<sup>38</sup> SORIA, Luis Eduardo. **Alfabetización Funcional de Adulto. Ob. Cit. pp. 78**

reconstruir el pensamiento expresado simbólicamente en los materiales escritos o impresos.

A medida que ha aumentado los estudios sobre la naturaleza del complicado proceso de la lectura y las necesidades individuales y sociales conectadas con su empleo, el concepto se ha ampliado aún más en los últimos años, incluyendo otro elemento que ahora se considera indispensable: la funcionalidad. En efecto, la lectura en último término debe servir como medio de mejoramiento personal y colectivo, para lo cual es indispensable seleccionar las ideas encontradas en el material escrito y utilizarlas positivamente. En la actualidad, esto es lo que debe esperarse de un buen lector, es decir, que use la lectura no sólo para entender lo que lee, sino para resolver problemas, satisfacer necesidades y promover su adelanto como persona, como trabajador y como miembro de un grupo.

He aquí una forma de expresar el concepto moderno de la lectura: es un proceso global complejo, mediante el cual el lector percibe correctamente los símbolos escritos, comprende lo que quiere decir el autor, analiza y juzga las ideas encontrada, la selecciona y las aplica en la solución de sus problemas y en su mejoramiento. Cuatro elementos bien precisos se pueden distinguir en este concepto: lo lógico (percepción de símbolos), y lo funcional (aplicación de las ideas). Pero es necesario hacer notar que en la evolución del concepto de la lectura, ni se han desechado ni se han desvirtuado los elementos básicos de las definiciones anteriores, sino que paulatinamente se han agregado otros que han venido a ampliarla, a tono con los avances de la Ciencia de la Educación y de las exigencias de la vida.

Por otra parte, el ritmo tan acelerado del progreso en nuestros días, seguramente planteará pronto nuevas demandas a la capacidad de leer. Hoy mismo ya no es suficiente preguntar si una persona sabe leer puesto que poseer esta importante habilidad no es todo.

Se necesita preguntar, además si lee, esto es, si realmente usa dicha habilidad. Y aún más, hay que averiguar qué lee y porqué lee; sólo entonces se podrá saber si se trata de un lector eficaz. Asimismo, en la actualidad va siendo más necesario aumentar al máximo la velocidad de comprensión, a fin de asimilar rápidamente tantas informaciones y conocimientos que ponen a nuestro alcance periódicos, revistas, libros y publicaciones de toda clase, habilidad mucho más necesaria para funcionarios y ejecutivos que tienen que dar curso diariamente, en breve tiempo, a una gran cantidad de papeles y documentos, y para lo cual ya es posible tomar cursos especiales en lo que se llama lectura dinámica.

### **2.5.1 Las etapas que debe cubrir la enseñanza de lectura**

Es muy frecuente y psicológicamente explicable, que la idea del tiempo que toma alcanzar un nivel de instrucción un tanto elevado, desaliente a muchos adultos y disminuya o anule su disposición para aprender a leer y escribir. Por esta circunstancia se considera conveniente organizar el programa en una serie de

etapas que vayan permitiendo un progreso gradual en el aprendizaje, hasta llevar a la meta fijada.

Otra razón para organizar la enseñanza en etapas sucesivas se ha comprobado que el aprendizaje de la lectura, toda persona, sea niño o adulto, pasa también por varias etapas de desarrollo hasta lograr la madurez. En primer término “adquiere las habilidades más elementales de la lectura, esto es, la capacidad para leer materiales muy fáciles”.<sup>39</sup> Más adelante se observa un rápido avance en el aprendizaje, lo cual le permite comprender cualquier material que se refiera a sus experiencias cercanas y que, es de luego esté escrito con el vocabulario usual. Finalmente alcanza un amplio dominio de la lectura y puede entender textos más variados y complejos.

Si bien cada etapa de la enseñanza persigue determinados objetivos, es indispensable que el adulto, al terminar cada una de ellas, sienta interés por continuar hacia la siguiente hasta cubrir todo el programa. Un incentivo eficaz para muchos de ellos es la concesión de un certificado al finalizar cada etapa (excepto la primera) y desde luego al culminar la instrucción, lo cual no solamente debe constituir el reconocimiento de su esfuerzo, sino una constancia válida para mejorar su posición y su salario, obtener mejores oportunidades de trabajo o reenumeración, o para seguir regularmente en niveles educativos y de capacitación técnica más avanzados. Sobre todo esta relación con aspectos prácticos acentúa el valor que los alfabetizandos atribuyen a su esfuerzo de aprender a leer y escribir.

Siguiendo el criterio organizativo de la enseñanza de la lectura, a continuación se describirán brevemente las cuatro etapas de que consta: 1ª. Preparación para la lectura, 2ª. Establecer capacidades y técnicas para los primeros ejercicios de lectura, 3ª. Rápido desarrollo de la capacidad para leer, y 4ª. Adquirir mayor madurez en la lectura; o dichas de otra manera: aprestamiento, iniciación del aprendizaje, fijación de habilidades, amplio uso de la lectura.

#### a. Aprestamiento

La acepción del vocablo aprestar es más dinámico que preparar. Este verbo por lo general sugiere las tareas preliminares de la enseñanza por parte del maestro o de quien se dispone a enseñar; pero el aprestamiento radica en el alumno e incluye sustancialmente el hecho de poner al analfabeto en disposición de aprender a leer y escribir, intensificar su interés por adquirir estas destrezas y crear en él la necesidad del aprendizaje, que es lo único que lo induce a dedicar a él tiempo y esfuerzo.

El objetivo de esta primera etapa es, pues muy amplio y no se refiere únicamente a la lectura y escritura. Es por una parte, “sensibilizar al grupo, estimular sus motivos para alfabetizarse, persuadir a los analfabetos sobre la utilidad de la lectura y lograr que sientan su necesidad; por otra, eliminar prejuicios con

---

<sup>39</sup> SORIA, Luis Eduardo. **Alfabetización Funcional de Adulto. Ob. Cit. pp. 80**

respecto a la capacidad de aprender a hacerla relación entre la necesidad de ser más eficiente en el trabajo y recibir una formación integral<sup>40</sup>.

Pero, como es bien sabido, una necesidad no surge con sólo hablar de ella. Es indispensable que el individuo enfrente una situación real en la cual tenga que usar la lectura y la escritura; por eso la alfabetización funcional, como ya se ha repetido, se vincula estrechamente a los procesos de producción, dentro de los cuales resulta imperioso saber leer, escribir y manejar números. Estas situaciones aparecen además cuando se atiende también a otros campos del mejoramiento, como salud, agricultura, hogar y los demás, o sea, cuando se pone en acción un efectivo programa de desarrollo de la comunidad.

Como es fácil suponer, existen grandes diferencias en cuanto al grado de aprestamiento de las personas y de las comunidades en relación con la alfabetización. Es frecuente hallar personas a quienes no les interesa en lo más mínimo aprender a leer y escribir, ni tienen necesidad de usar estas habilidades. Y lo mismo se puede decir de muchas comunidades rurales aisladas, a las cuales nunca llega un periódico ni volante, ni impresos de ninguna clase; donde no se ven nombres ni números en las calles, donde como ya se dijo, la gente vive dentro de una cultura no letrada. Iniciar un programa de alfabetización en estas circunstancias sería un error, y sus aprestamiento durarían no sólo semanas sino meses y años.

En cambio, hay otras comunidades en las cuales la mayoría, o un buen número de personas, es letrada y en donde existen muchas actividades diarias que demandan el uso de materiales impresos o inclusive donde existen proyectos tendientes a mejorar los métodos agropecuarios, a tecnificar la producción, etc.; en estos casos, el aprestamiento requiere menos tiempo y esfuerzo. Y desde luego quedan en ciudades, donde también hay grupos de analfabetos; pero para quienes es más fácil darse cuenta de la utilidad de la lectura y sentir realmente la necesidad de aprenderla, sobre todo si ya pertenecen a empresas de producción o tienen posibilidad de hallar empleo en ellas, de la situación en que se encuentre cada comunidad y cada grupo depende, en consecuencia, la naturaleza y la duración de esta primera etapa, que en el fondo está dirigida a lograr o fortalecer una toma de conciencia por parte de o grupos de analfabetos con los cuales se va a trabajar.

Por otra parte, la etapa de aprestamiento incluye una serie de ejercicios sistemáticos con el grupo de adultos que se dispone a comenzar el aprendizaje. Esto es lo que se denomina preparación instruccional y tiene por objeto ejercitar o desarrollar, entre otras, varias destrezas conectadas con la visión, la audición y las coordinaciones musculares, que facilitan la tarea de aprender a leer y escribir. Igualmente, ampliar el vocabulario oral de los alumnos, desenvolver o mejorar su capacidad para expresarse venciendo las inhibiciones que aparecen dentro del grupo, para sostener una conversación y comenzar a ver que las palabras escritas

---

<sup>40</sup> SORIA, Luis Eduardo. **Alfabetización Funcional de Adulto. Ob. Cit. pp. 81**

representan ideas. Se suponía hasta hace poco que solamente el niño requiere una etapa de esta naturaleza antes de iniciar el aprendizaje de lectura; pero igualmente el adulto la necesita; desde luego en el nivel y con la duración y las características que le corresponden como persona madura, con amplia experiencia en muchos aspectos, aunque no en lo que concierne a varias destrezas específicas en que se basa el aprendizaje de lectura y escritura.

#### b. Iniciación del aprendizaje

Está destinada a desenvolver las habilidades elementales y básicas de la lectura, la escritura y la aritmética, mediante una instrucción sistemática. En ella entran en juego consideraciones relativas a la preparación del maestro, el método y los materiales que utilice. A veces comprende inicialmente “un período de pre-lectura y la tendencia a encontrar significado en los símbolos escritos, todo lo cual resulta muy útil antes de llegar al uso de la cartilla o del material con que se cuente o se haya elegido”<sup>41</sup>.

La etapa inicial del aprendizaje de lectura debe conducir al alumno a adquirir la capacidad para leer materiales sencillos, escritos con el vocabulario corriente y sobre temas familiares para él dentro de su ocupación o trabajo; en otras palabras, al alcanzar el nivel mínimo que supone la alfabetización elemental. Desde luego, eso depende de una diversidad de circunstancias y del método que se emplee; puesto que ese nivel mínimo en el caso de la alfabetización tradicional queda apenas en los aspectos mecánicos de la lectura, lo cual dificulta mucho más seguir el camino que lleva hacia la adquisición de una lectura eficiente.

Por lo general, para cubrir esta etapa, cada país ha contado con una cartilla determinada, cuya estructura, orientación y contenido responden a los criterios que prevalecen en él y a la formación y capacidad de los autores. Cuando eso no ha ocurrido, los alfabetizadores, si han sido maestros, han usado los mismos métodos y a veces los mismos materiales destinados a los niños y cuando se ha tratado de voluntarios sin preparación, lo han hecho simplemente como ellos recuerdan haber aprendido. Se nota sin embargo, en la actualidad, la tendencia a mejorar el contenido y la técnica misma de elaboración de cartillas, dando preferencia a los métodos analíticos, que son los que propician la formación de lectores funcionales.

Últimamente ha comenzado a consolidarse la idea de que no es necesaria una cartilla para guiar la enseñanza inicial de la lectura sino un tipo de material visual (carteles y preferentemente transparencias) elaborado de acuerdo con la situación y las necesidades de los diversos grupos de alfabetizandos adultos.

Consideración muy especial merece en esta etapa la organización de los alumnos. Aunque todavía se piensa en algunas partes “en la conveniencia de realizar el trabajo alfabetizador a domicilio, o individualmente, la organización de grupos

---

<sup>41</sup> Ibid. pp. 83

resulta más apropiada por razones de orden social, educativo y económico; y eso es característico de la alfabetización funcional”<sup>42</sup>.

La enseñanza por niveles dentro del grupo es otro aspecto de la organización de los alumnos, que tiene especial importancia. Conocer los diversos niveles de capacidad y de ritmo para aprender, y adaptar la enseñanza a esa realidad, es desgraciadamente muy poco común, aún en la escuela primaria de América Latina y menos todavía en la alfabetización de adultos. Ya está generalizado el conocimiento de las diferencias individuales, en las cuales se funda la enseñanza por niveles dentro de un mismo grupo, pero muy poco se ha hecho por tenerlas presente y respetarlas en la práctica. Y con los adultos resulta más exigente aún conducir la enseñanza en forma diferenciada, ya que la falta de homogeneidad es más acentuada entre personas mayores.

El tiempo que demanda alcanzar los objetivos de la segunda etapa de la enseñanza, como es comprensible, varía grandemente de una persona a otra y de un grupo a otro. Pero lo que más afecta al progreso del aprendizaje en grupos, dentro de la organización tradicional de la alfabetización, son las ausencias de los alumnos. La observación constante del alfabetizador y la aplicación de una prueba de lectura bien elaborada, revelan naturalmente cuándo un adulto ha alcanzado los objetivos de esta etapa. En algunas partes, se toma en cuenta un determinado número de lecciones para alcanzar dichos objetivos; pero la realidad de lo que ocurre con la alfabetización en muchos países latinoamericanos, “ha llevado a pensar más bien en términos de períodos escolares y lo más común es que la etapa de iniciación del aprendizaje se cubra en un año escolar que puede ser de 7 u 8 meses, a razón de dos horas de trabajo en 4 o 5 días de la semana”<sup>43</sup>. Desde luego, intensificando la enseñanza y logrando regularizar la asistencia, ese lapso puede reducirse considerablemente. Muchos más con la organización que debe darse aplicando los criterios de la alfabetización funcional.

### c. Fijación de habilidades

Esta etapa es indispensable para afinar y asegurar lo aprendido en la etapa inicial de instrucción. Su propósito general es lograr que el alumno lea fácilmente cualquier material que esté preparado con el vocabulario que conoce y comience a independizarse en la lectura. Además, ampliar y mejorar las destrezas adquiridas para entrar en la fase de rápido progreso. Para esto se requieren “libros más avanzados que la cartilla, tanto básicos como complementarios, que ofrezcan al adulto la oportunidad de ampliar su vocabulario, mejorar su comprensión y hallare interés en los temas que traten, los cuáles deben estar directamente relacionados con sus necesidades”<sup>44</sup>. El contenido de los libros correspondientes a esta etapa generalmente tiene que ver con los grandes campos de la salud, la

---

<sup>42</sup> Ibid. pp. 84

<sup>43</sup> Ibid. pp. 85

<sup>44</sup> Ibid. pp. 85

economía, los conocimientos básicos, el hogar y la recreación; así como con la formación profesional y la iniciación técnica.

Lamentablemente aquí se encuentra uno de los vacíos más grandes de la alfabetización en América Latina. Son muy escasos los libros o publicaciones disponibles para esta etapa y los recién alfabetizados no pueden seguir ejercitando y afinando sus incipientes habilidades. Muy poca oportunidad les queda así practicar la lectura personal y menos aún de ir adquiriendo el hábito de leer. De ahí la necesidad imprescindible de incorporar a los planes de alfabetización de cada país, un amplio y bien concebido programa de producción y distribución de publicaciones para todas las etapas de la enseñanza, tanto las que están destinadas al uso de los recientemente alfabetizados, como las de carácter profesional, para orientar y ayudar a los alfabetizadores.

Cuando la alfabetización se ofrece a todo público, por lo general ocurre que para esta etapa se inscriben, además de los alumnos que terminaron la anterior, otros que desean mejorar su preparación luego de haber dejado la escuela o el centro de alfabetización por varios años, con lo cual, lógicamente, aumenta la heterogeneidad del grupo. Esto reclama una atención especial de parte del maestro para conocer los niveles de preparación de sus alumnos, para impartir la enseñanza conforme a las necesidades del conjunto y también para prestar alguna ayuda individual a los más retrasados.

Dentro de la organización que el trabajo alfabetizador tiene en la mayoría de los países latinoamericanos, la duración de esta tercera etapa sería "menor que la iniciación del aprendizaje y junto con la siguiente o cuarta etapa, abarcaría otro período; lo cual significaría que adquirir un nivel medianamente satisfactorio en el manejo de la lectura demanda al adulto, cuando menos, dos períodos escolares completos dentro de la organización tradicional."<sup>45</sup>

#### d. Amplio uso de la lectura

El objetivo de esta última etapa constituye desenvolver la capacidad para la lectura independiente y para el uso de variados materiales impresos que tratan no ya de las experiencias familiares para el lector, sino temas de más alto interés. Dentro de lo relativo, esta etapa debe culminar con la habilidad por parte del adulto, para realizar una lectura inteligente e independiente, y para utilizarla con eficacia, tal como se espera dentro de la alfabetización funcional.

Es obvio suponer que los materiales de lectura destinados a esta etapa deben ser un poco más difíciles que los de la tercera. Pero aparte de los libros que deben usarse en la clase, siguiendo las pautas establecidas para la lectura dirigida, los neolectores deben tener acceso a otros materiales, como los periódicos, los tratados sencillos sobre toda clase de actividades prácticas de divulgación, así como a las publicaciones de carácter recreativo. Esto impone la necesidad de pensar en la existencia y el buen servicio de biblioteca organizada asimismo de manera funcional, esto es, para servir los intereses efectivos, de la gente, cultivar el gusto por la lectura y contribuir a la formación del hábito de leer.

---

<sup>45</sup> Ibid. pp. 86

Sólo cuando un adulto culmine exitosamente esta última etapa, se puede estar seguro de que ha adquirido un nivel de instrucción que le permita usar la lectura, la escritura y la aritmética, como verdaderos medios de mejoramiento personal y de los demás. Y este esfuerzo, debe ser conocido y recompensado a través de las oportunidades efectivas para que encuentre mejor empleo, ascienda en el que ya desempeña y logre una mejor situación social y económica, comprobando así que dichas habilidades tienen efectivo valor.

Es recomendable tener presente que, según el criterio profesional más aceptado, el nivel superior de aprendizaje de la lectura, o sea la culminación de la cuarta etapa, podría apreciarse y medirse en relación con las siguientes capacidades:

- Disposición para interpretar el sentido de un texto escrito;
- Uso de un vocabulario de lectura de 2,500 palabras o más;
- Identificación y reconocimiento independiente de palabras nuevas;
- Asimilación del significado de lo que se lee;
- Reacción flexiva ante las ideas y utilización positiva de las mismas;
- Lectura oral correcta;
- Interés por la lectura y costumbre de leer<sup>46</sup>.

## **2.6 ASPECTOS FUNDAMENTALES DEL PROCESO DE LA LECTURA**

A pesar de haber transcurrido mucho tiempo desde la época en que se suponía que leer constituía un acto muy sencillo, para muchas personas sigue siendo una habilidad muy simple y casi elemental. Personas cultas, hay acostumbradas a utilizar la lectura con suma frecuencia y naturalidad, que no advierten las innumerables y muy sutiles actividades que se ponen en juego dentro de ella. Pero el solo análisis del moderno concepto de la lectura supone ya una complicada sucesión de hechos y funciones, en cuya naturaleza se pueden penetrar únicamente tras grandes esfuerzos; mucho más cuando se conoce y se trata de interpretar los variados estudios e investigaciones a que ha dado lugar.

Leer no es un acto sencillo, ya se dijo antes; es un complejo proceso en el cual intervienen muchas funciones que se concentran en los órganos de la visión, de la pronunciación y, desde luego, en el cerebro; pero que comprenden además aspectos mecánicos e intelectivos sumamente complicados. Escudriñar este proceso y derivar de ello los fundamentos necesarios para orientar en forma más eficaz la enseñanza de la lectura, ha demandado casi un siglo y el esfuerzo investigativo de toda una legión de psicólogos y pedagogos de todo el mundo.

Gracias a sus estudios se han esclarecido en gran parte el complejo proceso de la lectura y quien se disponga a orientar o dirigir tareas relacionadas con la alfabetización, sobre todo de acuerdo con los modernos criterios que la sustentan, “no puede dejar de conocer al menos los aspectos más importantes de la fisiología

---

<sup>46</sup> Ibid. pp. 88

y de la psicología de la lectura. La ignorancia de las conclusiones científicas sobre la naturaleza de los procesos involucrados en la lectura, ha determinado en gran parte la persistencia de los criterios restringidos con que muchas veces se dirige la enseñanza dentro de la alfabetización de adultos y la propia enseñanza de la lectura en la escuela primaria, cosa que es muy común en América Latina”<sup>47</sup>.

Son tan numerosos y especializados los estudios llevados a cabo en este campo, que no es posible ni conveniente darlos a conocer ampliamente en estas páginas. Se pasará revista únicamente a los más sobresalientes; pues quienes deseen ahondar en ellos pueden referirse a la bibliografía respectiva.

### **2.6.1 Los movimientos oculares y las unidades de reconocimiento en lectura**

Todavía es una creencia generalizada que los ojos, durante la lectura, se mueven de izquierda a derecha ininterrumpidamente a lo largo de los renglones. Numerosas investigaciones realizadas en diversas partes del mundo y que comenzaron hace muchos años –en la segunda mitad del siglo pasado- ha demostrado que si bien los ojos del lector se mueven en la dirección indicada lo hacen en una serie de desplazamientos bruscos –o saltos- y que entre uno y otro de éstos se detienen o hacen una pausa para, una vez terminado el renglón, volver rápidamente cerca del comienzo del siguiente. Ha revelado, asimismo que “el movimiento de los ojos entre una y otra pausa es tan rápida que no es posible ver nada mientras él ocurre, pero sí durante las pausas llamadas de fijación, ya que marcan propiamente el instante en que se perciben las palabras y se reconoce tanto su significado como su sonido.

Pero no es tan sencillo como se acaba de describir el comportamiento de los ojos durante la lectura. Se ha descubierto, además, una gran diversidad de movimientos tanto en el plazo horizontal como en el vertical y otros en dirección oblicua y circular, así durante los movimientos de interfijación como durante las pausas; y aún otros relacionados con los ajustes oculares, o sea con los movimientos convergentes y a veces divergentes de los dos ojos. Asimismo, los movimientos regresivos, dentro y hacia la izquierda del renglón, para volver a fijarse en una palabra o en una parte de ella, ya sea en busca del reconocimiento exacto del signo o de la idea que representa.

Los primeros de estos complicados movimientos fueron observados y estudiados hace cerca de un siglo por el francés Javal, que puede ser considerado como uno de los iniciadores de las investigaciones relacionadas con la lectura. Otros profesionales se ocuparon también de estudiar los procesos motores de la lectura y añadieron importantes conclusiones. Se supo por ejemplo que el número y la duración de las pausas dependen del idioma en que el número y la duración de las pausas dependen del idioma en que se lea;

---

<sup>47</sup> Ibid. pp. 90

Se comprobó que “el número de saltos o desplazamientos es menor que el de palabras del renglón, y que la duración total de las pausas excede con mucho al de los saltos (en un conjunto de trece unidades de tiempo; sólo una corresponde a los saltos y las doce a las pausas), hecho que se confirmó más adelante hallándose que a las primeras se dedica aproximadamente el 94% del tiempo total de la lectura y a los otros sólo el 6%”<sup>48</sup>.

Los descubrimientos mencionados fueron de gran importancia y tuvieron inmediata repercusión en los aceptos que habían prevalecido con respecto a la lectura. Como es fácil suponer, comenzaron a invalidar la tradicional práctica metodológica de iniciar y mantener gran parte de la enseñanza alrededor de las letras aisladas y sus combinaciones en unidades de pronunciación. Desde el momento en que se comprobó que los ojos, en una fijación abarcan y perciben no una sola letra, sino palabras completas y a veces grupos de ellas, cambio y evolucionó el concepto y además la didáctica de la lectura.

Pero las investigaciones y estudios más amplios, variados y profundos en el campo de la lectura, dieron comienzo en el presente siglo, a tal punto que en la actualidad se conocen aspectos sumamente minuciosos sobre los procesos motores y mentales. Seguramente en lo que concierne a la lectura, la escritura, la ortografía y la aritmética se ha penetrado más hondamente que en otras materias, a través de la incesante preocupación y del laborioso trabajo de innumerables investigadores de toda nacional.

