UNIVERSIDAD TECVIRTUAL

ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN

La Lectura y la Producción de Textos en Alumnos de Tercer Grado de Educación Primaria

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación

presenta:

Sergio Mayorga Hernández

Asesor tutor:

Mtro. Juan Francisco Salazar Ortiz.

Asesor titular:

Dr. Felipe de Jesús Montes Espino Barros

Toluca, Estado de México, México Mayo 2013

La Lectura y la Producción de Textos en Alumnos de Tercer Grado de Educación Primaria

Resumen

En nuestros días, leer y escribir en su amplio concepto de comunicación se ha transformado en la competencia necesaria que se debe desarrollar. Es un proceso complicado que va adquiriendo y consolidando el alumno en ambientes de socialización, que en la educación formal debe ser propiciado por el profesorado. El estudio se realizó con un grupo de 33 alumnos y tres profesores responsables de tercer grado; para obtener los datos se utilizaron guiones de entrevista de carácter semiestructurado. Además se aplicó a los discentes un ejercicio de lectoescritura apoyado en una secuencia didáctica y se valoraron los resultados con rúbricas diseñadas exprofeso. Los resultados develaron que en lectura el 33% de los niños tienen fluidez, el 55% rescatan significados globales y el 24% realizan inferencias adecuadas; en las producciones, el 27% utiliza las características del texto y el 32% las características de la escritura. Con esta reflexión, surge la inquietud por realizar una investigación en la escuela primaria "México Nuevo", ubicada en el municipio de Zinacantepec, México; que responda a las preguntas: ¿Cuáles son los motivos que tienen los alumnos de tercer grado de educación primaria para rechazar las actividades lectoras y escritoras?, ¿Cuáles son los intereses lectores en los infantes que cursan este grado y edades en particular? O en su defecto, será pertinente observar ¿Cuáles son las características del texto y de la escritura que presentan los alumnos en sus producciones escritas? En este documento se presentan los hallazgos más importantes que develan las respuestas a estas interrogantes.

Índice

Resumen..... iii
Introducción 1
Capítulo 1
1. Planteamiento del problema..... 4
1.1. Antecedentes 5
1.2. Problema de investigación. 8
1.3. Objetivos de investigación. 10
1.4. Supuestos de investigación. 11
1.5. Justificación de la investigación. 12
1.6. Limitaciones y delimitaciones. 13
1.7. Definición de términos. 14
Capítulo 2
2. Marco teórico 19
2.1. La lectura con sentido 21
2.2. La producción de textos en el aula 41
2.3. Características del texto 50
2.4. Características de la escritura 53
2.5. Políticas educativas para la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Básica 56
Capítulo 3
3. Método de investigación 60
3.1. Población, participantes y selección de la muestra 66
3.2. Marco contextual 69
3.3. Instrumentos de recolección de datos 70
3.4. Procedimiento en la aplicación de instrumentos 72
3.5. Procedimiento para el análisis de datos 74
Capítulo 4
4. Resultados de la investigación 76
4.1. Análisis de los datos 83
4.2. Confiabilidad y validez 97

Capítulo 5

5. Conclusiones 101

Referencias.....108

Apéndices

Apéndice A: Guía de entrevista alumnos de tercer grado 111

Apéndice B**:** Respuestas a la entrevista del alumno…….……..113

Apéndice C: Guía de entrevista maestro de tercer grado……...115

Apéndice D: Respuestas a la entrevista del maestro 1116

Apéndice E**:** Carta informativa**…….**..118

Apéndice F: Carta de aceptación del docente…….....119

Apéndice G: Carta de aceptación de los alumnos…….…….....120

Apéndice H: Carta de autorización del director de la escuela…….....121

Apéndice I: Materiales para el ejercicio de la lectoescritura……..122

Apéndice J: Rúbrica para evaluar la escritura……..…..123

Apéndice K: Rúbrica para evaluar la lectura……..124

Apéndice L: Evaluación del proceso de consolidación del sistema de lectura y escritura (Parte I)…….……..125

Apéndice M: Evaluación del proceso de consolidación del sistema de lectura y escritura (Parte II)…….……...……..126

Currículum vitae……...……..127

Introducción

El hombre a través del tiempo, ha sabido comunicarse en distintas formas, de acuerdo al momento histórico. Una de esas formas es la lectura y la escritura, mediante ellas el ser humano se crea, amplía su capital cultural, así como sus relaciones en la vida social, puede comunicarse, intercambiar experiencias, discutir críticamente logrando una aplicación de los conocimientos obtenidos en diferentes campos del saber. Al respecto, el esfuerzo de la política educativa por elevar la calidad de la educación a través del desarrollo de las habilidades intelectuales como la comunicación oral, la lectura y la escritura de los alumnos en su periodo de escolarización primaria; ha tenido como resultado la necesidad de pensar en propuestas de innovación pedagógica.

En la actualidad, en las escuelas primarias federales del municipio de Zinacantepec, Estado de México; se han originado a partir del tercer grado, una serie de problemas derivados de estas habilidades, los cuales repercuten en todas las asignaturas, debido a la forma en que se concibe y se enseña el proceso de lectoescritura. Una de las dificultades que presenta el niño con respecto a estas competencias comunicativas, es la lectura en forma aislada, es decir, en forma mecánica.

Parte del profesorado considera que leer determinado número de palabras por minuto está logrando en el alumno una lectura adecuada, centrando así la lectura en rapidez y dejando en el olvido otros aspectos relevantes como la construcción de significados, que se torna en una difícil situación para el discente. La producción de

textos es otro aspecto descuidado en las tareas escolares, pues están centradas en la elaboración de resúmenes textuales sobre una obra literaria.

Cuando los niños se enfrentan a la necesidad de realizar un escrito propio, entran en conflicto pues no logran organizar sus ideas adecuadamente; presentan limitaciones para utilizar apropiadamente las características del texto y de la escritura; tales como la coherencia, cohesión, gramática, convencionalidad ortográfica, segmentación, linealidad y estilística. El uso pertinente de estas propiedades del texto, hacen posible la comunicación entre los sujetos al intercambiar opiniones y puntos de vista.

Por lo tanto, la aplicación de estrategias convenientes en el proceso de lectura y escritura que se llevan a cabo en el aula, permitirán en los infantes la apropiación de ciertas situaciones que influirán en sus personalidades, ampliarán su marco conceptual; en fin, tendrán un campo referencial que les permitirá enfrentarse a la hoja en blanco, a participar en diálogos sobre diferentes temas y sobre todo a ser competentes en las prácticas sociales del lenguaje. La lectura constante permitirá abrir el panorama al lector, para comprender cada vez más textos de mayor complejidad, por el acercamiento continuo con los signos escritos; la ventaja de leer permite al lector ser crítico, analítico; porque puede expresarse, desenvolverse en cualquier tema ya sea oralmente o por escrito.

Lo anterior, propició el contacto con la escuela primaria “México Nuevo” situada en el municipio de Zinacantepec, Estado de México, México; en donde se realizó una investigación sobre la lectura y la producción de textos en alumnos de tercer grado. Para

ello, se entabló una plática con el director y los docentes con la finalidad de explicarles detalladamente cuál era el tema de interés, particularmente en ese grado escolar.

Las primeras actividades se orientaron a la aplicación de una entrevista a los tres docentes que tenían a su cargo el tercer grado y a cinco alumnos que representaron una muestra. Se desarrolló una secuencia didáctica con un ejercicio de lectoescritura a 33 discentes que estaban presentes, de 35 que correspondían a la matrícula del grupo. Los aspectos tratados estuvieron relacionados con la lectura, las características del texto y las características de la escritura.

En los resultados obtenidos, se apreciaron dificultades de lectura en la mayoría de los infantes evaluados; aproximadamente el 12% leían por sílabas, el 55% con fluidez pero sin respetar signos de puntuación y el 33% en forma adecuada. En comprensión global, el 27% fue inadecuada, el 18% parcialmente adecuada y el 55% adecuada; en el uso de inferencias, el 33% fue inadecuado, el 43% parcialmente adecuado y el 24% adecuado. En las características del texto los datos fueron más alarmantes, los escritos presentaron problemas del 40% en coherencia, 58% en cohesión y 46% en gramática; en las características de la escritura se detectaron complicaciones de un 52% en segmentación, 9% en linealidad, 73% en convencionalidad ortográfica y 3% en estilística. En este sentido, se creyó conveniente realizar una investigación que explique por qué se están presentando estas incidencias en los niños de tercer grado.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

El presente estudio, titulado “La Lectura y la Producción de Textos en Alumnos de Tercer Grado de Educación Primaria” propone comprender por qué los niños en este grado de escolarización muestran apatía a los actos de lectura e indagar cuáles son las dificultades que experimentan al producir un texto escrito.

Los discentes de referencia parecen actuar en forma mecánica en las tareas escolares de lectoescritura que propone el docente, los acervos que se encuentran en las Bibliotecas de Aula y Escolar los utilizan solo cuando hay una consigna, difícilmente se acercan a explorar la Literatura por interés propio y sus producciones escritas son ideas transcritas textualmente de las obras literarias que por disposición del profesor tienen que realizar.

Los profesores por su parte realizan la planificación de sus actividades considerando los proyectos didácticos que proporciona el programa de la asignatura de español, que desarrollan durante dos meses aproximadamente y se evalúan al final del bimestre a través de un examen escrito. En ningún momento se pudo apreciar la utilización de instrumentos de valoración cualitativa o acciones para recuperar los aprendizajes no logrados.

El supuesto de base de este estudio radica en la idea que es posible lograr actos significativos de lectura y escritura para los niños de acuerdo a la edad y grado que cursan. Se aspira alcanzar en los alumnos, una lectura con sentido; no obligada. Al

respecto, se dice que “la tendencia de las actuales propuestas educativas en torno a la lectura está encaminada, afortunadamente, a proponer una lectura por el puro placer de leer” (Zepeda, 2003, p. 109).

Sin embargo, es necesario recordar que para el buen funcionamiento de esas propuestas, se requiere de la investigación constante y de la reflexión en torno a ellas para obtener su dominio y estar en posibilidad de llevarlas a la práctica; obviamente con la valoración continua de resultados, sobre todo aquellos referidos a la intervención pedagógica.

1.1. Antecedentes

En México, actualmente las escuelas primarias están iniciando la reforma educativa al plan y programas de estudio a partir del año 2009 como resultado de las necesidades sociales contemporáneas.

Uno de los aspectos sobresalientes en esta reforma es acercar a los discentes a la lectura primeramente por placer y después con propósitos diferentes como por ejemplo la búsqueda de información. Una propuesta utilizada al respecto a nivel nacional es la estrategia “11+5” que enuncia diversas actividades lectoras para cada mes.

