



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGOGICAS
“JOSE DE LA LUZ Y CABALLERO”
HOLGUÍN**

**TRABAJO DE DIPLOMA EN OPCIÓN AL TÍTULO DE LICENCIADO EN
LOGOPEDIA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL

**ACTIVIDADES PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LA LECTURA EN
PRIMER GRADO.**

YANDER GARCÍA GONZÁLEZ

HOLGUÍN 2013

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGOGICAS
“JOSE DE LA LUZ Y CABALLERO”
HOLGUÍN**

**TRABAJO DE DIPLOMA EN OPCIÓN AL TITULO DE LICENCIADO EN
LOGOPEDIA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL

Título: Actividades para favorecer el desarrollo de la lectura en primer grado.

Nombre: Yander García González

Tutora: Msc Ana Teresa González Zaldívar.

HOLGUÍN 2013

Dedicatoria

Este trabajo lo dedicamos a nuestros niños y niñas que son nuestra razón de ser a nuestros familiares por comprender la importancia de este trabajo para mi vida profesional.

Agradecimiento

Dar las gracias a todas las personas que contribuyeron a la realización de la investigación.

A mi familia por el apoyo incondicional.

A mi tutora Msc Ana Teresa González Zaldívar por su entrega por alcanzar buenos resultados.

PENSAMIENTO:

“Al leer se ha de horadar, como al escribir”

José Martí.

Índice:

INTRODUCCIÓN	1
DESARROLLO	
CAPITULO1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA	6
1.1. Tendencias históricas en el estudio de la educación temprana.....	6
1.2. Premisas para la adquisición de la lectura.....	17
1.3. El método fónico – analítico - sintético para la enseñanza de la lectura.....	23
1.4 La comprensión lectora. Conceptuación.....	33
1.5 Caracterización del estado actual de la comprensión lectora en los escolares de primer grado de la escuela primaria André Voisin Legendre.....	41
CAPITULO2: ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA PARA PREVENIR LOS TRASTORNOS DE LA LECTURA EN EL PRIMER GRADO	43
2.1.Propuesta de actividades para favorecer la comprensión lectora a través de textos y actividades de primer grado.....	43
2.2.Resultados de la evaluación de la propuesta.....	51
Conclusiones	55
Recomendaciones	56
Bibliografía	57
Anexo	

SINTESIS:

El presente trabajo se encuentra en el proyecto de investigación de la escuela primaria André Voisin Legendre y contribuye a la solución de uno de los principales problemas que tiene hoy la escuela cubana en la Lengua Materna, específicamente la comprensión lectora. Posibilita en tal sentido encontrar las causas de la baja calidad de la comprensión lectora en los escolares de primer grado. Se propone como objetivo la elaboración de una propuesta para fortalecer la comprensión lectora actividades. Se aplicaron, encuestas, visitas a clases, comprobaciones de conocimientos, revisión de libretas y análisis de los resultados obtenidos en los operativos de calidad cuyos resultados brindaron la posibilidad de comprobar y demostrar el insuficiente trabajo para la comprensión lectora que se desarrolla en la escuela.

INTRODUCCION:

La Lengua Española ocupa un lugar destacado en el conjunto de las asignaturas de la Educación Primaria y en particular en el primer ciclo. Su objeto de estudio es el propio idioma, nuestra lengua materna, fundamental medio de comunicación y elemento esencial de la nacionalidad.

Tiene como propósito fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones. Para alcanzar este fin es necesario que desarrollen las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir, por lo que la enseñanza de la Lengua Española es una prioridad dentro del sistema educacional dado su carácter instrumental y como elemento de la identidad nacional.

La Educación Primaria constituye un eslabón fundamental dentro del Sistema Nacional de Educación. En esta afirmación, se evidencia la especial atención que se dedica actualmente a promover el cambio educativo en este nivel de enseñanza, como parte de la Tercera y Profunda Revolución Educativa que se desarrolla en el país. Este cambio educativo debe propiciar una transformación en la labor educativa a realizar con los escolares encaminada a

”conducirlos en la vida en su formación moral, en la comunicación de la utilidad de la virtud, en transitar por la escuela y sacarlos afuera con armas para la batalla en el diálogo con la vida y con posibilidades de enfrentar sus retos”.
(MINED 2002 p. 4)

El Ministerio de Educación se ha planteado hace varios años el perfeccionamiento continuo del proceso de enseñanza con la experimentación y puesta en práctica de numerosos trabajos investigativos entre los cuales se destacan los realizados por: Rico Montero Pilar, Silvestre Orama Margarita, Silberstein José (2000).

Partes de estos trabajos dieron lugar al “*Modelo de Escuela Primaria*” con que se

cuenta actualmente y que brinda elementos básicos para conducir una propuesta de aprendizaje desarrollador con su basamento teórico apoyado en el: Enfoque Histórico Cultural de Lev S Vigostky.

Este modelo se proyecta por un cambio en la posición del escolar, de sujeto participativo a sujeto cada vez más activo, independiente y protagónico. Así como el rol profesional del maestro, el que debe cumplir una función mediadora esencial en la dirección pedagógica y la orientación del proceso.

El fin de la Escuela Primaria constituye un núcleo central en el modelo, en el mismo se plantean los objetivos que debe vencer cada grado en la Lengua Española.

En el primer grado el escolar deberá comprender y ejecutar sencillas instrucciones, expresar oralmente sus ideas de forma clara, coherente y fluida a cerca de sus experiencias y vivencias en cuanto a su entorno, además leer correctamente oraciones y textos breves a partir de la correspondencia sonido- letra, familiarizándose con sencillos cuentos así como la redacción de oraciones con claridad de ideas y corrección al escribir.

Lo cual el autor determina las siguientes insuficiencias mediante el proceso investigativo:

1. Insuficiente aplicación de actividades para lograr la preparación y tratamiento de la comprensión lectora, o sea no se tienen en cuenta los tres subprocesos antes de leer, al leer y después de leer.
2. No previenen ni corrigen las alteraciones en el desarrollo de lenguaje
3. Son pobres las estrategias que se trazan con los niños con dificultades orales de forma variada y sistemática.
4. Es insuficiente el cumplimiento de las recomendaciones dejadas por el logopeda para prevenir y corregir las alteraciones del lenguaje por el docente y la familia.
5. Es insuficiente el cumplimiento de lo orientado para que la actividad adquiriera un carácter formal.

En consecuencia con lo expuesto se determina el **problema científico**

¿Cómo potenciar la comprensión lectora en los escolares del primer grado para el desarrollo de habilidades lectoras?

Como **objeto** de investigación: la comprensión lectora

Atendiendo al problema y a su ubicación en el objeto de investigación se propone como **objetivo**. Elaborar actividades para el desarrollo de la comprensión lectora en los escolares de primer grado.

Para dar solución al problema y cumplir el objetivo propuesto fueron definidas las siguientes preguntas científicas:

- 1) ¿Cuáles son los fundamentos teóricos-metodológicos que sustentan el desarrollo de la comprensión lectora en los escolares de primer grado?
- 2) ¿Qué caracteriza el desarrollo comprensión lectora en los escolares de primer grado?
- 3) ¿Cómo se organiza el proceso de la comprensión lectora en los escolares de primer grado?
- 4) ¿Qué efectividad tiene la aplicación las actividades en la práctica educativa?

Para concretar el objetivo se han concebido las siguientes **tareas científicas**:

- 1) Sistematizar los fundamentos teóricos metodológicos que sustentan la comprensión lectora.
- 2) Caracterizar el estado actual de la comprensión lectora en los escolares de primer grado de la escuela Andrés Voisin Legendre.
- 3) Elaborar las actividades para potenciar la comprensión lectora en los escolares de primer grado.
- 4) Validar la efectividad de la propuesta.

Métodos del nivel teórico:

Histórico-Lógico:

Con el fin de estudiar el proceso de enseñanza de la lectura en general y la comprensión de esta en particular, así como propiciar una relación lógica de las tareas científicas realizadas.

Análisis- Síntesis:

Permitió realizar el análisis de los instrumentos aplicados y llegar a conclusiones, además se pudo analizar el proceso en sus partes por separado y extraer lo más general del mismo.

Inductivo – Deductivo:

Con el objetivo de establecer generalización a partir de los datos recogidos y el estudio realizado.

Modelación:

Fue utilizada para elaborar el diseño de la metodología para las actividades, que respondiera a las características de los escolares del primer grado

Métodos empíricos:

Observación:

Emplear este método para constatar las necesidades de preparación de los niños para prevenir insuficiencia en la comprensión lectora en los escolares de primer grado.

Entrevista:

Emplear este método para constatar las necesidades de preparación de los

escolares para prevenir insuficiencia en la comprensión lectora en los escolares de primer grado

Resolución y experimentación sobre el terreno, como método cualitativo que permite evaluar cada transformación ocurrida en todos los implicados en este estudio.

Se seleccionó una **muestra** de 27 escolares del grado primero que presentan problemas en la lectura, de ellos 15 varones y 12 hembras, del centro escolar Escuela Primaria Andrés Voisin Legendre del municipio de Holguín, además las familias de los niños, la maestra de los escolares, como agentes que intervienen en el proceso de atención logopédica.

Significación práctica: se expresa en la elaboración de actividades para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en el significado de las palabras que lee y poner en práctica en aras de alcanzar mayor nivel de desarrollo en los escolares del primer grado.

DESARROLLO:

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

En el presente capítulo el autor sistematiza los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de la lectura en la enseñanza primaria. Se realiza una búsqueda sobre los antecedentes históricos donde se determinan las regularidades sobre el problema a investigar desde la teoría en el contexto pedagógico.

1.1. Tendencias históricas en el estudio de la educación temprana

En el desarrollo de la humanidad siempre ha existido interés por la educación de la niñez, el análisis de cómo realizarla en la edad temprana y preescolar parte de puntos de vista filosóficos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos. En este epígrafe se sistematizan las posiciones teóricas de los pensadores más representativos, delimitados en períodos históricos a partir de los criterios acerca de la educación en estas edades, en lo referente a:

- ✓ El proceso de aprendizaje desarrollo del escolar y las relaciones que establece en la actividad con el medio que le rodea.
- ✓ La organización del proceso de atención al escolar a partir del conocimiento de sus características.

El primer período, comprende desde los años 1633 – 1786. Se toma como punto de partida la publicación de la obra de Comenio “*Informatorium Skoly Materské*”, primer documento en el que se expone la tentativa de la pedagogía de establecer los contenidos, métodos y procedimientos didácticos para la educación del niño. Juan Amos Comenio (1592 – 1670), abordar la teoría de la “Escuela Maternal”, plantea que el ciclo de enseñanza de cero hasta los seis años se debe impartir en la casa y tener como principal educadora a la madre; argumenta la necesidad de familiarizar al niño con el medio y que la educación debe crear valores permanentes y universales.