Mediante la utilización de recursos técnicos más eficaces, como la fotografía y la cinematografía se han revelado detalles insospechados acerca del comportamiento de los ojos durante la lectura. Se ha medido la frecuencia, la amplitud, la duración y otras características de los desplazamientos y de las pausas. Se sabe, por ejemplo, que en el primer salto los ojos hacen un recorrido más amplio, luego recorridos menores, para aumentar otra vez en el último; que no se fijan en la letra inicial del renglón, ni tampoco en la última; que siguen un nivel ubicado a la altura de la mitad de las palabras, de modo que abarcan preferentemente la parte superior de ella, en la cual el lector halla el mejor indicio para reconocerlas; que durante las llamadas pausas los ojos no permanecen inmóviles sino que realizan una diversidad de movimientos verticales, horizontales, oblicuos y circulares.

Se sabe asimismo que todos esos movimientos están condicionados por diversos factores: “la edad y la madurez del individuo, el tipo de lectura (silente u oral), el propósito con que se lee, el grado de comprensión, la naturaleza del material y los hábitos adquiridos con respecto a la lectura. Estos factores y la creciente exigencia de saber leer bien, sin pérdida de tiempo, ya están incluso determinando nuevas maneras de presentar los textos impresos –en columnas angostas- y de recorrer por ellos la misma, no necesariamente de izquierda a derecha a lo largo de cada renglón, sino de arriba hacia abajo, por una especie de eje que sirve para utilizar la visión periférica”<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Ibid. pp. 91

<sup>49</sup> Ibid. pp. 92

Por otra parte, los estudios tendientes a esclarecer las diferencias entre la lectura oral y la lectura silente, realizados a comienzos del siglo, no sólo confirmaron observaciones anteriores, sino que añadieron nuevas e importantes conclusiones al respecto y obligaron prestar a la lectura en silencio especial atención durante la enseñanza. En lo que respecta al idioma inglés. Se midieron con rapidez de ambos tipos de lectura y encontró que “en la silente es mayor en una y media y hasta dos veces, y que en numerosas personas la diferencia es aún mayor. Lo cual resulta lógico porque la primera depende de la rapidez con que se comprendan las ideas representadas por los símbolos y, la segunda, de la rapidez con que se pueda pronunciar”<sup>50</sup>. Se comprobó además que, por lo general, la comprensión es también mejor en la lectura silente.

También con respecto al reconocimiento de palabras se han realizado estudios importantes. se confirmó el hecho, ya revelado, de que “en la estructura del símbolo o palabra hay por lo general ciertos rasgos característicos que el lector utiliza como claves para identificación: las llamadas letras dominantes, o sea las que sobresalen del conjunto, hacia arriba o hacia abajo, como la l, d, b, q, y etc. Que cuando no hay dichas letras, el reconocimiento es global, tomando el signo como un todo y apoyándose en su forma contorno peculiar”<sup>51</sup>.

Subsiste un importante aspecto que no ha quedado esclarecido totalmente y en relación con el cual los investigadores tienen que seguir trabajando: se discute acerca de qué elemento es el que constituye la unidad de reconocimiento en lectura; para unos es el contexto de la oración, para otros el símbolo en su conjunto o la palabra, y para otros, aunque con menos probabilidades, las letras dominantes.

Los movimientos oculares podrían considerarse como la señal exterior de lo que ocurre en la mente de la persona que lee. Quien recorre los renglones con los ojos haciendo pocas pausas de fijación, por lo general demuestra que no tiene dificultades y que comprende el material. Desde luego en el caso de los lectores mecánicos esta aseveración no sería correcta; en efecto, hay muchas personas acostumbradas sólo a pronunciar y a pasar sus ojos a lo largo de los renglones, sin hacer el esfuerzo de entender. Contrariamente, quien haga durante la lectura muchas pausas y tome mucho tiempo en ellas, revelará ser un lector muy pobre. De igual manera quien haga demasiados movimientos de retorno, aunque este hecho todavía se investiga porque en algunos casos más bien indica el interés del lector por relacionar unas ideas con otra y por entenderlas mejor.

Se ha estudiado, comparativamente, las características de los movimientos oculares en lectores experimentados y principiantes o aprendices. Es de suponer que los segundos también deban mover sus ojos de izquierda a derecha; pero es un error pensar que esta habilidad, aparentemente sencilla, se adquiere en forma espontánea. Basta recordar que en otros idiomas como el árabe, es necesario acostumbrar a los ojos a moverse de derecha a izquierda y esotros –caso de la escritura china- de arriba hacia abajo. Por otra parte, ni los niños ni los adultos,

---

<sup>50</sup> Ibid. pp. 93

<sup>51</sup> Ibid

antes de comenzar el aprendizaje de la lectura, han tenido la costumbre de ver siguiendo dicha dirección. Sobre todo los niños, al comienzo, tienden a ver las palabras como ven los objetos, indistintamente, sin una secuencia determinada, y a eso responde justamente un tipo especial de ejercicios preparatorios.

El principiante, además, como es comprensible, hace un mayor número de fijaciones, toma más tiempo en ellas y hace más movimientos regresivos. El rápido y muchas veces amplio movimiento de retorno del final de un renglón al principio del siguiente, “es algo difícil para el que comienza a aprender y no es raro que pase a otro y tenga que auxiliarse con el dedo para no perderse. Pero éste y todos los demás aspectos de la lectura se van desarrollando gradualmente con el ejercicio y con la dirección adecuada y sistemática de parte del maestro o alfabetizador”<sup>52</sup>.

La eficacia de la lectura, desde el punto de vista de los movimientos oculares, se aprecia pues, por ahora en razón del número de palabras que se pueden percibir en una sola fijación de los ojos por la rapidez con que se conocen los signos o sea, la menor duración de las pausas, y por la regularidad con que avancen los ojos a lo largo del renglón, es decir, sin hacer muchas regresiones.

Estudios muy recientes realizados en los Estados Unidos han revelado que esas características adquieren la mayoría de los niños solamente al llegar al quinto grado de la escuela, y no hay que olvidar que en dicho país la enseñanza de lectura merece especialísima atención y una cuidadosa secuencia en el desarrollo de las diversas destrezas involucradas en ella. Es cierto que no existen muchos estudios relacionados con el español, pero los que se llevaron a cabo en el Instituto de Fisiología del Departamento de Ciencias Médicas, de Argentina, condujeron a la conclusión de que, mediante una instrucción apropiada, se puede aumentar en los niños tanto la rapidez como la amplitud del reconocimiento en cada fijación de los ojos.

## **2.6.2 Procesos motores esenciales**

La vocalización es uno de los procesos motores esenciales dentro de la lectura; desde luego de la lectura oral. Esto no quiere decir que las reacciones vocales no estén presentes, en muchos casos durante la lectura silenciosa. Cuando se lee en forma oral es indispensable realizar rápidamente una serie de ajustes musculares y eso depende de dos hechos: en primer lugar, de la rapidez y exactitud con que se coordinen los músculos que intervienen en la articulación, en respuesta al estímulo que proviene de aquellos.

Pero, si es verdad que estos dos hechos están siempre presentes en la lectura oral, no debe perderse de vista que su calidad depende del tipo de relación que exista entre ambos. Se lee oralmente de manera fluida, cuando la rapidez de

---

<sup>52</sup> Ibid. pp. 94

conocimiento es mayor que la de articulación, o sea cuando es posible adelantarse con la vista a la pronunciación.

Esto es cierto y deseable, no solamente al hacer con los ojos el recorrido del renglón, sino al pasar de uno a otro. La diferencia de velocidad entre la percepción y la pronunciación, sólo aparece a medida que se progresa en el aprendizaje y crece satisfactoriamente con los casos de intrusión y de la práctica. En la escuela primaria se ha comprobado que generalmente a la altura del cuarto grado e cuando la rapidez de reconocimiento excede a la de la articulación, por lo cual se recomienda que a partir de este nivel se preste más atención e importancia a la lectura en silencio, de modo que los alumnos reconozcan las palabras más rápidamente de lo que las pronuncian.

No es difícil observar que durante la lectura silenciosa, muchas personas mueven los labios y aún susurran palabras o emiten sonidos más o menos perceptibles. Está comprobado que “la mayoría de los niños y buen número de los adultos que están aprendiendo a leer, mueven también los labios y sólo a medida que adelantan y perfeccionan la lectura dejan de hacerlo; aunque hay muchos otros que, ya sea por falta de madurez en la capacidad para leer o por una defectuosa dirección en la enseñanza, adquieren el hábito y lo siguen haciendo durante toda su vida”<sup>53</sup>.

Otros movimientos vocales se realizan también durante la lectura silenciosa, pero permanecen ocultos, así en la base de la lengua, en el paladar y aun en la laringe. Hay todavía divergencias de opinión en cuanto al origen y la importancia de dichos movimientos. Internos del aparato vocal; para algunos investigadores constituyen una reacción natural y constante del lector frente a la comprensión, y para otros sólo están relacionados con los métodos de enseñanza.

Sin embargo la mayoría se inclina a sostener que esos movimientos no son esenciales y que favorecen a la lectura silente. “La vocalización que se traduce en susurro, innegablemente afecta en forma desfavorable a la eficacia de la lectura cuando se la practica en la clase, no así el movimiento de los labios”<sup>54</sup>, pero es muy posible, mediante la cuidadosa atención del maestro o el alfabetizador, ir eliminando gradualmente ambos defectos aun en las etapas iniciales del aprendizaje.

Dentro de los procesos motores de la lectura oral hay que mencionar también lo que se refiere a la respiración. Como es de suponer, es en el momento de la espiración cuando tiene efecto la pronunciación, y del ritmo con que aquella se realice, dependen determinadas características de dicho tipo de lectura. Es bien sabido que nuestra respiración comprende un conjunto de movimientos reflejos difíciles de controlar por completo voluntariamente; sin embargo, es necesario enseñar a los alumnos a ejecutarla con regularidad y valiéndose de las pausas correctas entre las ideas, generalmente señaladas por los signos de puntuación, para hacer inspiraciones convenientes. Lo deseable es “ajustar la duración de la espiración a las necesidades de una buena lectura oral, sin que sea ni demasiado

---

<sup>53</sup> Ibid. pp. 96

<sup>54</sup> Ibid.

corto ni demasiado larga”<sup>55</sup>. Y una precaución indispensable es la de no leer ni hacer leer oralmente cuando el ritmo de la respiración haya sido alterado, sea por motivos emocionales o debido a ejercicios físicos violentos.

Los procesos motores que se consideran generalmente como no esenciales están presentes tanto en la lectura silente como en la oral y son externos. Muchas personas acompañan la lectura con gestos, movimientos de la cabeza, de los hombros, de los brazos y de otras partes del cuerpo. Para algunos investigadores, estos movimientos constituyen un desajuste del lector pero para otros son un reflejo de las diversas formas en que reacciona frente a las ideas. En realidad el desacuerdo surge y se mantiene porque muchos lectores muy hábiles y experimentados. En todo caso, dichos movimientos no constituyen parte esencial del proceso de la lectura e infinidad de personas no los efectúan.

### **2.6.3 La percepción en los niños y en los adultos**

Antes de analizar otros aspectos del proceso de la lectura, que serán motivo del siguiente capítulo conviene hacer referencia a este hecho específico, en el cual radica una de las más importantes consideraciones respecto a la enseñanza de la lectura con adultos.

Hace ya mucho tiempo que quedó demostrado por varios investigadores que el niño ve el todo antes que las partes, por ejemplo, percibe en primer lugar “todo el conjunto y más adelante sus características, como el color del cabello y de los ojos, las prendas de vestir que lleva, etc., y gran parte de las nociones que adquiere penetran así globalmente<sup>56</sup>. A esta forma tan peculiar de la visión de conjunto del niño se denomina sincretismo o percepción sincrética.

Una serie de experiencias realizadas en relación con esta natural tendencia globalizadora del niño aplicada a la enseñanza de la lectura, le condujeron a crear su conocido método ideovisual. Su esencia radica justamente en la circunstancia de que el niño percibe mejor una frase o una palabra –que son e conjunto- antes que una letra o sílaba –que son parte-. Lo cual se refuerza con el descubrimiento ya mencionado acerca de los movimientos oculares, que nos permite saber que en una sola fijación de la vista se perciben grupos de letras, palabras y aun grupos de palabras.

En opinión de algunos autores, la mayoría de los niños, a la edad de nueve años, comienza a alejarse del sincretismo y a desenvolver su capacidad analítica. “A medida que el niño gana en edad, aumenta su poder de discriminación, hasta que en la adultez desenvuelve plenamente la capacidad de análisis, o sea la de distinguir las partes que corresponden al todo”<sup>57</sup>. Pero además de esto, el adulto por lo general ha adquirido madurez, ha desarrollado sus capacidades lógicas y ha enriquecido sus experiencias; todo lo cual, en lo que se refiere a la percepción, contribuye a aumentar su poder de captar fácilmente los detalles.

---

<sup>55</sup> Ibid. pp. 97

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> Ibid pp. 98

Hay quienes sostienen que el adulto no percibe en forma global sino que se dirige directamente a las partes, pero la mayoría opina que inmediatamente de percibir el conjunto pone atención en los detalles. La educadora cubana Ana Echegoyen de Cañizares hizo últimamente una valiosa aportación en este campo, mediante la investigación que condujo para esclarecer algunos aspectos de la enseñanza de la lectura con adultos. En una de sus conclusiones deja sentado que estos “tienden a buscar la letra de modo espontáneo y se apoya en ella para el reconocimiento de los vocablos”<sup>58</sup>.

Esta notable diferencia entre el adulto y el niño, en lo que se refiere a la percepción, plantea la necesidad de adaptar a ella el proceso de la enseñanza de la lectura. Y es una de las razones para no admitir que se trate de enseñar a leer a los adultos exactamente de la misma manera que a los niños; sobre todo cuando para ello se utilizan los métodos analíticos.

## **2.6.4 Repercusión en la didáctica de la lectura y la escritura**

Han sido mencionados apenas algunos resultados de los innumerables estudios e investigaciones realizados para esclarecer la naturaleza de los procesos motores que intervienen en la lectura, procesos que explicablemente resultan más accesibles a la observación y la medida que los más sutiles y complejos que se operan en la mente del lector. Pero a pesar de lo mucho que hoy se conoce al respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura con adultos.

Como ya se dijo, el inicio de la evolución de la metodología de la lectura, está marcado por el momento en que se desechó la suposición de que los ojos se mueven seguidamente a lo largo de la línea. Desde entonces cada nuevo descubrimiento ha influido de modo directo en los métodos y procedimientos para enseñar a leer y escribir. Los métodos analíticos o globales, cuya característica está en el énfasis que ponen sobre la idea, se han venido desarrollando constantemente al incorporar al proceso de la enseñanza las conclusiones a que han llegado los más autorizados investigadores de la materia.

Pero es necesario subrayar que los descubrimientos de este siglo, en materia de lectura, no han anulado por completo los métodos antiguos, sino que, haciendo a un lado procedimientos rutinarios inconvenientes, en cierta forma los han enriquecido, los han ampliado, los han transformado. O quizá sea más apropiado decir que los modernos métodos para enseñar a leer siguen manteniendo en su estructura aquellos elementos básicos de los métodos tradicionales que hoy resultan perfectamente válidas. Y es que “en el proceso de aprender a leer, es indispensable desarrollar la habilidad para reconocer los símbolos escritos, ya que ellos conducen a la reconstrucción de las ideas representadas en la página escrita”<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> ECHEYOYEN DE CAÑIZAREZ, Ana. **Métodos de alfabetización de adultos en Cuba.** Educación Fundamental, boletín trimestral, CREFAL, Vol. IX No. 1 pp. 43. año 1956.

<sup>59</sup> SORIA, Luis Eduardo. **Alfabetización Funcional de Adulto.** Ob. Cit. pp. 100.

## **2.7 LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA**

La lectura es una actividad fundamental en el trabajo diario de muchas personas y, en especial, en la vida académica. Es una de las principales habilidades que se desarrollan y adquieren en la escuela y, es el vehículo más importante para el desarrollo de la persona.

### **2.7.1 ¿Qué es la lectura?**

La lectura es una actividad compleja que exige la puesta en funcionamiento de una serie de habilidades que permiten convertir los símbolos (las letras) en - significados. Es decir la captación inmediata del significado de lo. escrito. La lectura significa comprender de forma inmediata el significado de la palabra"<sup>60</sup> .

La lectura es uno de los instrumentos básicos para el progreso de la humanidad; de ahí que ocupe un lugar tan destacado entre las actividades escolares encaminadas al perfeccionamiento del idioma"<sup>61</sup>. La lectura es el modo más importante de recoger Información y, por ello, se puede considerar cómo la llave; del conocimiento.

### **2.7.2 ¿En qué consiste leer bien?**

Leer es una actividad imprescindible y hacerlo bien es una ventaja para cualquiera. Una función tan usual como la lectura puede ser mejorada con el objeto de obtener un máximo rendimiento en lo que se refiere a la rapidez con la que se lee y el grado de comprensión de lo leído.

### **2.7.3 La comprensión de la lectura**

Es competencia del profesor, quien es el guía para todas las actividades de enseñanza dentro del aula y él es quien debe generar confianza, firmeza y la seguridad que el alumno necesita de ver cada día a alguien que se preocupa por él. Esa confianza es de beneficio para el alumno, pues dará mejores resultados y facilitará la enseñanza de la lectura y por supuesto su comprensión.

En el mundo en que vivimos el hombre tiene necesidad de mantenerse actualizado sino quiere rezagarse en su profesión o en su trabajo. Una de las formas más efectivas es la lectura y para que esta surta sus efectos es necesario,

---

<sup>60</sup> ENCICLOPEDIA TÉCNICA DE LA EDUCACIÓN, Varios autores, El Estudiante Exitoso: Técnicas de Estudio Paso a Paso editorial Océano Barcelona, España página 314. Año 2004.

<sup>61</sup> Enciclopedia TÉCNICA DE LA EDUCACIÓN. La lectura como proceso creativo. Volunem III. Editorial Santillana. Madrid España, página 73. Año 1979.

que quien lea comprenda lo que lee y esta es una de las destrezas que tiene obligación de iniciar en el alumno la escuela primaria.

En efecto la comprensión es una habilidad que debe empezarse a formar desde que el ser humano principia a tener contacto con la lectura y continuarse a lo largo de toda la vida. Para que el lector pueda sacar provecho de lo que lee es necesario que logre llegar a entablar una especie de diálogo con el autor, de lo contrario su lectura será neutra, insustancial y sin ningún provecho. A este respecto Jorge Ruffinelli, asegura que "todo lo que lee el ser humano siempre le deja algún conocimiento, lo cual equivale a decir que toda la lectura es siempre comprendida y que lo único que varía es la calidad de esa comprensión, que esa comprensión puede ser pobre o rica, mediocre o suficiente, superficial o profunda, de acuerdo con las posibilidades críticas e instrumentales de cada lector"<sup>62</sup>.

Se entiende por posibilidades críticas e instrumentales del lector a las habilidades que tenga éste para leer y las oportunidades que se le presenten de encontrar el material adecuado a su nivel de comprensión; con esto se pone de manifiesto que para lograr la comprensión de la lectura es necesario superar tres dificultades: la primera es lograr que el ser humano aprenda a leer comprendiendo lo que lee, que alcance una categoría como lector porque el hecho que una persona pueda descifrar símbolos no implica que sea un lector, no basta con haber asistido a un centro de alfabetización o haber sido promovido del primer grado al grado inmediato superior; para adquirir la categoría de lector, alcanzarla es necesario empezar a ejercitar la comprensión de lectura desde el primer grado de la escuela primaria, en el caso de los adultos, desde la primera etapa de la escuela nocturna, o desde un centro de alfabetización. Sea cual fuere el lugar donde inicia su cultura letrada el ser humano, los métodos, las técnicas y los materiales de lectura deben estar bien redactados partiendo del vocabulario básico del lector potencial y acorde a la vivencia que este ha tenido, e introducirlo poco a poco, en el conocimiento de las palabras nuevas y nuevas situaciones vivenciales; debe ir de lo conocido a lo desconocido.

#### “Aprendizaje lector”

##### Fase escolar

- Es aquella en la que todos aprendemos los mecanismos de la lectura.
- El proceso implica ver, pronunciar, oír y comprender.
- El niño, cuando aprende a leer, debe ver las palabras.

Pronunciarlas para oírse y así poder comprender.

##### Fase adulta

- Es aquella en que sólo se necesita ver para comprender, lo cual representa un proceso más rápido que la fase escolar.

---

<sup>62</sup> RUFFINELLI, Jorge. Comprensión de la lectura Editorial Trillas.S.A. México D.F. página 9. Año 1984

La segunda dificultad, que debe superarse es la relacionada con la calidad de los materiales de lectura que se ponen al alcance del lector. En este sentido todo material de lectura debe establecer una verdadera comunicación entre el escritor y el lector, el escritor en su papel de emisor debe elegir la forma más adecuada el mensaje que desea enviar, así, por ejemplo; si quiere recrear al lector escribirá un poema, un cuento o una novela, pero si lo que quiere es instruir escribirá una crónica, un artículo para revista o periódico, un ensayo o un libro.

El lector como receptor deberá estar preparado para captar el mensaje que le envía el emisor; deberá estar preparado para la decodificación de dicho mensaje y esto sólo se logrará si previamente ha sido puesto en contacto con dicho código lo que equivale a decir que para lograr decodificar un mensaje el lector debe tener la madurez biopsicosocial necesaria para los conocimientos previos o de base sobre el asunto; de esta manera un niño de 7 a 10 años va a tener dificultad para descifrar el contenido de una sentencia de Séneca, a menos que haya sido entrenado previamente en este tipo de actividad mental y, por medio de ejercicios continuos, haya alcanzado la madurez necesaria para lograr lo.

La tercera situación es quizá la más difícil de lograr y se refiere a la actitud de lector ante la lectura, pues “para lograr una actitud positiva es necesario que el lector tenga formado el hábito de la lectura y ello implica haber sido motivado profundamente para que el alumno desee aprender a leer y desde luego, implica también, mantener esa motivación mediante la aplicación de los incentivos adecuados, para que el neolector quiera y pueda seguir leyendo. Para la superación de esta dificultad, es importante el papel de la familia, la comunidad y el maestro”.<sup>63</sup>

En efecto, si bien es cierto que para el aprendizaje es necesario que el alumno posea ciertas condiciones internas, también es necesario que se den determinados estímulos externos los cuales contribuyen a predisponer al ser humano para que quiera aprender, aquí es donde debe intervenir el hogar y el medio en que se desenvuelve el ser que aprende.

## **2.7.4 El alumno**

Etimológicamente la palabra ALUMNO, viene del latín ALUMNOS, que, a su vez deriva de la expresión latina ALERE, que quiere decir ALIMENTAR, por lo que enmarcado esta expresión dentro del contexto educativo.

Sirve para indicar que una persona está siendo alimentada, criada y educada por otra; puede entenderse también, como el que está siendo dirigido o que está recibiendo ayuda para desarrollar su potencial físico e intelectual. ALUMNO, es el

---

<sup>63</sup> Ibid. pp. 9

que ha terminado su desarrollo y está siendo orientado y apoyado por otro para lograrlo.

Nérici dice, que "alumno es quien aprende; aquel por quien y para quien existe la escuela" <sup>64</sup>. Este concepto es bastante restringido, porque toma únicamente como alumno a aquel que asistiendo a recibir clases a una escuela es decir, al que participa en la educación presencial y deja fuera a los usuarios de la educación no formal porque usa medios no convencionales y rompe con la rigidez de la escuela.

Recordemos que la escuela es la primera puerta de entrada a ese universo de aprendizaje; por lo tanto las primeras vocales fueron enseñadas en el seno de su hogar; y le corresponde al maestro investigar, en que escala se encuentra cada alumno, para darle seguimiento y poderlo introducir poco a poco en el aprendizaje de la comprensión lectora.

## **2.8 COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

### **2.8.1 El alumno de la escuela primaria**

De acuerdo con la curva del desarrollo humano el alumnado que asiste a la escuela primaria se encuentra en la tercera infancia, esta edad oscila entre los 5 ó 6 años, a los 12 ó 13 años. Durante esta etapa de la vida el ser humano se caracteriza por aprender mediante la imitación, el juego y la memorización; aunque si cuenta con la asistencia apropiada puede usar fácilmente el razonamiento en su aprendizaje.