Estas sugerencias se deben de aplicar desde el inicio del ciclo escolar, empezando con la organización de las bibliotecas, haciendo partícipes a los alumnos y padres de familia. La idea es que éstos últimos se involucren poco a poco junto con sus hijos, en el conocimiento de los acervos a través de la exploración y la organización de los mismos. Otras actividades se relacionan con la difusión en fechas específicas de los nuevos textos

que llegan a las escuelas, generalmente en eventos como “El día nacional de los libros del rincón” o en “El día internacional del libro”; además se proponen las llamadas “Cajas viajeras” que consisten en incluir en una caja aquellos acervos que no son frecuentemente utilizados en las aulas y que “viajan” de aula en aula para propiciar que surja algún alumno lector interesado en un libro. Otra opción es la “Kermes del libro” en donde se integran varios “puestos” y los niños pueden solicitarlos para formar círculos de lectura, preferentemente apoyados por un maestro o padre de familia.

En el Estado de México y particularmente en el Valle de Toluca, se han realizado diversas campañas sobre la lectura, una de ellas denominada “Leer para crecer” que plantea una estrategia según las estaciones del año y lleva por nombre “Jornadas literarias” presentando acciones lectoras para cada época del año con temas diferentes. El propósito central es que los alumnos logren la lectura de al menos dos libros de la Biblioteca de Aula o Escolar en cada estación.

En cada grupo, se debe colocar “el árbol lector” en donde se colocan manzanas de papel en colores verde, amarillo y rojo sobre puestas, cada una con tres números consecutivos del uno al tres, del cuatro al seis y del siete al nueve. Cada imagen tiene los nombres de los estudiantes, los números se van marcando de acuerdo a los libros que se leen. Existe la posibilidad de solicitar el préstamo a domicilio.

Sin embargo, ambas propuestas que parecen innovadoras se han convertido en una gestión de carácter administrativa en donde lo importante es la información de números aunque éstos no concuerden con la realidad, pues los niños no muestran interés por la

lectura y en casos graves se presentan dificultades para acceder a ella en forma fluida. Como consecuencia de lo anterior, la producción de textos propios es poco alentada y cuando se realizan, los resultados son pobres.

Por ejemplo, al término de cada “jornada literaria” se solicitan datos numéricos que concuerden entre el propósito antes referido y el número de alumnos promedio; al respecto generalmente los docentes frente a grupo remiten información que coincida con la petición de datos para evitar dificultades.

Estas prácticas son comunes en la mayoría de las escuelas y solo basta observar el interior de las aulas para comprobarlo. Pero también se debe reconocer que si bien algunos docentes no se sienten atraídos con estas sugerencias, buscan las formas de llevar un control de libros consultados, aunque no necesariamente tengan un propósito definido.

En evaluaciones externas, organismos como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2000 de la OCDE (PISA por sus siglas en inglés) menciona a México con un 44% de alumnos en el nivel 1 de 4 con características simples de lectura como localizar información sencilla o identificar la idea principal de un texto.

En este sentido, se ha observado a través de una estrategia denominada “sugiere un libro” en donde los alumnos después de haber leído deben recomendarlo; que difícilmente pueden lograrlo pues sus aportaciones se orientan a comentarios referidos al inicio y desarrollo del tema pero no concluyen con un cierre de ideas, es decir, la información es inconclusa.

Lo que antecede, ha resaltado la preocupación por resolver los problemas de rezago educativo con referencia a la lectura y la escritura como habilidades básicas para la construcción de significados y desarrollen las competencias de comunicación oral, producción de textos propios y comprensión lectora como aspectos sobresalientes en las prácticas sociales del lenguaje.

Con relación a lo anterior, la Supervisión General del Sector Educativo Nº XI en Toluca Poniente, Estado de México, México; ha realizado estudios sobre lectura y escritura a los alumnos de educación primaria en zonas escolares que pertenecen a este sector. Los resultados han demostrado que existen dificultades para producir textos y que se carece del hábito lector sobre todo en los niños que cursan el tercer grado de escolarización.

De acuerdo a lo que antecede, resulta interesante investigar qué está sucediendo en este universo formado por la niñez mexiquense para reflexionar y comprender los procesos que coadyuven a proponer alternativas estratégicas con la finalidad de mejorar las actividades lectoras y escritoras. “Para comprender los procesos de lectura, debemos comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él” (Ferreiro y Gómez, 1982, p. 18).

1.2. Problema de investigación

Existen nueve zonas de educación primaria que estructuran el Sector Educativo Nº XI en el municipio de Toluca, Estado de México; México. Una de ellas es la Zona Escolar 117 con clave 15FIZ0394Y en Zinacantepec. Específicamente la escuela

primaria “México Nuevo”, Centro de Trabajo 15DPR0410B, ubicada en el barrio “El Curtidor”, cuenta con tres grupos de tercer grado, en el cual el 3º “B” presenta algunas dificultades con el tema que nos ocupa.

Este grupo como todos, tiene a su disposición una Biblioteca de Aula y en la institución una Biblioteca Escolar. En el aula, los alumnos frecuentemente realizan sus actividades de lectura cuando su profesor les indica que deben realizar una tarea específica pero no se observa interés personal por llevar a cabo estas acciones fuera de las prescripciones.

En estos actos de lectura, generalmente los discentes contestan literalmente a los cuestionamientos realizados por el docente respecto al texto. Acto seguido, redactan un escrito relacionado con lo leído y se ha podido observar la existencia de algunas dificultades en la coherencia, la gramática o la cohesión; características importantes en la escritura que conllevan a una producción de textos formal y en ausencia de ellas hacen difícil la comunicación de las ideas.

Lo anterior, nos permite enunciar como pregunta principal de la investigación sobre, ¿Cuáles son los motivos que tienen los alumnos de tercer grado de educación primaria para rechazar las actividades lectoras y escritoras?, esta premisa permite indagar el por qué se presentan situaciones de este tipo en los niños.

Asociado a ésta, se considera pertinente el planteamiento de las siguientes preguntas secundarias.

Será necesario investigar ¿Cuáles son los intereses lectores en los infantes que cursan este grado y edades en particular? O en su defecto, será pertinente observar ¿Cuáles son las características del texto y de la escritura que presentan los alumnos en sus producciones escritas?

Cabe la posibilidad que al obtener respuestas a los planteamientos que preceden, se pueda reflexionar y comprender con relación a ¿Cuáles serán las necesidades que deberán cubrirse en los discentes para despertar el interés por la lectura y en consecuencia realizar producciones de textos propios? Esto último permitirá proponer sugerencias que coadyuven en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

1.3. Objetivos de investigación.

El interés por realizar esta investigación producto de observaciones realizadas y experiencias vividas en el universo de estudio, enuncia los siguientes objetivos:

General:

- Conocer las apreciaciones que los alumnos de tercer grado, grupo “B” de la escuela primaria “México Nuevo”, tienen acerca de la lectura y la escritura a través de una entrevista para identificar fortalezas y debilidades que permitan comprender sus actitudes al propiciar en el aula estas tareas escolares.

Específicos:

- Explorar en producciones escritas realizadas por alumnos, las características del texto para comprender sus procesos de desarrollo en esta habilidad.

- Proponer alternativas que fomenten el hábito de la lectura y la producción de textos propios para mejorar las competencias comunicativas en los discentes en las diferentes prácticas sociales del lenguaje.

1.4. Supuestos de investigación.

El estudio que se plantea, parte de las dificultades observadas durante diversas visitas en el recorte de la realidad mencionada como un primer acercamiento, específicamente con los alumnos de tercer grado. El desarrollo del objetivo general estipulado, propiciará la obtención de información que permita comprender las necesidades de los discentes y estar en posibilidades de cubrir esa demanda con estrategias diseñadas a partir de la investigación de la literatura adecuada.

De acuerdo a lo que antecede, la primera interacción en el campo de estudio logró la proximidad necesaria para plantearse los siguientes supuestos iniciales, que en el transcurso de la investigación y a través de la interacción con ellos permitirán su aprobación.

- El docente de tercer grado de educación primaria, conoce parcialmente el Plan de estudios 2011.
- El profesor del sector elegido conoce la estructura del programa de la asignatura de español, pero desconoce o confunde el enfoque y por lo tanto presenta inconsistencias en su aplicación.
- El maestro utiliza el libro de texto de la asignatura de español como único recurso de apoyo para sus actividades de enseñanza.

- La metodología utilizada por el docente no se relaciona con el enfoque y finalidades de la asignatura.
- Las formas de evaluar la asignatura de español por parte del docente siguen siendo tradicionales y orientadas al conocimiento, sobre lo procedimental y actitudinal.
- El profesor centra su esfuerzo en fortalecer la lectura y la escritura, pero desatienden el lenguaje oral.
- Gran parte de los alumnos de tercer grado tienen dificultades para producir textos propios.
- La mayoría de alumnos de tercer grado no han logrado el desarrollo de la competencia lectora de acuerdo a su nivel.
- Las producciones de la mayoría de los discentes presentan inconsistencias con relación a las características del texto y de la escritura.
- La mayoría de los alumnos no aplican la autoevaluación en la asignatura se español.

1.5. Justificación de la investigación

En el ciclo escolar 2011 – 2012, se han realizado visitas de observación, evaluaciones internas (realizadas por el Sector Educativo) y externas como la Secretaría de Educación Pública (SEP), sobre las competencias comunicativas en los alumnos de tercer grado.

Los resultados no han sido muy alentadores, pues los discentes presentan un marcado desinterés en este tipo de actividades. Generalmente leen lo solicitado por el maestro, comentan sobre el texto literalmente y sus producciones escritas no manifiestan una construcción de significados, redactando una “fotografía” de la obra literaria.

Esto conlleva que explorar el ambiente escolar con relación a las actividades de lectura y escritura, permitirá comprender las actitudes de indiferencia que muestran los niños cuando se les pretende acercar a los acervos que se presentan en la escuela con diversos propósitos.

Estar inmersos en estos procesos académicos, además de conocer lo antes expuesto propiciará la oportunidad para el análisis e investigación de la literatura científica apropiada para diseñar una propuesta que coadyuve al docente a favorecer situaciones de aprendizaje y en consecuencia el logro educativo sobre el tema que nos ocupa.

Cubrir estas necesidades de aprendizaje, logrará paulatinamente en los grados sucesivos lectores y escritores autónomos capaces de autorregular sus saberes, buscar información eficientemente, comunicarse con otros y resolver los problemas cotidianos.

1.6. Limitaciones y delimitaciones

La gran mayoría de las escuelas primarias públicas que pertenecen al Sector Educativo antes mencionado, se encuentran ubicadas en el área urbana, semiurbana y rural, éstas últimas relativamente cercanas a la ciudad de Toluca; esto ayudó a elegir una de ellas que permitirá el fácil acceso del investigador para realizar sus actividades.

Por otra parte, el profesor responsable del grupo está dispuesto a incluir en sus actividades escolares estrategias que se consideren pueden coadyuvar en su proceso de enseñanza con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados.

Sin embargo, la indagación estará sujeta primeramente a las facilidades que brinde la dirección de la escuela para visitar al grupo objeto de estudio. Dependerá también de las acciones que el docente tenga programadas en el aula y los tiempos que él decida establecer para el acompañamiento. Otro aspecto importante, son los días y horarios autorizados que obtenga el investigador para salir de su Centro de Trabajo al cual está adscrito.

El estudio se llevará a cabo en el aula de tercer grado, grupo "B"; que cuenta con 35 alumnos. Considerando que el tema planteado en este documento es más propicio desarrollarlo en la asignatura de español, se tendrá que acatar el horario que haya estipulado el profesor en la distribución de las materias y con base a los proyectos didácticos que esté trabajando en el momento de la visita.