Destaca dos tesis fundamentales en su obra, el principio de la actividad en la didáctica, con el fin de estimular el desarrollo de las funciones cognoscitivas del niño y el papel de la lengua materna y su adquisición en interrelación con el desarrollo general del sujeto. En el siglo XVIII Juan Jacobo Rousseau (1712 – 1778), proclama el valor de la infancia y la necesidad de comprender al niño. Define los principios didácticos para la educación en esta etapa, destaca que se debe enseñar al niño por su interés natural y no por un esfuerzo artificial, que la educación debe ser activa, en la que prime una enseñanza intuitiva, con aprendizajes que relacionen activamente las representaciones que surgen en la conciencia del niño.

Una muestra de lo que caracteriza esta época es la polémica entre Helvetius (1715 – 1771) y Diderot (1713 – 1827), ellos consideran a la educación como la fuerza principal para transformar al mundo, pero no coinciden en la influencia de ella en la inteligencia del hombre. Para Helvetius la educación debe formar activamente las capacidades mentales. Mientras que Diderot, considera que el papel de la educación es dar un vasto campo para el desarrollo de las capacidades originales.

Estos pensadores tienen razón en lo planteado pues parten de reconocer el valor de la educación en la transformación del hombre como ser social, su diferencia está en que el primero absolutiza el valor de lo social, mientras que el segundo reconoce la necesidad de un basamento biológico para el aprendizaje, las potencialidades, como premisa importante para el desarrollo del niño. Juan Bautista Pestalozzi (1746 – 1827), se destaca por el valor que otorga al desarrollo cognoscitivo sobre la base de la experiencia y de las emociones.

Argumenta la necesidad de que el niño logre la aprehensión directa de las particularidades de los objetos y fenómenos a partir de la percepción activa, donde capte las formas, sus partes y su número en asociación con la pronunciación del nombre. Niega el desarrollo espontáneo en el niño y afirma que “la hora del nacimiento del niño es la primera hora de su enseñanza” ,Friedrich Froebel (1787 – 1852), afirma la necesidad de estimular actividades específicas en la infancia y establecer una adecuada relación del niño con su entorno como enlace primario y

concreto para el conocimiento de la naturaleza; que el desarrollo mental del niño se produce sobre la base de operaciones concretas y que para adquirir conocimientos debe vivir y hacer haciendo, pensar. Como fundamentos de su teoría se encuentran dos principios específicos para la edad temprana. Uno que explica la importancia de la educación a esta edad y el otro sobre el valor educativo del juego.

En la obra de Froebel se encuentra la primera proposición curricular y la institución donde se debe aplicar, los Kindergarten (Jardín Infantil), incluye además la estimulación educativa a los lactantes a través de la familia y la necesidad de conocer las características del niño. Considera que en la etapa preescolar se debe lograr el desarrollo de determinadas habilidades y actitudes, que constituyen los fines de la educación en la etapa, tales como: habilidades de coordinación gruesa y fina, la viso motriz, de discriminación sensorial, intelectuales, de expresión verbal y las actitudes de expresión creadora a través de la música, de autonomía en las diferentes actividades, de participación en situaciones colectiva las morales y religiosas.

Las ideas fundamentales que aportan estos investigadores a los períodos posteriores se resumen en el valor que otorgan al papel de la educación en la formación del ser social a través de una enseñanza que relacione al niño con el entorno, para que los aprendizajes sean en la vida y para la vida, considerando el rol educativo de la familia, dentro de ella a la madre como principal educadora.

Destacan la edad temprana como momento vital en el desarrollo de las personas y el valor de la adquisición de la lengua materna en el desarrollo del niño.

El segundo período. Desde 1887 hasta aproximadamente la primera mitad del siglo XX.

Representante de este período es María Montessori (1870 – 1952), la cual elabora un modelo pedagógico en el que explica la presencia de un potencial innato en el niño para su desarrollo, así como la necesidad de que el medio proporcione amor y

libertad y estimule los órganos de los sentidos como la base primaria para la ulterior formación del juicio y el raciocinio.

Analiza que el niño de la etapa preescolar se caracteriza por una gran receptividad sensorial, que constituye la vía para asimilar con rapidez la experiencia social; organiza la educación en esta etapa de modo que responda a esas peculiaridades a partir de la educación sensorial en esferas separadas, casi puras y en forma analítica (color, forma, dimensión, sonoridad, etc.), argumentando que estas propiedades de los objetos luego se asocian en la mente. Esta concepción sobre el desarrollo del niño, también es aplicada en la enseñanza de la lectura, se aprecia en la recomendación de que cada letra se haga reconocer de manera separada primero por el tacto y luego por la vista, para después integrarlas en sílabas y palabras.

En la propuesta de Montessori se aprecia que no se parte del criterio de que el niño de esta edad presenta limitaciones para realizar operaciones de análisis que le permitan aislar las cualidades de los objetos según sus propiedades, debido a que la actividad en esta etapa es global, que se caracteriza por acciones mentales indiferenciadas que adquieren el rasgo diferenciador al inicio de la etapa escolar.

Otro aporte significativo de esta autora consiste en delimitar períodos sensibles en el desarrollo, y los define como: "la etapa del niño donde se absorbe una característica del ambiente y se excluye a las demás". .

Los representantes de este período que más polémica han generado en el campo de la psicología y la pedagogía son J. Piaget y L.S. Vigotsky. J. Piaget (1886 - 1980) máximo exponente de la teoría constructivista, estudia el conocimiento desde una perspectiva diacrónica al ver su evolución no sólo en el sujeto, sino también, en la especie.

Parte de sus estudios se dedican al desarrollo espontáneo de la inteligencia, considerando a este desarrollo como condición previa e indispensable para el desarrollo escolar. Uno de los aportes de Piaget que más vigencia tiene en la actualidad consiste en la periodización de los estadios de desarrollo. Los que

describe como el de inteligencia sensorio – motriz, antes de los 18 meses; de representación pre–operatoria, comienza con el lenguaje y culmina aproximadamente a los siete u ocho años; de operaciones concretas, entre los siete y doce años y el de operaciones formales, después de los doce años.

- ✓ Considera que en el período sensorio motriz existe inteligencia antes del lenguaje, pero que no existe pensamiento aún debido a que el pensamiento es su forma interiorizada, que requiere de tiempo para que se interiorice en acciones del pensamiento, primero el niño debe dominar la noción de objeto, espacio, tiempo, y causalidad, que constituyen particularidades del pensamiento. Piaget analiza el proceso de desarrollo del niño como un problema de equilibración, que toma cierto tiempo y con la aceleración del mismo se corre el riesgo de romper el equilibrio, y que la equilibración en el niño se manifiesta en la capacidad que tiene para compensar las perturbaciones externas.

En su teoría reconoce las variaciones en la velocidad y duración del desarrollo, así como los factores que influyen en el mismo: la herencia como un fenómeno de maduración interna, que se debe tener presente al analizar el desarrollo pero no es determinante; la experiencia física, como base para la aparición de la lógica del niño a partir de la acción con los objetos, y la transmisión social que es un factor determinante, pero en sí mismo insuficiente, pues se requiere que exista asimilación por parte del niño. L.S. Vigotsky (1896 - 1934) formula la teoría Histórico – Cultural del desarrollo de la psiquis a partir de un enfoque metodológico basado en el materialismo dialéctico, y orienta sus principios a partir de la búsqueda e integración de los conocimientos de la defectología, la patología y el desarrollo ontogenético.

Su análisis conceptual del desarrollo histórico social de la psiquis humana, tanto en el plano individual como social, lo conducen a analizar el carácter mediatizado de la actividad, considerando que “[...] cuando el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se convierte en un proceso biológico históricamente condicionado”

. Este proceso de interacción del niño con el medio, mediatizada por los objetos creados por el hombre es lo que permite explicar que el desarrollo psíquico se produce en una relación de dependencia esencial entre ellos y la actividad. Vigotsky propone la actividad como la unidad de análisis para acceder al estudio de las formas superiores. La actividad que surge en el contexto social de manera consciente, mediatizada por instrumentos de carácter material y por el uso del símbolo, en particular el lenguaje. Ella constituye el punto de partida para la construcción del pensamiento simbólico con el tránsito del plano exterior al interior. En la fundamentación de su teoría afirma que la función, en ese desarrollo cultural del niño, aparece dos veces: una vez en el plano social, como función compartida entre dos personas (el niño y otro), como función interpsicológica y una segunda vez, en el plano psicológico, como función de un solo individuo, como función intrapsicológica.

Su concepción del desarrollo se opone a las ya existentes que lo explicaban como un proceso de acumulación paulatina de cambios cuantitativos, al concebirlo como un complejo proceso de cambios, de virajes, cuyos puntos nodales están constituidos por crisis, en los que los saltos cualitativos modifican toda la estructura de las funciones, sus interrelaciones y vínculos.

Este modo de analizar el desarrollo psíquico como un proceso de “apropiación”, que ocurre a través de la actividad mediatizada en interacción con el medio, lo cual propicia la transformación del niño, permite analizar cómo debe realizarse el proceso de educación y en este sentido es que cobra valor otro de sus postulados el referido a la zona de desarrollo próximo, pues el conocimiento del estado real del niño es el que va a propiciar al adulto apoyarse en él para, a través de la imitación, llegar al estado deseado.

La formulación de esta teoría por L. S. Vigotsky condicionó la formación y consolidación de la escuela Socio – Histórico – Cultural y con ello el auge de las investigaciones, un gran número de ellas relacionadas con la etapa preescolar aportando conocimientos para la mejor comprensión del niño.

Este período se considera una etapa de auge de la educación preescolar, caracterizada por posiciones que revolucionan las existentes. En él se analiza cómo tiene lugar el desarrollo del niño y la incidencia de factores que influyen y determinan el mismo a partir de fundamentos psicológicos que superan la explicación mecanicista del comportamiento del niño, desde un punto de vista exclusivamente fisiológico.

Los estudios realizados condujeron a determinar los períodos sensibles del desarrollo infantil y a conocer su mundo interno del niño a través del análisis del comportamiento en la actividad. Se ofrecen vías metodológicas para el trabajo con los niños, comprobándose la aparición de divergencias sobre la vía a seguir para enseñar: la analítica o la sintética. En este momento del desarrollo aún no se particulariza sobre cómo conocer las diferencias individuales que ocurren en los niños y no se enfatiza en la diversidad y cómo ella debe ser atendida.

Tercer período. Se extiende aproximadamente desde 1950 hasta la actualidad.

Los aportes de los períodos precedentes han hecho que la etapa contemporánea se distinga por la confluencia de escuelas psicológicas, caracterizando las investigaciones del campo psicopedagógico por la adopción de posiciones intermedias, en las que se toman criterios de dos o más escuelas para organizar las propuestas educativas, las que si se armonizan bien, constituyen un salto cualitativo en el desarrollo científico. No obstante, la práctica pedagógica no ha logrado a plenitud que el centro de su actividad lo constituya el niño, y que todo lo que se organice en materia educacional esté en función de su desarrollo.