En efecto, durante la tercera infancia el niño acrecienta la evolución desde el punto de vista neuromuscular lo cual le permite lograr una mejor coordinación visomotora que es la base para aprender a leer y escribir; su pensamiento mágico va dando paso al pensamiento lógico y se hace, poco a poco más realista objetivo y racional por lo que el aprendizaje de las materias científicas, que exigen abstracción como la matemática, se facilita. Esta madurez sociopsicobiológica, que alcanza el ser humano, durante la tercera infancia, es lo que ha permitido planificar para la escuela primaria el inicio de la cultura general básica y por eso es tan importante que el docente conozca a sus alumnos desde el punto de vista biológico, psicológico y social, para que tenga una base científica sobre la cual fundamentar su tarea docente y, de esta manera le ayuda a aprender en forma eficiente" <sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> NERICI, Imídeo. Hacia una Didáctica General Dinámica . Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina página 55. Año 1973.

<sup>65</sup> LEMUS, Luis Arturo. Pedagogía, Temas Fundamentales Editorial Capelusz, S.A. Buenos Aires Argentina. página 81. Año 1973.

La tercera infancia es la decisiva para la formación de la personalidad porque todo lo que se aprende en esta etapa perdura para toda la vida, y por lo tanto, es la etapa en la que se deben mantener para sentar las bases sobre las cuales se asegura el porvenir escolar, profesional y humano del que ahora es niño; puesto que después de esto él estará en capacidad de ingresar a la educación media con los conocimientos y las destrezas necesarias para progresar en este nivel. Ha de ser una formación con la suficiente calidad como para que el ser humano pueda seguir aprendiendo por su cuenta, es decir qué sea capaz de auto educarse y auto formarse; en caso que por razones económicas no pueda continuar estudiando.

Desde el punto de vista psicológico el niño necesita llegar a cierto nivel de desarrollo para lograr establecer la relación que existe entre el lenguaje que oye en la calle y en su hogar, el lenguaje que está escrito; para esto el maestro ha de levantar un inventario del lenguaje de uso cotidiano para que, partiendo de el, pueda ir eslabonando el aprendizaje de la lectura y agregando nuevos conceptos que complementen esta formación básica de la cultura letrada.

## **2.8.2 Como aprende el alumno**

El aprendizaje es el proceso operativo, mental, teórico, práctico y activo, a través del cual, el alumno modifica su conducta progresivamente y adquiere conocimientos; esto a la vez que es adquisición y cambio de ideas, también conlleva el cambio de actitud. En efecto aprender es modificar la conducta, pero sobre todo, es un proceso de cambio que se opera en el ser humano cada vez que recibe estímulos adecuados" <sup>66</sup>. Por eso aprender es fundamental para el desarrollo humano, pues si el hombre no aprende deja de vivir.

¿Cómo aprende el hombre?. ¿Cómo se efectúa el aprendizaje? ¿Cómo aprende el alumno? Psicólogos y pedagogos han respondido a estas preguntas de diversas maneras; cada quien partiendo de su propia consideración y apoyándose en la experiencia y/o especulación, pero cada uno afirma que el aprendizaje se opera, ya sea mediante una relación de estímulo y respuesta, o bien mediante la percepción sensorial, intuitiva y global, todo dependiendo de la escuela psicológica en la cual milita. Pero en todo caso, los diferentes enfoques o teorías del aprendizaje procuran explicar cómo se opera el aprendizaje y entre ellas sobresalen, la teoría del Conexionismo y la teoría de Gestalt.

El conexionismo, también denominado "psicología de la respuesta", explica que "el aprender no es otra cosa que la formación o el refuerzo de una conexión entre un estímulo (S) y una respuesta (R) de ahí que según esta teoría el aprendizaje se efectúa por el ensayo y el error; o dicho de otra forma, es el resultado de la formación de un reflejo condicionado, que a la vez es producto de una serie de "tanteos entre el estímulo y una respuesta"<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> GILBERT. Roger. Las Ideas Actuales en Pedagogía Editorial Grijalbo, S.A., México D.F. Página 227 Año 1977

<sup>67</sup> NERICI. Imídeo. Hacia una Didáctica General Dinámica. Ibid. página 215. Año 1973

Hay cinco principios fundamentales del conexionismo, según el Doctor Sánchez Hidalgo, Efraín, que son:

1."Importancia de la naturaleza original del hombre: Thorndike dedica el primer volumen de su monumental obra Educational Psychology, que lo acredita como padre de la psicología educativa, a describir la naturaleza original del hombre. Sin embargo, no relega -el ambiente a un lugar secundario. La conducta del -hombre es el producto de sus genes y el ambiente en que vive.

El intelecto, el carácter y la destreza que posee cualquier ser humano son el producto de ciertas tendencias originales y del adiestramiento que éstos han recibido. Su naturaleza eventual es el desarrollo de su naturaleza original en el ambiente que haya tenido. Generalmente, la naturaleza humana es el resultado de la naturaleza original del hombre, las leyes del aprendizaje y las fuerzas del ambiente en que ve y se aprende.

2. La vida humana consta de situaciones y respuestas;

Las situaciones que el ser humano encara difieren en su complejidad Las respuestas varían desde las más sencillas o específicas hasta las más complejas o múltiples. La vida del hombre (señala Thorndike) puede describirse mediante todas las situaciones que ha afrontado y las respuestas que les ha dado, incluyendo en las ultimas, sensaciones, percepciones, imágenes mentales, juicios, ideas, emociones, deseo, preferencias y aversiones, etc.

3. La personalidad y la conducta del individuo son sistemas de conexiones: Si se conocen las conexiones que un individuo ha establecido en su vida, es posible describir su constitución psíquica y su conducta.

Aprender es conectar; El aprendizaje es el proceso de adquirir nuevas conexiones, modificar conexiones inadecuadas y eliminar conexiones inútiles.

Aprender es conectar situaciones con respuesta.

4. La conducta y el aprendizaje del hombre se establecen mediante un proceso de selección: El ser humano no percibe, absorbe o retrata uniformemente los distintos elementos de las situaciones. Al afrontar una situación el individuo está más atento a ciertos aspectos de ella que a otros. El ser humano es una placa sensitiva que duplica sin distinción lo que frente a él se expone. En toda situación ciertos rasgos destacan, a la vez que otros se tornan menos conspicuos o influyentes. En el aprendizaje humano la actividad es parcial ante los distintos elementos de la situación. Las diferencias -en las respuestas a la misma situación externa se deben al estado interior del individuo, que unas veces permite prevalecer cierto

aspecto de la situación mientras que en otras ocasiones concede mayor importancia a otro aspecto"<sup>68</sup>.

En el conexionismo, el proceso aprendizaje se puede representar de la siguiente manera: el niño que tiene una experiencia previa y recibe estímulos del medio, responde a esos estímulos una y otra vez la respuesta agradable o desagradable, que le proporciona conocimiento y le permite satisfacer una necesidad espiritual y material, es un aprendizaje. Originalmente este proceso fue probado en experimentos con monos, pollos y después con niños habiéndose comprobado que la formación y el reforzamiento de la respuesta se logra más fácilmente si el ser humano tiene una buena motivación y mucho ejercicio, debido a que puede haber aprendizaje, esos elementos mencionados, subyacen en la relación estímulo respuesta.

La teoría de Gestalt, contra la concepción conexionista, según la cual el aprendizaje se realiza por una serie de representaciones sensoriales encadenadas entre sí, que lo que el niño aprenda son conjuntos o la percepción global de las cosas. Según los psicólogos gestaltistas primero se percibe la realidad de manera no fragmentaria, al aprender no respondemos a estímulos aislados sino a las relaciones que entre sí guardan esos estímulos, ya que existe la tendencia a ver la forma y el significado en sus múltiples conexiones y para ello es fundamental la percepción sensorial y la intuición.

Wolfgang Kohler, dedujo sus conclusiones sobre el aprendizaje a partir de experimentos realizados con chimpancés, de la siguiente manera: "en una jaula había varios monos y colgado en el centro de la misma en el techo, se colocó un plátano. Los animales al ver la fruta comenzaron a dar saltos tratando de apoderarse de ella sin conseguirlo; el experimentador lanzó luego un cajón al azar al centro de la jaula, pero no fue utilizado por los monos. Después de un rato el experimentador entró en la jaula y arrastró el cajón colocándole debajo del plátano, se subió y con la mano tocó la fruta, dejando de nuevo el cajón en donde

había estado primero. En seguida uno de los monos tomó la caja y la arrastró hasta colocarla debajo del plátano y subiéndose a ella tomó la fruta.

Kohler, llega a concluir que el mono no tomó la fruta a través de una serie de ensayos, intentos y errores; sino que ello le fue posible por la captación global de la situación es decir, que aprende cuando percibe la situación total y cuando la respuesta recoge íntegramente la forma o configuración de los objetos y fenómenos"<sup>69</sup> "Gestalt" en alemán significa forma o figura. La característica principal de esta teoría es que subraya la totalidad en lugar de las partes. Se ha definido "Gestalt" como una configuración o estructura cuyas características están determinadas, no por los rasgos de sus partes individuales, sino por la naturaleza

---

<sup>68</sup> SÁNCHEZ HIDALGO, Efraín. Psicología Educativa Editorial Universitaria. Universidad de Puerto Rico. Novena Edición Revisada. Página. 430,431, 432. Año 1978.

<sup>69</sup> Ibid. pp. 440

del todo. La psicología de la forma considera que las partes sólo pueden comprenderse como diferenciaciones dentro de la configuración o totalidad teniendo ésta prioridad sobre aquellas"<sup>70</sup>

Principios generales básicos de la psicología "gestaltista":

1. Los fenómenos de la experiencia y las respuestas del organismo se caracterizan por su totalidad.
2. Las experiencias perceptivas se presentan en la -forma de una figura sobre cierto fondo.
3. Las partes y los todos nunca son absolutos.
4. El desarrollo del organismo se caracteriza por un movimiento de lo homogéneo hacia la heterogéneo.
5. La forma en que está organizada la experiencia nos da su significado.
6. El organismo a menudo piensa en términos de diseños estructurales gráficos"<sup>71</sup>

El gestaltismo influyó en los programas de la escuela integrada y en la enseñanza globalizada, contribuyendo así a lograr un mejor aprendizaje, a saber:

#### **a. Leyes del aprendizaje**

Las leyes del aprendizaje se definen como el conjunto de condiciones necesarias que rigen el aprendizaje; son formulaciones derivadas de los principios del aprendizaje y que, a diferencia de las leyes de la física por ejemplo, tienen carácter de tendencias y no de ley inflexible debido a la plasticidad de la conducta humana. Estas leyes expresan las relaciones que se establecen entre los fenómenos y el conocimiento.

#### **b. Ley de motivación**

Esta ley expresa que sólo aquel aprendizaje que es deseado, es decir, aquel que surge de necesidades e intereses, es fértil y duradero, ejemplo; el escolar que actúa en el aula por el deseo de preguntar cuenta con la mejor disposición para el aprendizaje pues la necesidad de saber de informarse, le proporciona energía y fuerza a su voluntad; entonces la motivación es el motor que impele al sujeto desde dentro y dinamiza el proceso de aprendizaje.

La motivación es una de las condiciones fundamentales para el aprendizaje, Whitaker, J., dice al respecto, "Los motivos inician, vigorizan, dirigen y regulan las actividades del individuo, constituyendo el factor que determina la selección y confirmación que el individuo da a las diferentes situaciones que experimenta"<sup>72</sup>. Es decir, que el motivo siempre está en el fondo de cualquier actividad, todos

---

<sup>70</sup> Ibid. pp. 437

<sup>71</sup> Ibid. pp. 443

<sup>72</sup> WITAKER, J. Psicología. Editorial panamericana. México D.F. Página 215. Año 1979.

obramos por un fin y el fin es el que nos empuja a obrar, lo que nos pone en movimiento.

La motivación en la escuela primaria equivale a proporcionar al niño motivos, es decir estimularlo para todo aquello en lo que todavía no está interesado. Aquí intervienen tres elementos básicos, el alumno, el profesor y los medios que se utilizan para encauzar el aprendizaje del alumno. Nérici, nos indica que hay dos motivaciones:

- "Motivación positiva intrínseca. Recibe este nombre cuando el alumno es llevado a estudiar por el interés que le despierta la propia materia o asignatura, esto es, porque "gusta de la materia". Esta es la motivación más auténtica, la que se aparta de los artificios.
- Motivación positiva extrínseca. Es llamada así cuando el estímulo no guarda relación directa con la asignatura desarrollada o cuando el motivo de aplicación al estudio, por parte del alumno, no es la materia en sí. Ejemplo obtener notas para el promedio de eximición, necesidad de pasar de año, la esperanza de alcanzar una recompensa o premio.

La motivación negativa puede presentar las siguientes modalidades:

- Física: cuando el alumno sufre castigos físicos, privaciones de recreo, de diversiones o de cualquier otra cosa que le sea necesaria o constituya un elemento de alto valor para él.
- Psicológica: cuando el alumno es tratado con Severidad excesiva, o con desprecio o se le hace sentir que no es inteligente"<sup>73</sup>.

Con relación al aprendizaje de la comprensión lectora es necesario crear en el alumno el deseo de conseguir resultados, provocando actitudes favorables y estimulando aquellos motivos ya despiertos en él asignarle tareas adecuadas a su desarrollo psicobiológico, hay que crear el hábito de la lectura, tratando que sienta placer por lo que lee.

### **c. Ley de la Novedad**

La ley de la novedad explica que el aprendizaje es estimulado cuando el alumno es colocado ante nuevas situaciones y se le anima a explorar. Indagar o investigar por lo que para hacer de este sujeto creador debe ofrecerle estímulos que lo lleven a dar respuestas nuevas a los problemas que tiene que resolver.

### **d. Ley del ejercicio**

---

<sup>73</sup> NERICI, Imídeo. Hacia una Didáctica General Dinámica. Ibid página 195. Año 1973

La novedad no invalida lo que afirma la ley del ejercicio o de la frecuencia pues la repetición frecuente es necesaria para adquirir dominio y habilidad en una actividad como la comprensión de la lectura. De esa manera se ha comprobado que sólo ejercitando la lectura se logra la comprensión.

Sin embargo, la ley del ejercicio ha sido objeto de severas críticas por parte de la gestalt, asegurando que la repetición aunque pueda originar un aumento del rendimiento, no es en sí la causa del aprendizaje, que la repetición solo no basta para llegar a la perfección de los actos. Si la repetición de la lectura se realiza de forma consciente y si no es dirigida por el maestro será una simple tarea de descifrar símbolos pero carente de la necesaria comprensión.

#### **e. Ley del éxito**

La ley del éxito o del efecto se basa en el siguiente hecho: las vivencias de éxito que acompañan a la actividad del ejercicio constituyen una poderosa palanca que mueve el aprendizaje. Cuando la actividad va acompañada de éxito se estimula el proceso de aprender y cuando la respuesta de un estímulo lleva al éxito, la conexión entre la situación y la respuesta tienden a reforzarse. Por lo tanto el Larroyo dice; "El sujeto que se educa tiende a repetir o aprende más rápidamente aquellas actividades que le son satisfactorios"<sup>74</sup>.

## **2.9 RELACIÓN DEL APRENDIZAJE ACTIVO Y LA TRANSFERENCIA**

En la concepción pedagógica tradicional, aprender significa asimilar los contenidos educativos impartidos por el maestro y la escuela; aprendía quien se identificaba con el estudio de sus notas, apuntes, libros etc. y el aprendizaje, se asociaba más a los procesos de memorización y repetición de lo que los maestros y los libros decían. Hoy se define el aprendizaje como el proceso a través del cual el alumno adquiere conocimientos, hábitos y destrezas etc. que promueven un cambio de su conducta, es decir, no se concibe ya sólo como el acto de adquirir conocimientos, sino que sobre todo se destaca que es un proceso mental, teórico y práctico y al mismo tiempo activo. El aprendizaje escolar es, a la vez, un proceso que provee información e instrucción, para que el sujeto que se educa esté en posesión del patrimonio cultural del pasado, del presente y del futuro, pero fundamentalmente caracteriza hoy a la educación estriba en que favorece el desarrollo integral del educando y procura la modificación de su conducta al respecto, Larroyo, Francisco, dice "aprender no significa sólo retener en la memoria conocimientos, sino adquirir en y por la acción experiencias y, en general, cierto nuevo modo de comportamiento en la vida, ello es modificar en lo deseable la conducta del educando"<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> LARROYO, Francisco. La ciencia de la Educación. Editorial Porrúa, México D.F. Página 277. Año 1980

<sup>75</sup> Ibid. pp. 272

El aprendizaje activo entonces, por el hecho de ser vivencial, tiene en el la posibilidad de ser transferible, es decir, puede ser aplicable en la vida fuera de la escuela. La lectura, si permite enterarse del pensamiento aporta sugerencias para resolver algún problema de la vida diaria del niño, entonces solo habrá necesidad que el alumno de la escuela primaria aprende a comprender lo que lee para que este aprendizaje sea transferible.

El valor social de la transferencia del aprendizaje, el maestro español, Valero García, José M. dice "no estamos contentos con la escuela actual. Se le acusa de rutinaria y anticuada, de valerse de resúmenes serviles, de recitaciones monótonas y estereotipadas"<sup>76</sup>. y luego agrega que la escuela "se le acusa de servirse del sistema dogmático, expositivo, verbal, persuasivo, que fatiga a los alumnos convirtiéndolos en meros receptores"<sup>77</sup>. Esto quiere decir que la escuela no está cumpliendo con su función educadora ya que no atiende a la formación de juicio crítico, no fomenta la reflexión y la creatividad.

En la escuela el alumno estudia para ganar exámenes, para poder obtener un certificado, y el maestro enseña para poder terminar a tiempo un programa y para que sus alumnos alcancen un mínimo, una nota de promoción, con la cual pueda justificar la plaza que ocupa y el salario que recibe.

Esta situación, de sobra conocida, difícilmente permita que el aprendizaje sea transferible y lo aprendido no podrá ir más allá del aula. Lo ideal es que lo aprendido por el alumno pueda ser usado por él, su familia y su comunidad; dando respuestas adecuadas en la demanda de la vida, a partir de la experiencia previa adquirida en la escuela y, a medida que más pueda ser transferido el aprendizaje humano, mayor será su valor social, ya que también mayor será su concurso en la solución de los grandes problemas del hombre.

## **2.10 FUNCIONES DE LOS ACTORES DE COMPRENSIÓN LECTORA**

### **2.10.1 El maestro**

El maestro es la persona, hombre o mujer, que habiendo recibido la preparación necesaria ayuda a los seres humanos (alumno) aprender a aprender.

Es la persona que como educador profesional quien tiene a su cargo guiar la formación integral de los alumnos. El maestro es responsable de ayudar a desarrollar las potencialidades que trae consigo el ser humano al nacer, valiéndose para ello de los métodos, técnicas y recursos didácticos a su alcance.

---

<sup>76</sup> VALERO GARCÍA, J.M. Educación personalizada ¿utopía o realidad?  
Ediciones Paulinas. Madrid, página 32

<sup>77</sup> Ibid.

Nérici, dice: "concepto de didáctica; etimológicamente, didáctica deriva del griego didaskein(enseñar) y tékne (arte), esto es, arte de enseñar, de instruir. La didáctica es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza, teniendo como base, principalmente, la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Es arte, cuando establece normas de acciones o sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación"<sup>78</sup>.

No confundamos, el término maestro en el término educador, pues el primero identifica a la persona que guía el acto educativo en forma sistemática e intencional; en cambio son educadores todos los seres humanos que contribuyen a la formación del hombre, ya sea su contribución intencional o no. También recibe el nombre de educadores todas aquellas personas, agencias, instituciones y entidades no personales que ofrecen algún tipo de cambio y de influencia sobre los seres humanos, éstas se conocen como poderes o factores educadores. En consecuencia, el maestro es el educador profesional que ejerce la acción educativa y que influye en otra persona para que ésta alcance el desarrollo de su personalidad, el maestro en este sentido, es el más conocido como "educador escolarizado" porque su función formadora e instructora casi siempre la realiza dentro de una escuela.

Al maestro se le exige, además de su formación científica, pedagógica, cultural y tecnológica, una buena salud física y mental a toda prueba, para evitar una influencia negativa sobre los alumnos a quienes tiene que formar. En efecto, el maestro como cualquier ser humano, está presionado por su capacidad y condición de guía, orientador y propiciador del aprendizaje, él debe estar en capacidad de lograr un equilibrio emocional que le permita acoplar su personalidad a la tarea docente, pues de ello dependerá, en -parte que los alumnos aprendan. Debe mantener y ser capaz de lograr un control con todas aquellas situaciones o factores que condicionen su vida psíquica de tal manera que al entrar en la escuela, pueda liberarse de cualquier atención familiar o de otra índole que la enseñanza-aprendizaje del alumno. También debe ser una persona con madurez suficiente como para darse cuenta, cuando su actitud, frente al alumno, pueda ser dañina para éstos y rectificarla sobre la marcha para evitar que la misma interrumpa la comunicación educativa y propicie el ausentismo escolar.

Desde el punto de vista social el maestro debe ser una persona con mucha sensibilidad para poder comprender aquellas circunstancias que a menudo impiden que el alumno aprenda, y buscar las soluciones más adecuadas sin afectar la calidad de enseñanza. En efecto algunas veces el alumno se siente cohibido para participar en clase, por su condición humilde y económica de los padres le impide cumplir con todos los requerimientos que le hace la escuela, en lo que respecta a útiles, uniformes u otras exigencias de carácter monetario, en estos casos el maestro ha de estudiar la situación económica del alumno, antes de

---

<sup>78</sup> NERICI, Irídeo. Ob.cit. pp. 55.

fijar las tareas Ínter y extra aula, al elaborar la lista de útiles y, sobre todo, antes de decidir el uso del uniforme escolar. También entra la justicia, el respeto a los derechos Humanos y sobre todo el respeto por la dignidad de todo alumno, sin ninguna-discriminación de sexo, raza, religión o filiación política de los padres de éstos; con lo cual se quiere decir que debe ser ecuánime para tratar a sus alumnos al calificar el aprendizaje, así como en la observación de las normas disciplinarias y, sobre todo, en la propiciación de oportunidades para aprender. Ha de ser ejemplo constante del respeto a la dignidad humana y fomentar la conciencia cívica y moral, mediante la práctica de actividades apropiadas, tanto dentro como fuera del aula y la escuela; para que sus alumnos aprendan para y en la vida misma.

Otro aspecto que no debe descuidar el maestro es su constante actualización pues él, como cualquier otro profesional, necesita estar al día con los avances de la tecnología educativa y enterado de las distincorrientes educativas. Pero no bastará únicamente -con que conozca la tecnología o las corrientes educativas, será necesario que se atreva a innovar su tarea docente, es decir que el maestro de constituirse en asiduo investigador y en un experimentador, si es que, de verdad ama su trabajo como un verdadero educador. Lemus, Luis Arturo; dice: "el educador profesional por excelencia es entonces el maestro educador; aquel que poseyendo el don natural o adquirido tiene además la preparación específica; la autorización y la responsabilidad de la educación intencional y sistemática. Es la persona que vive por y para la enseñanza; que se dedica a ella como medio de realización personal y como medio de subsistencia."<sup>79</sup> (20)

El maestro de la escuela primaria debe ser un maestro creativo y evitar así degenerar en un repetidor mecánico de su quehacer educativo, pues la rutina –en la tarea docente hace de los alumnos unos seres pasivos, apáticos y desidiosos, sobre todo aquello que tienen que repetir un grado, pues conocen de tal manera la forma de dar las clase del maestro. Si el maestro es creativo y logra contagiar esta actitud a los alumnos la tarea de enseñar y aprender se vuelve un verdadero laboratorio de aprendizaje, en donde la expectación por lo nuevo que vendrá, hace que la apatía por aprender se transforme en una dinámica constante que produce en los alumnos cierta inquietud por conocer, cada día nuevas cosas; Valero García, J.M. dice que: "la creatividad produce satisfacción en los niños y cuando el maestro la usa, toda la clase siente deseos de proseguir el camino emprendido en busca de metas cada vez más altas y las alcanza"<sup>80</sup> Es decir, que en la clase se crea la necesidad de querer y seguir aprendiendo y ello posibilita profundizar cada vez más; en la -ciencia, en la técnica etc., pero para que los niños sientan esa necesidad interior de seguir aprendiendo el maestro tiene que provocar en ellos el deseo de crear, o sea motivarlos para que quieran, inventar, lo cual implica desarrollar su iniciativa, que piensen como superar las dificultades que la vida les presenta, que razonen es el porqué de las cosas y sobre todo, en el que le servirá lo que van -a aprender.