Teniendo en cuenta lo anterior, se contará aproximadamente con hora y media en una jornada normal. Se utilizarán los momentos según la planeación didáctica del docente cuando haga referencia a la lectura y escritura.

1.7. Definición de términos

Para discurrir y comprender la información obtenida, se recurrirá a constructos relacionados con el tema de estudio, que se definirán en categorías de análisis. Con esto "decimos que significamos y hacemos inteligibles los hechos desde categorías teóricas,

cuando éstas hacen posible su explicación en la medida que se asumen como concepciones de situaciones complejas y que dan cuenta de múltiples relaciones" (Hidalgo, 1992, p. 138).

Lectura: "proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto" (Gómez, 1995b, p.20).

Fluidez: facilidad para pronunciar o leer una palabra. Velocidad regular pronunciando con facilidad cada palabra completa respetando las normas de puntuación.

Silabeo: velocidad lenta pronunciando las sílabas de cada palabra. "Sonorización desvinculada del significado" (Lerner, 2001, p. 61).

Descifrar: se hace énfasis en los sonidos de cada letra, es decir, "que oralizan las marcas gráficas" (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 349).

Escritura: "la capacidad para expresarse por escrito como el resultado del conocimiento del código y el uso de estrategias de comunicación" (Gómez, 1995a, p. 17).

Coherencia: hace referencia al dominio de la información, establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con que estructura, etc.), (Gómez, 1995b).

Gramática: se encarga de la formación de las frases, en este caso de la concordancia: género, número y persona; tipos de palabras: sustantivos, artículos, verbos, preposiciones y conjunciones (Cassany, 1987).

Cohesión: hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc., de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y descodificación del texto (Gómez, 1995b).

Segmentación: espacio correcto entre palabras en un texto (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Linealidad: correcta integración de palabras o cadenas gráficas, con el número correcto de ellas (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Ortografía: uso correcto de la ortografía y acentuación, de acuerdo al grado que se está cursando (Goodman, 1982).

Estilística: aspectos de la escritura; forma, tamaño, limpieza, espaciado y legibilidad. De los recursos retóricos (figurado) o literarios utilizados (Cassany, 1987).

Estrategia: en el proceso de lectura, entenderemos este concepto como “un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (Ferreiro y Gómez, 1982, p. 21).

Lector: alumno que utiliza sus conocimientos previos en los actos de lectura, “papel activo del sujeto cognoscente en todo acto de conocimiento” (Gómez, 1995b, p. 25).

Texto: “unidad lingüístico-pragmática que tiene como fin la comunicación. Desde este punto de vista, cualquier estructura sintáctica que construya una idea completa (las oraciones, específicamente), puede ser considerada como un texto” (Gómez, 1995b, pp. 30-31).

Contexto: espacio en el que se explaya un sujeto, “el ambiente social, lingüístico y cultural en el que se desenvuelven los lectores influye en la construcción de las estructuras intelectuales” (Gómez, 1995b, p. 25).

La pregunta es la estrategia sugerida para el desarrollo de un pensamiento superior o complejo; para ello es necesario que el docente tenga la habilidad suficiente para diseñar el planteamiento de acuerdo a la comprensión que pretende enriquecer o valorar, considerando al texto que se esté analizando y los propósitos que se haya definido. En palabras de Gómez (1995a) dos de los niveles de cuestionamientos involucran la comprensión y el análisis; de ello se puede deducir que la primera refiere a las ideas globales y la segunda a la inferencia, ambas sugeridas para llevarse a cabo en los programas vigentes de educación primaria.

Estos dos tipos de preguntas forman parte de uno de los instrumentos diseñados para la valoración de la lectoescritura (ver Apéndices J y K).

Pregunta global: indica abstraer a través de la construcción de significados el sentido general y al mismo tiempo, realizar un modelo de los sucesos que se encontraron en el texto (Gómez, 1995a).

Pregunta de inferencia: a partir de la información que el lector sustrae del texto, procesa los datos que en algún momento del proceso de lectura puede corregir en caso que sean inadecuados o confirmar si éstos son adecuados; para ello debe existir una comunicación con el autor y con la obra para definir por qué se dice eso, qué no dice y cuáles son los propósitos, de tal forma que pueda relacionarlos con su contexto y sus saberes previos (Gómez, 1995b).

Con esta estrategia se pretenden valorar las habilidades metacognitivas que los alumnos ponen en práctica durante y después de leer un determinado texto, que permita explorar si la intervención pedagógica se dirige a esas acciones o si forman parte de las necesidades de aprendizaje en los alumnos.

Después de conceptualizar las categorías de análisis, cabe mencionar que la relevancia de investigar este tema incidirá en la posibilidad de diseñar una propuesta metodológica que permita al maestro frente a grupo incorporar en sus prácticas educativas estrategias innovadoras que estimulen los intereses en sus alumnos por lograr el hábito lector y con base en ello, desarrollen habilidades para realizar escritos inéditos.

La apropiación de estas competencias les será útil para resolver los problemas de la vida cotidiana.

Capítulo 2

Marco teórico

El planteamiento inicial en este documento cuestiona el por qué los niños presentan dificultades o desinterés por las actividades de lectura y escritura, sobre todo si la escuela primaria cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo su labor. Partiendo de esta premisa, fue pertinente revisar la literatura concerniente a las ideas más sobresalientes sobre lectura y escritura que proponen algunos autores de corte constructivista.

La lectoescritura es un proceso cognitivo que según Eggen y Kauchak (1999), requiere de un "pensamiento de orden superior" y que se manifiesta en forma asociada, no obstante, para su estudio fue necesario tratar ambas competencias por separado con la finalidad de comprender cómo se logra su adquisición. Las ideas de este autor conllevan a realizar un análisis práctico del procedimiento que utilizan los estudiantes para plasmar sus testimonios en un escrito o las habilidades generadas para interpretar un texto.

En el caso de la lectura, se hizo hincapié en la "interpretación" vocablo utilizado por Ferreiro y Gómez (1982), así como en su acepción de "la construcción del significado" a la que hace referencia Lerner (2001). Para exteriorizar las definiciones que los niños tengan sobre la lectura, será necesario cuestionar cómo llegaron a esa conclusión, en el afán de lograr un recorrido mentalmente de todo el proceso que llevaron a cabo para decidir sus testimonios; esto como una estrategia que propicia

autorregular el conocimiento adquirido y posibilitar la corrección o confirmación de esos saberes.

Considerando al sistema de escritura como una competencia de diversidad lingüística, se realizó un mayor análisis. Al respecto, se reflexionó sobre las características del texto y de la escritura como propiedades fundamentales que el sujeto debe dominar para lograr la difusión del mensaje como un acto comunicativo. Para ello además del interés que debe manifestar el alumno también se necesita el compromiso del profesorado, el educador debe ser profesional más allá de ser profesionista, centrarse en la personalidad del sujeto y dominar el currículum; que le permita "…orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar, etc." (Sarramona, 2000, p. 84).

Al final, se plantea un pequeño espacio para dar cuenta de la participación de las políticas educativas en México, a partir de la intervención pedagógica en el aula.

El programa de español de tercer grado de educación primaria en México, enuncia especial atención a los actos de lectura y escritura a través de las prácticas sociales del lenguaje en el aula.

En este apartado se hace referencia a algunas conceptualizaciones sobre lectura y escritura considerando ideas afines de varios autores; esto permitirá profundizar sobre el tema para analizar y comprender el paradigma explicitado en el planteamiento del problema.

De igual forma se esbozan las características más importantes que debe contener una producción de textos para el logro comunicativo.

2.1. La lectura con sentido

La lectura es un proceso que implica la "interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura" (Ferreiro y Gómez, 1982, p. 18). Esto sugiere que el alumno ponga en práctica los conocimientos previos para realizar nuevas conceptualizaciones, a través de analogías con su cotidianeidad, hacer uso de inferencias, predicciones, anticipaciones y autorregular su aprendizaje de tal forma que pueda confirmar o autocorregir sus apreciaciones.

En este sentido, retomando las ideas anteriores, el acto dependerá de los conocimientos previos que el sujeto tenga y la forma en que estos saberes le permitan interaccionar con el texto; por lo tanto la interpretación más fidedigna dependerá del capital cultural de cada individuo. Sin embargo, es posible enriquecer esas ideas si el ambiente de aprendizaje proporciona el trabajo colaborativo para la socialización de las prácticas sociales del lenguaje. Por otro lado, es importante que el diseño de situaciones contextualice todo aquello que los docentes pretenden llevar a cabo en el aula.

Al respecto, la interpretación lograda será lo que Lerner (2001), denomina "la construcción del significado". Pero qué entendemos con esta proposición, se debe recordar que la interacción con el texto brinda la opción de conocer las ideas del autor, el contexto en el cual fue escrito, su propósito y lo que desea comunicar; lo que incluye

poner en práctica las habilidades cognitivas para concretar lo que el texto quiere decirnos o porque no, lo que no dice y a partir de ahí consumar las inferencias necesarias que en algún momento de todo este proceso se podrán validar, sobre todo si el ejercicio se hace entre pares o pequeños grupos.

Entonces se coincide que el sentido asignado al texto dependerá de las particularidades de cada lector, pues "el que lee un texto no sólo es un intermediario sino que lo interpreta" (Zepeda, 2003, p. 110). Si bien cada sujeto es particular en su forma de pensar e interpretar, siempre será necesario contar con ciertos mecanismos para lograr el objetivo propuesto y eso será posible si la lectura permanente forma parte de nuestros hábitos, pues la sola experiencia no proporcionará el pensamiento científico que se requiere para esa construcción de significados tan anhelado.

La misma autora nos da la pauta para reflexionar que la lectura también implica cierto riesgo, pues aventurarse a participar activamente en este proceso, puede traer como consecuencia que aquello que se creía parte de nuestro conocimiento y que nos proporcionaba cierta seguridad, tendría necesariamente que modificarse.

En otras palabras esto nos lleva a asimilar, acomodar, posicionarse en un equilibrio para después obtener un desequilibrio mental, que en proceso cíclico nos conducirá a un nuevo conocimiento, seguramente mejor situado (Briones, 2006).

Otra acepción que concuerda con las anteriores, refiere que "…leer es comprender e interpretar. Puede entenderse como un acto de decodificación –desentrañar un código-,

pero también como un proceso en el que se comprende y se interpreta lo que se va decodificando" (Moreno, 2011, p. 15).

Los programas de estudio desde el plan 1993 y ahora el 2009, se han sustentado en la corriente constructivista, actualmente orientado un poco más a la teoría de Vigotsky, que pretende la construcción del conocimiento en trabajo colaborativo y en la socialización del mismo. En el currículum vigente, se han reservado algunas ideas de Piaget relacionadas con las etapas del desarrollo del niño, pues la edades cronológicas que en éstas se manifiestan, no necesariamente corresponden a la niñez de México; sin embargo pueden ser orientadoras para las prácticas pedagógicas del profesorado (Sarramona, 2000).