A mediados del siglo XX toma auge la posición de estructurar acciones para atender al niño según sus potencialidades y déficit, surge así la estimulación temprana del desarrollo como tendencia, la que pretende que el proceso de educación por vías formales e informales satisfaga las necesidades del niño.

El proceso de estimulación temprana es enriquecedor cuando las acciones inciden sobre la zona de desarrollo potencial del aprendizaje y se estructuran de modo que garanticen la mediación del educador y de la familia.

En correspondencia con este análisis está el criterio de O. Terré (1997), cuando considera que “la estimulación temprana es toda aquella actividad que oportuna y acertadamente enriquece al niño y que pretende el desarrollo de capacidades potenciales sobre la base de una estimulación adecuada, con la participación activa de la familia guiada y orientada por el estimulador”.

Este investigador delimita de manera acertada las características del proceso de estimulación temprana, pues debe ser enriquecedor, e incidir sobre la zona de desarrollo potencial, y retoma uno de los elementos más importantes para que se lleve a cabo, la mediación del educador y la familia. No obstante, no se comparte el criterio de que es toda actividad, ya que es necesario tener presente que para que haya resultado en el proceso de estimulación las actividades deben tener un carácter sistémico y sistemático, pues la planificación de una está basada en los logros y dificultades de las anteriores, además se dosificar el contenido de modo que transite de lo particular a lo general como base para la formación de las habilidades.

En el presente estudio se define la estimulación temprana como, el sistema de acciones que se realizan de manera sistemática dirigidas a estimular adecuadamente las capacidades potenciales del niño con la participación activa de la familia y otros agentes educativos bajo la orientación del educador.

Martínez F. (2001) considera que los programas de estimulación temprana deben estar en estrecha relación con lo que se espera en cada momento del desarrollo, y que hay que partir de sus determinantes, no pudiendo consistir en una simple relación de áreas o dimensiones a estimular.

Al analizar las diversas posiciones existentes respecto a la estimulación temprana se ha llegado a la conclusión que resulta una necesidad concebir programas y estrategias para los niños en situación desfavorable tanto desde el punto de vista

social como psicossomático, y que es reclamo de los momentos actuales, la adopción de medidas para que este proceso se lleve a toda la población infantil.

Las concepciones sobre la estimulación temprana se han dirigido a diversas áreas del desarrollo del niño como la sensopercepción, el desarrollo motor, el desarrollo de la representación y el lenguaje, en la presente investigación es interés esencial conocer cómo se ha concebido para la lectura. El estudio realizado confirma que existen divergencias en las posiciones de los investigadores respecto a la realización de acciones de estimulación para la lectura antes de la etapa escolar.

Un punto de vista se opone a que se lleven a cabo acciones de estimulación de la lectura en edades tempranas, argumentan que la edad mínima para iniciar el aprendizaje de la lectura es de seis años y medio y se basan en estudios realizados en los años 30, se destacan Gates (1932) y A. Gessell (1924, 1934,

1952 y 1964). Sirva de ejemplo la siguiente idea de este último autor:” [...] la madurez de un niño, para el aprendizaje en general y para la lectura en particular no puede acelerarse porque es un proceso natural”.

De igual modo opina Foucambert (1989) al plantear que un niño no puede aprender a leer hasta que tiene seis o siete años y medio de edad mental, pues las operaciones que se necesitan para lo que se considera como mecanismo fundamental de la lectura hacen necesario un determinado nivel de desarrollo de estas operaciones.

Los partidarios de estas concepciones opinan que el proceso de educación debe iniciar una vez que hayan madurado determinadas funciones en el niño, y se oponen a las posiciones que argumentan que sólo la educación será capaz de crear en el niño un área de aprendizaje potencial, que luego con la ayuda de otros se convertirá en el área de desarrollo real. Si se asume este punto de vista, los educadores solo tendrían que esperar que maduren las condiciones biológicas, y que sin la influencia del medio, aparezcan las estructuras psíquicas que sustentan el aprendizaje.

El otro punto de vista toma auge a partir de 1980 con la introducción de programas de lectura para preescolares, los que se sustentan en estudios realizados en la década del 70, fundamentalmente por los psicólogos cognitivos.

Los partidarios de esta posición plantean que es imprescindible el desarrollo de determinadas habilidades desde la edad temprana para el éxito en la adquisición de la lectura.

Entre estos investigadores se destaca M. Condemarin (1989), quien ha realizado importantes estudios sobre el tema, con la propuesta de una metodología para el tránsito gradual del nivel simbólico a la decodificación significativa de mensajes escritos. Considera a su vez, que en la adquisición del nivel funcional de la lectura no se debe establecer una incisión entre la etapa de aprestamiento y la de la lectura inicial:

Autores como Brzinski (1964), Durkin (1966), Torrey (1966), Neidemeyer (1970), Clark (1976), Goetz (1979) apoyan el aprendizaje de la lectura en la edad preescolar y argumentan que este aprendizaje puede ser exitoso. Por su parte Pines (1969) plantea, “[...] que se causa un daño irreparable a millones de niños cuando se les priva de una estimulación intelectual en los años cruciales que van desde el nacimiento hasta los seis años [...]”.

Se comparte la idea de Cassany. D. (1998) que el trabajo previo con la lectura no significa un aprendizaje formal, pero en cambio es importante asegurar aprendizajes previos que deben desarrollarse antes de iniciar el proceso lector.

El autor comparte esta posición y precisamente constituye uno de los puntos de partida de este estudio, pues reconoce la necesidad de la formación y desarrollo de determinadas capacidades en la etapa anterior a la escolar, así como, el valor de los aprendizajes previos del niño como primicia para asimilar la comunicación escrita, y para ello resultan valiosas las ideas de Vigotsky (1979) sobre los aprendizajes iniciales del niño, que, “[...]constituyen la historia previa de lo que aprenderá en la escuela, ya que antes de arribar a ella posee su propia aritmética y escritura [...]”.

En esta etapa es cuando el desarrollo de la psiquis está ocurriendo a nivel intersocial en un proceso creciente de socialización, en el que el niño imita las acciones de los adultos, siente curiosidad extrema por lo que le rodea y busca significaciones a todos los hechos y fenómenos, este es el momento ideal para motivarlo a interactuar con textos en la actividad guiada por el adulto propiciando la aparición de vivencias afectivas en el niño. La esencia de estos argumentos radica en que no se pretende enseñar a leer sino preparar para la lectura.

El concepto preparación está vinculado de forma directa con el de prevención, pues se refiere a la creación de condiciones para evitar problemas en el aprendizaje de los niños en edad escolar. Salazar (2002) considera que no se analiza muchas veces que estas dificultades comienzan desde el momento en que el niño se relaciona con diferentes objetos de aprendizaje.

El estudio realizado por Yera, M. (1996) con niños de edad preescolar, concluye con la determinación de las dificultades en diferentes áreas de desarrollo que tienen relación con las premisas para el aprendizaje de la lectura, las define como desviación potencial en el desarrollo fónico-léxico-gramatical, en la motricidad fina, en la orientación espacio – temporal, en la lateralidad, en la atención auditiva y los procesos fonemático, en la atención y el reconocimiento visual.

Los datos obtenidos por Yera confirman que muchas de estas manifestaciones están relacionadas con una pobre estimulación del niño en este período de la vida. Se debe analizar que al caracterizar el nivel de desarrollo alcanzado en estas edades hay que considerar las peculiaridades de la etapa y que los procesos madurativos no alcanzan niveles homogéneos en todos los niños.

Los estudios comprendidos en el tercer período confirman que se ha transitado a un estadio superior, al tratar de organizar la enseñanza de modo que satisfaga de forma general las necesidades del niño llegando hasta áreas específicas de aprendizaje como es el aprendizaje de la lengua escrita en la etapa preescolar, debido a que en esta etapa de la vida existen condiciones propicias para que ocurran las primeras manifestaciones de motivación por la lectura y de aprendizajes a través de ella.

1.2. Premisas para la adquisición de la lectura

En la edad temprana el niño adquiere conocimientos a través de las relaciones emocionales con el adulto y de la manipulación de objeto. En el resto de la etapa preescolar en la participación en juegos de roles donde imita acciones de lectura y escritura, en las que sigue el ejemplo de adultos o niños mayores que utilizan la lengua escrita. La experiencia pedagógica ha demostrado como el pequeño utiliza su conocimiento previo sobre el tema, información no visual, para aportar un significado a lo "leído", y busca un sentido a lo que ve aunque no se corresponda con la decodificación.

Según Cooper, Smith y Solé (1996) el futuro lector recibe información de la letra impresa y del resto de los elementos que la acompañan en el texto como son: la disposición gráfica, la compaginación de dibujos, y fotografías entre otros, que informan al niño del contenido de los textos y los preparan para interpretar una determinada información.

Cuando se evita la práctica de la lengua escrita en la etapa preescolar en espera de un momento adecuado se desconoce que el niño pequeño también puede ser un "lector activo", que vive en un mundo lleno de imágenes y escritos que trata de interpretar a través de los contactos que tiene con los adultos y niños mayores.

Por "lector activo" en este estudio se refiere a la capacidad que tiene el niño pequeño para leer en los gestos, en la entonación de la voz, en las imágenes gráficas e incluso de algunas palabras escritas que se mantienen de manera sistemática en su entorno, que rechaza o acepta proposiciones a partir de las hipótesis que se crea de un texto, e identifica si es un periódico, revista, libro de cuentos o de poesía.

A partir de las experiencias en el medio el niño empieza a construir hipótesis sobre el uso de la lengua escrita, hace como si escribiera y leyera, y atribuye significado al garabateo. Este contacto con el material escrito le permite realizar interpretaciones y llegar a conclusiones de carácter hipotético de gran valor para asimilar la lectura.

Esta es la etapa de Preparación para la lectura, que según Sipay. J. (1990) se extiende desde el nacimiento hasta el inicio de la instrucción formal.

En la etapa se considera la presencia de condiciones previas, premisas o factores para el aprendizaje de la lectura y es reflejada en la obra de diferentes autores, entre ellos encontramos:

Bravo (1984) quien plantea que “[...] el niño puede moverse con mayor destreza, percibir, y reconocer imágenes y sonidos, escuchar y expresarse oralmente, establecer relaciones espaciales y verbales, hacer comparaciones, establecer categorías, retener y recordar la información. Todos y cada uno de estos procesos son el resultado de una lenta maduración que comienza durante los meses de gestación y se prolonga durante la etapa preescolar hasta que se encuentra frente al primer silabario en el primer año de la escuela básica. Ellos son procesos básicos para el aprendizaje lector [...]”.

El autor considera estas condiciones previas para el aprendizaje de la lectura como procesos básicos que inician la formación desde el vientre materno y explicita de manera precisa todas las acciones y operaciones que intervienen en la formación de la habilidad lectora.