---

<sup>79</sup> LEMUS, Luis Ob. Cit. pp. 137

<sup>80</sup> VALERO GARCÍA'. J.M. Educación Personalizada. Ibid. Página 138. 31

Esto es una necesidad en la educación si se quiere fomentar la libertad de conciencia en los niños, es necesario que se convengan de que ellos son capaces de buscar soluciones a sus problemas; con esto se estará combatiendo esa dependencia que muchos seres humanos ahora manifiestan, hasta el extremo de que si no hay quien les diga que hacer no pueden salvar el más mínimo obstáculo para alcanzar sus metas, pues están acostumbrados a recibirlo todo hecho, a que otros piensen por ellos y se conforman con seguir recibiendo órdenes, sin animarse a investigar si esto es lo que más conviene o lo que es más adecuado a la situación por resolver.

Fomentar la creatividad en los alumno no constituye una empresa difícil de lograr ya que todos los seres humanos vienen dotados de esta predisposición y aunque no se manifiesta de la misma manera en todos pues la condicionan muchos factores como el ambiente en que viven, si es posible lograr que los niños aprendan en la escuela a ser creadores y por eso es que el maestro debe de abstenerse de realizar el hecho educativo de una manera meramente repetitiva, ha de esmerarse por que todos los días y en cada clase ocurra algo nuevo que obliga a los alumnos a reflexionar sobre el asunto y a buscar las soluciones más adecuadas a su situación sociocultural.

Como se comprenderá, para que se pueda propiciar la creatividad en el alumno la escuela debe romper esos moldes en los que el maestro es un super-hombre que todo lo sabe y, los alumnos son unos pobres ignorantes que necesitan que el primero les enseñe todo. A cambio de esta actitud paternalista la escuela ha de crear un ambiente favorable hacia la experimentación directa para que los alumnos participen en la elaboración de sus propios conceptos y sobre todo para que aprendan a buscar soluciones a las distintas situaciones que la vida les plantea.

## **2.10.2 El maestro de sexto grado**

El maestro que trabaja en la escuela primaria, especialmente en el sexto año; ha de esmerarse para tener una relación personal con cada alumno hasta convertirse en un tutor en su función orientadora. El maestro tutor es aquel que ayuda y guía al alumno a aprender y que al mismo tiempo, se preocupa por su calidad en la enseñanza-aprendizaje, es decir que siempre esta pendiente de corregir errores sobre la marcha, con el mejor cuidado para que el alumno no se sienta frustrado aquel que no esta haciendo bien las cosas, es quien el maestro asistirá, con la mayor prontitud. El maestro-tutor ha de orientar al alumnos para que aprenda en cualquier situación; estimulando su capacidad de decidir y le ayudará a conocerse a sí mismo y al mundo que rodea para que pueda sacar el mejor provecho de su condición de aprendiz y se prepare en las mejores condiciones para su vida estudiantil como de trabajo.

El maestro-tutor es aquel educador profesional que hace de la tarea docente una verdadera vocación de -servicio poniendo su mejor interés y preocupación en ayudar a aprender a todos y cada uno de sus alumnos, es por eso que utiliza los recursos didácticos a su alcance sin embargo se diferencia de los demás supervisando constantemente la calidad de aprendizaje de cada alumno.

Cuando el alumno es una persona dentro del aula que desea aprender podrá sentir aires de libertad pues -tendrá muchas posibilidades de auto realizarse, es por eso que necesita contar con uno de los mejores -medios de auto-formación, como lo es la comprensión lectora y por ello, siendo esta una necesidad impostergable que el alumno de sexto año aprenda a leer -comprendiendo lo que lee. Faure, Edgar; dice: "Es demasiado fácil explotar algunos aspectos superficiales de la vida de una cierta juventud para no tomar en serio verdades explosivas. Ninguna política de educación a largo plazo puede dejar de analizar las razones profundas del desafío de los jóvenes"<sup>81</sup>.

### **2.10.3 Marco situacional**

La Constitución Política de Guatemala, cuenta con un sistema educativo fundamentado legalmente en la Sección Cuarta de esta constitución decretada por la Asamblea Nacional Constituyente el 31 de mayo de 1985. Artículo 71. Derecho a la Educación. Se garantiza la libertad de enseñanza y criterio docente. Es obligación del estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna. Se declara de utilidad y necesidad publica la fundación y mantenimiento de centros educativos culturales y museos.

Artículo 72. Fines de la educación. La educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana, el conocimiento de la realidad y cultura nacional universal.

Se declara de interés nacional la educación, formación social y la enseñanza sistemática de la Constitución Política de la República de Guatemala y de los derechos humanos.

Artículo 73. Libertad de educación asistencia económica y estatal. La familia es fuente de la educación y los padres tienen derecho a escoger la que ha de impartirse a sus hijos menores. El estado podrá subvencionar a los centros educativos privados gratuitos y la ley regulará lo relativo a esta materia. Los centros educativos privados funcionarán bajo la inspección del Estado. Están obligados a llenar, por lo menos los planes y programas oficiales de estudio. Como centros de cultura gozarán de la exención de toda clase de impuestos y arbitrios. La enseñanza religiosa es optativa en los establecimientos oficiales y podrá impartirse -dentro de los horarios ordinarios, sin discriminación alguna.

---

<sup>81</sup> FAURE, Edgar. Aprender a ser. Alianza Editorial. S.A. Sexta Edición Madrid España. Alianza Universidad "UNESCO". Página 228. Año 1978.

El estado contribuirá al sostenimiento de la enseñanza religiosa sin discriminación alguna. Artículo 74. Educación obligatoria. Los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria primaria y básica dentro de los límites de edad que fije la ley. La educación impartida por el estado es gratuita. El estado proveerá y promoverá becas y créditos educativos.

La educación científica, la tecnología y la humanística constituyen objetivos que el estado deberá orientar y ampliar permanentemente. El estado promoverá la educación especial, la diversificada y la extraescolar. Artículo 75. Alfabetización. La alfabetización se declara de urgencia nacional y es obligatoria social contribuir a ella. El estado debe organizarla y promoverla con todos los recursos necesarios.

Artículo 76. Sistema educativo y enseñanza bilingüe. La administración del sistema educativo deberá ser descentralizada y regionalizado. En las escuelas establecidas en zonas de predominio población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe.

Todos los artículos citados están garantizando una democratización de la educación y sobre todo el Artículo 76, esta propiciando una educación "a la medida" de las necesidades e intereses de los habitantes de cada región, -donde tendrán mejores oportunidades de educación pues al descentralizarse y regionalizarse la administración de la educación; podrá adaptarse más fácilmente el currículo a las carencias educacionales de estas personas y se evitará que sigan siendo parte de un todo en el cual no encaja por su situación socioeconómico y cultural.

En efecto, en la actualidad Guatemala, atiende la educación escolarizada con un currículo único lo cual perjudica a muchos sectores que no cuentan con las disponibilidades socioeconómicas y culturales requeridos para ser sujeto de dicho currículo que fue planificado pensando en los guatemaltecos de los estratos medio y superior y que, por lo tanto, viven en las áreas urbanas bastantes acomodados.

Otro aspecto, que podrá ser mejorado, con la descentralización y la regionalización, es la supervisión educativa que en la actualidad no está cumpliendo con su función de elevar el nivel de calidad de la educación porque no cuenta con el recurso humano calificado, no obstante se hace el mejor esfuerzo con lo poco que se tiene; mientras surta sus efectos la nueva Administración Educativa, contemplada en la Constitución Política.

Es oportuno indicar hay cantidad de padres de familia que tienen el recurso económico y el ambiente propicio, por desconocimiento o ignorancia no envían a sus hijos a la escuela de párvulos ya que en nuestro medio las escuelas para primaria del área urbana cuentan con este sistema educativo. Hay padres -de familia que esperan, que, sus hijos tengan o cumplan 7 años de edad, para enviarlos a la escuela; esto afecta en su rendimiento de enseñanza- aprendizaje si previamente no ha recibido instrucción escolar en su edad más temprana.

## 2.11 GENERALIDADES SOBRE MÉTODOS PARA ENSEÑAR A LEER

En todo tiempo ha sido motivo de preocupación para los maestros el método para enseñar a leer y escribir. Y siempre han existido discrepancias en cuanto a su valor, a su mayor o menor eficacia y a su selección. No pocos profesionales y autoridades de educación muestran la tendencia a menos preciar el método en el proceso de enseñar a leer, planteando los argumentos de que cada maestro crea su propio método y de que el mejor método es aquel que el maestro conoce bien y lo domina. Desde luego, el método no es todo, ya que en el mencionado proceso es imposible dejar de considerar además al propio alumno y al maestro que enseña. Por eso conviene precisar algunas ideas y puntualizar con claridad la verdadera importancia del camino que elige el alfabetizador para su tarea docente.

Varios estudios e investigaciones se han realizado en diversos países, especialmente con niños, a fin de determinar el valor de los métodos y su influencia, tanto en el curso como en los resultados del aprendizaje de la lectura. Uno de ellos fue el de “organizar y seguir de cerca el aprendizaje inicial de la lectura, con dos grupos de niños especialmente seleccionados, de modo que reunieran aproximadamente la mismas condiciones”<sup>82</sup>.

Con uno de ellos se utilizó un método que ponía especial énfasis en el reconocimiento de palabras, partiendo de un corto pasaje, y con el otro, un método que presentaba atención preferente al significado, a través de un texto interesante para los niños: un cuento. En ambos casos se hizo un cuidadoso control de profeso del aprendizaje, mediante el estudio de registros periódicos referentes a varios aspectos de la lectura, hasta finalizar la experiencia. Los resultados demostraron que los alumnos del grupo primeramente mencionado pronunciaban bien los vocablos y seguían con regularidad la lectura de los renglones, hallando sin embargo, dificultad en la comprensión y sin demostrar mayor interés por lo que leían. Los alumnos con quienes se utilizó el método de cuentos, por el contrario encontraban dificultades en la percepción de las palabras y no siempre las pronunciaban con precisión; pero desarrollaron una notable capacidad de comprensión, además de sentir gran interés y placer por lo que leían.

Del mencionado estudio se desprendieron dos conclusiones muy importantes: “primero, que el método que se emplee para enseñar a leer depende de la actitud general del alumno hacia la lectura, y segundo, que el método es factor decisivo en los resultados a los cuales se desea arribar con la enseñanza; esto es, que no todos los métodos desarrollan las mismas habilidades, ni conducen a obtener el mismo resultado. En consecuencia, si lo que interesa en la lectura es desenvolver la capacidad de comprensión e interpretación, sirven mejor ciertos métodos, y

---

<sup>82</sup> GRAY, William Scout. **La enseñanza de la lectura y de la escritura; un estudio internacional**. París UNESCO. 1957. pp- 137

otros, si lo que busca es desenvolver la habilidad para reconocer y pronunciar palabras<sup>83</sup>.

Debe señalarse, además, que aun utilizando un método analítico, como el de palabras o el de oraciones, si se pone demasiado énfasis en el reconocimiento de los símbolos, se crean dificultades para la comprensión. Con más razón debe ocurrir esto empleando métodos sintéticos como el silábico, el fónico y otros, que exigen iniciar el aprendizaje por los elementos estructurales de la palabra y mantenerlos en ellos por mucho tiempo. Y no debe olvidarse que estos métodos son los que generalmente se emplean todavía en las escuelas primarias y en los centros de lectura.

Un buen educador debe tener presente, por tanto, en lo que respecta a esta parte el proceso, no sólo que del método que emplee dependerá la calidad de la lectura que desarrollen sus alumnos, sino también que en la etapa de la iniciación del aprendizaje es cuando se crean actitudes favorables o desfavorables hacia ella, que muchas veces perduran toda la vida. Pero tampoco debe caer en el error de suponer que el método es todo, que eligiendo un buen método está asegurado el éxito de la enseñanza. Ni siquiera es suficiente conocer muy bien un determinado método, aunque esto ya sugiera la importancia que se asigna al maestro o alfabetizador, sino interpretarlo acertadamente y practicarlo con criterio constructivo. En otras palabras, es la capacidad del maestro, su iniciativa, su experiencia y su afán renovador, lo queda sentido y vitalidad al método. Alumno, maestro y método no pueden considerarse aisladamente, puesto que cada uno cumple su parte en el proceso global del aprendizaje.

El valor del método dentro de la enseñanza se destaca más aún cuando se comprende y se penetra en uno de los modernos principios educativos en que se funda gran parte de la acción formativa de la escuela y en todo aprendizaje activo. Dicho principio se expresa así: "No sólo es importante lo que se aprende, sino lo que se hace para aprender"<sup>84</sup>.

Algunos pedagogos lo expresan aún en forma más absoluta quizás exageradamente- al decir que no es lo más importante lo que se aprende, sino lo que se hace para aprender. En cualquiera de las dos formas lo esencial es que el cómo se aprende tiene especial valor y en ello va involucrado el método. Así pues, no se puede negar que es fundamental desarrollar habilidades y destrezas que permitan al alumno desenvolverse y progresar por su cuenta, hacer posible su intervención activa y consciente en el proceso del aprendizaje y lograr que encuentre en ello satisfacción y provecho, antes que suministrarle una gran cantidad de conocimientos y conceptos que sólo puede confiarlos a su memoria.

---

<sup>83</sup>SORIA, Luis Eduardo. **Alfabetización Funcional de Adulto. Ob. Cit. pp. 118**

<sup>84</sup>Ibid. pp. 119

Con base en todo lo dicho anteriormente surge una interrogante ya fácil de ser contestada, acerca de una suposición muy generalizada en varios países latinoamericanos: ¿Hasta qué punto es conveniente utilizar personal voluntario, sin una preparación didáctica mínima, en los programas de libros de lectura? Y esta otra: ¿Toda persona que sabe leer y escribir, está de hecho preparada para enseñar a una que no sabe?

### **2.11.1 Evolución de los métodos para enseñar a leer**

En la evolución de los métodos para enseñar a leer y escribir, se puede hallar una marcha paralela a los cambios que gradualmente ha sufrido el concepto de la lectura; pues, en cierto modo, una determinada definición de ella lleva consigo tales o cuales características del método. Pero si bien es posible señalar los métodos tipo que se han venido desarrollando en forma sucesiva desde el siglo pasado, no existe, en cuanto al aspecto cronológico, una separación absoluta en lo que respecta a su uso, puesto que aún en la actualidad, a pesar de haber sido superados los métodos tradicionales, y cuando ya se piensa en la enseñanza de la lectura por medio de los dispositivos mecánicos de la instrucción programada, muchos maestros y alfabetizadores siguen usando los métodos que estuvieron en boga hace cincuenta o más años.

Una revisión histórica de los diferentes métodos para enseñar a leer, resulta muy útil para conocer el curso seguido por el pensamiento pedagógico, en algo más de un siglo, en este importante campo. Pero fue a comienzos de esta centuria que se inició una acelerada evolución en la didáctica de la lectura, estimulada por los avances de todas las ciencias conectadas con la educación y en particular de la Psicología del niño, que ayudó a conocerlo más amplia y profundamente. Se ha venido penetrando, además, mediante estudios minuciosos en innumerables aspectos del propio proceso de la lectura. Seguirá desde luego, incesante, la búsqueda de mejores caminos para facilitar y acelerar la enseñanza sobre todo ante la necesidad de intensificar y mejorar la alfabetización de los adultos, y no es difícil que dentro de unos años aparezcan métodos más eficaces que los de hoy.

#### **a. Método alfabético**

Durante muchísimo tiempo, la humanidad utilizó un solo método para enseñar a leer: el alfabético. Se basaba en la memorización ordenada de los nombres de las letras del alfabeto. Los alumnos debían aprenderlas en forma aislada y luego, valiéndose de un artificio ineficaz y sin sentido, reconocerlas y pronunciarlas dentro de una sílaba y de una palabra. Lo primero resultaba posible, aunque monótono y fastidioso, a fuerza de repetición; no así lo otro, cuando los alumnos debían tratar de pronunciar el símbolo partiendo del sonido individual de las letras de que estaba formado. Este paso era superado únicamente con la intervención del maestro, quien decía los nombres de las letras, a continuación pronunciaba los sonidos ligados de una sílaba y por fin la palabra. El maestro tenía que repetir

este ejercicio mecánico tantas veces como era necesario para grabarla en la mente de los alumnos, incluyendo desde luego la constante y fatigosa repetición por parte de ellos o recurriendo a otro mecanismo igualmente detestable: el deletreo. A la postre, el alumno asociaba el signo con su sonido y lentamente iba aprendiendo a pronunciar un grupo de palabras; pero era eso precisamente: pronunciación de palabras, puesto que no podía poner atención en el significado. Es fácil suponer lo difícil e ingrato que resultaba aprender a leer en esa forma y comprobar cuánta verdad encierra la vieja sentencia: la letra con sangre entra.

### **b. Método fónico**

Por más que se idearon una diversidad de artificios para apoyar el aprendizaje de las letras aisladas, fue imposible evitar el absurdo de trasladarlo al reconocimiento y la pronunciación de una palabra dada. Por eso, el pedagogo alemán Valentín Ickelsamer sugirió el empleo del sonido de la letra y no de su nombre, dando forma así al método fónico o fonético. Este requería primeramente la asociación del signo o letra con su correspondiente sonido, más adelante la combinación de varios sonidos para formar sílabas y luego, de varias sílabas para dar con la palabra. Pero aislar y tratar de emitir el sonido de las letras consonantes es a veces imposible y casi siempre posible, por cuya razón pronto fue objeto de severa crítica. Hay que imaginar a un grupo de niños o de adultos, junto con su maestro, haciendo el esfuerzo de producir los sonidos correspondientes a todas las letras del alfabeto, para explicarse el descrédito en que cayó el método.

Más adelante se introdujeron varios procedimientos para ayudar al alumno a fijar el sonido de las letras y tratar de estimular su interés: el onomatopéyico (que asocia el sonido de una letra con la imitación que puede hacerse del que emiten o producen animales y cosas), el ideográfico (las letras se acompañan de dibujos que representan un animal u objeto conocido y cuyo nombre el sonido inicial es el de la letra de que se trate), y el fonomímico (se vale de un dibujo que muestra la posición de los labios para pronunciar una determinada letra). En años recientes, muchos partidarios de este método o de ciertos de sus principios, han ideado otros recursos, como desprender la forma de cada letra, ya sea de objetos o partes de ellos, como también del cuerpo humano colocado en las más variadas y extrañas posturas. Y hasta hay un método que trata de asegurar el reconocimiento del signo David a cada letra un color determinado.

### **c. Método silábico**

La observación tan sencilla de que una consonante sólo se puede pronunciar cuando va articulada con una vocal, sirvió de base para “que se desarrollara más adelante el método silábico, cuya iniciación se atribuye a Jacqueline Pascal y su célebre hermano”<sup>85</sup>.

---

<sup>85</sup> Ibid. pp. 122

El primer paso en este método es el conocimiento de las vocales, que se apoya en el uso de dibujos. Inmediatamente los alumnos deben aprender y dominar las combinaciones silábicas más fáciles y sucesivamente las demás hasta llegar a las más difíciles. En la etapa de formación de palabras se utilizan dibujos yuxtaponiendo las sílabas iniciales de los respectivos nombres de personas, animales y cosas representados. Más adelante se trabaja con oraciones, dentro de las cuales varias palabras contienen las combinaciones fónicas ya aprendidas.

La utilización de este método significó un gran avance en materia de enseñanza de lectura, comparándola con la que se hacía mediante los dos anteriores, y aunque floreció y tomó auge en el siglo pasado, en la actualidad hay todavía muchísimos maestros que lo practican, tanto con niños como con adultos. Aunque aún existen los llamados silabarios. Adaptándolo de manera especial, algunos pedagogos han conseguido hacer una enseñanza funcional de la lectura, partiendo del método silábico.

#### **d. Método de la palabra**

Desde el momento en que se afirmó que en la lectura, la idea es lo esencial antes que el puro conocimiento de los símbolos, se inició todo un movimiento renovador en la didáctica de la lectura. Sobre esta base apareció el método de la palabra, creado por el maestro alemán M.O.Kramer, que parte del conocimiento de un determinado número de palabras cuidadosamente seleccionadas, para de ellas descender en forma gradual a sus elementos constitutivos: la sílaba y la letra. Varios de los continuadores de Kramer introdujeron modificaciones al método original, sobre todo en lo que respecta al número de palabras. Una característica de este método es la que se refiere a la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, basada en el argumento, superado ya, de que las mencionadas destrezas tienen tan estrecha relación que es indispensable atenderlas al mismo tiempo.

El método de Kramer fue trasladado y ha venido tomando diversos nombres, ya al adoptar el de sus divulgadores, ya por la forma de calificar a la unidad semántica que emplea. En unos países se conoce como “Palabras Normales, Palabras Tipo y Palabras Generadoras, pero en todo caso es ese elemento idiomático asociado generalmente a un dibujo aislado (cosa que ha sido recientemente objetada y con razón), del que parte y el que sirve de apoyo”<sup>86</sup>. Su empleo se extendió rápidamente y en la actualidad es uno de los más conocidos y utilizados entre los maestros que se preocupan por desenvolver la lectura comprensiva.

#### **e. Método de oraciones**

Si bien la palabra por sí sola, en la mayoría de los casos, representa un significado, es sabido que la verdadera unidad de pensamiento constituye la oración. Por consiguiente, esta debía ser la unidad lingüística más apropiada para

---

<sup>86</sup> Ibid. pp. 123

iniciar la enseñanza de lectura, sobre todo tomando en cuenta la percepción sincrética o global. Estas consideraciones llevaron a la creación del Método Oracional, o de la Oración.

La enseñanza comienza con el reconocimiento de la oración completa, la cual generalmente está relacionada con alguna experiencia común de la vida diaria del alumno y, por lo mismo, con gran significado para él. En este reconocimiento juega papel importante la ilustración, que ayuda a percibir la idea presentada por escrito. Luego se la analiza para identificar y reconocer las palabras que la forma, y, por último, éstas se descomponen para reconocer las sílabas. Con este método se trata de que el alumno no solamente aprenda a pronunciar las palabras, sino a comprender e interpretar las ideas que ellas representan.

#### **f. Método de cuentos**

Con este método se ha tratado de utilizar en la enseñanza de lectura un poderoso estímulo psicológico: el interés que los niños sientan por los cuentos. Así apareció el Método de Cuentos, que significó un paso más avanzado en el uso de las unidades significativas del lenguaje. En las primeras fases de la enseñanza se utilizaban tres cuentos claves, de cada uno de los cuales se descendía, mediante un lento proceso, hasta el conocimiento de las palabras y sus partes. La maestra debía contar el cuento a sus alumnos y éstos a su vez, aprenderlo de memoria con la ayuda de juegos, dramatizaciones y cantos. A continuación debían repetir los hechos sobresalientes, presentándolos en un cartel o en el pizarrón y realizar una variedad de ejercicios de análisis, conducentes al reconocimiento sucesivo de oraciones, palabras y sílabas. En algunos aspectos de la enseñanza se utilizaban, además, varios de los procedimientos o recursos propios de los métodos anteriormente citados, incluso la fonética formal e informal.

Si bien este método introdujo en la didáctica de la lectura un valioso elemento como es el estímulo psicológico del interés por el hecho de exigir un gran esfuerzo memorístico y por otras dificultades, pronto cayó en desuso. Sin embargo, sirvió de base a otro que está extensamente difundido en la actualidad, y que se describe brevemente a continuación.