Las dificultades en el dominio de los programas de educación primaria, será un desafío que los educadores deberán enfrentar, pues eso limita la aplicación de la corriente constructivista. Por lo tanto, se ha seguido la tradición de educar por "recepción" en la mayoría de los casos.

En sintonía con Vigotsky (citado por Briones, 2006) teórico sociohistórico cultural, del pensamiento constructivista; opina que el sujeto como ser humano único, necesita el ambiente sociocultural para lograr el aprendizaje y éste se logra si adquieren un significado para él. Según el autor, el infante hace uso de los sentidos y del medio que lo circunda para construir los saberes. Al respecto, hace énfasis en las acepciones de "mediación y zona de desarrollo próximo". El proceso mediador, entre el sujeto y el medio, se presenta generalmente por la participación de un adulto o de un colega, que

pone en práctica las herramientas que el individuo posee para autorregular su aprendizaje. Este proceso coadyuva al niño para acceder a su zona de desarrollo próximo, que es una nueva etapa de aprendizaje que el infante adquiere con el apoyo de alguien más. Dentro de esta transformación del conocimiento, ocurre lo que Vigotsky denomina “Ley de la doble formación”, la primera ley se revela cuando el aprendizaje se logra a partir de dos individuos (interpsicológica) y la segunda cuando el ser individual lo internaliza como propio (intrapsicológica).

Esto precisa, que el individuo primero incluya en sus esquemas mentales el conocimiento para después y a través del dialogo lograr el aprendizaje esperado; en torno a la lectura, por lo tanto será pertinente que los niños socialicen lo que leen para una mejor interpretación y acceso a su zona de desarrollo próximo.

Para Moreno (2011), la lectura ideal es la que no se realiza en la escuela, sino aquella que es personal. La idea del autor, infiere que en las instituciones escolares los actos de lectura no siempre se llevan a cabo con un propósito definido con anterioridad o en su defecto porque se realizan como eventos obligados.

Lo anterior y en palabras de Garrido (1989), sería “por el puro placer de leer”; además de requerir del análisis secuenciado de unidades de significado como las palabras, las oraciones, las frases, los párrafos o la obra completa del autor como proceso para la comprensión. La forma de trabajo que él propone, conlleva a una secuencia de actividades pensadas para facilitar en los alumnos el proceso de interpretación.

Por esta razón, el desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura van más allá de la simple oralidad del código, sobre todo si se reflexiona que actualmente el propósito de la alfabetización es lograr las competencias comunicativas para estar en posibilidades de leer, escribir, escuchar y hablar adecuadamente en una situación concreta.

También se dice que la lectura es "un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector" (Gómez, 1995b, p.19). Lo cual induce al profesorado a ser el facilitador o guía para apoyar en todo momento a sus estudiantes, con un compromiso moral en donde ponga a disposición su propia zona de desarrollo.

Al respecto, la autora refiere que al mismo tiempo de traducir el código escrito a la oralidad, el individuo debe ir entrelazando en forma dinámica las ideas previas con las nuevas, de tal manera que se vaya afirmando o construyendo un nuevo significado.

Por lo tanto, si esta dinámica no se realiza todo concluye en cambiar lo escrito por la palabra hablada, pues no se estaría propiciando la corrección o auto confirmación entre los saberes previos y los más recientes. Por supuesto, también se necesita el apoyo de un adulto que oriente estas posibilidades y pensando que en casa los niños tienen pocas probabilidades, también será una responsabilidad más del docente.

Para lograr este proceso será necesario que el sujeto ponga en práctica diversas estrategias como la predicción, la anticipación, la inferencia o las analogías entre otras,

que le sean más eficaces durante la interacción con el texto. Sin embargo, esto implica dominar dichas estrategias y aplicarlas en el momento preciso del acto lector.

Sin embargo, algunas estrategias que provocan el análisis de la lectura, son utilizadas por los infantes y a veces sin el apoyo del profesor, es decir, a través de sus experiencias lectoras los alumnos las han descubierto (Calero, 2011, p. 64):

> …llevan a cabo actividades que les permiten aprender a comprender, como tomar apuntes, hacer esquemas, subrayar, o relacionar lo que aprenden con lo que saben, etc. Pero muchos de ellos frecuentemente no lo hacen de un modo sistemático e intencional. La gestión de la comprensión que realizan suele limitarse a tareas rutinarias de papel y lápiz. Las causas hemos de buscarlas en el hecho de que el foco de atención, y la exigencia por parte del profesorado, se han dirigido con más frecuencia hacia la propia actividad, y no hacia la reflexión sobre esa actividad.

Ferreiro y Teberosky (1979), seguidoras de las ideas de Piaget, hacen alusión que para lograr una lectura con sentido, será necesario considerar dos aspectos importantes que generalmente pasan desapercibidos; ellas se refieren específicamente a la aplicación de la competencia lingüística y a las capacidades cognoscitivas.

En otras palabras, el niño deberá reconocer las características del texto y de la escritura y poner en práctica en cada acto de lectura sus saberes que le permitan la comunicación deseada con el texto.

Mencionan que el simple desconocimiento conceptual de una palabra o frase como puede ser la retórica (lenguaje figurado), propiciarán la confusión sobre el verdadero mensaje que el autor desea transmitir.

Las autoras hacen una especial recomendación con relación al significado de la acepción de lectura y el descifrado. Comentan que repeticiones orales de letra por letra de una palabra, corresponden a descifrar o discriminar fonéticamente cada una de las grafías o lo que el programa de español 2011 denomina relación grafofonética.

Este fenómeno se observa sobre todo en los dos primeros grados, pero hablando de grados superiores se pueden manifestar un proceso similar ya sea de sílaba por sílaba o de palabra por palabra con largos silencios entre ellas que lógicamente evitan una lectura fluida y de comprensión.

Otras seguidoras de las ideas Piagetanas, estipulan que “leer es establecer una comunicación con los textos impresos a través de la activa búsqueda del significado. Aprender a leer implica, simultáneamente, aprender a decodificar y a comprender diferentes tipos de textos” (Condemarín, Galdames y Medina, 1995, p. 52).

Además, ellas comentan que no se debe olvidar que los infantes cuando ingresan a la escolaridad ya poseen estrategias como la observación o la anticipación para encontrar sentido a todo lo que les rodea.

En este sentido, se concuerda con las autoras cuando hablan de “la indagación de significados en la lectura”, pero también se considera importante que se deben enseñar las estrategias adecuadas para coadyuvar a los niños en la práctica de una lectura con

sentido. Para que esto les permita dialogar con el autor, realizar analogías y contrastar esas ideas con otras obras leídas.

El plan de estudios vigente en primaria, también refiere a las ideas de la teoría cognoscitiva de Ausubel y que proporcionan fundamentos sobresalientes con relación a la lectoescritura; determina que el aprendizaje se ostenta a partir de los conocimientos previos que se ha formado o descubierto el niño en su cotidianeidad. Según él, las ideas aprendidas se organizan en estructuras mentales considerando lo existente y los nuevos datos asimilados. Enuncia que cuando se presenta el nuevo conocimiento, se produce un desequilibrio con los saberes adquiridos. En este sentido, las aportaciones de este teórico, concuerdan con las ya expuestas por Piaget (Briones, 2006).

En concordancia con estas aportaciones, Solé (1998) opina que las estrategias de lectura deben enseñarse para que el alumno logre comprender los textos que tiene a su alcance, de tal forma que los discentes se apropien de aquellas que le sean más útiles, considerando que su funcionalidad dependerá de la capacidad para autorregular el aprendizaje.

En otras palabras, el individuo deberá estar consciente de lo que está traduciendo oralmente e interpretar la información partiendo de sus conocimientos previos, relacionando lo leído con otros actos de lectura o en su defecto realizando analogías con experiencias de la vida cotidiana para que le sea significativo.

Dicho lo anterior, en una situación de aprendizaje de esta naturaleza cada sujeto gradualmente identificará las estrategias apropiadas para lograr la comprensión o estará en posibilidad de descubrir otras que le sean eficaces.

Todo este movimiento en los esquemas mentales o lo que hemos venido llamando, "construcción de significados" dependerán del texto, de los conocimientos previos del lector y de las estrategias que utilice para ello (Solé, 1998). Por esta razón, el ambiente alfabetizador es determinante para lograr que los alumnos se interesen por la lectura, el apoyo del docente y de la familia son dos alternativas que pueden fomentar esta habilidad.

Ferreiro y Gómez (1982), apuntan que existe un único proceso de lectura independientemente del propósito del lector; el cual culminará con la comprensión del texto. El resultado de dicho proceso será tan diferente en los sujetos como conocimientos previos se tengan; de ahí la importancia que el profesor explore lo que el alumno sabe acerca de la obra que se pretende leer. En este sentido, el sujeto a través de su interacción con su contexto ha tenido la oportunidad de acumular experiencias lectoras que serán la pauta para poder interpretar los significados de un texto, aquello que el autor desea comunicar y para ello se pondrán en práctica los saberes que se tienen acerca del tema.

Por ello Gómez (1995b) hace alusión que la lectura es el proceso de interacción que se genera cuando el lector tiene acceso al texto y se relacionan los significados de ambos; esta concordancia llevará al sujeto a la comprensión lectora, que se manifiesta

cuando éste logra construir sus propios saberes a partir de las ideas que le presenta el autor. Para la autora, la interpretación conducirá al lector a un nuevo conocimiento que formará parte de sus esquemas mentales y en consecuencia será posible que pueda utilizarlo al estar en contacto con un nuevo acervo. Al respecto, se da inicio en forma cíclica al proceso para generar nuevos significados.

Para Gómez (1995b) hablar de lectura implica referirse al lector y al texto, ambos forman un binomio que se traducirá en la interpretación que hace el individuo sobre el segundo. En los actos de lectura se ponen en práctica diferentes aspectos que son propios de cada ser humano, entre ellos los de carácter lingüístico, social, cultural y psicológico. Con el apoyo de estos elementos el lector es capaz de asimilar las ideas que encuentra en un texto, ya sean explícitas o implícitas; es decir, cuando la información no se encuentra textualmente, es posible utilizar estrategias como la inferencia para lograr la comprensión.

De acuerdo a lo anterior, la interpretación que logre el lector dependerá de los esquemas mentales que posee para llegar a la construcción de un nuevo conocimiento más cercano a la veracidad. Si por ejemplo los niños no se encuentran en un ambiente alfabetizador adecuado o carecen de los elementos lingüísticos necesarios, esto repercutirá en su capacidad para la comprensión; por lo tanto, la actividad lectora le será más compleja mientras no posea un perfil competente.

Dicho lo que precede, los programas de español (SEP, 2011) hacen hincapié en la necesidad de socializar el conocimiento, esto conlleva que en pequeños grupos de

alumnos se comente sobre lo leído con la finalidad de abstraer ideas en conjunto para propiciar un mejor interpretación. Esta estrategia permite compartir formas de pensamiento e enriquece las prácticas sociales del lenguaje, mismas que median resultados favorables en cada uno de los participantes.

Además para desarrollar el conocimiento lingüístico como elemento importante para tener acceso a una lectura comprensiva, el alumno deberá familiarizarse con la gramática de la lengua, saber que existen sinónimos que si bien se escriben en forma diferente tienen el mismo significado, conocer la estructura de las oraciones y la relación entre sus partes, así mismo identificar los tipos de texto pues cada uno contiene un discurso e intención diferente (Gómez, 1995b).