Figueredo (1986) plantea la existencia de premisas para el aprendizaje de la lecto - escritura, dentro de ellas reconoce las de carácter anatomofisiológica, psicológica y sociales. Este autor precisa los factores que inciden en el desarrollo y funcionamiento óptimo del lenguaje escrito como son: el lenguaje oral; la gnosia óptico – espacial; la motricidad fina manual y ocular; la función reguladora y planificadora del córtex frontal y el sistema de enseñanza establecido.

El conjunto de elementos expuestos por Figueredo es de indiscutible valor para la realización de la lectura, no obstante, se debe señalar que en su análisis no incluye en el componente motor, la motricidad articulatoria, ni tampoco enuncia otro de los factores que inciden de manera significativa en este proceso y que está estrechamente relacionado con el anterior: la audición fonemática.

El proceso de la lectura ocurre a partir del funcionamiento de un mecanismo que integra componentes psicológicos, lingüísticos y neurológicos que permiten su ejecución. Las acciones y operaciones que conforman los componentes de este mecanismo se forman y desarrollan en el período comprendido desde el nacimiento del niño hasta la edad escolar en un proceso de interacción con el medio. En este estudio se asumen como premisas por ser la base del aprendizaje de la lectura. Por tanto las premisas del aprendizaje de la lectura son el conjunto de acciones y operaciones que constituyen condiciones previas para dicho proceso.

Los investigadores ven el acto de leer desde dos puntos de vista. Unos lo consideran como la decodificación e interpretación del lenguaje escrito de una forma rápida y eficiente, que tiene en cuenta la técnica y la comprensión Gray (1958), López Rubio (1994) García Alzola (1971) y Mañalich (1980); otros que valoran la lectura como una interpretación de signos escritos dónde se debe encontrar la idea que simboliza la palabra, entre ellos Foucambert (1991) y B. De Braslavsky (1995). Esta última forma de ver la lectura, da prioridad al componente semántico ya que el mismo propicia el desarrollo del aspecto técnico. Por lo que se resume planteando que la habilidad lectora está formada por acciones para el reconocimiento de palabras y de comprensión.

El autor de este trabajo adopta la concepción de que leer es un proceso de interpretación, de aprehensión de las ideas transmitidas por un emisor en el que resulta determinante la experiencia del receptor pues esta entorpece o facilita la comprensión del mensaje.

Esta concepción considera la lectura como un proceso interactivo, que ocurre tanto en la lectura de un texto como en la lectura de otros sistemas simbólicos. Al leer un texto se parte de la experiencia lingüística la que se integra a una estructura sintáctica con significado cultural. Al leer los movimientos, la expresión del rostro, lo que representa un dibujo o una imagen, también se parte de la experiencia vivida que se almacena en la memoria de larga duración con un significado cultural. Esta variante de lectura condiciona el aprendizaje de la lectura de textos escritos.

En el proceso de teorización para llegar a delimitar cuáles son las premisas para el aprendizaje de la lectura se parte de reconocer las premisas o condiciones previas aportadas por Bravo y Figueredo, la percepción visual, auditiva y el lenguaje oral y se aportan como nuevas premisas para esta edad; entre ellas se encuentran: el uso del símbolo, la motricidad general, la orientación temporo – espacial y la motivación hacia la lectura, las cuales se explican brevemente.

La percepción visual, es elemento inicial en el proceso lector y permite la realización del análisis perceptivo visual de las palabras.

La percepción del estímulo visual constituye un proceso desencadenante de asociaciones visuales y auditivas y de síntesis simultáneas, en el cual los aspectos fonológicos son el puente entre la percepción visual de las letras y su significado verbal. El estímulo visual activa la memoria visual la que conduce al reconocimiento semántico y sintáctico del texto escrito dentro del contexto lingüístico personal.

La percepción auditiva, el proceso psicológico de la lectura se considera que lo integra un circuito de doble entrada sensorial. Un estímulo de origen visual por el que ingresan letras y palabras escritas y otro de origen auditivo que activa de manera automática el reconocimiento por la memoria auditiva de la secuencia de fonemas que componen las palabras.

El uso del símbolo, es condición indispensable para el aprendizaje de la lectura pues permite establecer relaciones entre el significado y el significante. El mismo es resultado del desarrollo de la función simbólica de la conciencia.

Los movimientos oculares aseguran que se compruebe lo leído (mecanismo de comprobación) y que el lector se anticipe a las ideas transmitidas por el autor (Mecanismo de hipótesis).

La decodificación de los signos gráficos en sus correspondientes sonidos, tiene lugar a partir de la selección del articulema que forma cada sonido de la palabra el que ocurre cuando se activan las áreas corticales del analizador auditivo y se establecen,

según Blinkov, conexiones en forma de V entre el analizador auditivo verbal y motor verbal que permiten comparar los estereotipos fonéticos con los fonemáticos y con ello un mejor acceso a la comprensión de lo leído.

La orientación temporo – espacial, en el proceso lector facilita la decodificación de estímulos seriados en el tiempo de manera equivalente a la secuencia temporal del lenguaje hablado. Para que el niño aprenda a leer debe ser capaz de integrar la estimulación espacial percibida en las palabras con los fonemas que aparecen secuenciados temporalmente para poder pronunciarlos, de no lograrse este funcionamiento se afectara el ritmo de la lectura.

La percepción del ordenamiento temporal requiere que primero se identifiquen los estímulos que componen la secuencia y luego, que se distinga el orden en el cual se presentan para integrar una serie con significados. Permite al lector la ubicación en el tiempo histórico con la identificación del momento narrado y su época.

El lenguaje oral, constituye un elemento importante para el aprendizaje de la lectura. Cuando este se desarrolla dentro de los parámetros de la norma, permite al niño utilizar estrategias que faciliten la memorización de letras y palabras y su evocación.

La motivación hacia la lectura, como eslabón inicial para la realización del proceso lector, constituye al igual que en el lenguaje oral, la primera condición para que se realice. Para lograr el desarrollo de esta premisa en la edad temprana, se debe partir de la narración de cuentos, los que se seleccionan a partir de los intereses de la edad y las características del medio, de manera paulatina se irán cambiando por otros que amplíen sus gustos y preferencias.

Otras de las vías a emplear son los juegos de expresión, las dramatizaciones, el dibujo y el modelado, las canciones (las nanas) y los versos que se transmiten oralmente que “adquieren una resonancia psicoafectiva difíciles de valorar”.

Según Salazar, M. (1998)

50 se debe considerar el aspecto motivacional como un elemento reforzador en la aparición y consolidación de los trastornos en la lectura. En la medida que el niño fracasa en el aprendizaje disminuye su motivación por la actividad y aparece consecuentemente el descenso del esfuerzo y la activación cognoscitiva, lo que se convierte en otro obstáculo para el éxito del aprendizaje.

Una vez valorada la participación de cada una de las premisas en el proceso lector, resulta necesario analizar cómo se forman en el niño aquellas que son más generalizadoras, que encierran en sí a otras.

Desarrollo de las premisas para la adquisición de la lectura en el niño. Desarrollo perceptual del niño.

Para L. S. Vigotsky (1972) “[...] en la edad temprana resulta característico el desarrollo dominante de la percepción. Todos los procesos y funciones psíquicas, la memoria, la atención, el pensamiento, las emociones, etc. se realizan a través de la percepción. La memoria se manifiesta en forma de reconocimiento, al funcionar en la medida de la actividad perceptual; el pensamiento tiene carácter concreto activo, se realiza también en los límites de lo percibido, se aprecia cuando el niño se alegra o se entristece con lo percibido [...]”.

Desarrollo del simbolismo en el niño. Los niños pequeños dominan muy pronto los sistemas de símbolos, como el lenguaje y las formas estéticas. Según H. Garner (1993) en la etapa preescolar se distinguen dos etapas importantes, un sensorio motriz, como la denominara Piaget, en los dieciocho primeros meses de vida y la etapa de “símbolo”, en los restantes años de la etapa preescolar.

Los semiólogos consideran, que el niño tiene que llegar a dominar tres aspectos centrales del sistema simbólico: la sintaxis, la semántica y la pragmática. La sintaxis del sistema, son las reglas que rigen la ordenación y organización del sistema simbólico. La semántica implica reconocer los significados explícitos o las denotaciones de los símbolos, la relación entre los símbolos y los objetos y las ideas

o referentes de los símbolos. La pragmática, implica dominar los usos, funciones y las razones que lo involucran en un contexto dado.

En el niño pequeño el juego simbólico constituye una forma primaria del uso del símbolo, en él asume papeles al tomar un objeto y ejecutar acciones a partir de una representación. Cuando el niño finge que toma líquido en una taza vacía es una forma vital de “meta representación”, es importante que el resto de los niños comprendan la acción representada. La simbolización en el niño pequeño, también se aprecia en el dibujo, el modelado, la construcción con bloques, en los gestos, al bailar, entre otras.

La formación y desarrollo de las premisas para el aprendizaje de la lectura ocurre en la interacción del niño con el medio, razón por la cual se analiza los principales logros y dificultades en el proceso de educación.

1.3 El método fónico – analítico - sintético para la enseñanza de la lectura.

Metodología de la lectura en la etapa de adquisición.

En esta nueva fase del plan de perfeccionamiento continuará aplicándose en la enseñanza de la lectura, el método fónico-analítico-sintético, de indiscutible valor científico y pedagógico, demostrado a través de los años de su puesta en práctica.

Este método se basa en el empleo sonoro del lenguaje y de dos operaciones fundamentales del proceso intelectual: análisis y síntesis, aplicadas al aprendizaje de la lecto- escritura.

En este trabajo se impone partir de la lengua oral para llegar a que los alumnos comprendan la relación de ésta con la escrita

El análisis nos permite descomponer la cadena del lenguaje hablado: la oración en palabra, las palabras en sílabas y estas en los fonemas que la integran.

A partir de aquí, en lugar de fonema, se usará el vocablo sonido, por considerarlo desde este punto de vista pedagógico y dada la edad y los conocimientos de los escolares , y más conveniente para la comprensión.

Mediante la síntesis se reconstruye lo desmembrado: a partir de la prolongación de los sonidos, en el proceso inverso al análisis, se forma de nuevo las sílabas, palabras y oraciones.

Para favorecer la rapidez y efectividad en la relación en las dos formas de lenguaje oral y escrita se utiliza un procedimiento que sirve como mecanismo interno: el esquema gráfico.

El trazado del esquema le permite al escolar representar gráficamente lo que pronuncia (oración, palabra, sílaba, sonido). El empleo de este procedimiento es válido hasta que el alumno esté en condiciones de establecer la correspondencia adecuada sin necesidad de apoyo.

El desarrollo óptimo de esta metodología requiere de una organización y un ordenamiento adecuado de las diversas actividades, en correspondencia con las necesidades y características de los alumnos. La experiencia acumulada por los maestros les permitirá huir de esquematismos, formalidades y trabajar con la flexibilidad necesaria en cada caso.