#### **g. Método compuesto**

El interés que el alumno encuentra en el aprendizaje de la lectura, siguió siendo fundamental. Pero, a cambio de cuentos imaginarios, decidió usar lo que podrían llamarse cuentos reales, relatos o historietas, tomado de la experiencia y la vida diaria de los niños, de cualquier niño; juegos, sus entretenimientos y actividades sencillas con personas, animales y objetos conocidos; todos cuidadosamente organizados y presentados en una serie graduada de pequeños libros muy bien ilustrados. Así creó hace poco su llamado Método Compuesto o de Historietas,

que reúne en su estructura una acertada selección de los recursos más valiosos y eficaces de casi todos los métodos conocidos hasta la fecha, de modo que presta igual atención tanto a los procesos de comprensión de la lectura, como a los del reconocimiento y análisis de la palabra.

La historieta generalmente corta y presentada en unas pocas páginas de cartilla, a la cual el pequeño lector puede sentirse fácilmente transportado, para a ser la unidad lingüística de la que parte todo el proceso didáctico. La lectura de cada una debe pasar por cuatro importantes fases: a. presentación, b. lectura silente, c. interpretación y repetición de la lectura, y d. aplicación. Además el maestro debe “hacer cuidadoso uso de todas las claves de identificación y reconocimiento de palabras, las cuales, mediante una serie de ejercicios apropiados, encuentra en la guía que siempre acompaña a estas cartillas”<sup>87</sup>.

Con las adaptaciones indispensables, el Método Compuesto se aplica actualmente; pero todavía no está suficientemente difundido ni comprendido. En el CREFAL se ha hecho su adaptación a la enseñanza con adultos y se han publicado dos cartillas prototipo, que se han usado muy satisfactoriamente con los analfabetos de la región.

Además de los métodos ligeramente descritos, innumerables profesionales de todas partes del mundo han dedicado tiempo y esfuerzo a ensayar y dar forma a otros, a introducir modificaciones a los ya conocidos o a proponer una combinación de recursos de varios de ellos. La evolución de los métodos para enseñar a leer y escribir será incesante. En la actualidad se buscan afanosamente nuevos y más eficaces métodos con auxilio de los recursos de la técnica moderna. La necesidad cada vez más imperiosa de ayudar a los setecientos millones de analfabeto adultos del mundo, exige realizar nuevos estudios e investigaciones en este campo y es de esperarse que en el futuro próximo se produzcan cambios en la didáctica de la lectura y escritura.

## **2.12 CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS PARA ENSEÑAR A LEER**

Se han propuesto diversas maneras de clasificar los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, unas veces tomando en cuenta los procesos psicológicos que intervienen en ella, otras atendiendo al elemento lingüístico que le sirve de base y otras, al órgano sensorial que preferentemente entra en juego para reconocer los símbolos.

Estos métodos se agrupan en forma muy sencilla: los especializados y los de evolución reciente. Este es más bien un criterio de carácter histórico; pero no puntualiza las características de cada uno. “La clasificación formulada en 1949,

---

<sup>87</sup> Ibid. pp. 126

en la Conferencia de Ginebra y respaldada por Piaget, resulta más práctica. Según ella, todos los métodos destinados a la enseñanza de la lectura –y también de la escritura- se pueden ordenar dentro de tres grupos: Sintéticos, analíticos y eclécticos”<sup>88</sup>.

Los métodos sintéticos son todos aquellos que parten de los elementos constitutivos de la palabra: la letra y la sílaba, para luego arribar al conocimiento de aquella mediante una operación de síntesis; esto es de unión, combinación o yuxtaposición de dichos elementos. Se apoyan en la idea de que el aprendizaje de la lectura debe comenzar por lo más simple y sencillo –que aparentemente son la letra y la sílaba- y más adelante pasar a unidades lingüísticas mayores, como son la palabra, la frase y la oración. En consecuencia, pertenecen a este grupo, los métodos alfabético, Fónico y Silábico, además de otros que son combinaciones de ellos.

Como estos métodos ponen énfasis en las partes de la palabra y dan preponderante importancia a su reconocimiento y pronunciación, pierde de vista la esencia de la lectura, esto es, la comprensión de las ideas que los símbolos representan. Por lo mismo, mantienen a los alumnos durante largo tiempo, en un fatigoso y árido esfuerzo de dominar los aspectos mecánicos del proceso de leer.

Entre las características de los métodos sintéticos se pueden señalar las siguientes:

- a. “tiene una fundamentación lógica y atiende más a la materia de enseñanza que al alumno;
- b. hacen de la lectura un proceso preferentemente mecánico y abstracto;
- c. sobre todo en la iniciación, el proceso del aprendizaje está ausente de interés para el alumno”<sup>89</sup>.

Los métodos analíticos son aquellos que atienden, desde el principio, al significado de lo que se lee y adoptan como un todo unidades semánticas del idioma: palabras, frases y oraciones. Partiendo de éstas, conducen al alumno gradualmente al conocimiento de las partes, mediante el análisis o descomposición del todo.

La base de los métodos analíticos constituye, la percepción global o sincrética que, como se dijo antes, es la manera espontánea de percibir primero el conjunto, la unidad completa, y luego sus elementos o partes. Según dicha cualidad, es más fácil para el alumno partir, en el aprendizaje de la lectura, de una palabra o una oración antes que de una letra o de una sílaba. Además, es indudable que en cualquiera de dichas unidades lingüísticas, el niño y el adulto pueden hallar

---

<sup>88</sup> Ibid. pp. 127

<sup>89</sup> Ibid. pp. 127

significado, el cual, según algunos autores, ayuda a la percepción. A los métodos analíticos se les conoce también en la actualidad, con la denominación general de globales.

Como características sobresalientes de estos métodos se pueden mencionar las siguientes:

- a. “se basan en el conocimiento del alumno y toman en cuenta muchos principios psicológicos;
- b. ponen énfasis en el significado de los símbolos y, por tanto, favorecen la comprensión;
- c. propician la formación de lectores de ideas, o lectores funcionales”<sup>90</sup>.

Los métodos eclécticos son aquellos que utilizan principios y recursos correspondientes a varios métodos, dentro de una estructura convenientemente articulada. En consecuencia, combinan en forma apropiada el análisis y la síntesis. Aún cuando no existe un método sintético puro, ni un método analítico puro, a causa de que en la práctica inevitablemente se usan recursos de otros métodos, los eclécticos establecen con toda claridad cómo y en qué momento del proceso de la enseñanza ha de emplearse tal o cual procedimiento.

Desde el punto de vista, el método Compuesto es ecléctico. Igual cosa se podría decir de un gran número de métodos que se practican actualmente, tanto con niños como con adultos. Esta tendencia del eclecticismo ha ido ganando terreno y ya se acepta como la técnica más apropiada, puesto que hay que considerar de igual importancia, dentro del aprendizaje de la lectura, la habilidad para percibir correctamente los símbolos escritos y la capacidad para comprender e interpretar las ideas que ellos expresan.

Pero la elaboración de una estructura didáctica de carácter ecléctico debe estar a cargo de profesionales capaces, ya que de lo contrario se llegaría sólo a una desordenada superposición de elementos o recursos que podría resultar contraproducente para la enseñanza. Es necesario confesar que no todo maestro está en condiciones de crear un método; sin embargo, es muy frecuente, como ya antes se advirtió, escuchar que cada quien tiene su método y que es mejor combinar varios métodos, con lo cual se quiere sugerir que el eclecticismo es la fórmula más fácil. No obstante, esto oculta, por lo general, la ignorancia y la falta de un criterio definido en lo que respecta a la metodología de la lectura. Lo indispensable es que el maestro o alfabetizador conozca muy bien el método que se propone utilizar, que comprenda los fundamentos y los principios en que se basa y se disponga a emplear con buen sentido su iniciativa y lo mejor de su experiencia, a fin de enriquecerlo si fuera posible; pero sobre todo, para adaptarlo a las necesidades de la situación y del grupo con el cual trabaja.

---

<sup>90</sup> Ibid. pp. 128

### 2.12.1 MÉTODOS DE LECTURA COMPRENSIVA

Conviene tener presente que la evolución de la didáctica de la lectura se ha apoyado casi exclusivamente en la enseñanza con niños; pues aunque se han realizado investigaciones y estudios relativos a la enseñanza de la lectura comprensiva, queda todavía mucho por esclarecer en este terreno. Por otra parte, la lectura como servicio organizado, es empeño peculiar de las últimas décadas, resulta pues muy explicable que falte un conocimiento más amplio y preciso sobre las características que deben reunir los métodos destinados al aprendiz.

Existe una gran diferencia entre el niño y el adulto en cuanto a la percepción, lo cual determina también la necesidad de hacer consideraciones especiales referidas al método que debe usarse con uno y otro. Se encontró además que los métodos globales, tal como eran utilizados con los niños, no eran apropiados para otros analfabetos de otras edades.

Resulta entonces incuestionable que los métodos de lectura destinados a los adultos tienen que diferir de los que se utilizan con los niños, por lo cual estos últimos necesitan ser adaptados cuidadosamente. La actual preocupación por disminuir el número de analfabetos que hay en el mundo conducirá seguramente a buscar las características propias de la didáctica de lectura comprensiva. Tendrá que apoyarse naturalmente en muchos de los principios del aprendizaje infantil y sobre todo en la necesidad de tomar muy en cuenta al sujeto que aprende con sus rasgos psicológicos, sus intereses y necesidades; así como también el papel de la lectura en el mundo moderno, como instrumento de mejoramiento personal y social.

#### a. El método psico-social

Hace pocos años, tras una laboriosa tarea de formulación teórica, de prueba y de aplicación en arios lugares se estructuró lo que hoy es más que “un método para la enseñanza de la lectura y escritura comprensiva, todo un sistema de educación, dentro del cual –diríamos que- se advierten cristalizadas muchas de las ideas que actualmente se propone bajo el concepto de la alfabetización funcional”<sup>91</sup>.

Aun cuando la aplicación de este sistema, listo para ser generalizado sobre la base de un plan de alcance nacional no pudo continuar.

El método psico-social, nombre con el cual también se conoce al sistema creado pro el Profesor Freire, reúne una serie de características que visiblemente chocan con muchas de las prácticas y medios tradicionales de la alfabetización, pero

---

<sup>91</sup> CARDOZO, Aurenice. **Sistema Paulo Freire.** En: Estudios Universitarios, Revista de Cultura de Universidad de Recife. 1963.

cuyos fundamentos aparecen firmes y acertados frente a los nuevos criterios que se manejan con respecto a la formación integral niño, concebida como un proceso que debe arrancar de la realidad socio-económica y cultural en que vive y sobre la cual se espera que actúe con sentido crítico y renovador.

A continuación se tratará de presentar una breve explicación del sistema, para lo cual será conveniente puntualizar algunos de sus aspectos característicos.

- “Partiendo del reconocimiento de que el hombre iletrado también hace cultura, tiene a desenvolver todas sus potencialidades y a cambiar su mentalidad, de modo que sea capaz de percibir sus propios valores y de cumplir un papel dinamizador dentro de la realidad socio-económica en que vive.
- Constituye un amplio proceso de formación de los analfabetos considerados como personas y como integrantes de un grupo, proceso dentro del cual el aprendizaje de la lectura y la escritura se produce con naturalidad y como parte de un cambio general en su manera de entender el mundo que les rodea y de actuar en él.
- El punto de partida de esa formación es la fase motivadora, destinada a lograr que el grupo tome conciencia de su situación, de sus posibilidades y su responsabilidad de capacitarse para participar activa y eficientemente en la vida de su comunidad y de su país.
- El proceso de formación del grupo y de sus integrantes se acentúa el desarrollo de una conciencia crítica a través del diálogo, el debate y la discusión frecuentes, que parten de situaciones y problemas reales, de orden tanto social y económico, como cultural y político.
- El tradicional centro de alfabetización pasa a constituirse en lo que se denomina un círculo de cultura; una especie de equipo de personas interesadas en una tarea de aprendizaje y educación común dentro del cual cada participante es sujeto consciente y activo de su propia formación y de la de los demás.
- El material didáctico se elabora en forma diversificada, con los elementos, temas y contenidos propios del complejo cultural del grupo, de sus problemas y necesidades y con su directa y permanente contribución.
- La enseñanza inicial de la lectura y la escritura no se utiliza lo que ha sido instrumento clásico de la alfabetización: la cartilla, sino series de carteles y preferentemente de transparencias, distintas según la realidad en que viven los grupos con los cuales se trabaja.
- La enseñanza de la lectura se realiza mediante una estructuración especial del conocido método de la palabra, sobre la base de un conjunto de

vocablos con significado muy estimulador, que se selecciona del propio vocabulario oral de la gente, en la etapa preparatoria.

- El maestro de tipo académico es reemplazado por un coordinador, persona que se considera y actúa como un miembro más del grupo, naturalmente dotado de la capacidad y preparación necesarias para dinamizarlo, orientar su trabajo y ayudarlo a desarrollar el proceso educativo en que todos deben participar activamente<sup>92</sup>.

El método psico-social persigue dos objetivos, se afirma en una reciente publicación “lograr que los niños aprendan rápidamente a leer y escribir y hacer a estos superar su condición de menor valía y elevarlos a la condición de hombres y mujeres plenamente conscientes del alto valor que tienen como seres humanos”<sup>93</sup>.

A continuación se habla un poco sobre la fase de elaboración del material de enseñanza, centro del cual tiene especial importancia la selección de las palabras generadoras, pues como ya se apuntó, es el método de la palabra el que se emplea para enseñar a leer.

Dicha selección sale del conjunto de frases y oraciones recogidas, luego de un detenido estudio y catalogación, y obedece básicamente a los siguientes criterios: “a) que el conjunto cubra todas las dificultades fonéticas de la lengua, b) que sean no sólo comunes a la población, sino realmente significativas dentro de su complejo cultural, c) que tengan dimensiones sociales expresas o explorables, así como alguna carga emotiva”<sup>94</sup>. Otro de los materiales de cuya elaboración se ocupan los técnicos y los coordinadores de los círculos, es el que se refiere a los dibujos de escenas, tanto para estimular los debates iniciales en torno a conceptos de cultura, como presentar las palabras generadoras, con su correspondiente codificación, y permitir todo el trabajo relacionado con la enseñanza de la lectura. Este material se presenta en forma de carteles de tamaño apropiado y preferentemente de diapositivas.

El trabajo inicial con el grupo, que constituye la etapa siguiente, es esencialmente de motivación, no sólo con respecto al aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino a la formación integral del analfabeto. Busca provocar un esfuerzo de reflexión y crítica de los participantes alrededor de variados aspectos y problemas que tienen que ver con el hombre, la cultura y el trabajo. Constituye una organizada sucesión de actividades tendiente a concienciar al grupo, las cuales seguían mediante la observación, descripción y análisis de las láminas o diapositivas correspondientes a una amplia discusión sobre las situaciones

---

<sup>92</sup> SORIA, Luis Eduardo. **Alfabetización Funcional de Adulto. Ob. Cit. pp. 132**

<sup>93</sup> Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación. Ministerio de Educación Pública. Manual del Método Psico-social para la enseñanza de adultos. introducción. Editorial Santillana, S.A. de ediciones. Madrid. 1966.

<sup>94</sup> RODRÍGUEZ BRANDAO, Carlos. **El Método Paulo Freire para la alfabetización.** Sección de Alfabetización CREFAL, Mimeógrafo. 1966.

presentadas. Esta etapa propicia por un lado la cohesión del grupo y, por otro, cambios positivos de actitud en los participantes, los cuales se reflejan tanto en el trabajo formal como en su conducta general.

La etapa de enseñanza-aprendizaje se conduce a continuación en forma sistemática, con los materiales preparados para el efecto.

## **2.13 MATERIALES DE ENSEÑANZA**

En el pasado la propia UNESCO y un gran número de profesionales y técnicos prestaron especial atención a formular y divulgar los criterios y las normas que debían seguir para la elaboración y edición de los libros destinados a guiar la etapa inicial de la enseñanza de la lectura. Asimismo, de los materiales de lectura.

El programa experimental permitirá entrar en la formulación de toda una nueva metodología de la comprensión lectora, la cual exigirá lógicamente la preparación –posiblemente sobre la base de nuevos criterios- de una diversidad de materiales para todos y cada uno de los aspectos que comprende el proceso de formación de los grupos de analfabetos. Pero todo eso está por hacerse, puesto que los proyectos experimentales se hallan en su fase de iniciación.

Por otra parte, pasará mucho tiempo hasta que se generalice la alfabetización funcional. Hasta tanto, en la práctica seguirán vigentes muchos de los aspectos de la alfabetización que hoy se considera tradicional y las cartillas serán instrumento indispensable para la enseñanza de la lectura y la escritura. De igual manera, otros variados materiales auxiliares. En las consideraciones que siguen, se hará especial referencia a los materiales que adoptan los principios correspondientes al método Compuesto, por ser uno de los que hacen posible poner atención en la calidad del aprendizaje.

- **Libros**

Entre los materiales generalmente considerados indispensables para guiar la enseñanza de la lectura, los que merecen primordial atención son los libros, los cuales pueden clasificarse así:

- a. “los que tienen por objeto iniciar la enseñanza de la lectura, por lo regular son conocidos con el nombre de cartillas.
- b. Los que deben utilizar las personas recientemente neoelectoras.
- c. Los que están destinados a un amplio y variado uso de la lectura, así como a la divulgación de conocimientos y la formación profesional”<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> SORIA , Luis Eduardo. **Alfabetización Funcional de Adulto. Ob. Cit. pp. 136**

Los libros sirven para conducir en forma ordenada y gradual el aprendizaje de la lectura en su fase inicial. Su organización y característica dependen, desde luego, del método que se emplee y quizá también del criterio del autor; pero en los últimos se ha ido generalizando la necesidad de someter su elaboración a una serie de recomendaciones o normas de carácter técnico relacionadas con los siguientes aspectos:

### *1. Contenido*

El contenido de los libros reclama destinados a comprensión lectora reclama una atención muy especial. La primera recomendación se refiere a que debe estar relacionada con sus intereses, con actividades y experiencias reales y valiosas, con los aspectos humanos y de carácter social que es necesario estimular y afianzar. Las lecciones iniciales deben girar alrededor de asuntos interesantes de la vida familiar y la comunidad del trabajo y las relaciones sociales del adulto, ya que así las palabras pueden suscitar asociaciones vívidas y comprensibles; las siguientes, de manera gradual, deben ampliar el horizonte del lector, alejarle de su medio inmediato y tratar temas prácticos en diversos aspectos de la vida diaria: la agricultura, la salud, la educación el hogar, el empleo del tiempo libre pero de modo que las ideas presentadas provoquen su reacción crítica, levanten su espíritu y le enseñan algo útil.

En las experiencias, las necesidades y las aspiraciones de los alumnos, en la situación socio-económica en que viven, debe, pues, buscarse los temas para elaborar cartillas y libros. Es verdad que cierto tipo de necesidades e intereses son generales; pero hay otros que están determinados y condicionados por el ambiente, la forma de vida y las costumbres, no sólo de carácter nacional, sino regional dentro de un mismo país. Así se explica el hecho de que no pueden existir cartillas y libros apropiados por igual para varios países y que sea necesario que cada uno produzca los suyos.

Se aconseja, por otra parte, organizar el contenido en lecciones, temas o episodios sencillos, combinando adecuadamente el texto verbal y las ilustraciones, en una sucesión de hechos que giran alrededor de uno o más personajes, a fin de que el alumno se familiarice con ellos mentalmente, halle cierto realismo y unidad en las situaciones que representan. Esto contribuye, además, a facilitar sus asociaciones, a mantener su interés y lograr que siga una secuencia de ideas.

Existen dos tendencias en cuanto a la organización y presentación del contenido de un libro: en un solo volumen, y en varios pequeños libros que forman una serie graduada. Esta segunda forma permite dividir el contenido en partes, cada una con la necesaria unidad y en orden progresivo de dificultades. Varias importantes razones de carácter psicológico y práctico la apoyan:

- a. “ante un libro nada voluminoso, el alumno tiene la impresión de que aprender a leer no le demandará tanto esfuerzo como se imaginaba.
- b. Es posible usar el libro y terminarlo en un período relativamente corto;

- c. Permite al alumno tener mayor conciencia del progreso que va realizando en el aprendizaje;
- d. Estimula el interés y lo renueva cada vez que el alumno tiene que pasar de uno a otro libro;
- e. Facilita la organización del trabajo por niveles dentro de la clase”<sup>96</sup>.

Hay desde luego, un serio argumento de carácter económico en su contra; pues no se puede desconocer que el costo de edición resulta mayor.

## 2. *Estilo*

Otra de las normas en que se pone especial atención, es la que se refiere al lenguaje sencillo ñeque deben ser redactados los materiales para enseñar la lectura. La forma natural de expresar ideas completas es mediante el uso de frases y oraciones; por tanto, éstas tienen que presentarse en una cuidadosa progresión en cuanto a su tamaño y estructura. Para los materiales de iniciación se aconseja simplificar o descender el grado de dificultad para hacerlos accesibles a la capacidad de comprensión del principiante; lo cual exige el empleo de oraciones cortas, claras, directas y sugerentes; para de allí, progresivamente, ir hacia las formas elevadas y bellas del idioma. La idea es comenzar incluso con las formas de expresión usuales de la gente, siempre que sean correctas y apropiadas, a fin de no empobrecer el lenguaje, pero enseñarle más adelante a reconocer y a usar mejores formas de expresión.

Se advierte que no es muy fácil escribir en estilo sencillo, al alcance de la comprensión de quienes comienzan a aprender a leer, y al mismo tiempo en forma agradable y atractiva, sobre todo cuando hay que utilizar un número limitado de palabras. Además, la sencillez no sólo depende del tamaño y la estructura de las oraciones, sino del vocabulario que se emplee. Por eso no hay muchas personas dedicadas a escribir para los lectores.

## 3. *Vocabulario*

Las normas relativas al control del vocabulario en los materiales para enseñar a leer que se basan en el método compuesto, se refieren a tres aspectos diferentes: la selección de las palabras, su introducción en el texto y su repetición.

Una de las primeras cosas que tiene que hacer quien se disponga a elaborar un libro de este tipo, es escoger un cierto número de palabras apropiadas, aquellas que sean de uso frecuente entre las personas para quienes va estar destinada, las cuales lógicamente no presentan para ellos dificultades de comprensión. se han hecho notables progresos en los últimos años para facilitar la selección de palabras mediante listas de vocabulario. En lo que respecta al español, el recuento de Vocabulario constituye una valiosa fuente de referencia. Hacen falta, sin embargo, otros estudios de esta clase, si fuera posible a cada país de América

---

<sup>96</sup> Ibid. pp. 138

Latina, para ayudar a los autores de cartillas y de libros de lectura, en la tarea de escoger el vocabulario más conveniente. Mientras esto no ocurra, debería partirse de dicho recuento haciendo los cambios que necesariamente se imponen en cada país y a veces en cada región, e incluyendo además los vocablos más útiles, de significado estimulante y aquellos que permitan enseñar paulatinamente todos los elementos fonéticos de nuestro idioma. El vocabulario de los libros para adultos que se alfabetizan, tiene que ir ampliándose y elevándose sistemáticamente.

El control del vocabulario se refiere también a la introducción de las palabras en cada página de la cartilla o del libro. Los especialistas en la materia señalan la conveniencia de hacerlo en forma gradual, sin exceder de tres palabras nuevas por página, entendiéndose por nueva la que se emplea por primera vez en el texto, en combinación con las ya conocidas, incluso es conveniente, de vez en cuando, dejar una página sin palabras nuevas a fin de afianzar el dominio de las anteriores. Es lógico suponer que una página con muchas palabras desconocidas para quien lee, resulta difícil de comprender. Además señalar un determinado número de palabras para cada una de las cartillas y libros, lo cual ayuda a controlar también su extensión.

Aquí reside una de las mayores dificultades para la elaboración de cartillas, puesto que el autor debe expresar sus ideas valiéndose de un pequeño número de vocablos. Como es difícil suponer, las primeras páginas o el primer libro resulta lo más arduo.