En todo proceso de lectura el individuo pone en práctica una serie de estrategias que le hacen posible obtener cierta información, que después de valorarla puede utilizar para los propósitos que haya establecido. Las estrategias que utiliza el sujeto pueden desarrollarse con el uso continuo o en su defecto pueden modificarse según los intereses del lector. El muestreo es una de ellas, consiste en elegir aquellos índices o palabras clave que la persona requiere para interpretar el texto o parte de él, el desarrollo de esta estrategia se determina cuando se es capaz de desechar la información que no es importante. Al momento de leer, el conocimiento sobre las características del texto y recordando a su vez lo que ya se leyó, permite anticipar los siguientes testimonios que pueden ser una palabra, una oración o una frase (Goodman, 1982).

Para el autor también existe la estrategia de la predicción, ésta permite la formulación de ideas sobre el texto a partir del título del mismo, predecir el significado de una palabra a partir del contexto de la lectura o bien saber cuál podría ser el final de un suceso. Considera también que un elemento importante es la inferencia, que se caracteriza por complementar la información explícita con aquella que se encuentra implícita pero que será descubierta por el lector de acuerdo al conocimiento que tenga sobre el tema; las inferencias ayudan a interactuar con el autor y decidir por qué dice eso o por qué no lo dice. En este orden de ideas, las estrategias de muestreo, predicción e inferencia, se determinan como básicas en todo acto de lectura.

Sin embargo, no siempre las predicciones o inferencias son correctas; ocasionalmente el sujeto puede interpretar inadecuadamente la información de un texto e incurrir en algunas discrepancias. Para ello será necesario descubrir si las proposiciones planteadas en forma de predicción son falsas o si las inferencias no tienen sustento; en el caso de la primera bastará con leer por completo la historia para verificar si son correctas o no, a este proceso cognitivo del lector se le llama confirmación o autocorrección según sea el caso. Para la segunda será pertinente utilizar los índices detectados por el muestreo para verificar la veracidad de las hipótesis, algunas veces servirá de ayuda la intervención de un lector más avanzado para regular ese conocimiento, que puede darse entre pares o con el profesor. Esto definitivamente requiere del dialogo y socialización de la lectura (Goodman, 1982).

El autor también refiere, que la práctica de las estrategias de lectura es un proceso paulatino por el cual la persona deberá transitar; las habilidades de autocontrol o

autorregulación en la lectura se desarrollarán en la medida que el sujeto se interese por llegar a la comprensión del texto. Además precisa que en todo acto de lectura se utilizan cuatro ciclos: el óptico, el perceptual, el gramatical y el de significado.

Goodman (1982) considera que el ojo humano es capaz de identificar aquella información que nos es útil y omitir la que no interesa, después con la utilización de ciertos índices se pueden percibir todos los detalles del texto. Para el ciclo sintáctico o gramatical, es preciso que el lector conozca la estructura de las oraciones, sus enlaces y signos de puntuación que le permitan vislumbrar los datos precisos diferenciando las ideas principales de las secundarias, llamadas por él como “cláusulas”. Por último hace referencia al significado, que es lo más sobresaliente en el acto lector, que se va construyendo en el momento que se lee pero también puede ser reconstruido al final del proceso, poniendo en práctica las estrategias de la lectura.

Es importante mencionar que para Gómez (1995b) los índices que se utilizan en todo el proceso de lectura, los denomina “señales textuales” que tienen gran importancia y que deben ser conocidos por el lector para estar en condiciones de interpretar correctamente el texto. Cuando se ignora el significado de dichas señales, es necesario que el sujeto haga una pausa para buscar las acepciones con ayuda de un diccionario o de otra persona, siempre y cuando el contenido de la obra no le brinde la opción para inferir el resultado del concepto. Obviar esta parte en el proceso de lectura implica dificultades en la comprensión de la obra.

Zepeda (2003), coincide con la ideas de Luis Felipe Garrido (1989), cuando menciona que actualmente las propuestas educativas están encaminadas a leer por placer, como primer acercamiento al fomento de la lectura. La autora hace referencia que en este principio lector se deben evitar las interrogantes sobre los personajes principales del texto o identificar si comprendieron. Esto nos lleva a reflexionar que acercar a los niños a la lectura requiere del profesionalismo docente, es decir, vislumbrar cuáles son las obras preferidas por los alumnos y partir de esa premisa. Además es necesario que los profesores dominen las características de la lectura en voz alta, que será la estrategia más pertinente para que los educandos conozcan paulatinamente la diversidad de textos.

Lerner (2001) por su parte, menciona que uno de los obstáculos en las prácticas educativas al tratar de fomentar la lectura en los alumnos, se presenta cuando el profesor después de leer al grupo un determinado texto, solicita cierta información del mismo que él considera debe extraerse; se les pregunta cuáles son los personajes principales y secundarios o qué fue lo que comprendieron. Esta mecánica de trabajo trastoca el propósito inicial; tal vez la única indagación que el docente debe buscar, es saber qué les gustó o no de la lectura y porqué, para estar en condiciones de lograr una búsqueda más acertada sobre los acervos recomendables para los niños según su edad y el grado que cursan.

Con relación a las ideas de estas autoras, Goodman (1982) menciona que la intervención pedagógica tradicional de la lectura se preocupa por definir la convencionalidad ortográfica, el aprendizaje de las grafías y las relaciones sonoro-

gráficas para la adquisición del código en forma paulatina de los caracteres, las sílabas y de las palabras. Según sus ideas, estas formas de enseñanza están en contra de percibir el verdadero sentido que pretende el conocimiento del lenguaje.

Las prácticas referidas, develan la posibilidad que los niños decodifiquen por silabeo y esto no les permita recordar el seguimiento de la lectura realizada hasta ese momento y en consecuencia no localicen el sentido del texto. La fluidez entonces es importante para lograr la interacción necesaria con la obra escrita y con aquello que el autor desea comunicar.

Para Goodman (1982) la velocidad en la lectura tiene correspondencia con la interpretación en donde los lectores competentes perciben mayor información, además utilizan menos índices desechando los datos innecesarios que les permiten movilizar en forma adecuada sus esquemas mentales. En este sentido, el aprendizaje de la lectura conlleva al dominio y uso de ciertas estrategias lectoras para lograr la construcción de significados.

Hasta ahora se han analizado conceptualizaciones con semejanzas de pensamiento, sin embargo, también hay algunos investigadores que si bien le dan otro enfoque a sus acepciones, logran relacionarse con lo antes expuesto para llegar a una conclusión.

Por ejemplo, asimismo se dice que leer (Petit, 1999, p. 98):

> …es tener un encuentro con la experiencia de hombres y mujeres, de aquí o de otras partes, de nuestra época o de tiempos pasados, transcrita en palabras que

pueden enseñarnos mucho sobre nosotros mismos, sobre ciertas regiones de nosotros mismos que no habíamos explorado, o que no habíamos sabido expresar.

Estas ideas manifiestan que la lectura posibilita el conocimiento de la historia de las sociedades y del mundo en el que estamos inmersos actualmente, con sus constantes cambios que nos obligan a ser partícipes de los mismos. Se tendrá la ventaja para el acceso al saber científico que evitará marginarse en un contexto.

Además significa, apropiarse del lenguaje para mejorar los actos de comunicación, que en muchas ocasiones, cuando no son adecuados puntualiza aún más las diferencias sociales.

Freire (1999a), sugiere que la lectura no es "leer las letras". Para él la lectura debe disipar toda duda que se nos presente en nuestro contexto y en el mundo, ha de clarificar los fenómenos sociales, políticos, financieros, etc., que se presenten y "tomar conciencia" de ellos con sentido crítico para la toma de decisiones concretas.

Para Freire (1999a), leer es comprender lo que sucede en el mundo, salir de "la cultura del silencio", manifestación de las ideas como producto del saber, "transformar la realidad", salir de la opresión de los que "si saben" o en otras palabras, lo que él llama "emancipación".

Entonces leer no es el conocimiento del código en grafías o sílabas; la lectura con sentido implica una conexión de los esquemas mentales con la ideas del autor, buscando la comunicación para develar los mensajes explícitos e implícitos en el texto. Esto solicita el conocimiento sobre el tema, poner en práctica los elementos culturales y

sociales adquiridos en el contexto como elementos de las prácticas del lenguaje en los individuos.

Parte de esta acepción, recuerda lo dicho por Ferreiro y Teberosky (1979), cuando resaltan la diferencia entre “leer y descifrar”. El resto, aun cuando está impregnada de ideas liberadoras a partir de lo que se lee y de lo que se observa alrededor; no deja de referirse como primera instancia, a la relevancia que tiene comprender el mensaje que ofrece un texto para la propuesta de nuevas premisas.

Las autoras enuncian que comúnmente se confunde el acto de la lectura con descifrar las cadenas gráficas, en este proceso los niños pueden incurrir en varias situaciones; ya sea que memoricen el alfabeto o emitan el sonido de las grafías en un intento por unir las letras para llegar a la pronunciación de toda la palabra. Con frecuencia al lograr el cometido, al solicitarles que enuncien nuevamente la unidad en una sola emisión difícilmente recuerdan lo que anteriormente habían realizado.

Otro aspecto más desarrollado es la decodificación por sílabas, que si bien es un avance en el descifrado también se confunde con la acepción verdadera sobre la lectura. Un alumno que silabea tiene las mismas dificultades que uno que descifra, pues no logra la interpretación o construcción de significados; los niños en este proceso repiten las sílabas hasta completar la palabra y aunque después son capaces de enunciarla como una sola unidad, no están en condiciones de recordar otras cadenas gráficas del texto a excepción de la última que mencionaron.

En este sentido, es pertinente aclarar que la memorización de las sílabas no contiene ningún significado para los niños, como podría ser el conocimiento de la palabra como unidad total. Las palabras en sí tienen una concepción al estar asociadas a objetos, personas o fenómenos; es decir, las sílabas “ma, me, mi, mo, mu”, no tienen relación con nada conocido, pero si mencionamos “María, pizarrón o lluvia”, inmediatamente el alumno puede referirse a algo que tiene significado para él.

Por mucho que se identifique un progreso en los educandos al transitar del descifrado al silabeo, no se debe apreciar que existe un desarrollo en la lectoescritura. En otras palabras, los resultados obtenidos de esta forma no conducen a la lectura con sentido, sobre todo si se recuerda que ésta debe estimar cierta velocidad, fluidez e interpretación para lograr la comunicación real con el texto e ideas del autor.

Salir de “la cultura del silencio” a través de la lectura es en gran parte tarea del profesorado, dicho acto deberá estar centrado en comprender el texto; necesariamente guiar al alumno en la búsqueda de ese significado, pues “para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesario una reforma de pensamiento” (Morín, 1999, p. 14).

Sobre la base que antecede, la lectura logra el desarrollo del pensamiento de nivel superior que “es la generación de conclusiones basadas en la evidencia. Las conclusiones existen en dos formas primarias: encontrar patrones (conclusiones inductivas) y dar opiniones basadas en esos patrones (conclusiones deductivas)” (Eggen y Kauchak, 1999, p. 58).