El proceso metodológico para la enseñanza de la lectura, comprende:

- ✓ Presentación del fonema.
- ✓ Presentación del grafema.
- ✓ Formación y lectura de sílabas, palabras oraciones.
- ✓ Lectura en el libro de texto.

Toda clase requiere de ordenamiento lógico, pero esto no significa que ser exactamente igual al anterior y a la siguiente. En dependencia del avance de los alumnos y de los objetivos propuestos, se pueden omitir o variar los pasos y procedimientos que no resulten necesarios o convenientes.

Presentación del fonema

El objetivo fundamental de este momento es que los alumnos distingan y pronuncien adecuadamente el fonema objeto de estudio. Para esto el maestro utilizará palabras que presenten el sonido en diferentes lugares y en distintos tipos de sílabas, en correspondencia con las exigencias del programa. La clase puede iniciarse utilizando varias actividades, como las siguientes.

- ✓ Conversación breve sobre la ilustración u objeto que represente la palabra u oración seleccionada.
- ✓ Presentación de una adivinanza, cuya respuesta incluye la palabra objeto de análisis.
- ✓ Determinación del sonido que se repite en un trabalenguas.
- ✓ Recitación de versos cortos o entonación de pequeñas canciones conocidas por los niños.

Una vez seleccionada la palabra, el maestro debe pronunciarla, teniendo en cuenta la correcta articulación de esta, para que el alumno distinga el sonido con precisión y pueda reproducirlo correctamente con posterioridad.

Esta demostración del análisis de la palabra junto con el trazado del esquema, se realizará tantas veces como se estime necesario. Después los alumnos, dirigidos por el maestro, harán el análisis fónico y el trazado del esquema gráfico hasta lograr una independencia cada vez mayor.

Presentación del grafema:

El propósito de este momento es hacer corresponder el sonido con la grafía o las grafías que lo representan, una vez que el alumno haya sido capaz de percibir el sonido, pronunciarlo y reconocerlo en distintas palabras.

Para ello se dice que el sonido estudiado tiene una letra que representa. A partir de este momento se trabaja con los componedores medios de enseñanza de gran

importancia, para que los alumnos desarrollen habilidades en el establecimiento de la correspondencia sonido-grafía.

En este momento debe quedar claro cuál es el sonido que se estudia y cuál es la letra que lo representa.

Para que el trabajo sea efectivo, es necesario:

La preparación previa de los porta tarjetas individual de los alumnos y del maestro.

El trabajo independiente de cada de los alumnos en su componedor.

El establecimiento de la correspondencia entre el sonido y la letra, basado en la percepción auditiva y visual.

Formación y lectura de sílabas, palabras y oraciones:

Este momento tiene como objetivo esencial, que los alumnos integren los fonemas estudiados, en sílabas, palabras y oraciones.

Esta parte de la metodología es fundamental, pues los ejercicios de la formación y lectura de sílabas, palabras y oraciones ocupan el lugar principal en la clase. En ello están presentes e íntimamente relacionados los procesos de análisis y síntesis.

De nuevo el uso del componedor desempeña un papel de gran importancia para que los alumnos desarrollen su habilidad en la colocación de las tarjetas y la formación de sílabas, palabras y oraciones,

La enseñanza de la comprensión lectora.

De acuerdo con Dubois (1991) si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información.

La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.

Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de Información.

Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación.

La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles:

La comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto,

La inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito

La lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor.

De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrir la lectura como un proceso interactivo

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos:

La lectura es un proceso del lenguaje.

Los lectores son usuarios del lenguaje.

Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.

Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Citado en Dubois). Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado en Dubois). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa". Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos. Dubois (1991) afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él". Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que "la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas", en la comprensión de la lectura.

Según Rumelhart (1980), un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones, etc.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible.

Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente, Heimlich y Pittelman (1991).

El proceso de la lectura

El proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. Solé, (1994) Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa.

Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la

información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

- ✓ Para aprender.
- ✓ Para presentar una ponencia.
- ✓ Para practicar la lectura en voz alta.
- ✓ Para obtener información precisa.
- ✓ Para seguir instrucciones.
- ✓ Para revisar un escrito.
- ✓ Por placer.
- ✓ Para demostrar que se ha comprendido.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto)

Durante la lectura

- ✓ Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- ✓ Formular preguntas sobre lo leído
- ✓ Aclarar posibles dudas acerca del texto
- ✓ Resumir el texto
- ✓ Releer partes confusas
- ✓ Consultar el diccionario

- ✓ Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- ✓ Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

- ✓ Hacer resúmenes.
- ✓ Formular y responder preguntas.
- ✓ Recontar.
- ✓ Utilizar organizadores gráficos.

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) afirman que el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de su trabajo sobre el proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos, los factores que separan los expertos de los principiantes y los métodos que utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión.

Sus investigaciones han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas. Éstas son:

Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.

Pearson et al (1992) afirman que las investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores en formación arrojan la misma conclusión: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.

Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura

Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre hemos sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación

La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indican que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que éste corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.

Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.

Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? Williams

(1986); Tierney y Cunningham (1984) y Winograd y Bridge (1986) hacen una distinción entre lo que es importante para el autor y lo que es importante para el lector. Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura Pchert y Anderson (1977).

Resumen la información cuando leen.

Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión Anderson y Pearson (1984).

Preguntan

Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje Andre y Anderson, (1979).

El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión que acabamos de mencionar va a permitir a los estudiantes:

Extraer el significado del texto completo o de las diferentes partes que lo componen.

Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.

Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas. Serra Capalleray Oller Barnada, (1977).

1.4 La comprensión lectora. Conceptuación

La comprensión (comprender, del latín *comprehendere*) como proceso implica “entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar)” (García, E., 1978: 42); desteter significados y reconstruirlos. De esta forma la comprensión, y especialmente la del texto escrito, reafirma su carácter rector en la adquisición y desarrollo de la lengua materna, y la lectura constituye un elemento clave para su dominio pues “los códigos del idioma se fijan mediante la memoria visual y necesariamente al leer también se desarrolla el trabajo con los conceptos” (Parra, M., 1992: 26) Se considera que leer constituye la habilidad lingüística de poder recibir un mensaje emitido por una fuente (escritor), comprenderlo y reaccionar ante él.

“Existen dos posiciones ante la lectura del texto: la **eferente** que consiste en lo que le interesa al lector del texto leído y realmente lo que perdura al finalizar su lectura y la **estética**, que le permite experimentar con lo que lee, esto tiene que ver con los sentimientos (goce, disfrute, satisfacción)” (Citado por Otero, J., 2000: 66).

Se afirma que la lectura del texto literario favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, del pensamiento - lógico y divergente – posibilita elevar el nivel cultural y el gusto estético de los estudiantes y permite el disfrute para cultivar la sensibilidad, la espiritualidad y hacer más humano al individuo, más emotivo, de ahí su importancia en la formación de valores, atributos y cualidades, así como en el proceso de forjar conciencia de todo tipo.

Se debe destacar que no existe un solo significado en el texto, éste es portador de múltiples interpretaciones que dependen del sistema de expectativas del receptor, de sus condicionamientos psicológicos en el momento de la lectura; de hecho, la maestría pedagógica del profesor resulta vital en el momento de determinar la selección o redacción de los textos idóneos para el logro de su objetivo.

Las definiciones que se exponen a continuación son el resultado de investigaciones que han proporcionado logros y facilitado la enseñanza y el aprendizaje del fenómeno comprensión lectora. Se reitera, fenómeno complejo que constituye un problema de la escuela contemporánea.

María A. Carbonell señala que “leer es pasar de los signos gráficos al significado de los pensamientos indicados por estos signos” (Carbonell, M., 1990: 38)

Muchos de los que aplauden el constructivismo en la enseñanza consideran que “la lectura es una traducción intralingual del código del emisor al código del receptor, cada lector reinventa códigos porque no lee solamente con sus facultades cognoscitivas sino con toda su personalidad” (González, G., 1999:54)

Este criterio se refiere al acto lector como algo muy personal, con lo que estamos en desacuerdo. Si tenemos en cuenta el modelo teórico que describe la lectura como

proceso interactivo, el papel del maestro es significativo por su incidencia en la adquisición por parte de los alumnos de un conjunto de estrategias que le facilitan el acto lector.

Según Goodman “es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones” (Goodman, 1996: 46) y María Dubois plantea que “... es un proceso de interacción entre pensamiento y lenguaje en que la comprensión es la construcción del significado del texto por parte del lector” (Dubois, M., 1993: 35) y esa construcción involucra al intelecto. Estos autores consideran el acto de leer como un proceso de pensamiento lo que conduce a poner en tensión el “equipo mental” del lector a través del análisis y la síntesis. Pone de manifiesto la relación pensamiento-lenguaje, su condicionamiento dialéctico mutuo. Es un proceso más intelectual que “de discriminaciones visuales (lo que en un principio no se descarta).” (León, G., 1991: 316)

García Alzola considera que “leer es una actividad de un tipo específico productivo de significaciones...” (García, A., 1995: 97) y Teresa Artola lo define como “un proceso complejo de solución de problemas...” (Artola, T., 1996: 87) y como situación interlocutiva indirecta obliga al lector a asumir una actitud más dinámica, más activa.

Al conceptualizar la lectura, los autores citados privilegian su carácter activo, que se expresa en un proceso de intercambio entre texto / lector, objeto / sujeto en que ambos se enriquecen y que María E. Dubois resume como “un proceso global cuya única meta, la comprensión, es el resultado de la intervención del lector con el texto y el contexto” (Dubois, M., 1994: 66). Incluye así un nuevo elemento, el contexto, porque el lector tiene que trasladarse al ambiente socio - cultural en que se encontraba el autor para poder “entender” sus puntos de vista y a la vez, tener en cuenta lo que él está viviendo. Su realidad también interviene en el proceso. Este aspecto adquiere una connotación especial cuando el texto es literario.

Opinamos que leer es una actividad y como tal, requiere de lectores activos que tomen una posición no pasiva ante el texto, se estimulen, se emocionen, se

involucren... solo así tomarán decisiones ante su lectura. El lector debe evolucionar, crecer junto al texto: es la vía para lograr su comprensión.

La comprensión lectora es un proceso intelectual e interactivo (texto / lector / contexto) mediante el cual el sujeto obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de su conocimiento previo, experiencia, grado de motivación sobre el asunto que contiene el texto, concepción del mundo (ideología, creencias, concepción filosófica, actitud ante la vida) (Mañalich, R., 1999: 36) lo que Barthes denomina su sistema de expectativas, su experiencia adquirida, sus principios morales y Umberto Eco considera "su universo del saber".