La repetición de las palabras “es otro aspecto importante en el control del vocabulario. Se refiere a la necesidad de seguir usando una palabra nueva, como parte de otros contextos en las siguientes páginas y libros de la serie, a fin de dar al alumno suficiente práctica hasta que llegue al reconocimiento instantáneo del símbolo y lo incorpore definitivamente a su vocabulario de lectura”<sup>97</sup>. Estudios realizados en este campo han probado que la percepción precisa y rápida de una palabra exige verla por lo menos quince veces y hay muchas que requieren treinta, cuarenta o más repeticiones. Un problema para el autor es poner en práctica esta norma sin caer en la presentación de oraciones artificiosas y redundantes.

#### *4. Ilustraciones*

Otra de las características de los modernos libros para enseñar a leer son las ilustraciones, las cuales deben servir no sólo para aumentar el atractivo del material de lectura sino para apoyar la comprensión del texto, sin distraerlo de él. De acuerdo con la opinión de lingüistas y psicólogos, no tienen ningún objeto los simples dibujos de cosas o animales con que se acompañan las palabras escritas, suponiendo que así se facilita su aprendizaje, puesto que la asociación que debe operarse en los centros visuales bajo el estímulo del símbolo, es del concepto o significado que ya existe en la mente del lector   tonel patrón auditivo del símbolo

---

<sup>97</sup> Ibid. pp. 140

correspondiente, más no del objeto mismo o su representación gráfica con su nombre.

A este respecto, se dice que “en la formación y el uso de la lengua entra necesariamente todo el carácter particular de la percepción de los objetos, pues la palabra nace precisamente de esa percepción; no es una huella dejada por el objeto en sí, sino por la imagen que ésta engendra en nuestra mente. Sólo habría que agregar que esta imagen es la que debe asociarse con el símbolo escrito, en el caso de la lectura.

El tipo de ilustración necesario en los libros para enseñar a leer es el presente en forma viva y sugerente, escenas y situaciones relacionadas con el texto de la página. Por lo general, las primeras ilustraciones ocupan más espacio que las palabras y aún dicen más que éstas. Pero la norma aconsejada es que paulatinamente, a medida que aumenta el nivel de dichos materiales, la ilustración vaya pasando a segundo lugar y perdiendo importancia hasta desaparecer, ya que debe llegar un momento en que la lectura tiene que tomar su característico plano de abstracción, cuando sólo los símbolos conducen a la reconstrucción de las ideas, sin tener que depender de los grabados.

Otras consideraciones han sido motivo de atención y estudio a este respecto: el tipo de grabados, ya sea a base de dibujos o de fotografías; el lugar que deben ocupar en la página, el uso del color y algunas más. En lo que respecta al primero, el dibujo permite con más flexibilidad, representar lo que el autor concibe, aunque la fotografía, si se eliminan detalles superfluos, es más realista; en cuanto al lugar, se aconseja la parte superior de la página o sea sobre el texto escrito, y en lo que se refiere al color, se ha llegado a la conclusión de que no es indispensable para los libros destinados a adultos. Ilustrar una cartilla o libro de lectura es tarea difícil, exige ser un magnífico artista y, además, saber interpretar por medio del dibujo las ideas que se presentan por escrito, el ambiente en que se mueven los personajes, sus características, y todo ello con naturalidad, con acierto y aún con belleza. Es ésta una especialidad que escasea mucho en otros países.

## *5. Presentación*

En la edición de una cartilla o libro para enseñar a leer se aconseja tomar en cuenta otros importantes detalles relacionados con su presentación. El formato más apropiado en cuanto a las primeras es el de tamaño mediado (un dieciseisavo) pues el muy pequeño, a pesar de que facilita llevarlo al bolsillo no se presta para usar el tipo de imprenta adecuado para adultos ni para dar al texto la organización conveniente; en cambio, el demasiado grande es incómodo para manejarlo e recomienda que la cubierta sea resistente y atractiva; el papel, suficientemente fuerte, blanco y sin brillo y cosido o engrapado por la mitad del libro a fin de que las hojas se abran con facilidad. El tipo de letra de imprenta “script debe ser claro, nítido y en tamaños que vayan disminuyendo gradualmente desde 30 o 36 puntos para la primera cartilla, hasta los 14 para los libros de post-

alfabetización”<sup>98</sup>. En las primeras páginas se aconseja no dividir una oración en dos renglones y cuando esto sea necesario, utilizar la sangría. En definitiva, una cartilla o un libro destinado al adulto alfabetizando debe, con su presentación, invitarle a usar y a encontrar en él motivos de placer y provecho.

**Guías.** Es casi obvio que toda cartilla deber ir acompañada de la respectiva guía para el maestro, en la cual se consignent claramente los fundamentos del método empleado y se ofrezcan planes de lecciones que sirvan de ejemplo. El objeto de la guía es dar al maestro o alfabetizador una pauta precisa para manejar la cartilla, puesto que del correcto uso que haga de ella depende en buena parte el éxito de su labor. Lamentablemente, interpretar bien la guía y poner en práctica las instrucciones que contenga no es lo más frecuente; por esa razón resultan indispensables las demostraciones por parte de maestros capaces y una sistemática y eficaz labor de supervisión.

**Libros y cuadernos de trabajo.** Constituye un material muy útil para sistematizar la enseñanza, puesto que permiten presentar en forma organizada una serie de ejercicios tendientes a asegurar el aprendizaje. Sin embargo, una de las inconvenientes que tiene es que el maestro llega a depender únicamente de dichos libros, descansa en ellos y a menudo no usa su imaginación o iniciativa para proponer a los alumnos los ejercicios que realmente necesitan. Otro inconveniente surge cuando los alumnos lo usan sin cuidado y sin la dirección del maestro, lo cual frecuentemente echa a perder el valor de los ejercicios que sugiere o recomienda y que el adulto deberá realizar.

### *Materiales de lectura comprensiva*

Un buen programa de lectura comprensiva debe prever la elaboración no sólo de la cartilla o las cartillas indispensables para la enseñanza inicial, sino además, de algún material para la lectura complementaria, redactado con el mismo vocabulario de aquéllas, a fin de consolidar su uso y fomentar la lectura independiente. Y en lo que respecta a seguimiento o post-alfabetización y a todos los demás aspectos de la formación resulta indispensable disponer de una gran variedad de libros y folletos de divulgación que permitan no sólo asegurar el dominio de las destrezas de la lectura, sino ofrecer a los recién alfabetizados nuevas ideas y conocimientos, que los ayuden a mejorar su comprensión del mundo y sus condiciones de vida y de trabajo, así como proseguir su formación profesional, en el caso de la alfabetización funcional. La mayoría de las normas que se refieren a la producción de cartillas son válidas también para estos libros.

### *Tarjetas de vocabulario*

Este material de trabajo es muy útil y se hacen en cartulina blanca, ya sea en imprenta o a mano. Permiten ir presentando a los alumnos las palabras como un todo, lo cual es necesario para facilitar su percepción e identificación. El tamaño

---

<sup>98</sup> Ibid. pp. 142

de las tarjetas es variable, según el número de personas que formen el grupo y las condiciones físicas del aula, y requieren desde luego disponer de un tarjetero o un franelógrafo. Se prestan, además, para realizar una gran cantidad de ejercicios de reconocimiento de palabras y dan más movilidad, atractivo y eficacia a este aspecto de la enseñanza.

#### *Test de lectura*

El progreso del aprendizaje de la lectura tiene que medirse periódicamente con un instrumento apropiado. El test de lectura es complemento indispensable de la apreciación personal del maestro, tanto para conocer objetivamente los resultados de su trabajo como para hallar los elementos necesarios que le permitan afirmar o reorientar el proceso de la enseñanza. A parte de las pruebas parciales, una más amplia al finalizar cada etapa de la enseñanza, no puede faltar. Por lo general, la prueba debe medir los siguientes actos: vocabulario tanto el incluido en el libro como el que los alumnos aprenden fuera de ella; lectura oral; comprensión, tanto del significado literal como de los significados complementario e implícito de lo leído.

#### *Auxiliares audiovisuales*

En este rubro caben una gran cantidad de recursos, desde los más sencillos como el pizarrón y el franelógrafo, hasta los de realización compleja y costosa como las diavistas y películas y los programas radiales y televisados. En los últimos años, se han venido introduciendo variados materiales del segundo tipo y es posible que en el futuro se generalicen muchos de ellos, según las posibilidades y los criterios que prevalezcan en cada país y región. Recientemente se informó por la prensa sobre el uso de una máquina para aprender a leer. La máquina tiene un teclado con las 26 letras del alfabeto. Un dispositivo sonoro de la indicación hablada de esta letra en una pantalla luminosa, a medida que se presionan las teclas. Esto quiere decir que ya se están dando los primeros pasos en la era revolucionaria de la enseñanza de la lectura.

### **Problemas de producción y uso**

Elaborar buenos materiales para las distintas fases de la enseñanza no es nada fácil y faltan personas especializadas en esta rama. Son escasas, asimismo, las instituciones en las cuales se forman o adiestran estos especialistas. Por otra parte, hay la tendencia a producir una cartilla y generalizar inmediatamente su uso, sin someterla al necesario proceso de determinación previa de su eficacia, de prueba y de evaluación; lo cual demanda, como es lógico suponer, la existencia en cada país de un departamento o centro de carácter técnico, encargado específicamente de éste y otros aspectos fundamentales de un programa de alfabetización.

Los problemas relacionados con la edición de las cartillas y libros para post-alfabetización, no son menos complejos. Como las primeras generalmente son de

distribución gratuita y deben hacerse en grandes tiradas, no siempre se cuida de seguir las normas conocidas en cuanto a formato, calidad de papel y de forros, tipo de imprenta y más detalles tipográficos y de presentación. La edición de estos materiales, así como su elaboración, tiene que estar a cargo del departamento oficial respectivo y de ninguna manera puede constituir una empresa comercial de autores o editores. Hay también el inconveniente de que muchas dependencias del Estado que quieren difundir conocimientos específicos sobre salud, agricultura, etc., entre trabajadores de la ciudad y campesinos, invierten apreciables sumas de dinero en publicaciones inaccesibles para el limitado nivel de comprensión de lectores incipientes.

La distribución de los materiales es otro aspecto que merece atención. En lo que respecta a las cartillas, el criterio ya generalizado es que se las entregue gratuitamente; pero los libros para post-alfabetización deberían exigir un mínimo de recuperación, especialmente para crear en el alfabetizado una auténtica inclinación a buscar y adquirir material de lectura por su propia cuenta y valorarlo. Este punto de vista, naturalmente, tropieza con los argumentos relativos a la pobreza en que viven los campesinos. En torno a este aspecto surgen, además, todas las consideraciones relacionadas con el establecimiento del servicio bibliotecario comunal, el cual centralizaría todo lo tocante a distribución de materiales de lectura.

Una última referencia debe hacerse al hecho de que, aun contando con materiales elaborados sobre la base de las mejores normas didácticas, el proceso de la enseñanza y los mismos resultados podrían ser infructuosos si su utilización es inadecuada. No pocas veces el fracaso en la enseñanza se atribuye al método, o al material empleado, cuando en realidad la razón puede recaer en quien lo utiliza o en los propios alumnos. Es por tanto indispensable, además de la preparación adecuada de los alfabetizadores, la orientación precisa y específica de quienes tienen que supervisar su labor, campo éste en el cual radican muchas deficiencias. No está demás subrayar la especial importancia que tiene la supervisión en las tareas alfabetizadoras y la necesidad de estructurar y fortalecer convenientemente este servicio dentro de todo programa de alfabetización.

### **Necesidad de seleccionar métodos y materiales**

En la actualidad existen suficientes puntos de vista para ayudar a los maestros, así como a los dirigentes de programas de alfabetización, a ubicar su pensamiento y su acción en el campo respecto a los métodos para enseñar a leer y escribirlo. La UNESCO ha contribuido a fortalecer la idea de que es necesario lograr, a través de la alfabetización, un nivel de instrucción que asegure el uso de las habilidades adquiridas y haga posible un constante avance en la formación integral del adulto que se alfabetiza. Esto demanda, entre otras cosas, emplear para la enseñanza los instrumentos didácticos más apropiados.

Lentamente las modernas ideas sobre enseñanza de la lectura han ido penetrando en los países latinoamericanos y varias de las más recientes cartillas y de los

materiales de seguimiento denotan la tendencia a poner igual acento así en la comprensión y funcionalidad, como en los mecanismos de la lectura. Los mejores métodos son, por consiguiente, aquéllos que permiten el desarrollo del mayor número de destrezas que comprende la lectura.

Siguiendo y acreditados especialistas de la materia, se puntualizan algunos principios que pueden ayudar en la selección de métodos y materiales para enseñar a leer. En lo que respecta a los primeros, se aconseja tener presente que el método que se elija:

- a. “se base en principios científicos comprobados;
- b. asegure la comprensión rápida y haga del aprendizaje de la lectura un proceso significativo;
- c. pueda usarse para la enseñanza individual,
- d. dé al alumno la sensación de que su aprovechamiento es real y efectivo;
- e. despierte y mantenga el interés del alumno a lo largo del aprendizaje”<sup>99</sup>.

En cuanto a los materiales para guiar la alfabetización, se recomienda que:

- a. “estén relacionados con la vida de la gente, con sus experiencias, intereses y necesidades;
- b. sean sencillos, en estilo comprensible y adecuado a los niveles de capacidad de quienes están adquiriendo las habilidades básicas de la lectura;
- c. sean para adultos; esto es, sobre temas o motivos propios para ellos;
- d. sean de valor práctico, de modo que sugieran o enseñen algo real y útil;
- e. sean breves, legibles y atractivos”<sup>100</sup>.

Por mucho tiempo seguirá siendo un problema la escasez de personal preparado para realizar la alfabetización funcional y aún para conducir de manera eficaz, dentro de ella, la enseñanza de las materias instrumentales. En este aspecto, aún en la alfabetización tradicional, siempre habrá una diversidad de niveles, puesto que además de los maestros, entre quienes también hay notables diferencias en cuanto a capacidad, subsiste la tendencia a emplear estudiantes y otras personas sin ninguna preparación para impartir la instrucción. Esto quiere decir, además que no todos los maestros y alfabetizadores están suficientemente preparados para usar con facilidad y acierto las cartillas y otros materiales en que se utilizan métodos analíticos. Todo esto ha llevado a los técnicos en alfabetización a pensar en la conveniencia de contar con varios tipos de cartillas u otros materiales en un mismo país: unos elaborados sobre la base de algún avanzado método analítico y que podrían ser manejados por los maestros y alfabetizadores más capaces y preparados; otros, menos exigentes en cuanto a la técnica, para los de mediana preparación. Y aún otros, en los cuales, sin perder de vista la comprensión de la

---

<sup>99</sup> Ibid. pp. 146

<sup>100</sup> Ibid. pp. 143

lectura, se echen mano de algunos métodos sintéticos, para el personal menos preparado.

Razones de orden económico y los criterios relativos a la unidad nacional, hacen muy difícil poner en práctica la sugestión mencionada en el párrafo anterior; pero sería una forma de adaptar el trabajo a las inevitables diferencias de preparación de maestros y alfabetizadores así como a las necesidades de los distintos grupos de analfabetos, y sólo en esa forma podrían elegir el método y los materiales que estén más de acuerdo con su capacidad. No se puede desconocer, sin embargo, que esta medida complicaría demasiado las tareas de preparación de personal, de supervisión y evaluación, además detestar unidad al trabajo

Para los autores de cartillas y materiales de post-alfabetización es más exigente en la actualidad, conocer los principios científicos y los resultados de tan innumerables estudios e investigaciones realizados en el campo de la lectura, así como las normas ya generalizadas para producir materiales; pues casi siempre a quien tiene la tarea de enseñar a leer no le queda otra alternativa que aprender a usar el único material que se le entrega para dicho objeto.

## **CAPITULO TERCERO**

### **3 MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **a. Objetivo general**

Determinar las prácticas metodológicas que se utilizan en los grados: cuarto, quinto y sexto del Nivel Primario en materia de comprensión lectora.

##### **b. Objetivos específicos**

1. Identificar y explicar las prácticas metodológicas específicas aplicadas por los profesores del Nivel Primario.
2. Identificar y explicar las metodologías aplicadas por los profesores para desarrollar capacidades en comprensión lectora.
3. Determinar las dificultades que enfrentan los profesores para sistematizar procesos de lecto-escritura en el Nivel Primario.
4. Proponer una alternativa teórico-metodológica para enfrentar pedagógicamente el problema de la comprensión lectora en el Nivel Primario.

#### **3.2 VARIABLE ÚNICA**

Prácticas metodológicas de intervención en procesos de comprensión lectora.

#### **3.3 MANEJO CONCEPTUAL DE LA VARIABLE**

Por prácticas metodológicas de intervención en procesos de comprensión lectora se entiende el conjunto estrategias y procedimientos metodológicos continuos y en estados de dificultad creciente, con el propósito de mejorar el análisis, la integración y la aplicación en función de la comprensión lectora.

### 3.4 MANEJO OPERACIONAL DE LA VARIABLE

| Planteamiento del problema                                                                                     | Variable única                                                                   | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Índice                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Cuáles son las prácticas metodológicas de intervención en procesos de comprensión lectora del nivel primario? | 1. Conocimiento<br>2. Aplicación<br>3. Análisis<br>4. Síntesis<br>5. Evaluación. | 1. Motivación<br>a) Intrínseca<br>b) extrínseca<br>2. Ejemplificar<br>3. Diseñar<br>4. Demostrar<br>5. Clasificar<br>6. Comparar<br>7. Ordenar<br>8. diferenciar<br>9. Categorizar<br>10. Decidir<br>11. Combinar<br>12. Inventar<br>13. Crear<br>14. Predecir<br>15. Formular hipótesis<br>16. Juzgar<br>17. Emitir opinión<br>18. Elegir<br>19. Valorar<br>20. Verificar | 1. Preguntas orales<br>2. Diseñar una ilustración para la historia.<br>3, Hacer una demostración usando títeres.<br>4. Ordenar los eventos de la historia en secuencia lógica.<br>5. Diferenciar actitudes de los personajes (positivas y negativas).<br>6. Inventar otro final<br>7. Predecir que va a pasar.<br>8. Crear su propia versión de la historia.<br>9. Combinar la trama de dos cuentos conocidos.<br>10. Juzgar a los personajes.<br>11. Opinar sobre el Contenido de la historia.<br>12. Valorar la lectura (me gustó/no me gusto Porque.....) |

### 3.5 POBLACIÓN

La población universo consistió en 841 estudiantes de la zona urbana y rural del municipio de Salcajá, departamento de Quetzaltenango.

Se aplicó instrumento de encuesta a 51 profesores de las siete escuelas y otras escuelas aledañas. (Censo)

Se aplicó instrumento de entrevista a 7 directores de las escuelas objeto de estudio.

### 3.6 MUESTRA

Se aplicó una guía de observación sobre comprensión lectora a 480 estudiantes (4º, 5º y 6º) de una población universo de 841 que constituye la población total de las 7 escuelas investigadas. Solamente se tomó la población de tres escuelas con mayor población, para efectos de facilidad de aplicación.

Se aplicó instrumento de encuesta de 225 alumnos, de una población de 841 (25%).

| No.          | Establecimiento        | ALUMNOS    | Pobl<br>muestra<br>(%) | Maestros  | Directores |
|--------------|------------------------|------------|------------------------|-----------|------------|
| 1.           | E.O.R.de Niñas F.E.L.  | 145        | 36                     | 8         | 1          |
| 2.           | E.O.U de varones S.V.  | 153        | 38                     | 8         | 1          |
| 3.           | E.O.U.M. Barrio Nuevo  | 157        | 39                     | 8         | 1          |
| 4.           | E.O.R.M. Curruchique   | 170        | 40                     | 8         | 1          |
| 5.           | E.O.R.M. Santa Rita    | 94         | 42                     | 7         | 1          |
| 6.           | E.O.R.M. Marroquín Uno | 80         | 20                     | 6         | 1          |
| 7.           | E.O.R.M. Marroquín Dos | 42         | 10                     | 6         | 1          |
| <b>TOTAL</b> |                        | <b>841</b> | <b>225</b>             | <b>51</b> | <b>7</b>   |

### 3.7 TÉCNICA E INSTRUMENTOS

En el desarrollo de la investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

#### 3.7.1 Técnica de entrevista

La entrevista se utilizó para explorar las ideas, opiniones y percepciones de los directores, profesores y padres de familia.

### 3.7.2 Técnica de observación

Se utilizó una guía de lectura para determinar niveles de comprensión.

### 3.7.3 Técnica de la encuesta

Se utilizó el instrumento de encuesta para investigar a los estudiantes de 4º, 5º y 6º del Nivel Primario.

## 3.8 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis estadístico fue realizado siguiendo un procedimiento cualitativo, es decir, expresar las características del fenómeno a partir de las respuestas obtenidas en el diálogo y los instrumentos de encuesta aplicados en el aula y en la escuela.

## 3.9 RECURSOS

Los recursos utilizados fueron los siguientes:

### **-Físicos**

Papel, lápices, lapiceros, hojas, tinta,  
Máquina de escribir, computadora, escáner

### **-Humanos**

Personas recurso de instituciones  
Asesor  
Investigador  
Profesores, estudiantes, directores, padres de familia e informantes.

### **-Financieros**

Partida para documentación bibliográfica, documentos didácticos,  
materiales diversos, útiles de oficina.

## CAPITULO CUARTO

## 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

### 4.1 Resultados de prueba de comprensión de lectura mediante 3 escuelas objeto de intervención.

Resultados de la encuesta que dio la prueba de comprensión de lectura.

Mediante 3 cuestiones relacionadas con el contenido de lo leído, y se detectó el resultado de prueba de comprensión de lectura en los alumnos que cursan el último año de educación primaria (6º. Grado) de las escuelas oficiales, del área urbana y rural del municipio de Salcajá, departamento de Quetzaltenango.

#### 1) Escuela Oficial Urbana de varones Jornada Matutina (153 alumnos)

| NO. | Cuestiones                 | BAJO LA MEDIA | SOBRE LA MEDIA |
|-----|----------------------------|---------------|----------------|
| 1.  | Lectura oral               |               | X              |
| 2.  | Medición de la comprensión | X             |                |
| 3.  | Síntesis oral              | X             |                |

#### 2) Escuela Oficial Urbana Mixta Barrio Nuevo (157 alumnos)

| NO. | Cuestiones                 | BAJO LA MEDIA | SOBRE LA MEDIA |
|-----|----------------------------|---------------|----------------|
| 1.  | Lectura oral               |               | X              |
| 2.  | Medición de la comprensión | X             |                |
| 3.  | Síntesis oral              | X             |                |

#### 3) Escuela Oficial Rural Mixta Curruchique (170 alumnos)

| NO. | Cuestiones                 | BAJO LA MEDIA | SOBRE LA MEDIA |
|-----|----------------------------|---------------|----------------|
| 1.  | Lectura oral               |               | X              |
| 2.  | Medición de la comprensión | X             |                |
| 3.  | Síntesis oral              | X             |                |

## 4.2 Presentación y análisis de los resultados. Instrumento de encuesta aplicada a profesores.

### Pregunta No. 1

¿Coloca usted a sus estudiantes en prácticas de comprensión lectora?

| Respuestas<br>Opciones | Maestros |     |
|------------------------|----------|-----|
|                        | No.      | %   |
| 1) Si                  | 51       | 100 |
| 2) No                  | 0        | 0   |
| Totales                | 51       | 100 |

Interpretación:

La totalidad de los maestros encuestados, argumenta que coloca a sus estudiantes de prácticas de comprensión lectora.

### Pregunta No. 2

¿Considera usted, que la falta de comprensión de la lectura repercute en el rendimiento escolar de sus alumnos?

| Respuestas<br>Opciones | Maestros |     |
|------------------------|----------|-----|
|                        | No.      | %   |
| 1) Si                  | 51       | 100 |
| 2) No                  | 0        | 0   |
| Totales                | 51       | 100 |

Interpretación:

La falta de prácticas metodológicas de comprensión lectora repercute en un índice muy alto en el rendimiento académico de los alumnos.