Para llegar a este tipo de pensamiento a través de la lectura, se requiere de una actitud investigativa por parte del sujeto y a la vez la necesidad de autorregular los conocimientos adquiridos, que en otras palabras sería la metacognición.

Gutiérrez (2003) en concordancia con Gómez (1995a) enuncia que frecuentemente en la educación básica se enseña a responder sobre los textos leídos por el docente para después valorar sus aportaciones; sin embargo, el autor sugiere que se debe enseñar a preguntar pues elaborar planeamientos sobre la lectura, precisa un pensamiento más complejo que solo emitir una respuesta. Además es necesario que los alumnos tengan actitudes de investigación para no almacenar dudas que dificulten su interpretación.

El diseño de preguntas para el texto por parte de los alumnos puede estimular la curiosidad por saber más, que también propicia el comentario entre compañeros. Enseñar a los niños a interrogar cambia la forma tradicional en los roles que se manifiestan en el aula. Para iniciar con este proceso se sugiere un procedimiento didáctico que conlleva en forma gradual al desarrollo de planteamientos (Gutiérrez, 2003, p. 8):

1. Seleccione o entregue un texto igual a todo el grupo.
2. Pida que un alumno lo lea en voz alta y que los demás sigan en silencio la lectura. (Puede usar otras modalidades de lectura).
3. Al terminar la lectura pida a los alumnos que piensen sobre lo que acaban de leer y que hagan preguntas.

4. Cuando algún alumno pregunte, trate de que otros estudiantes le den respuesta.
5. Participe con comentarios aclaratorios y también haga preguntas para que los alumnos aprendan otras formas de interrogar. Trate de llegar a conclusiones o deje interrogantes para investigar.

Para mejores resultados es pertinente que haya suficiente tiempo destinado para la enseñanza, pues al principio las interrogantes tal vez sean poco convenientes, pero la práctica de este ejercicio logrará gradualmente el diseño correcto de las preguntas. Por otro lado, aquellos planteamientos que sean difíciles de contestar orientarán a la indagación del tema que se está analizando. Esta forma de trabajo beneficia el desarrollo de actitudes interrogativas cada vez que el niño tenga un texto en sus manos (Gutiérrez, 2003).

Evidenciar paulatinamente esta actitud en los alumnos, demandará durante la escolarización la ayuda del docente. Con estas ideas se puede deducir que los profesores tendrán el difícil compromiso de transformar, cambiar o dejar de hacer aquellas tareas que no favorecen la enseñanza de la lectura, pues todo acto de esta naturaleza, requiere de la llamada “curiosidad epistemológica” (Freire, 1999b).

En este sentido, el profesorado debe aprovechar la curiosidad de los alumnos para acercarlos a la lectura y proveerles de otras estrategias que complementen su proceso lector, para lograr ese acto de comunicación.

2.2. La producción de textos en el aula

La escritura es una competencia comunicativa necesaria en la vida de todo ser humano; de su desarrollo dependerá la eficiencia y eficacia para alcanzar los propósitos deseados. Por lo tanto (Mata, 2011, p. 191):

> …la escritura es quizá el mejor modo de elaborar ideas, pero también de comprenderse. Encontrar y poner en orden las palabras que explicitan nuestra intimidad contribuye al conocimiento de uno mismo. (…) En ese caso, lo que deberíamos aprender son los modelos culturales de la escritura, sus reglas y sus convenciones, sus mejores ejemplos.

Lo anterior, define que para producir argumentos es necesario comprender primero el sistema de escritura, conocer las características del texto como la gramática, la coherencia y la cohesión; así como las particularidades de la escritura que se orientan a la segmentación, la linealidad, la convencionalidad ortográfica y la estilística. La observación de estas peculiaridades resultará en mejores escritos que conducirán a la comunicación y no a la simple descripción de sucesos.

Ferreiro y Teberosky (1979) enuncian que no se debe equivocar la escritura con la copia textual de un determinado modelo. La producción escrita está orientada a plasmar las ideas que se han construido a partir de la lectura de diversos acervos; sin embargo, como lo menciona Mata (2011) es posible utilizar los mejores ejemplos o modelos establecidos para desarrollar paulatinamente la escritura en los alumnos;

usar esta estrategia conlleva a comparar lo realizado por los educandos y lo estipulado en la obra original.

Para ello será necesaria la habilidad de los maestros para llevar a cabo estas actividades, es decir, saber cómo implementar el uso de esos modelos. Cuando los alumnos ya han logrado la adquisición de la escritura aun con algunas dificultades y están potencialmente en proceso de consolidarla; partir de la estructura o contenido de una obra es posible lograr una producción propia, considerando parte de la información que ahí se brinda utilizando algunas frases textuales como apoyo.

Para explicitar lo anterior, se muestra la estrategia para utilizar la estructura de una obra establecida en forma de modelo para la producción de un texto (Gutiérrez, 2003, pp. 23-24):

- Seleccione un texto breve, analice su estructura y subraye o ponga con negritas el inicio de cada oración.
- En una hoja aparte, prepare un esquema que contenga las frases subrayadas y distribúyalas de manera conveniente en la hoja,
- Distribuya el texto entre los alumnos y pida que lean en silencio o en voz alta.
- Centre la atención de los alumnos en las palabras subrayadas en el principio de cada párrafo y explique que esas frases les van a servir para elaborar un texto diferente al que leyeron.
- Distribuya las hojas con la estructura básica del texto leído y explique que con esas frases iniciales deben elaborar un escrito con un tema diferente. Abunde

en la explicación dando temas de ejemplo para que los alumnos capten la idea del ejercicio.

- De tiempo para que los alumnos escriban sus textos en la hoja y después pida a algunos que lean sus escritos para que comprueben que con una misma estructura es posible redactar múltiples ideas.

Ésta y otras formas de trabajar los textos a partir de modelos son las sugerencias de Gutiérrez (2003) orientaciones que coinciden con los autores antes mencionados y que también es una propuesta que se plantea en los programas de español 2011 de educación primaria.

Escribir "quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas" (Cassany, 2002, p. 13). Esta información podrá estar contenida en una diversidad de textos, tales como cartas, tarjetas, recados, informes, resúmenes, etc.

De acuerdo a lo que antecede, según el currículo vigente de educación primaria 2011 en la asignatura de español; los niños que ya cursaron los dos primeros grados de escolarización, deben participar correctamente en actos de escritura como: notas informativas, reescritura de canciones, reescritura de cuentos, elaboración de carteles, escritura de fábulas, descripciones, reseña de cuentos, elaboración de recetas de cocina y elaboración de un plan de trabajo.

Los alumnos que culminan el tercer grado además de haber consolidado lo anterior, han de lograr la escritura de reglamentos, folletos, revistas científicas (para

niños), chistes, relatos autobiográficos, descripción de personajes y recetarios de remedios caseros.

Estas prácticas sociales del lenguaje, presentan la necesidad de hacerlo por escrito, pero esta forma de transmitir un mensaje requiere de ciertas características para que el interlocutor pueda comprender y participar en el dialogo. Se requiere además del conocimiento del código, utilizar en la producción del texto elementos de cohesión y mecanismos de coherencia (Gómez, 1995a).

Con respecto al conocimiento del código, éste (Cassany, 1987, pp. 18-19):

…significa conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencias según el tipo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes...), la variedad y el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco...), (…) Así pues, el código escrito es el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro.

Estas ideas a las que hace referencia Cassany (1987), son lo que comúnmente hemos llamado características del texto y de la escritura.

En las tareas escolares, los actos de escritura son situaciones que pueden presentarse en forma variada; habrá acciones en donde los niños realicen escritos sin

considerar conectores y signos de puntuación que manifiesten esa cohesión necesaria para una producción adecuada. En este sentido, la presentación de ideas carecerá de relación entre ellas y hará difícil la comprensión.

Cassany (1987), estipula que dependiendo del texto será la estructura que éste deba tener y por lo tanto se determinará por ciertos elementos lingüísticos. Esta variedad le dará forma específica a la producción del texto, ya sea una carta, una narración, una descripción, etc. Al retomar esta aportación, se define que algunos de estos recursos se relacionan con el uso de la gramática que se establece en el programa de español de tercer grado de educación primaria.

Goodman (1982) refiere que es muy importante saber qué desean comunicar los lectores y para ello es se deben comprender las características del texto y de la escritura. Esto implica el manejo adecuado de la ortografía convencional que está mediada por las reglas ortográficas según la lengua o sistema de escritura, los signos de puntuación que se articulan con los sonidos dando pie al lenguaje oral. Considera que en las producciones han de tomarse en cuenta los aspectos cohesivos, evitar por ejemplo la repetición de una misma palabra y cambiarla por otros recursos lingüísticos como los sinónimos o pronombres.

De acuerdo a lo anterior, la escritura se organizará en párrafos estructurados, usando la puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, guiones largos, signos de exclamación, signos de interrogación), (acentuación general y gráfico en verbos en pretérito) de manera convencional.

Además, los alumnos deberán utilizar adecuadamente en su redacción, tiempos verbales, pronombres demostrativos y artículos, explicitando concordancia en género, número y persona; tipos de palabras como sustantivos o artículos y hacer referencia a palabras con sílabas trabadas, inversas, diptongo y mixtas. En otras palabras, comprender el código escrito.

La mayoría de las veces, se asume que cualquier persona alfabetizada conoce y maneja adecuadamente el código escrito (Pellicer y Vernón, 2004). Pero cuando se presenta la necesidad de comunicarse a través de diversas producciones textuales, se evidencia que se carece de los elementos necesarios para hacer comprensible un texto.

Algunos autores concuerdan en ideas con relación al concepto de escritura, manejando en sus discursos palabras similares o iguales. Por ejemplo, Margarita Gómez Palacio menciona que “es la capacidad para expresarse por escrito como resultado del conocimiento del código y del uso de las estrategias de comunicación” (Gómez, 1995a, p. 17).

Pero este conocimiento del código está referido a la comprensión del sistema de escritura y no solamente a la llamada “descodificación” (Seda, 2003) o pronunciación de palabras sin la debida interpretación. Cada texto es diferente de acuerdo a su estructura o tipología que pueden ser de géneros literarios o informativos y con temáticas diversas que requieren de un tratamiento opuesto y conocimientos particulares sobre el tema. Por lo tanto, la intervención pedagógica debe responder a procedimientos con propósitos definidos de acuerdo al tipo de texto que se piense producir.

Para Gómez (1995a), la escritura es un proceso que requiere por parte del sujeto conocer las propiedades del texto y de la escritura, entre las que resalta a la coherencia y la cohesión.

Con respecto a los escritos que realizan los discentes, ella hace hincapié en lo siguiente (Gómez, 1995a, p. 20):

La producción de textos por los niños tiene que considerarse como un proceso dependiente del desarrollo general del niño, y de las oportunidades que se le brinden para que vaya descubriendo las características y formas de la expresión escrita. El proceso anterior se facilitará en la medida en que el niño haga viva la necesidad de escribir y descubra las innumerables aplicaciones y utilidad de dicha actividad.