La comprensión implica reconstrucción de significados por parte del lector, quien mediante la ejecución de operaciones mentales, trata de darle sentido a los elementos que previamente le han servido para acceder al texto. Este procesamiento es dinámico, se realiza cuando el lector establece las conexiones coherentes entre los conocimientos (marco referencial) que posee en sus estructuras cognitivas y los nuevos que le proporciona el texto. "El lector que no pueda intercambiar directamente con el emisor, tiene que penetrar en el mundo socio-cultural del autor, asumir su posición para establecer las conexiones intertextuales, intratextuales y supratextuales. Ese movimiento no será exclusivamente témporo-lineal porque deberá orientarse con pausas (para descifrar significados lexicales, fraseológicos y aún sintácticos), con retrocesos (para descifrar significados contextuales) y con adelantos (para predecir o dar un salto en el texto)" (Acosta, R., 2000: 78). Al respecto, El autor alerta que implica, además del movimiento lineal propio de la lectura, una "cierta circularidad", por tanto, es necesario volver sobre lo leído para lograr una creadora reconstrucción del significado original, esto propiciará una comprensión total del texto.

El Ms. Ezequiel Garriga Valiente (2002) en su artículo "El tratamiento de los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos", plantea: "La comprensión sólo se logra en la medida en que el receptor de un texto (lector u oyente) percibe su estructura fonológica, descubre el significado de las palabras y las

relaciones sintácticas que existen entre estas y (re) construye el significado según su “universo del saber”, lo que evidencia su dependencia del análisis y la construcción; es decir, que para comprender un texto se necesita analizar y construir significados y lo hará con mayor éxito el que tenga más conocimientos (universo del saber), tanto sobre el referente (realidad), como sobre los medios lingüísticos (fónicos, léxicos y gramaticales) empleados por el autor para significar” . Dicho de otro modo, la comprensión del texto se concreta cuando el lector logra integrar de forma global las ideas individuales, para de esta manera, arribar a la esencia de la significación y a su expresión de forma sintetizada, lo cual se manifiesta en habilidades como: proponer un título, extraer la idea central resumir un texto.

La comprensión constituye un proceso durante el cual se activan y se adaptan conocimientos al contexto de significación, los que funcionan en la memoria del usuario del texto. Este proceso transcurre de lo particular a lo general y viceversa, según lo describen los modelos existentes (Citado por Roméu, A., 2003: 28).

La concepción de la lectura como proceso interactivo implica “no sólo el aprendizaje de una serie de discriminaciones visuales – lo que no se excluye – sino también el de una serie de estrategias que van a facilitar la combinación de la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del sujeto, de forma que este pueda construir una representación aceptable del significado de aquel y almacenarlo en la memoria para su uso posterior, representación que estimularía la comprensión alcanzada del texto” (Roméu, A., 1998: 14).

“A través del modelo interactivo la comprensión como resultado final de la lectura se logra cuando:

- ✓ Los procesos de decodificación se encuentran lo suficientemente adquiridos como para que la atención pueda dirigirse hacia el procesamiento semántico del texto.
- ✓ La información contenida en el material leído se integra con los conocimientos previos que posee el lector.

- ✓ El proceso se adapte a los distintos propósitos de lectura, lo que requiere del lector, actuar estratégicamente” (Van Dijk, 2000 (a): 45-46).

“Las investigaciones más actuales sobre comprensión lectora en Cuba, se sustentan en el modelo interactivo, pues además de relacionar los dos procesos anteriores, destaca la participación activa que desempeña el lector ante el texto, quien apoyado en el cúmulo de conocimientos que posee sobre el tema busca y da sentido a lo escrito relacionándolo con el contexto” C. García (1999), I. Velásquez (2000), A. Roméu (2001, 2002), entre otros.

En este trabajo se asume dicho modelo, en el que se destaca el papel activo del lector, que unido a los conocimientos, habilidades, y valores que posee, atendiendo al contexto, interactúa con el texto para construir nuevos significados.

Todo texto, según A. Roméu (1992), es portador al menos de tres significados:

- 1. Literal o explícito:** Se refiere de manera directa y obvia al contenido.
- 2. Intencional o implícito:** Puede descubrirse. Es el que sin estar escrito se encuentra como entre líneas en el texto.
- 3. Complementario o cultural:** Incluye todos los conocimientos que a juicio del lector enriquecen o aclaran el significado literal.

La captación de los significados citados es esencial para poder lograr la lectura inteligente, que le permite al lector alcanzar el primer nivel: la traducción o (re) construcción del significado que el texto expresa. Pero la lectura no concluye aquí con la obtención de la información; a partir de este primer nivel es necesario que el lector evalúe dicha información y la utilice, lo que le exige alcanzar el nivel de lectura crítica o de interpretación y el nivel de lectura creadora o de extrapolación.

Nivel de comprensión lectora: Grado de desarrollo que alcanza el alumno en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la

información. Comprende los niveles de traducción, interpretación y extrapolación (Roméu, 1992).

El primero se refiere a lo que el texto significa tanto explícita como implícitamente, su contenido; el segundo implica la actitud del sujeto ante el texto, sus criterios, juicios, valoraciones, opiniones; el tercero corresponde al campo de la aplicación que hace al texto intertextual.

Según la Dra. Angelina Roméu (1992) la comprensión que establece el sujeto con el texto puede ser: inteligente, crítica y creadora.

Comprensión inteligente: Decodifica determina el significado de las incógnitas léxicas y precisa cuál se actualiza en ese contexto.

- ✓ Encuentra “pistas”, palabras o expresiones significativas (estructuras gramaticales, recursos estilísticos, contextuales u otros elementos) que le facilitan descubrir la intención del autor a través de la determinación del significado explícito e implícito, hace inferencias.
- ✓ Atribuye significados al texto a partir de su universo del saber.
- ✓ Otorga a las palabras un sentido a partir de su uso en un determinado contexto de significación.
- ✓ Establece las relaciones causa - efecto y los nexos entre los componentes o elementos que integran el texto. Diferencia lo esencial de lo secundario o accesorio y descubre las ideas fundamentales, los subtemas (reduce significados).
- ✓ Resume el contenido (explícito e implícito) cuando expresa el tema.
- ✓ Hace generalizaciones.
- ✓ Descubre las relaciones del texto con otros textos (intertextualidad) y les atribuye un significado.

Comprensión crítica: Utiliza adecuadamente los argumentos que le servirán para asumir una actitud crítica ante el texto asume una posición ante él. No deja de ser una lectura inteligente, sólo que tiene lugar en un nivel más profundo.

- ✓ El lector se distancia del texto, para poder opinar sobre este, enjuiciarlo, criticarlo, valorarlo; está en condiciones de tomar partido a favor o en contra y de comentar sus aciertos y desaciertos.
- ✓ Puede juzgar, por ejemplo, acerca de la eficacia del intertexto, de la relación del texto y el contexto, y comentar sobre los puntos de vista del autor.

Comprensión creadora: Supone un nivel profundo de comprensión del texto, que se alcanza cuando el lector aplica lo comprendido, ejemplifica o extrapola.

- ✓ Utiliza creadoramente los nuevos significados adquiridos y producidos por él.
- ✓ Constituye el nivel donde el alumno crea (originalidad, desarrollo de la imaginación).
- ✓ Asume una actitud independiente y toma decisiones respecto al texto, lo relaciona con otros contextos y lo hace intertextual.

El investigador recuerda que estos niveles no se alcanzan de manera independiente o aislada sino que los tres de forma simultánea actúan entre sí y constituyen un único proceso que es la comprensión lectora.

Partimos del criterio que los textos contienen las ideas que sus autores desean transmitir por lo que su comprensión exige un esfuerzo similar al realizado por aquellos que los escribieron. Según Gunther Kress, quien investiga los problemas de la semiótica discursiva, “escribir es producir un nuevo signo exteriormente -un texto-, mientras que “leer es producir un nuevo signo interiormente, con los recursos disponibles para el lector, de los cuales el texto que se lee es el elemento central” (G. Kress et. al., 2000:389)

M. González (2001:64), expresa “comprender es buscar sentido a lo que se lee”. También se enfatiza en las representaciones mentales que se producen en el proceso de comprensión, los cuales según V. Dijk (2000:43) “no son meras copias del mismo o de su significado, sino el resultado de procesos estratégicos de

construcción de sentido que pueden utilizar elementos del texto, elementos de lo que los usuarios saben acerca del contexto y elementos de las creencias que esos usuarios ya tenían antes de iniciar la comunicación”.

Coincidimos que en el proceso de comprensión cada sujeto tiene su propia visión del mundo, sus ideas, modo de percibir los fenómenos, de ahí que el sello de cada individuo se refleje en él. Ocurre que estos no son entes aislados, viven en sociedad y como tal comparten e interactúan. El contexto sociocultural es la base de las relaciones humanas y de los procesos cognoscitivos.

Desde la perspectiva del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural la lectura se concibe como un acto comunicativo, un proceso intelectual, interactivo e interlocutivo indirecto en el que intervienen en una relación dialógica el texto, el lector y el contexto. El lector reproduce el contenido y construye su propia significación porque “el lector puede entender el texto mejor que el autor pues lo reconstruye desde su aquí, desde su ahora y enriquece su mundo” (Aguirre, M., 1989: 58).

La Dra. Angelina Roméu Escobar, en su libro “Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza”, define: **“La comprensión consiste en un proceso de atribución de significados al texto (...)” (Roméu, 2003)**

Tal concepción es la asumida en esta tesis, en ella se revela que tanto la comprensión como la construcción se consideran procesos que implican la producción de significados. Su tratamiento está a tono con el modelo interactivo.

1.5 Caracterización del estado actual de la comprensión lectora en el primer grado de la escuela primaria André Voisin Legendre

Cualquier trabajo de carácter pedagógico que pretenda realizarse con los niños debe fundamentarse en las particularidades del desarrollo correspondiente a cada etapa o tarea, debido a que cada periodo en la vida del escolar se caracteriza por una serie de manifestaciones específicas de su desarrollo, tanto físico, como psíquico, que es necesario tener en cuenta.

Tuvimos en cuenta para la confección de esta tesis. Como Población, los 331 alumnos que conforman la matrícula de la Escuela Andre Voisin Legendre del municipio Holguín y la Muestra representada por 27 de 40 alumnos del grado primero, seleccionados de forma aleatoria (grupos impares). Sus edades promedio oscilan entre los seis y siete años. Seleccionamos este grado, teniendo en cuenta que en esta edad, se produce un intensivo desarrollo del escolar, tanto en sus capacidades intelectuales como en la formación de cualidades morales y evolutivas; por lo que se considera un período de gran sensibilidad para el desarrollo escolar. Es el grado donde la lectura adquiere un carácter obligatorio e inicio de la vida escolar.

CAPÍTULO 2: ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA PARA PREVENIR LOS TRASTORNOS DE LA LECTURA EN EL PRIMER GRADO.