### Pregunta No. 3

¿A su juicio, a quien considera usted que compete realizar las actividades tendientes a fomentar la comprensión de lectura?

| Respuestas<br>Opciones                           | Maestros |     |
|--------------------------------------------------|----------|-----|
|                                                  | No.      | %   |
| 1) Solamente a los maestros de 6o. grado.        | 37       | 73  |
| 2) A todos los maestros, de la escuela primaria. | 14       | 27  |
| Totales                                          | 51       | 100 |

Interpretación:

La mayor parte de los maestros encuestados está de acuerdo que es el 6º.Grado, a quien le compete realizar las actividades de fomentar la comprensión lectora

#### Pregunta No. 4

¿Por qué las prácticas de comprensión lectora deben ser aplicadas en todo el desarrollo del Nivel Primario?

| Respuestas<br>Opciones                                     | Maestros |     |
|------------------------------------------------------------|----------|-----|
|                                                            | No.      | %   |
| Son importantes para el desarrollo de la comprensión total | 21       | 41  |
| Son importantes para la comprensión del lenguaje.          | 0        | 0   |
| Son importantes para pasar al grado inmediato superior.    | 30       | 59  |
| Total                                                      | 51       | 100 |

Más de la media de los encuestados argumenta que las prácticas de comprensión lectora deben ser aplicadas en todo el nivel primario dado que el desarrollo en

espiral de la comprensión lectora es importante para pasar exitosamente al grado inmediato superior.

**Pregunta No. 5**

¿Fomenta la comprensión de la lectura con técnicas adecuadas?

| Respuestas<br>Opciones | Maestros |     |
|------------------------|----------|-----|
|                        | No.      | %   |
| 1) Si                  | 51       | 100 |
| 2) No                  | 0        | 0   |
| Totales                | 51       | 100 |

Interpretación:

La totalidad de los encuestados, la estadística indica, que sí utilizan y ponen en práctica las técnicas adecuadas de comprensión lectora.

**Pregunta No. 6**

¿Cuál es el criterio utilizado en el momento de elegir una técnica?

| Respuestas<br>Opciones                                                        | Maestros |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------|-----|
|                                                                               | No.      | %   |
| 1) Por su facilidad de aplicación.                                            | 42       | 82  |
| 2) Por su contenido.                                                          | 9        | 18  |
| 3) Porque todos los alumnos participan activamente en la comprensión lectora. | 0        | 0   |
| Totales                                                                       | 51       | 100 |

Interpretación:

Las tres cuartas partes de la población encuestada coinciden que lo hacen por la facilidad de su aplicación.

### Pregunta No. 7

¿Cuál es el momento más importante en el proceso lector?

| Respuestas<br>Opciones                                                           | Maestros |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------|-----|
|                                                                                  | No.      | %   |
| 1) Que los alumnos lean en silencio el texto y luego contesten preguntas orales. | 30       | 59  |
| 2) Que los alumnos lean constantemente y luego contesten preguntas escritas.     | 12       | 24  |
| 3) Que los alumnos lean con la tutoría del maestro.                              | 9        | 17  |
| Totales                                                                          | 51       | 100 |

Interpretación:

Más de la media de la población encuestada afirma que la técnica de lectura en silencio y preguntas orales son las que más ha usado y le ha dado mejores resultados.

### Pregunta No. 8

¿Qué prácticas metodológicas de comprensión lectora utiliza en su gestión docente?

| Respuestas<br>Opciones                 | Maestros |     |
|----------------------------------------|----------|-----|
|                                        | No.      | %   |
| 1) Interrogatorio oral.                | 12       | 24  |
| 2) Cuestionario escrito.               | 15       | 29  |
| 3) Ejercicios con tutoría del maestro. | 24       | 47  |
| Totales                                | 51       | 100 |

Interpretación:

Menos de la media la población encuestada afirma que la técnica de ejercicios con tutoría es la que el maestro utiliza en su gestión docente.

### Pregunta No. 9

¿Qué prácticas metodológicas de comprensión lectora le han dado menor resultado?

| Respuestas<br>Opciones                 | Maestros |     |
|----------------------------------------|----------|-----|
|                                        | No.      | %   |
| 1) Interrogatorio oral.                | 12       | 24  |
| 2) Cuestionario escrito.               | 15       | 29  |
| 3) Ejercicios con tutoría del maestro. | 24       | 47  |
| Totales                                | 51       | 100 |

Interpretación:

Menos de la media de la población encuestada afirma que la técnica de ejercicios interrogatorio oral por parte del maestro es la que da menos resultado.

### Pregunta No. 10

¿Cuál es la razón por la cual no le ha dado el resultado deseado, la técnica que antes mencionó?

| Respuestas<br>Opciones                    | Maestros |     |
|-------------------------------------------|----------|-----|
|                                           | No.      | %   |
| 1) No colaboran los alumnos               | 0        | 0   |
| 2) No colaboran los demás maestros.       | 0        | 0   |
| 3) Usted no domina el uso de ésta técnica | 0        | 0   |
| 4) Otra causa ¿Cuál?                      | 51       | 100 |
| Totales                                   | 51       | 100 |

Interpretación:

La totalidad de los maestros encuestados indica que es otra la causa por la que no les ha dado resultados la técnica en mención, pero no dicen cual es la causa.

### Pregunta No. 11

¿Recibe usted prácticas metodológicas para fomentar la comprensión lectora en sus alumnos?

| Respuestas<br>Opciones | Maestros |     |
|------------------------|----------|-----|
|                        | No.      | %   |
| 1) Si                  | 0        | 0   |
| 2) No                  | 51       | 100 |
| Totales                | 51       | 100 |

La tabla indica que el total de maestros encuestados expresa que no reciben prácticas metodológicas para fomentar la comprensión lectora en sus alumnos, pues las capacitaciones que reciben son exclusivamente para el desarrollo de sus programas escolares.

### Pregunta No. 12

¿Estaría usted, interesado en recibir orientación sobre técnicas didácticas para fomentar la comprensión lectora en sus alumnos?

| Respuestas<br>Opciones | Maestros |     |
|------------------------|----------|-----|
|                        | No.      | %   |
| 1) Si                  | 51       | 100 |
| 2) No                  | 0        | 0   |
| Totales                | 51       | 100 |

Interpretación:

La totalidad de los maestros desea recibir orientación sobre técnicas didácticas para fomentar las estrategias de la comprensión de la lectura en sus alumnos.

#### 4.3 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

##### 1. ¿Se le coloca a usted en prácticas de comprensión lectora?

| RESPUESTA | F   | %   |
|-----------|-----|-----|
| Si        | 110 | 49  |
| No        | 115 | 51  |
| TOTAL     | 225 | 100 |

##### INTERPRETACIÓN

La mitad de los estudiantes encuestados argumentan que no los colocan en prácticas de comprensión lectora dentro o fuera del aula.

##### 2. ¿Con qué periodicidad se le aplican estas prácticas?

| RESPUESTA      | F   | %   |
|----------------|-----|-----|
| Siempre        | 65  | 29  |
| Ocasionalmente | 135 | 60  |
| Nunca          | 25  | 11  |
|                | 225 | 100 |

##### INTERPRETACIÓN

Más de la mitad de estudiantes expresan que ocasionalmente se les aplican prácticas de comprensión lectora.

### 3. ¿Para qué se les aplican las técnicas de comprensión lectora?

| RESPUESTA                       | F   | %   |
|---------------------------------|-----|-----|
| Para efectos de exámenes        | 195 | 87  |
| Para desarrollar la comprensión | 30  | 13  |
| TOTAL                           | 225 | 100 |

#### INTERPRETACIÓN

La mayor parte de los encuestados argumenta que las técnicas de comprensión lectoras las aplican los profesores únicamente para efectos de exámenes en donde más que comprensión lectura el estudiante memoriza.

### 4. ¿Qué tipo de textos le pide el profesor que lea?

| RESPUESTA          | F   | %   |
|--------------------|-----|-----|
| Historias          | 45  | 20  |
| Cuentos literarios | 164 | 73  |
| Textos científicos | 16  | 7   |
| TOTAL              | 225 | 100 |

#### INTERPRETACIÓN

Más de la mitad de estudiantes expresa que los profesores les piden que lean textos de cuentos literarios acorde al grado que cursa.

**5. ¿Se le explica el objetivo del texto previo a su lectura?**

| RESPUESTA      | F   | %   |
|----------------|-----|-----|
| Siempre        | 35  | 16  |
| Ocasionalmente | 155 | 69  |
| Nunca          | 35  | 15  |
| TOTAL          | 225 | 100 |

**INTERPRETACIÓN**

Más de la mitad respondió que el maestro ocasionalmente les explica el objetivo del texto previo a la lectura.

**6. ¿Se le explica el contenido del texto previo a su lectura?**

| RESPUESTA      | F   | %   |
|----------------|-----|-----|
| Siempre        | 55  | 24  |
| Ocasionalmente | 155 | 69  |
| Nunca          | 15  | 7   |
| TOTAL          | 225 | 100 |

**INTERPRETACIÓN**

Más de la mitad de los estudiantes encuestados responde que ocasionalmente el profesor explica el contenido del texto previo a su lectura.

**7. ¿Se les repite la aplicación de un texto de lectura?**

| RESPUESTA      | F   | %   |
|----------------|-----|-----|
| Siempre        | 25  | 11  |
| Ocasionalmente | 195 | 88  |
| Nunca          | 25  | 11  |
| TOTAL          | 225 | 100 |

**INTERPRETACIÓN**

Más de las tres cuartas partes de los estudiantes encuestados argumentan que ocasionalmente se les repite la aplicación de un texto de lectura de forma integral.

**8. ¿Qué pasos sigue el profesor en la aplicación de una práctica de lectura?**

| RESPUESTA          | F   | %   |
|--------------------|-----|-----|
| Explicación        | 75  | 33  |
| Lectura oral       | 122 | 54  |
| Lectura silenciosa | 13  | 6   |
| Comentario         | 15  | 7   |
| TOTAL              | 225 | 100 |

**INTERPRETACIÓN**

Más de la mitad de los estudiantes respondieron que los pasos que sigue el profesor es la lectura oral, otra parte expresa que primero realiza una explicación, luego se comenta y en muy pocas ocasiones se realiza una lectura silenciosa.

**9. ¿Cómo considera usted que debería ser la práctica de la comprensión lectora?**

| RESPUESTA            | F   | %   |
|----------------------|-----|-----|
| Explicación,         | 65  | 28  |
| Lectura              | 13  | 6   |
| Comentario           | 15  | 7   |
| Todas en su conjunto | 132 | 59  |
| TOTAL                | 225 | 100 |

**INTERPRETACIÓN**

Los estudiantes encuestados indican que la práctica de comprensión lectora debería estar integrada por todo un conjunto de pasos entre ellos la explicación, la lectura y el comentario final de determinado texto.

#### 4.4 ANÁLISIS DE ENTREVISTA APLICADA A DIRECTORES DE ESCUELAS DEL NIVEL PRIMARIO.

| No. de pregunta                                                                                                           | Respuesta                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. ¿Desarrollan sus profesores prácticas metodológicas de comprensión lectora?                                            | Estas prácticas los profesores las realizan frecuentemente en los exámenes parciales o finales.                                                                       |
| 2. ¿Por qué no las utilizan permanentemente?                                                                              | Porque no hay capacitación para ello. Las capacitaciones sólo abordan problemas del aula.                                                                             |
| 3. ¿Cree usted que las prácticas metodológicas de comprensión lectora sirvan al estudiante?                               | Desde luego, estas prácticas desarrollan habilidades de comprensión sobre distintos cursos y temas diversos.                                                          |
| 4. ¿Cree usted que haya alguna relación entre la ausencia de estas prácticas con el rendimiento escolar?                  | Sí, mucha. La reprobación está muy relacionada con los resultados, en el momento en que no resuelven un problema, o no saben seguir instrucciones.                    |
| 5. Entonces, ¿por qué se le hecha la culpa a las capacitaciones, cuando los profesores pueden incorporar estas practicas? | Sí. La realidad es que no hay cultura para ello. Se necesita que los profesores abandonen la tradición y enfoquen su trabajo en áreas de aprendizaje más importantes. |
| 6. ¿Cuál será su intervención en esta materia?                                                                            | Hacer que los profesores entiendan que estas prácticas ayudan a resolver muchos problemas en el aprendizaje e instarlos a que las integren en su trabajo docente.     |

## CONCLUSIONES

1. Los estudiantes de Educación Primaria en las escuelas rurales y urbanas del municipio de Salcajá, departamento de Quetzaltenango, tienen problemas en su aprendizaje a causa de la inexistencia de procesos de comprensión lectora.
2. Los alumnos no comprenden lo que leen porque el profesor le da poca importancia y no fomenta apropiadamente prácticas de comprensión lectora, en los grados de educación primaria de las escuelas del municipio.
3. Algunos profesores que aplican prácticas de comprensión lectora no manejan las técnicas apropiadas. Argumentan que no hay tiempo o que es una tarea exclusiva de primer grado.
4. No existe una cultura para insertar las prácticas de comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello se necesita que los profesores abandonen la tradición y enfoquen su trabajo en áreas de aprendizaje más importantes.
5. Los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado comprenden con facilidad lo que leen, cuando los materiales de lectura se fundamentan en sus vivencias, en su vocabulario básico y cuando el profesor actúa como maestro tutor.
6. Las prácticas metodológicas de comprensión lectora no se utilizan permanentemente por parte de los profesores porque no hay capacitación para ello. Las capacitaciones sólo abordan problemas del aula.
7. La ausencia de prácticas de comprensión lectora tiene relación con el rendimiento escolar. La reprobación está muy relacionada con los resultados, en el momento en que no resuelven un problema, o no saben seguir instrucciones.

## RECOMENDACIONES

1. Las autoridades de educación deben exigir, a los formadores de maestros que integren en su agenda prácticas y procesos de comprensión lectora que mejoren y eleven los niveles de aprendizaje en el Nivel Primario.
2. Los supervisores y directores deben exigir en el ámbito de su intervención profesional la inclusión de las prácticas y procesos de comprensión lectora porque éstas inciden significativamente en los fenómenos de reprobación y deserción educativa.
3. Los profesores, desde los grados iniciales de aprendizaje deben fomentar prácticas metodológicas de comprensión lectora, hasta el sexto grado de la Educación Primaria.
4. Los formadores de maestros deben orientar a los Profesores, sobre practicas y procesos metodológicos en comprensión lectora.
5. El Director debe integrar en el plan operativo anual los procesos integrales del lenguaje, específicamente los procesos de comunicación y comprensión y hacer que se le reste importancia a otros procesos menos significativos.
6. El maestro debe insistir en que uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela es el de la lectura. Esta constituye uno de los pilares de la cultura escrita, socialización y conocimiento.
7. Dentro de las prácticas y procesos para fomentar la comprensión lectora, se debe dar preferencia a aquellos que propicien la participación activa del estudiante.
8. Se debe tomar conciencia que la lectura es un medio de expresión y un potente instrumento de aprendizaje. Quien aprende a leer, desarrolla en parte su pensamiento; esto se convierte en una herramienta trascendental para el crecimiento intelectual de la persona.

## **CAPÍTULO QUINTO**

### **V. PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

#### **5.1 CAPACIDADES QUE SE EXIGEN DE UN LECTOR EFICIENTE**

En la moderna definición de la lectura se encuentran casi textualmente mencionadas las capacidades que deben desarrollarse para alcanzar un alto nivel de eficiencia en el uso de la lectura. Es lógico que la primera de ellas, que sirve de base para todas las demás, sea la percepción de palabras; otra es la comprensión e interpretación del significado; luego la reacción ante las ideas comprendidas mediante la lectura y, por último, la modificación de las ideas y de la conducta del lector. Las reacciones de carácter motriz examinadas caen dentro de lo que se podría llamar la fisiología de la lectura; en cambio el tema del presente tiene que ver con la psicología de la lectura y abarca, por los mismos, los procesos mentales.

##### **5.1.1 Percepción de palabras**

La percepción, en términos generales, es la respuesta de la mente a las sensaciones recibidas del mundo exterior; es una experiencia que se obtiene a través de los sentidos. No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia. Pues ¿por dónde iba a despertarse la facultad de conocer, para su ejercicio, como no fuera por medio de objetos que hieren nuestros sentidos?

Por tanto, la percepción no es solamente el resultado de los estímulos externos, sino además de los antecedentes ya fijados en la mente. En la lectura ha quedado que es más fácil y rápido, además de ser el procedimiento natural de los ojos, captar el símbolo completo y con frecuencia grupo de ellos y no las letras aisladas, pararon ellas reconstruir el significado y el sonido de la palabra. Naturalmente, la percepción de los símbolo escritos se desarrolla de manera gradual, comenzando con la habilidad para ver el conjunto en forma vaga, luego para ver con precisión la palabra, y por fin para distinguir las partes que la componen; proceso en el cual tiene especial importancia la discriminación visual, o capacidad para hallar semejanzas y diferencias mediante la vista.

Varias investigaciones han demostrado que una buena percepción visual influye positivamente en el éxito del aprendizaje de la lectura. A eso se debe que en la etapa preparatoria se dediquen algunos ejercicios a estimular dicha destreza y que durante la iniciación de la enseñanza se ayude a niños y adultos a reconocer un limitado número de palabras en forma global, generalmente mediante el uso de

tarjetas. Se ha demostrado asimismo que en la percepción, el significado juega papel importante, puesto que es más fácil y eficaz el reconocimiento de un grupo de letras que en conjunto dicen algo, o sea que forman una palabra, antes que un grupo inconexo de ellas. Pero debe quedar claro que para reconocer con precisión unas palabras, tanto el niño como el adulto deben ser capaces de percibir el conjunto y también sus partes características.

Percibir una palabra implica básicamente dos hechos indispensables: en primer lugar, la presencia de símbolo gráfico, o forma escrita de la palabra, hacia la cual la persona enfoca su vista con atención, en segundo lugar, la realización de una serie de asociaciones mentales en los centros visuales del cerebro, en respuesta al estímulo recibido. El símbolo provoca, pues, una sensación visual que es conducida al cerebro, donde las asociaciones que suscita culminan con el reconocimiento del mismo, ya sea en cuanto a su sonido, a su significado, o a las dos cosas al mismo tiempo. ¿Qué elemento es el que conduce al lector a tomar conciencia del significado?; es, como ya se dijo antes, algo que aún está por esclarecerse. Para unos investigadores es el contexto de la oración, la idea total presentada por el conjunto de palabras, para otros es el símbolo o palabra como un todo, y para tercer grupo de ellos, son las letras sobresalientes o dominantes. Quizá lo más probable es que los dos primeros entren en juego en dicho reconocimiento, dependiendo entre otras cosas del método con que la persona haya aprendido a leer.

Normalmente se siguen cuatro etapas en la percepción de una palabra: la percepción vaga de su forma o contorno, la percepción de algún detalle característico, el estímulo de imágenes auditivas o las llamadas imágenes musculares y el reconocimiento de su significado. En la primera fijación ocular se hace una especie de inspección general de la primera parte del renglón y que, poniendo en juego la visión periférica, se tiene idea de las palabras y frases que siguen, lo cual sirve de estímulo para reconocer su significado. Así explica también que la percepción se inicie antes de una nueva pausa de fijación.

La percepción, sin embargo, se conduce de manera especial ante una palabra nueva o difícil tratándose de idiomas alfabéticos. En este caso, generalmente hay que utilizar algún recurso o indicio que ayude a descubrir su significado y pronunciación. Esta última se basa en el patrón auditivo de la palabra, el cual no es muy difícil de fijar en español, puesto que la mayoría de las letras tienen un solo sonido. Si bien la imagen general de la palabra o su contorno constituye muchas veces un indicio para su reconocimiento, en otros casos es necesario examinar dentro de ella los detalles característicos y también el contexto de la oración de que forma parte. Estos recursos de que se echa mano para el reconocimiento son las claves de identificación y reconocimiento de palabras y son las siguientes: **análisis de la ilustración**, (Valerse de su examen cuando el texto esta acompañado de ella), **análisis de la apariencia** (examinar la forma de la palabra y sus detalles característicos), **análisis del contexto** (usar la idea general de las demás palabras que acompañan a la que se trata de reconocer), **análisis estructural** (observar las partes que forman la palabra y **análisis fonético** (asociar las letras con su sonido respectivo).

Pero la base de las asociaciones que deben establecer para reconocer la pronunciación y el significado de una palabra constituye las experiencias afines que posea el lector, así como la amplitud de su vocabulario oral y auditivo. De acuerdo con esto, las asociaciones varían de una persona a otra y aún puede darse el caso que una determinada palabra no suscite ninguna asociación por ser totalmente desconocida y sólo sea posible pronunciarla. A este respecto, durante la lectura pueden ocurrir los siguientes hechos: que alguna palabra se reconozca sólo en cuanto a su pronunciación y no a su significado, que la percepción sea imprecisa y que sólo se tenga una vaga idea de lo que significa, que las asociaciones conduzcan a reconocer varias acepciones de la palabra y que éstas no coincidan con la que utilizó el autor. Huelga decir que lo necesario es que quien lee, atribuya a las palabras el significado con el cual fueron usadas por el escrito.

Vencida la fase inicial de identificación de una palabra nueva, su fijación y reconocimiento se realiza mediante patrones visuales generales; por eso es posible que podamos reconocer un símbolo escrito, sea cualquiera su tamaño y la forma de letra con que esté hecho. Sencillamente observamos que no es difícil saber que todos los siguientes signos dicen casas: CASA, casa.

Examinando así el proceso de la percepción de palabras, se llega a la conclusión de que no es simple mecanismo por medio del cual se captan los signos y se les traduce en sonidos mediante los órganos de la fonación, sino que además se comprenden las ideas que ellas representan. En los principiantes esto es posible cuando el material de lectura que utilizan está redactado con el vocabulario que ya tiene significado para ellos, que lo usan cotidianamente; pues sólo en este caso se suscita asociaciones correctas. Se concluye asimismo que es indispensable enseñar y ayudar a los alumnos, desde el comienzo, a buscar el sentido de las palabras y no sólo a pronunciarlas.

### **5.1.2 Comprensión del significado**

La comprensión de un material escrito no se adquiere, desde luego, valiéndose únicamente de la percepción aislada y sucesiva de los vocablos, como si se tratara de una superposición de significados, sino por la fusión de ellos en un todo coherente, lo cual constituye otro proceso mental complejo. En la mayoría de los materiales de lectura se pueden encontrar tres diferentes tipos de significados: el literal, el complementario y el implícito.

#### **1. Significado literal**

Comprender el significado literal de un escrito quiere decir reconstruir fielmente las ideas del autor valiéndose de los signos que empleó para expresarlas.

Varios investigadores están de acuerdo en que la captación del significado depende de dos hechos: la formación de asociaciones significativas en los centros visuales del cerebro como consecuencia del estímulo visual de las palabras

escritas o impresas y la fusión del significado; pues sólo cuando las experiencias del lector se relacionan con las ideas y los conceptos expuestos, es posible que los entienda. Además, si el vocabulario, el estilo y el tema de que retrata, están por encima del nivel alcanzado por el lector, es indudable que éste debe hacer no sólo un mayor esfuerzo intelectual y poner en juego todas sus experiencias afines, sino recurrir probablemente a un diccionario, una enciclopedia o un texto; de lo contrario la comprensión resultará imprecisa o incompleta.

El proceso de entender el significado literal comprende varias capacidades. Primero, la de reflexión ante los símbolos escritos para tratar de reconocer lo que ellos expresan, lo cual demanda, de parte del lector, la disposición para enfocar inquisitivamente su vista hacia el signo. Esto es lo que permite una percepción correcta y la posibilidad de explotar lo que va más allá del símbolo. En consecuencia, de la actitud inteligente que se adopte, de la atención que se ponga en juego, depende, en primer lugar, una buena comprensión del significado literal.

Segundo, fusionar, concatenar los significados a fin de que formen un todo y hagan posible la reconstrucción completa del pensamiento del autor. Esto es posible, de acuerdo con explicaciones muy fundamentadas, por que los significados van siendo retenidos por la conciencia y pasan por un proceso de rechazo, modificación y aceptación hasta llegar a la comprensión total de una frase u oración. Comprender el significado literal demanda no ya la comprensión de significados limitados, sino de ideas completas y éstas se expresan por conjuntos de palabras. Al leer un renglón las primeras palabras comienzan a producir asociaciones y a sugerir una pequeña parte de la idea total, pero a medida que se avanza, sin que se olviden las que ya se percibieron correctamente, se descartan, se cambian y se aceptan determinados significados, y poco a poco se van conectando e integrando en un conjunto unificado de ideas, hasta reconstruir la idea completa. Este proceso aparentemente sencillo es, como se ve, un encadenamiento de significados que demanda el uso de la memoria y de la habilidad para seleccionarlos, relacionarlos y estructurarlos en una unidad de pensamiento.