De acuerdo a lo anterior, la autora propone que los actos de escritura vayan relacionados con la edad del alumno, respondiendo a sus necesidades de aprendizaje según los avances que se vayan obteniendo. Para esto, será necesario que el docente propicie ambientes alfabetizadores convenientes; al respecto los programas de español de educación primaria 2011, sugieren las orientaciones didácticas convenientes.

En algunas revistas arbitradas, se han publicado artículos que hacen referencia a estudios sobre el tema que nos ocupa, por ejemplo en “Acción Pedagógica” (2003), se menciona lo siguiente; “…concebimos la escritura como un acto de expresión del pensamiento que constituye no solamente un instrumento de comunicación, sino fundamentalmente una herramienta que nos permite reflexionar sobre el propio pensamiento, reorganizar y producir conocimientos” (Caldera, 2003, p. 99).

Dicha conceptualización recupera algunas reflexiones sobre la necesidad de autorregular el aprendizaje y sobre la importancia de partir de una estrategia para realizar cualquier producción de textos con los niños, es decir, considerar acciones que se sugieren en el Programa de español 2011, como la “planeación, el desarrollo y la evaluación”.

Con esta información se puede hacer una comparación de lo que propone Cassany (1987), quien especifica ciertas etapas para llegar al texto final:

1) Planificar la estructura.
2) Primer borrador (ideas nuevas y reformulación de la estructura).
3) Segundo borrador (ideas nuevas y reformulación de la estructura).
4) Tercer borrador (ideas nuevas y reformulación de la estructura), etc.
5) Texto final.

El autor de referencia, enuncia que en la primera etapa se plantea el propósito del texto, qué tipo de texto se va a realizar, qué tema se va a abordar, qué conocimientos se tienen de ese tema, cuáles serán las partes que contendrá el texto y cuáles serán las primeras ideas.

En la segunda etapa se redacta el primer borrador del escrito considerando la información de la planeación, se agregan las nuevas ideas y se reformula la estructura inicial. Si por ejemplo en la etapa de planeación se planteó la elaboración de un cuento, entonces se tendrá especial cuidado en iniciar la redacción a partir de los

cuestionamientos ¿Qué pasó primero?, ¿Qué pasó después?, y ¿Qué pasó al último? (SEP, 2011).

En la tercera etapa, se realiza el segundo borrador con el mismo procedimiento de la etapa anterior.

En la cuarta etapa, se agregan las nuevas ideas si es necesario, se revisan las características del texto y de la escritura, se edita o reformula la estructura del escrito; si es posible se socializa entre pares para realizar la última corrección y se transcribe en limpio.

En la quinta etapa, se presenta el texto final; preferentemente y según las sugerencias estipuladas en los programas de español 2011, se publica a la comunidad educativa a través de un periódico mural u otra estrategia, la finalidad es lograr el propósito comunicativo como práctica social del lenguaje (SEP, 2011).

Es conveniente recapitular que las etapas mencionadas, se conocían en el Plan de Estudios 1993 como “Taller de Escritura”, en la actualidad como proceso de “Planeación, Desarrollo y Evaluación”, pero que consideran las mismas orientaciones didácticas. Para comprender estos cambios es pertinente que el profesorado se ubique en los antecedentes de la Reforma Educativa 2011, pues de lo contrario se encontrará con algunas dificultades para interpretar los nuevos planteamientos.

Cassany (1987) manifiesta que el sujeto conocedor del código escrito debe utilizar en el texto, la adecuación según el receptor, la coherencia que establece un orden de ideas, la cohesión que conecta adecuadamente la información, la gramática que permite

la construcción de oraciones apropiadas y la disposición en el espacio que incluye la estructura general del escrito.

En la misma obra, el autor considera que durante el proceso de producción de un texto, el sujeto utiliza el “sistema adquirido y el sistema aprendido”; en el primero puntualiza el uso de conocimientos que se han adquirido “subconscientemente” a través de la experiencia en determinado contexto y el segundo se relaciona con los conocimientos adquiridos “conscientemente” con la finalidad de corregir o confirmar las ideas plasmadas en el escrito. Generalmente esta corrección se lleva a cabo a través de una consulta externa.

Infiriendo la información que se presenta, entonces se lleva a la práctica el “sistema adquirido” en la tercera etapa o edición del documento, cuando es posible que el estudiante determine si están aplicadas o no correctamente las propiedades del texto y con la ayuda entre pares o del profesor se logra el “sistema aprendido” culminando con el escrito en la cuarta etapa que menciona Cassany (1987).

2.3. Características del texto

La elaboración de un texto debe contener un propósito comunicativo, como brindar información, complementar un registro, dar entretenimiento, manifestar instrucciones, gestionar algún servicio, describir un acontecimiento, objeto o persona, etc., (SEP, 2011).

Cassany (1987), estipula que dependiendo del texto será la estructura que éste deba tener y por lo tanto se determinará por ciertos elementos lingüísticos. Esta variedad

le dará forma específica a la producción del texto, ya sea una carta, una narración, una descripción, etc.

En este sentido, las características del texto que deberán considerarse son seis: gramática, coherencia, cohesión, adecuación, presentación y estilística (Cassany, 1987).

En la “gramática”, se establecen las reglas o normas que fundamentan a la lengua para formar las oraciones o las frases (Cassany, 1987).

Considerando esta aportación, el uso de la gramática que se establece en el programa de español 2011 de tercer grado de educación primaria, sugiere la organización de un escrito en párrafos estructurados, usando la puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, guiones largos, signos de exclamación, signos de interrogación), (acentuación general y gráfico en verbos en pretérito) de manera convencional.

Además, los alumnos deberán utilizar adecuadamente en su redacción, tiempos verbales, pronombres demostrativos y artículos, explicitando concordancia en género, número y persona; tipos de palabras como sustantivos o artículos y hacer referencia a palabras con sílabas trabadas, inversas, diptongo y mixtas. En otras palabras, comprender y utilizar el código escrito.

La “coherencia” por su parte, especificará el correcto orden de la información que se presenta, también precisa la estructura de cada párrafo en ideas principales y secundarias explicitando las relaciones de causa y efecto. Establece el contenido de una

introducción, nudo y desenlace, determina si las opiniones entre las oraciones o frases son completas y claras (Cassany, 1987).

La “cohesión”, estipula el uso de diversos mecanismos para lograr una conexión entre las “unidades de significado” (Garrido, 1989), como las palabras, oraciones, frases y párrafos; de igual forma la utilización de pronombres personales, sinónimos, nexos de orden temporal (mientras, después, primero, finalmente, etc.); preposiciones (a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre, tras, etc.); conjunciones (y, ni, pero, sino, como, cuando, que, porque, para que), (SEP, 2011).

Por su parte la “adecuación”, hace referencia al tipo de información o dialogo que deberá contener el escrito, es decir, éste dependerá del destinario. En otras palabras, no se escribirá de la misma forma si el escrito es para un adulto o para un niño; si el mensaje se empleará para para un amigo o para solicitar un empleo; si el tipo de texto es un poema o una carta, etc. En sí, podrá utilizarse un lenguaje coloquial, formal o especializado (Cassany, 1987).

La “presentación”, implica la estructura que deberá contener el texto; por ejemplo, si se trata de una leyenda se escribirá en prosa, si es un poema podrá estar en verso o en prosa y expresará generalmente los sentimientos del autor, si se escribe una carta deberá contener ciertas partes que la caracterizan, etc., (Cassany, 1987).

Por último, la “estilística” se refiere al uso adecuado de las palabras, oraciones o frases que deberá contener el texto para lograr la simpleza en el acto comunicativo.

Como recurso literario, su propósito es adornar con el lenguaje figurado o juego de palabras un escrito. Ocasionalmente esta propiedad también llamada por el autor como "prosa de escritor", será poco explícita y el lector deberá inferir su significado a partir de sus propios conocimientos o contexto del mismo escrito (Cassany, 1987).

Las seis características del texto presentadas, son significativas cuando son utilizadas en conjunto y requiere de suficiente análisis para determinar en dónde empieza una y termina la otra. Por lo tanto la "presentación" y la "estilística" están estrechamente relacionadas con relación a su conceptualización (Cassany, 1987).

Considerando la información de este apartado, para efecto de la investigación y considerando el grado de escolaridad de los alumnos, se retomarán como características del texto la gramática, la coherencia y la cohesión.

2.4. Características de la escritura

Las características de la escritura son los elementos que contiene cada palabra que formará parte de un texto y que facilitará la comprensión del mensaje que se pretende difundir o comunicar.

Por ejemplo, un párrafo que carece del espacio adecuado entre palabras, las palabras que no fueron acentuadas correctamente o las grafías que fueron cambiadas aunque fonéticamente sean iguales; ocasionará que el lector difícilmente logre el acto de comunicación. En los programas de español 2011, se establecen las características esenciales que debe mantener el sistema de escritura; entre ellas se encuentran: la relación sonoro-gráfica, el valor sonoro convencional, la direccionalidad, la

arbitrariedad, la economía, la segmentación, la linealidad, la convencionalidad ortográfica y la estilística.

Las primeras cinco características son propias de las hipótesis que realizan los alumnos de primero y segundo grado en el proceso de adquisición de la escritura; las cuatro restantes generalmente se presentan durante el proceso de consolidación de la escritura en los niños que cursan de tercero a sexto grados de la educación primaria.

La “relación sonoro-gráfica” se refiere a la relación entre sonido y grafía que se le asigna, sea esta convencional o no. El “valor sonoro convencional” es el sonido establecido para cada grafía. La “direccionalidad” se establece cuando el niño escribe de izquierda a derecha, de acuerdo a nuestro sistema de escritura (SEP, 1995).

Con relación a la “arbitrariedad” se dice que es la posible escritura de acuerdo a las características físicas del referente, que puede ser un objeto, animal o persona; por ejemplo, un niño puede escribir no convencionalmente la palabra “elefante” con diez letras o más, porque desde su cognición es un animal “grande”. Por último, la “economía” es el uso del alfabeto considerando el número exacto de grafías según la palabra que corresponde, en este sentido, se espera que en la escritura de “pato” se utilicen cuatro letras y el escrito sea convencional (SEP, 1995).

La “segmentación” es el espacio adecuado entre palabra y palabra, no debe estar juntas, ni demasiado separadas. El niño asigna en toda la obra escrita el espacio correcto entre palabras que hacen posible la codificación y descodificación del texto. (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En el caso de la “linealidad”, la escritura integra correctamente en todo el texto las palabras o “cadenas gráficas” considerando el número de grafías que debe contener, aquí es cuando el docente menciona que su alumno “se come las letras” al momento de escribir (Ferreiro y Teberosky, 1979).

La “convencionalidad ortográfica” especifica en el caso de tercer grado, el uso adecuado en un escrito de mayúsculas al inicio de párrafo, después de punto y en nombres propios. Se utiliza correctamente dígrafos (ch, ll, rr, gu, qu, etc.) y “m” antes de “b” y “p” en diversidad de palabras (SEP, 2011).