Nuestra investigación se ha sustentado en actividades para favorecer la comprensión, En este capítulo se hace referencia a algunos fundamentos que justifican el aporte y se hace una breve explicación acerca de cómo se organizó el trabajo, las actividades que se proponen y las sugerencias metodológicas para su aplicación en el contexto educativo.

2.1. Propuesta de actividades para favorecer la comprensión lectora a través de textos y actividades de primer grado

Metodología empleada para la elaboración de actividades.

La siguiente propuesta de actividades constituye un pequeño aporte a la didáctica de la Lengua Española. Estos se centran en el uso de la lengua y en las necesidades de los alumnos. Para su conformación se tuvo en cuenta el tránsito de los escolares por los diferentes niveles de asimilación, las particularidades de su edad, considerando el ajuste de los contenidos, a las posibilidades y necesidades de los mismos, sobre la base de los objetivos de la asignatura en el grado, además, que estimularan la imaginación creadora, contribuyeran al desarrollo de la comprensión lectora y la respiración en función del habla.

Las actividades elaboradas están relacionadas con los contenidos del primer grado, ellos contribuyen a la formación integral de los escolares favoreciendo el desarrollo de la comprensión lectora.

El escolar debe adquirir habilidades para responder preguntas, esto implica que debe enseñársele a interrogar teniendo en cuenta sus dudas y reflexiones, dársele libertad para expresar sus vivencias y conocimientos favoreciendo el desarrollo de su lenguaje.

Se ejecutarán diferentes órdenes y orientaciones como parte de las actividades a desarrollar, con lo que logra un pensamiento crítico, reflexivo y creador.

La aplicación de las actividades permite elevar el nivel de los conocimientos en diferentes temas de interés y desarrollar las habilidades intelectuales adquiridas como: identificación, observación y comparación.

Sugerencias metodológicas

A continuación se hace referencia a algunas orientaciones necesarias para su aplicación.

Estas actividades pueden desarrollarse en las clases de Lengua Española, donde se vincularán con otras asignaturas teniendo en cuenta la consideración del maestro. También la bibliotecaria puede utilizarlas en sus actividades.

El maestro escogerá y graduará las actividades según los intereses y la personalidad de sus escolares favoreciendo que todos participen en las mismas.

El maestro debe:

Preparar los materiales necesarios para cada actividad, tales como láminas, tarjetas, libros de textos, computadora.

Dar instrucciones a los escolares. Presentar la actividad, explicar lo que tienen que hacer, cómo se debe trabajar, el tiempo que dispondrán y utilizar diversas formas de control.

Proponer actividades variadas después de la lectura de cualquier texto, para que los escolares se motiven con las mismas y se convierta en un proceso dinámico y alegre.

Planificar actividades que aprovechen las relaciones entre la lectura y otras formas del lenguaje.

El maestro y los escolares analizarán las actividades, el resultado y los errores cometidos, incitando a estos a intercambiar y coordinar puntos de vista.

Aunque estas actividades están encaminadas a favorecer la comprensión lectora se trabajará además la respiración en función del habla.

Actividad # 1

Tema: Las Flores.

Objetivo: Comprender el texto "las flores", desarrollar el lenguaje oracional y la respiración en función del habla.

Materiales: flores aromáticas, libro de texto "A Leer"

Metodología para la actividad: el maestro lleva al aula varias flores, los escolares se acercan en orden y las huelen después deben expresar algunas características de las flores y los invita a realizar la lectura seleccionada.

Lee detenidamente la lectura "las flores".

Mi familia adora las flores.

En un terreno tenemos un rosal.

Hay también lirios y mariposas.

Ese terreno no tiene muros. No es necesario.

En el barrio todos respetan las flores.

¡Son muy lindas!

Su perfume es para todos.

1. Marca con una x la respuesta correcta.

Que flores se nombran en el texto:

a) __ amapolas.

b) __ rosas.

c) __ mariposas.

d) __ lirios.

2. responde las siguientes preguntas:

¿Quién adora las flores?

¿Cómo son las flores?

¿Para quién es su perfume?

3. Expresa con una idea.

Si estuvieras en un jardín ¿Qué harías?

Actividad 2

Título: Adivina adivinador.

Objetivo: Desarrollar la comprensión lectora y razonamiento a través de la respuesta de las adivinanzas.

Materiales: Computadora. Láminas que presentan como propuestas: el cepillo, caramelo, gallo, escuela, bicicleta, pelotas y rana.

Organización: Se sentarán los escolares seleccionados de forma intencional, frente a la computadora. Se les pedirá que identifiquen lo que aparece representado en cada lámina o ilustración.

Desarrollo: La maestra les dirá que ella sabe que a los escolares les gustan mucho las adivinanzas, por eso seleccionó algunas. Les explicará que deben escuchar con atención al escolar seleccionado para leerlas y el que sepa la respuesta levanta la mano, la maestra señalará al primero(a) que lo haga para que diga la respuesta. Si acierta, entonces le pedirá que haga clic sobre la lámina correspondiente. En este momento aprovechará para corregir las dificultades en la pronunciación que pueden presentarse.

Resultará ganador (a), el niño(a), que diga más respuestas correctas.

ADIVINANZAS:

Todas las mañanas

Lo hago trabajar.

Hace, SAS, SAS, SAS,

Hasta mis dientes limpiar.

(El cepillo dental.)

2. Le quito la envoltura,

Lo empiezo a saborear,

Me deja la dulzura

En mi boca sin parar.

Qué triste me deja,

Cuando termino de chupar.

(El caramelo.)

3. Estoy cubierto de plumas

Me complace cantar,

Y muy tempranito

A todos despertar.

(El gallo.)

4. Me gusta jugar en el aire

Y volver a regresar

A las manos del niño,

Que me quiso impulsar.

(La pelota.)

5. Vivo en las charcas,

Me gusta cantar

Croa, croa, croa.

Y a mi fiesta amiguito,

Te quiero invitar.

(La rana o el sapo.)

6 Es una casa hermosa

Donde voy a aprender,

Mi maestra cariñosa

Me enseña a leer.

(La escuela.)

7. Se mueve dándole pedales

Riqui, riqui, ra.

El medio de transporte

Que me compró mi papá.

(La bicicleta.)

ACTIVIDAD 3

Título. El juego de la ruleta.

Objetivo: Potenciar la percepción fonemática y desarrollar la discriminación auditiva – visual de diferentes sonidos.

Materiales: tarjeta con sonidos, ruleta.

Instrucciones: Se coloca la ruleta en la pizarra y se le hace entrega de tarjetas con diferentes sonidos, al girar la ruleta la palabra marcada será respondida por el niño que tenga el sonido, debe seleccionar en la palabra el sonido al inicio de la misma, se le exige que realice la pronunciación correcta de la palabra alargando el sonido, así continuará hasta que todos los niños participen.

ACTIVIDAD 4

Título. La flor para la abejita.

Objetivo: Potenciar la percepción fonemática y desarrollar la discriminación

Materiales: Flor completa, pétalos con sonidos

Instrucciones: Se coloca la flor en la pizarra, se le reparten a los escolares los pétalos con los sonidos escritos en la parte de atrás, el logopeda o maestro pronuncia una palabra y el escolar que tenga el sonido se levanta pronuncia el sonido va coloca el pétalo en la flor, para ganar la abejita debe pronunciar la palabra haciendo énfasis en el sonido. Ganará el que logre alcanzar la mayor cantidad de abejitas.

ACTIVIDAD 5

Título. Mi compañera es

Objetivo: Potenciar la percepción fonemática y desarrollar la discriminación

Materiales: Pelotas de tamaño mediano, pelotas de tamaño pequeño, pizarra.

Instrucción: Se colocarán las pelotas de tamaño mediano frente a los escolares, ellos ya tendrán en sus manos las pelotas con las palabras, solo tendrán que buscar cual es la compañera que está en la pizarra. Pronunciará la palabra y luego la coloca en la que le corresponda, ganará el que mayor cantidad de compañeras logre encontrar.

ACTIVIDAD 6

Tema: El Sol y la Luna

Materiales: laminas, tarjetas y textos.

Texto:

El sol y la luna se van a casar y el cielo se viste de gala,

Están invitadas todas las estrellas, los luceros son los padrinos

Ya todos están en el festín el sol y la luna están casados.

Responda las siguientes preguntas:

¿Quiénes se casaron?

¿Cuáles fueron los padrinos?

¿A quiénes invitaron?

Marca con una x los que no estaban en la boda

- a) estrellas
- b) cometas
- c) sol
- d) luna

2.2 Resultados de la evaluación de la propuesta

La experimentación sobre el terreno El cual según Buendía y Collaz (2005), constituyen el método empírico por excelencia para sistematizar las principales experiencias de la práctica educativa, criterio este que es asumido y defendido en el material docente.

Dicho enfoque metodológico implica como principales momentos:

1. La determinación de evidencias empíricas en un momento inicial que permitan la identificación de un problema de la práctica.
2. La sistematización de los principales fundamentos metodológicos sobre el tema

que se investiga.

3. La elaboración de la propuesta a partir de los elementos sistematizados.
4. La concreción en la práctica de la propuesta en sí a partir del reconocimiento de sus principales fundamentos.
5. La recogida de información durante el propio proceso de aplicación de la propuesta.

A partir de estos momentos para desarrollar esta investigación la autora los concreta en las siguientes fases:

Fase inicial:

Se realizó la prueba de entrada, para conocerla situación de la muestra a investigar.

Segunda fase:

Ø Experimentación y análisis de la experimentación:

Se corroboró en la práctica pedagógica de la Escuela Primaria Andrés Voisin Legendre que los niños presentan dificultades en la comprensión lectora, evidenciándose carencias en su tratamiento desde las edades tempranas lo que permitió revelar el problema en la práctica pedagógica.

Ø Planificación del proyecto:

A partir de la sistematización de los elementos aportados por varios autores en el orden teórico nos permitió la elaboración y planificación de las actividades para favorecer la comprensión lectora de los escolares del grado primero.

Tercera fase

Ø Realización del proyecto:

A partir de los presupuestos teóricos relacionados con el tema que se analiza y el intercambio con especialistas con experiencias relacionado con el tema permitió la aplicación de las actividades.

Cuarta fase.

∅ Presentación y análisis de los resultados:

Se realizó una medición antes y después sobre la incidencia de Indicadores establecidos.

CONSTATACIÓN INICIAL.