La comprensión de las ideas expresadas en una oración sigue el proceso mental descrito; pero lógicamente éste se hace más amplio cuando retrata de la lectura de un trozo, un capítulo o un libro. Encada caso los elementos que deben ir relacionándose son más amplios; no son ya ideas, sino conjuntos de ideas. A través de este proceso mental, un buen lector debe penetrar en una más extensa relación y organización de ideas y darse cuenta de lo que es la introducción, los párrafos intermedios y la conclusión. Esta es la tercera capacidad y desde luego está en directa relación con la forma en que esté presentado el material.

La cuarta capacidad para comprender el significado literal de un escrito, es hacerlo con una razonable velocidad. Esto depende en gran parte la calidad de la instrucción percibida y desde luego no constituye problema cuando el alumno posee el hábito de percibir conjuntos de palabras; en cambio si su preocupación fundamental es reconocer los signos únicamente para poder pronunciarlos, dicha velocidad sólo podrá adquirirla mediante práctica gradual y sistemática y con una especial motivación por la lectura, lo cual se promueve con el uso de materiales sencillos e interesantes para el alumno.

## *2. Significado complementario:*

Un lector eficiente no se detiene en la sola comprensión textual de lo que lee, en la reconstrucción fiel y literal de lo que dice el autor, sino que provoca y pone en juego sus propias ideas para aclarar y precisar las ideas que va encontrando en el material de lectura. Esta asociación de los conocimientos del lector, que surgen ante la comprensión del texto leído con las ideas del autor, constituye la base del significado complementario. Nuevamente, esto depende de la experiencia previa del que lee y es fácil explicarse que quien posee mayores conocimientos afines o relacionados con el contenido del material, está en situación de enriquecerlo y de ampliarlo, es decir, de entenderlo con su significado complementario.

Pero esta forma de comprender un material de lectura no se desarrolla espontáneamente, requiere una apropiada conducción de parte del maestro o alfabetizador, ya haciendo presentaciones y discusiones previas a la práctica de lectura, ya estimulando a los alumnos con preguntas precisas para que usen sus experiencias e ideas y las relacionen con las del texto leído.

## *3. Significado implícito:*

El significado implícito, como es obvio, difiere del literal. Y del complementario: es aquél que no está expresado directamente por los símbolos escritos, sino que se halla oculto, tácito. No se le encuentra en todo material de lectura; pero con alguna frecuencia se puede y se debe leer entre líneas. El lector inteligente llega a la comprensión de las ideas implícitas deduciéndolas de los elementos que le ofrece el significado literal. Es, por tanto, aquél que puede derivar por su propia reflexión, del pensamiento expresado por el autor del material escrito.

Las poesías son un buen ejemplo de materiales de lectura que requieren la capacidad de entender el significado implícito y desde luego tendrían que usarse con un buen criterio de selección, en las etapas más avanzadas de la enseñanza de la lectura. Pero en forma sencilla, es posible ejercitar esta habilidad con los propios libros que se han venido llamando de post-alfabetización.

Tampoco esta habilidad para hacer deducciones se desenvuelve sin la dirección del maestro; necesita una cuidadosa atención tanto para que el alumno se acostumbre a buscar ese significado, como para que sus derivaciones sean correctas, porque no es difícil que una inferencia sea errada cuando se entienden y analizan superficialmente las ideas del autor.

Los procesos mentales que intervienen en la comprensión de los tres significados descritos varían: el propósito con que se lea y la clase de material. En efecto, no es difícil comprender la diferencia que hay entre leer un artículo por simple información, que hacerlo para hablar sobre él a un grupo de personas; o entre leer un periódico y leer un libro de ciencia. Para otros observadores, el conocimiento del material de lectura, determina también variantes no sólo en los procesos mentales, sino en el grado de concentración y de esfuerzo que se pone en la lectura.

### **5.1.3 Reacción ante las ideas comprendidas mediante la lectura**

Esta es la tercera capacidad que se demanda de un lector eficiente y constituye la respuesta que da a las ideas captadas a través de la lectura. La reacción se manifiesta en dos campos diferentes: el intelectual y el emocional.

Las reacciones intelectuales están en directa relación con las asociaciones que suscitan las ideas del autor en el pensamiento del que lee y exigen relacionar, analizar y juzgar aquellas ideas. Este es el momento en que el lector entabla un silencioso e íntimo diálogo con quien escribió el material y se coloca mentalmente frente a él para comparar ideas y puntos de vista, para examinar la validez de los conceptos encontrados, juzgar su alcance y calidad, y arribar a conclusiones. Se trata, pues, de una reacción crítica, en el cual el lector no sólo utiliza todas las experiencias y conocimientos afines con el asunto leído, sino que realiza un activo e intenso trabajo intelectual.

La importancia de este tipo de reacción es indudable. Como ya se dijo antes, para muchos psicólogos no son las ideas que se adquieren y se almacenan en la mente a través de la lectura, las que estimulan el desarrollo o el progreso intelectual, sino la respuesta que ellas provocan en el lector. Además, cuando se lee en forma reflexiva, meditando en las ideas que presenta el autor y en las que acuden a la mente, ya sea tomadas de la experiencia directa o de otros autores, no hay el riesgo de acatar aquellas en forma ciega y de convertirse en un esclavo intelectual. A este respecto, no es desconocida la gran influencia que ejerce el pensamiento impreso no sólo en el ánimo del lector sino aun en su conducta; esto lo saben muy bien los políticos, los industriales y los comerciantes, y en ello se funda asimismo gran parte de la técnica de la propaganda moderna, que fácilmente convence al lector desprevenido.

Es indispensable, por consiguiente, desarrollar en los niños y en los adultos el hábito de reflexionar acerca de lo que leen y no suponer que basta la capacidad para entender el significado literal de lo escrito. Y así como la comprensión de los diferentes significados no siempre se adquiere en forma espontánea, para reaccionar inteligentemente frente a las ideas encontradas, se requiere una apropiada y constante dirección de parte del alfabetizador. Sobre todo para que la reacción no parta de relaciones equivocadas, de prejuicios, e deducciones infundadas. He aquí una responsabilidad muy especial de quien enseña a leer.

Otra forma de reacción durante la lectura es la de carácter emocional. Muchas veces la lectura de un artículo o de un libro es motivo de satisfacción o de rechazo; impresiona y deja una huella más o menos profunda, en sentido positivo o negativo. En otros casos, las ideas encontradas inspiran y despiertan variados sentimientos, o sencillamente son fuente de goce espiritual. Todo esto forma parte de la reacción emocional, que, aunque no está presente en todo tipo de lectura ni en todo material, constituye otro signo revelador de un lector eficiente.

#### **5.1.4 Modificación de las ideas de la conducta del lector**

Cuando se lee en forma inteligente, no sólo se asimila un cúmulo de conocimientos y se reacciona en forma activa, sino que a menudo se modifican las propias ideas. Además, se forman y estimulan nuevos intereses, o se amplían y afirman los ya existentes. El hábito de la lectura, asimismo, tiene sensible efecto en la conducta del lector. Es correcta la siguiente afirmación: la lectura debe influir en la conducta tanto como cualquier otro conocimiento específico destinado a modificar el comportamiento individual, frente a los estímulos ordinarios de un sistema de vida.

Sin bien es verdad que en lo que respecta a la reacción y a esta última capacidad que exige de un lector eficiente, no se cuenta con suficientes pruebas experimentales, numerosas observaciones hechas dentro del aula y la experiencia común, permiten identificarlas con relativa facilidad. El lector inteligente casi siempre adopta una actitud racional, lo cual se refleja en su propio comportamiento y en la forma como usa las ideas adquiridas a través de los materiales escritos. Cuenta con más recursos personales para comprender situaciones, encarar problemas, asimilar las nuevas técnicas que comprende su formación profesional y en fin, desenvolverse mejor como elemento consciente y activo en los procesos económicos y sociales en que toma parte.

Y puesto que es indudable la influencia que ejerce la lectura sobre la conducta, hay necesidad de una apropiada orientación en lo que se refiere a los materiales que deben llegar especialmente a manos del niño y del adolescente. En su selección, como es sabio, está presente la responsabilidad no sólo de los maestros, sino de los padres.

Más adelante, con mayor madurez, es la propia persona quien hace la selección apropiada de sus lecturas o aprende a leer todo lo que le interesa o necesita, con una actitud serenamente reflexiva.

Alguien se preguntará si todo este análisis sobre las capacidades que demanda una alfabetización funcional desde el punto de vista del aprendizaje de la lectura, no resulta demasiado exigente para un adulto que trata de llenar su deficiencia educativa en unas cuantas horas diarias de trabajo escolar. Es natural que no pueda esperarse de él la misma calidad de lectura que de una persona que tuvo la oportunidad de recibir a tiempo la instrucción completa; pero para que la lectura cumpla su función práctica, el adulto alfabetizado también debe ser capaz de buscar y hallar en los materiales escritos o impresos, ideas que le ayuden y estimulen a sacudir su inercia, a comprender y resolver sus problemas y a mejorar sus métodos de trabajo, lo cual contribuirá a elevar su capacidad reproducción y por consiguiente sus condiciones de vida, así como a ascender en la escala social, cultural y económica.

Esta constituye, como tantas veces se ha dicho, la meta más avanzada en un cuidadoso y sistemático programa de enseñanza de la lectura dentro de la alfabetización de adultos.

### **5.1.5 Factores personales que influyen en el aprendizaje de la lectura**

En cada individuo existen condiciones personales que limitan o favorecen las posibilidades de aprender. En lo que respecta a la lectura, esas condiciones se refieren a los siguientes aspectos: la capacidad mental, el conocimiento del idioma, la experiencia, la estabilidad emocional y las condiciones físicas. Conocer estos factores resulta indispensable para el alfabetizador, puesto que los determinan en buena parte la marcha del aprendizaje.

### *1. capacidad mental:*

La capacidad mental tiene una relación muy íntima con el aprendizaje de lectura. Hubo una época en que se le atribuyó exageradamente importancia como factor determinante y casi único, hasta cuando se encontró que su influencia puede variar con la intervención de otros factores. Algunos investigadores han hallado cierta relación entre el grado de inteligencia y los movimientos oculares; asimismo entre ella y la rapidez de comprensión. Con respecto a los niños, se han hecho variados estudios para determinar la edad mental más propicia para asegurar un aprendizaje exitoso; y se ha señalado que está alrededor de los cinco años y medio; aunque tomando la edad cronológica, ese límite resulta variable. En 6 y 7 para otros países. Con relación a los adultos, aunque es de suponer que la mayoría de ellos posee la capacidad mental necesaria para aprender a leer, no debe olvidarse que unos aprenden más rápido que otros.

### *2. Conocimiento del idioma:*

Se ha comprobado asimismo que hay una estrecha relación entre el conocimiento del idioma y el progreso en el aprendizaje de la lectura. A la vez, no es nada nuevo que los cuatro aspectos del lenguaje –las llamadas artes del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir- forman un todo y que unos y otros se apoyan entre sí. Por lo general, el progreso en el dominio del lenguaje oral determina el progreso en el aprendizaje de la lectura. Asimismo, las dificultades en el hablar y escuchar se traducen en tropiezos durante dicho aprendizaje, especialmente en lo que respecta al reconocimiento y pronunciación de palabras y a la comprensión de los distintos significados. El adulto, como es explicable, tiene mayor conocimiento práctico del idioma que el niño; pero en cambio puede haber fijado determinados defectos en su expresión oral que es necesario eliminar.

### *3. Experiencia*

La experiencia del alumno constituye un recurso poderoso para el aprendizaje de la lectura y debe utilizarse constantemente. Quedó demostrado que en ella radica gran parte de la eficacia de la percepción de palabras, al igual que de la comprensión de las ideas y la reacción intelectual del lector. Cuanto mayor y más variado es el campo de experiencias del alumno, más rico es su vocabulario, más amplia su posibilidad de hacer asociaciones, de reconstruir el pensamiento del autor, formular juicios y sacar conclusiones. Por su puesto el niño necesita, más que el adulto analfabeto, enriquecer sus experiencias y a ello se dedica gran parte de las actividades preparatorias, coincidentes con la iniciación de la enseñanza. En cambio el adulto debe recibir constante ayuda para usar apropiadamente sus experiencias en las distintas fases del proceso de aprender a leer.

#### *4. Estabilidad emocional:*

Este factor personal tiene que ver no solamente con la lectura sino con el aprendizaje en general; pues cualquier disturbio emocional originado en el aula o fuera de ella, afecta perjudicialmente al trabajo y al rendimiento de un alumno. Abundantes estudios se han llevado a cabo para buscar la relación entre el aprendizaje de la lectura y las alteraciones emotivas, habiéndose encontrado serias dificultades para aprender a leer en los niños que acusan problemas de conducta que se manifiestan marcadamente temerosos o agresivos. El desaliento que origina ante los tropiezos, las dificultades y el fracaso en aprender, ante la comparación que hacen algunos con el progreso de los demás, y peor aún si son puestos en evidencia por los comentarios imprudentes del maestro, es desastroso, especialmente entre los adultos. En cambio, el éxito, la satisfacción que aparece frente al buen resultado de un esfuerzo, son valiosos elementos motivadores que favorecen el aprendizaje. El maestro tiene que entender todas estas situaciones y hacer lo necesario para crear una atmósfera de tranquilidad en que se respire confianza, comprensión y aprecio mutuos. Además, debe tratar de conocer el origen de las alteraciones emocionales, de los problemas particulares de sus alumnos y conducir la enseñanza con buena disposición de ánimo, comprensión, paciencia y seguridad.

#### *5. Condiciones físicas*

Relación directa con el progreso del aprendizaje en cualquier campo y por consiguiente en el de la lectura, tienen, por último, las condiciones físicas del alumno. Es de sobra conocido que las alteraciones de la salud, la desnutrición; los defectos de la vista, el oído, la dicción; la nerviosidad, el cansancio, puede explicar los tropiezos o el marcado retraso de algunos alumnos. A veces, un oportuno examen de la vista y la provisión de anteojos adecuados despejan todos los problemas que tiene un adulto para aprender a leer. Con frecuencia es común que muchos adultos campesinos y aun algunos de la ciudad, llegan a la clase cansados, agotados, después de cumplir con sus respectivas tareas: circunstancias que vienen a ser negativas para el aprendizaje escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Booth, E. Derickson, B, Y Randolph. Libro de actividades pragmáticas. Tuckson Arizona, 1,984.
2. Brown, R. El Primer Lenguaje. Londres. 1,973.
3. CARDOZO, Aurenice. **Sistema Paulo Freire.** En: Estudios Universitarios, Revista de Cultura de Universidad de Recife. 1963.
4. Dale, P.S. El desarrollo del lenguaje: estructura y función. Nueva Cork, 1,976.
5. ECHEYOYEN DE CAÑIZAREZ, Ana. **Métodos de alfabetización de adultos en Cuba.** Educación Fundamental, boletín trimestral, CREFAL, Vol. IX No. 1 año 1956.
6. Enciclopedia TÉCNICA DE LA EDUCACIÓN. La lectura como proceso creativo. Volunem III. Editorial Santillana. Madrid España, Año 1979
7. ENCICLOPEDIA TÉCNICA DE LA EDUCACIÓN, Varios autores, El Estudiante Exitoso: Técnicas de Estudio Paso a Paso editorial Océano Barcelona, España, Año 2004.
8. FAURE, Edgar. Aprender a ser. Alianza Editorial. S.A. Sexta Edición Madrid España. Alianza Universidad "UNESCO". Año 1978.
9. GILBERT. Roger. Las Ideas Actuales en Pedagogía Editorial Grijalbo, S.A., México D.F. Año 1977
10. GRAY William Scout. **La enseñanza de la lectura y de la escritura; un estudio internacional.** París, UNESCO 1957.
11. Halle, J.W, Marshall. Técnicas para incrementar el uso del lenguaje, facilitado para niños retardados. Baltimore, 1.979.
12. Halliday, M.A.K. Estudiando como aprender; exploraciones del desarrollo en el lenguaje. Londres. 1,975.
13. Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación. Ministerio de Educación Pública. Manual del Método Psico-social para la enseñanza de adultos. introducción. Editorial Santillana, S.A. de ediciones. Madrid. 1966.

14. Juárez Sánchez, Adoración. Estimulación de Lenguaje Oral. Editorial Santillana, 2da. Edición. 1999.
15. Kent-Udolf, L, Sherman. Lenguaje cotidiano. Barcelona: Martínez Roca, 1,998.
16. SORIA, Luis Eduardo. **Alfabetización Funcional de Adulto**. Centro de Educación para el Desarrollo de la Comunidad en América Latina. Pátzcuaro, Michoacán, México. 1968.
17. LARROYO, Francisco. La ciencia de la Educación. Editorial Porrúa, México D.F. Año 1980
18. LEMUS, Luis Arturo. Pedagogía, Temas Fundamentales Editorial Capelusz, S.A. Buenos Aires Argentina. Año 1973.
19. Miller, J.F. Evaluación de la conducta lingüística de los niños. Madrid, Alambra, 1986.
20. NERICI, Imídeo. Hacia una Didáctica General Dinámica . Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina, Año 1973.
21. RODRÍGUEZ BRANDAO, Carlos. **El Método Paulo Freire para la alfabetización**. Sección de Alfabetización CREFAL, Mimeógrafo. 1966.
22. RUFFINELLI, Jorge. Comprensión de la lectura Editorial Trillas.S.A. México D.F. Año 1984
23. SÁNCHEZ HIDALGO, Efraín. Psicología Educativa Editorial Universitaria. Universidad de Puerto Rico. Novena Edición Revisada. Año 1978.
24. VALERO GARCÍA, J.M. Educación personalizada ¿utopía o realidad? Ediciones Paulinas. Madrid.
25. Wallon, H. La naturaleza científica del hombre. Paris, 1969
26. WITTAKER, J. Psicología. Editorial panamericana. México D.F. Año 1979.



A N E X O S

### **Tablas de doble entrada de prueba de comprensión de lectura mediante 3**

Resultados de la encuesta que dio la prueba de comprensión de lectura.

Mediante 3 cuestiones de 3 escuelas oficiales, del área urbana y rural del municipio de Salcajá, departamento de Quetzaltenango.

#### **1) Escuela Oficial Urbana de varones Jornada Matutina (153 alumnos)**

| NO. | Cuestiones                 | BAJO LA MEDIA | SOBRE LA MEDIA |
|-----|----------------------------|---------------|----------------|
| 1.  | Lectura oral               |               |                |
| 2.  | Medición de la comprensión |               |                |
| 3.  | Síntesis oral              |               |                |

#### **2) Escuela Oficial Urbana Mixta Barrio Nuevo (157 alumnos)**

| NO. | Cuestiones                 | BAJO LA MEDIA | SOBRE LA MEDIA |
|-----|----------------------------|---------------|----------------|
| 1.  | Lectura oral               |               |                |
| 2.  | Medición de la comprensión |               |                |
| 3.  | Síntesis oral              |               |                |

#### **3) Escuela Oficial Rural Mixta Curruchique (170 alumnos)**

| NO. | Cuestiones                 | BAJO LA MEDIA | SOBRE LA MEDIA |
|-----|----------------------------|---------------|----------------|
| 1.  | Lectura oral               |               |                |
| 2.  | Medición de la comprensión |               |                |
| 3.  | Síntesis oral              |               |                |

## **Instrumento de encuesta aplicada a profesores.**

### **Pregunta No. 1**

¿Coloca usted a sus estudiantes en prácticas de comprensión lectora?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

### **Pregunta No. 2**

¿Considera usted, que la falta de comprensión de la lectura repercute en el rendimiento escolar de sus alumnos?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

### **Pregunta No. 3**

¿A su juicio, a quien considera usted que compete realizar las actividades tendientes a fomentar la comprensión de lectura?

*Solamente a los maestros de 6o. grado* \_\_\_\_\_

*A todos los maestros, de la escuela primaria.*\_\_\_\_\_

### **Pregunta No. 4**

¿Por qué las prácticas de comprensión lectora deben ser aplicadas en todo el desarrollo del Nivel Primario?

*Son importantes para el desarrollo de la comprensión total*\_\_\_\_\_

*Son importantes para la comprensión del lenguaje.* \_\_\_\_\_

*Son importantes para pasar al grado inmediato superior* \_\_\_\_\_

### **Pregunta No. 5**

¿Fomenta la comprensión de la lectura con técnicas adecuadas?

SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

**Pregunta No. 6**

¿Cuál es el criterio utilizado en el momento de elegir una técnica?

*Por su facilidad de aplicación* \_\_\_\_\_

*Por su contenido.* \_\_\_\_\_

*Porque todos los alumnos participan  
activamente en la comprensión lectora.* \_\_\_\_\_

**Pregunta No. 7**

¿Cuál es el momento más importante en el proceso lector?

*Que los alumnos lean en silencio el texto  
y luego contesten preguntas orales* \_\_\_\_\_

*Que los alumnos lean constantemente  
y luego contesten preguntas escritas* \_\_\_\_\_

*Que los alumnos lean con la tutoría del maestro.* \_\_\_\_\_

**Pregunta No. 8**

¿Qué prácticas metodológicas de comprensión lectora utiliza en su gestión docente?

*Interrogatorio oral* \_\_\_\_\_

*Cuestionario escrito* \_\_\_\_\_

*Ejercicios con tutoría del maestro* \_\_\_\_\_

**Pregunta No. 9**

¿Qué prácticas metodológicas de comprensión lectora le han dado menor resultado?

*Interrogatorio oral* \_\_\_\_\_

*Cuestionario escrito* \_\_\_\_\_

*Ejercicios con tutoría del maestro* \_\_\_\_\_

**Pregunta No. 10**

¿Cuál es la razón por la cual no le ha dado el resultado deseado, la técnica que antes mencionó?

*No colaboran los alumnos* \_\_\_\_\_

*No colaboran los demás maestros* \_\_\_\_\_

*Usted no domina el uso de ésta técnica* \_\_\_\_\_

*Otra causa ¿Cuál?* \_\_\_\_\_

**Pregunta No. 11**

¿Recibe usted prácticas metodológicas para fomentar la comprensión lectora en sus alumnos?

*SI* \_\_\_\_\_ *NO* \_\_\_\_\_

**Pregunta No. 12**

¿Estaría usted, interesado en recibir orientación sobre técnicas didácticas para fomentar la comprensión lectora en sus alumnos?

*SI* \_\_\_\_\_ *NO* \_\_\_\_\_

## **INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES**

Estimado estudiante: marque con una X dentro del cuadro su respuesta a la siguiente encuesta.

**1. ¿Se le coloca a usted en prácticas de comprensión lectora?**

SI ☐ NO ☐

**2. ¿Con qué periodicidad se le aplican estas prácticas?**

Siempre ☐ Ocasionalmente ☐ Nunca ☐

**3. ¿Para qué se les aplican las técnicas de comprensión lectora?**

Para efectos de exámenes ☐ Para desarrollar la comprensión ☐

**4. ¿Qué tipo de textos le pide el profesor que lea?**

Historias ☐ Cuentos literarios ☐ Textos científicos ☐

**5. ¿Se le explica el objetivo del texto previo a su lectura?**

Siempre ☐ Ocasionalmente ☐ Nunca ☐

**6. ¿Se le explica el contenido del texto previo a su lectura?**

Siempre ☐ Ocasionalmente ☐ Nunca ☐

**7. ¿Se les repite la aplicación de un texto de lectura?**

Siempre ☐ Ocasionalmente ☐ Nunca ☐

**8. ¿Qué pasos sigue el profesor en la aplicación de una práctica de lectura?**

Explicación ☐ Lectura oral ☐ Lectura silenciosa ☐  
Comentario ☐

**9. ¿Cómo considera usted que debería ser la práctica de la comprensión lectora?**

Explicación ☐ Lectura ☐ Comentario ☐  
Todas en su conjunto ☐