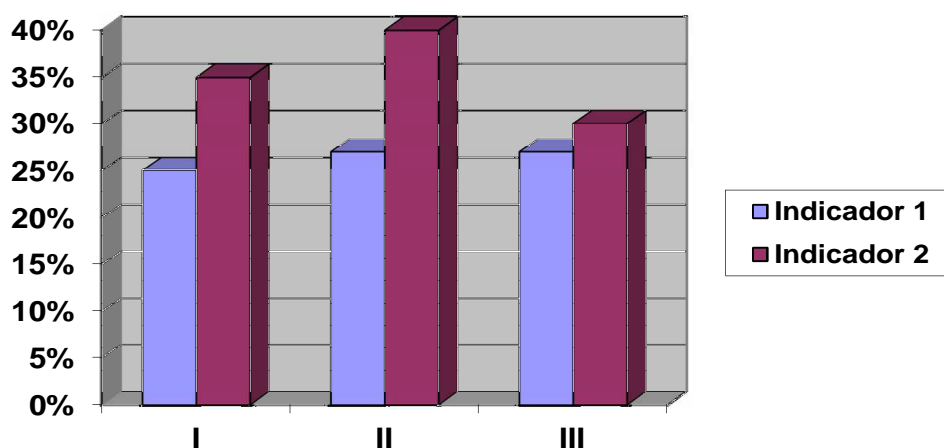


Gráfico I: Nivel de desarrollo de los escolares lectura.

Indicadores:

1. Articulación y pronunciación de los fonemas.
2. Comprensión del contenido.

CONSTATACIÓN FINAL.

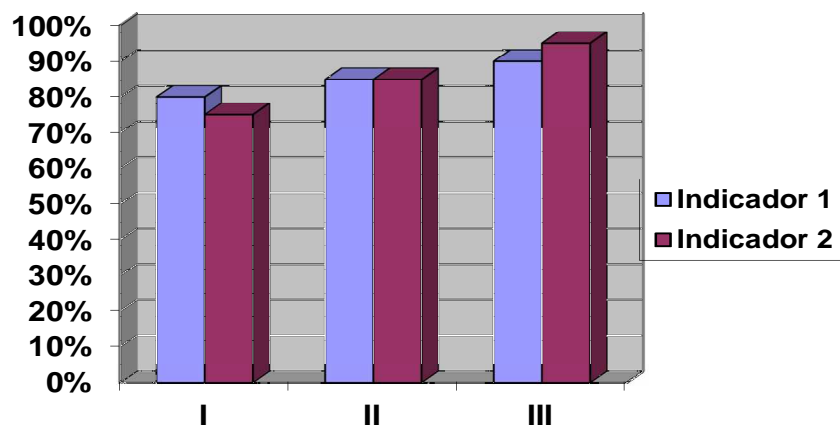


Gráfico II: Nivel de desarrollo de los escolares en la lectura.

Indicadores:

1. Articulación y pronunciación de los fonemas.
2. Comprensión del contenido.

CONCLUSIONES:

Los referentes teóricos de esta investigación parten del paradigma socio-histórico-cultural basadas en las principales ideas de L.S. Vigotsky tomando como base trabajos que dieron lugar al “*Modelo de Escuela Primaria*” con que se cuenta actualmente y que brinda elementos básicos para conducir una propuesta de aprendizaje desarrollador.

Este modelo se proyecta por un cambio en la posición del escolar, de sujeto participativo a sujeto cada vez más activo, independiente y protagónico. Así como el rol profesional del maestro, el que debe cumplir una función mediadora esencial en la dirección pedagógica y la orientación del proceso.

El diagnóstico aplicado, a los escolares corroboró que existían insuficiencias para la comprensión lectora en los escolares del primer grado y no se utilizan actividades como una opción viable para alcanzar un mayor nivel de desarrollo en las mismas.

Sobre la base de las insuficiencias detectadas fue posible la elaboración de un conjunto de actividades y su implementación para dar solución al problema declarado en la investigación.

La propuesta de actividades a través de la puesta en práctica fue valorada de positiva por los implicados en la investigación declarando su factibilidad y valor científico para enriquecer el desarrollo de la comprensión lectora en los escolares del primer grado.

Como tendencia se aprecia un mayor desarrollo de la comprensión lectora en los escolares a partir de las actividades dirigidas por los docentes en la escuela Andre Voisin Legendre.

RECOMENDACIONES:

Por los beneficios de la propuesta de actividades aplicadas este autor considera oportuno:

Aplicar la propuesta en otros contextos educacionales, y como material de estudio para los estudiantes que se preparan como futuros profesionales

BIBLIOGRAFÍA

- 1.ACOSTA, RODOLFO. El enfoque comunicativo y la enseñanza del Español como lengua materna.---- Pinar del Río: ISP, 2000.
- 2.ALEMÁN, CARMEN. Didáctica para el tratamiento de la comprensión de la lectura. Notas de Post-grado. ISPH, 1997.
- 3.ALONSO TAPIA, JESÚS. Leer, comprender y pensar: nuevas Estrategias y técnicas de evaluación CIDE. Madrid. España, 1992.
- 4.ARIAS LEYVA, GEORGINA: Hacia el perfeccionamiento de la Escuela Primaria Georgina Arias Leyva._ La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.
- 5.ALEMÁN, CARMEN. Didáctica para el tratamiento de la comprensión de la lectura. Notas de Post-grado. ISPH, 1997.
- 6.ALONSO TAPIA, JESÚS. Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación CIDE. Madrid. España, 1992.
- 7.CRUZ TOMÁS LEYDA: Psicología del desarrollo escolar: Selección de Lecturas/ Leyda Cruz Tomás... (et.al)._La Habana: Editorial Félix Varela, 2006.
- 8.DEL RÍO, MARÍA JOSÉ: Algunas cuestiones sobre psicopedagogía del lenguaje oral; en: Revista de Logopedia, foniatría y audiolgía, Vol. VII, No. 2, junio, 1987.
- 9.DUBSKY, JOSEPH: "Introducción a la estilística de la lengua", en Selección De lecturas para redacción. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1980
- 10.ECO, UMBERTO. Retórica e ideología, en Textos y contextos, t.1, Editorial Arte y Literatura, Ciudad de La Habana, 1985.
- 11.ECO, UMBERTO. Tratado de semiótica genera I. Editorial Lumen, Barcelona, 1985.
- 12.ENGELS, FEDERICO. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Editorial Política, La Habana, 1964.
- 13.FIGUEROA ESTEVA, MAX: Problemas de teoría del lenguaje. Edit. Ciencias Sociales, La Habana, 1983.

- 14.FRANCO, JOSÉ LUCIANO. Introducción al 68, en Selección de lecturas. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 1974.
- 15.HENRÍQUEZ UREÑA, CAMILA: Invitación a la lectura. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1968.
- 16.ROMÉU ESCOBAR ANGELINA: Algunos problemas teóricos y metodológicos de la enseñanza de la lengua materna. Curso pre-reunión. Congreso Internacional Pedagogía 90. La Habana, 1990.
- 17.ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA: "El desarrollo del lenguaje y el aprendizaje escolar", en: Revista Varona No. 14, enero- junio, La Habana, 1985.
- 18.ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA: "El desarrollo del lenguaje coherente como tarea de la escuela", en: Revista Ciencias Pedagógicas, No. 12, enero-junio, La Habana, 1986.
- 19.ROMÉU ESCOBAR, ANGELINA: Hacia un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna. Ponencia Congreso Internacional Pedagogía 90. La Habana, 1990.
- 20.SALES GARRIDO, LIGIA M. La comunicación y los niveles de la lengua. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004. -- 161 p.
- 21.SOLÉ Y GALLART, ISABEL. Aprender a leer, leer para aprender. p.60-62.- ---En Cuadernos de Pedagogía.---- No. 157.---- Barcelona, mar. 1988.
- 22.SZABOLCSI, MIKLÓS: Los métodos modernos de análisis de la obra.
- 23.TREVOR H, CAIRNEY. Enseñanza de la comprensión lectora Madrid: Ediciones Morata, S.A, 1992
- 24.....Varios. La narratología hoy. Editorial Arte y Literatura, Ciudad de La Habana, 1989.
- 25.....Varios. Textos y contextos Tomos I y II. Editorial Arte y Literatura, Ciudad de La Habana, 1986.
- 26.VIGOTSKI, LEV: Pensamiento y lenguaje. Edición Revolucionaria, La Habana, 1966.
- 27.VIGOTSKY, L. S. Obras Completas.-----La Habana : Editorial Pueblo y Educación, 1989. -- 336 p.

ANEXO. 1

Guía de observación de la clase.

Objetivo: Constatar el tratamiento dado a partir de la planificación de la actividades los elementos referidos al tratamiento de la comprensión lectora.

1. ¿El objetivo de la clase está bien elaborado, en correspondencia con las exigencias de los programas de estudio?
2. ¿Los métodos y procedimientos que se emplean en la clase dirigidos a la comprensión lectora fueron correctamente seleccionados?
3. ¿Existe una adecuada preparación de los escolares para la comprensión lectora?
4. ¿Existe atención a las diferencias individuales?
5. ¿Se brinda el tiempo necesario a los escolares para interiorizar en la respuesta?
6. ¿Participan los escolares en las actividades de comprensión?
8. ¿Se valoran los resultados de la comprensión lectora durante toda la clase?
9. ¿Se le dedica tiempo a la comprensión lectora?
10. ¿Existe control y valoración del resultado de la clase?

Resultados obtenidos

1. Los métodos y procedimiento empleados en las clases no propician una eficiente comprensión lectora.
2. No se crean las condiciones previas suficientes para preparar a los escolares para la comprensión del texto.

3. No se motiva suficientemente a los escolares a la hora de leer por lo que asumen una actitud pasiva.

4. Las actividades que se planifican son insuficientes en correspondencia con los diferentes niveles cognitivos predominando las preguntas reproductivas.

ANEXO. 2

Encuesta para maestro.

Objetivo: Diagnosticar el nivel de conocimientos que poseen los docentes en cuanto a la utilización de actividades para desarrollar la comprensión lectora.

Compañero(a) maestro(a): Necesitamos que responda con la mayor honestidad posible las siguientes preguntas. Marca con una x la opción que consideres.

Cuestionario

1. ¿Trabajas en tus clases la comprensión lectora?

_____ Siempre _____ A veces _____ Nunca

2. ¿Cuándo lo haces preparas a tus escolares para que comprendan bien?

_____ Siempre _____ A veces _____ Nunca

3. ¿Empleas los procedimientos a tener en cuenta para la comprensión lectora?

_____ Muy frecuente _____ Frecuentemente

_____ Poco frecuente _____ Nunca

4. Cuando le orientas a tus escolares preguntas dirigidas a la comprensión lectora lo haces:

A_____ Considerando que con la lectura en silencio ya están preparados.

B_____ Realizando una preparación previa a la lectura en silencio.

5. Luego de la comprensión propicias el análisis global del texto de forma colectiva.

___ Si ___ No

ANEXO. 3

ENTREVISTA A LOS ESCOLARES.

Objetivo: Conocer el grado de desarrollo de la comprensión lectora que poseen los escolares de primer grado.

1. ¿te gusta la asignatura de Lengua Española?
2. ¿Qué actividades realizas en ella?
3. ¿Te gusta expresar ideas sobre las lecturas?
4. ¿Tus compañeros conversan durante la clase sobre la lectura?
5. ¿Qué otras actividades te gustaría realizar durante la clase?