Por último, la “estilística” que cuida aspectos de la escritura como: forma, tamaño, limpieza, espaciado (entre caracteres) y legibilidad. Los trazos se estructuran por círculos, medios círculos, líneas verticales y horizontales. Ubica las grafías dentro de la cadena gráfica de acuerdo a la forma y espacio (Cassany, 1987).

Estas características de la escritura frecuentemente se admiten como desarrolladas cuando los estudiantes tienen acceso al tercer grado de educación primaria, por lo tanto las prácticas educativas se centran en el supuesto que los alumnos han logrado los aprendizajes esperados de los dos primeros grados. Sin embargo, las condiciones de los niños no siempre son las deseadas, entonces el éxito en las actividades relacionadas con la escritura dependerá de la situación en que se encuentren los educandos. Partir de este supuesto conllevará al rezago educativo que será extendido en todo el periodo de formación.

Estas ideas se relacionan con la enseñanza de la escritura en forma mecánica, en donde se escribe pero los estudiantes no se apropian del conocimiento relacionado con el sistema de escritura. Será importante vislumbrar cómo los profesores reaccionan ante las dificultades que presentan los discentes cuando inician el tercer grado de educación primaria y si el compromiso profesional los lleva a preguntarse qué hacer ante esta problemática. Se precisa que el estudio se realiza con alumnos que están cursando el tercer grado de educación primaria y por ser las debilidades más notorias en la producción de textos que realizan los discentes, se tomarán en cuenta la convencionalidad ortográfica, la segmentación, la linealidad y la estilística.

Por último, se enuncia que en el presente documento se analizaron por separado la lectura y la escritura, pero como acto comunicativo, éstas no pueden estar disociadas pues se manifiestan como un binomio, necesario para que los sujetos puedan intercambiar información y comprender los mensajes.

2.5. Políticas educativas para la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Básica

El Acuerdo Número 592 de la reforma educativa en México, publicada el día 19 de agosto de 2011 en el Diario Oficial de la Federación, establece la Articulación de la Educación Básica; en dicho documento se hace referencia, entre otras cosas, a la competencia lectora que los niños deberán desarrollar en el trayecto de formación.

Al respecto se deben observar algunas características de la lectura como son la fluidez, la velocidad y la comprensión. Para la velocidad de la lectura se sugiere utilizar

un parámetro que enumera de 85 a 99 palabras por minuto que se pretenden lograr al culminar el tercer grado de educación primaria.

Sin embargo, en la realidad se ha confundido esta práctica porque los docentes valoran este nivel sin considerar la fluidez, el uso de los signos de puntuación o las pausas necesarias para lograr la comprensión del texto (Garrido, 2004).

Esta situación que se presenta en algunas prácticas docentes, infiere la necesidad en el profesorado de conocer plenamente para su uso, las orientaciones pedagógicas que se le están presentando en dicho material. En este caso, las autoridades educativas tendrán que diseñar la estrategia adecuada para informar a los profesores sobre la nueva propuesta.

Pero Lerner (2001), especifica que "la capacitación docente" para aplicar una propuesta didáctica es necesaria, pero no definitiva; pues habrá que identificar cuáles son las circunstancias que se manifiestan en la escuela que obstaculizan que los alumnos adquieran y consoliden las prácticas sociales del lenguaje; entendidas como actos comunicativos en donde se lee, se escribe, se habla y se escucha.

Goodman (1982) especifica que estas habilidades en el niño se practican como procesos psicolingüísticos, en consecuencia deben desarrollarse como tales. Para él un proceso lingüístico puede ser personal o social. El primero porque está dirigido a integrar sus propias necesidades y el segundo porque se utiliza para lograr la comunicación con otras personas. Siguiendo este orden de ideas, propone que hablar y escribir son procesos productivos o bien expresivos, en el caso de la lectura y el saber

escuchar está relacionado con actos receptivos. Sin embargo, en las dos formas y practicando adecuadamente estas habilidades se establece la posibilidad de construir e intercambiar significados.

Lo anterior define la postura que deben tener los docentes con relación al desarrollo de las competencias comunicativas, entre ellas el fomento de la lectura y la escritura. Estas competencias disciplinares serán relevantes para lograr el conocimiento en otras áreas de estudio, como las ciencias sociales y naturales implícitas en el currículum vigente.

Al respecto, el profesorado ha tenido oportunidad de ser actualizado de acuerdo a los elementos básicos para trabajar la asignatura de español antes y después de la reforma educativa 2011; sin embargo, existe la incertidumbre del porqué los niños presentan dificultades o desinterés por las actividades de lectura y escritura.

En un estudio realizado por Ezpeleta y Weiss (2000) hacen hincapié que muchos de los cursos planeados para la actualización docente y que no logran los resultados esperados como los mencionados en el párrafo anterior, tienen su origen en las formas en que éstos son aplicados. En sus apuntes hacían referencia en orientar los cursos de actualización a partir de un modelo constructivista con una visión en la lengua que se imparte en primaria; para ello detectar complicaciones determinados de aprendizaje y de enseñanza, reflexión sobre los inconvenientes en el aprendizaje de los discentes, conocimiento y dominio de nuevas propuestas de enseñanza para solventar el rezago en la alfabetización.

Sin embargo, Ezpeleta y Weiss (2000) enuncian que no basta llegar a esas conclusiones, que también es necesario pensar en cómo se multiplican los cursos; determinaron que éstos se desarrollan en “cascada” y la especifican como una práctica que ya no tiene resultados satisfactorios. Estas apreciaciones de los autores están sumamente relacionadas con el ejercicio que se realiza hoy en día, la información original se comunica a un grupo de asesores técnicos de la Subdirección de Educación Primaria o de Supervisiones Generales de Sector para después impartirse a los asesores técnicos de zona, éstos a los directores y al último a los maestros frente a grupo.

Tal vez el gran número de docentes que se deben capacitar o actualizar responda a la estrategia utilizada y se considere la más pertinente, pero también habría que reflexionar si la información llega a los profesores como la fuente original. No se debe olvidar que cada facilitador tiene sus propias competencias profesionales desarrolladas en niveles diferentes y con una idiosincrasia que en la mayoría de las ocasiones interfiere con sus prácticas de acompañamiento. Por esta razón Ezpeleta y Weiss (2000) sugieren que los responsables de multiplicar los cursos sean personas calificadas que conozcan las formas adecuadas para articular los contenidos de actualización con los materiales educativos, el currículum vigente y el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), antes llamado proyecto escolar que contiene la misión y visión particular de cada centro educativo.

De acuerdo al párrafo anterior, esta información en la investigación de campo, deberá ser la parte sustancial pertinente de explorar para esclarecer y comprender cómo se manifiestan los actos de comunicación.

Capítulo 3

Método de investigación

Este capítulo hace referencia a la metodología de investigación utilizada para el estudio sobre la lectura y la producción de textos. Se utiliza el modelo cualitativo, específicamente el estudio de caso intrínseco. Esta modalidad permite realizar una interpretación sobre los actos que se llevan a cabo con relación al tema que nos ocupa.

Para este tipo de indagación "se requiere que las personas más responsables de las interpretaciones estén en el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia" (Stake, 1998, p. 46).

Con esta acepción se ha de considerar un trabajo minucioso al momento de estar recabando la información, habrá necesidad de llevar notas puntuales sobre los eventos que se manifiesten durante el proceso de investigación; de ser posible explicitar al mismo tiempo las reflexiones necesarias para evitar interpretaciones confusas sobre los hechos, de tal forma que se observe una mayor comprensión de cada uno de los detalles sucedidos e enriquecer la indagación.

Según Freire (1999a) esto implica llegar a la concientización. Es decir, además de darse cuenta de los hechos y fenómenos que suceden durante el proceso de estudio, se deben rectificar aquellas acciones que lo necesitan.

Según el autor además de percatarse sobre lo sucedido en el transcurso de la investigación, será pertinente actuar en consecuencia reorientando las acciones

indagatorias que no alcanzaron los resultados esperados o que en su defecto fueron obstáculo para ir formulando las respuestas a las preguntas de la investigación. Por lo tanto, es pertinente que se reflexione antes, durante y después de haber realizado la indagación de campo. Observar estas particularidades beneficiará la investigación y se reducirán las delimitaciones en el estudio.

En uno de los apartados del trabajo se hace referencia a la población, a los participantes y a la selección de la muestra, además del marco contextual que nos ubica en el recorte de la realidad. El mecanismo utilizado consideró la facilidad de acceso al universo de estudio y la aceptación para participar por parte de los sujetos involucrados.

Para Hidalgo (1992) el recorte de la realidad no se determina por la delimitación geográfica que realiza el investigador en un estudio, más bien considera un sector limitado que permita visualizar hechos y fenómenos pero considerando las dimensiones que forman ese contexto; es decir, habrá que tomarse en cuenta los aspectos políticos, ideológicos, culturales, económicos y sociales que estructuran ese pequeño universo. Realizar los recortes adecuados es un recurso que conlleva a hacer evidente lo que desea explorar y discutir el investigador que lo conducirá a la construcción de sus propios significados sin aislar la información obtenida.

El recorte también se relaciona con los tiempos destinados para llevar a cabo la indagación, pensar en abarcar una gran cobertura en el estudio implica mayor tiempo para su culminación o si el sujeto que investiga no tiene suficiente sustento teórico puede perderse en un sinfín de información. Esto no significa que el investigador deba

descontextualizar su objeto de estudio y por lo tanto precisa el apoyo de esquemas teóricos.

Para un mejor recorte de la realidad es necesario tener en cuenta ciertas especificaciones que serán importantes en el estudio (Hidalgo, 1992, p. 94):

- El periodo como recorte temporal de ciertas tendencias sociales.
- Los espacios definidos – el aula – como recorte del ámbito institucional.
- Un modo determinante y peculiar – la construcción de conocimientos – como recorte de un proceso intersubjetivo.
- Un discurso especializado o teórico como recorte de una situación de habla.
- Un nivel de naturaleza definida como recorte de un proceso estructurado.
- Una expresión particular como recorte del complejo papel del sujeto – su cultura política por ejemplo con respecto a sus prácticas sociales.

Estas sugerencias definen la importancia que se debe tener al momento de elegir el ámbito o universo de estudio concreto, que involucra un perfil bien cimentado del investigador; primero contar con un sustento teórico que lo oriente a definir los tiempos necesarios para la indagación, los espacios, las formas para rescatar significados, su idiosincrasia, los actos de comunicación y la consideración de las dimensiones que subyacen en el contexto elegido.

Además de lo anterior, se detallan cuáles fueron los instrumentos utilizados; en este caso, el guión de entrevista y un formato para registrar un ejercicio directo con el

grupo sobre lectoescritura. De igual forma se explica cómo se diseñaron a partir de la información que se quería recabar, considerando a los dos tipos de informantes: maestros y alumnos.

Fue necesario realizar una prueba piloto de las entrevistas a realizar para detectar posibles debilidades o fallos y reformular el instrumento para ser aplicado en una segunda fase. Dicha estrategia permitió también elegir a los informantes más apropiados para ser entrevistados. Se explican el procedimiento que se realizó en la aplicación de los instrumentos y el que se siguió para el análisis de la información obtenida.

Por la naturaleza del tema, este trabajo de investigación se fundamentó en el paradigma cualitativo a partir de un estudio de caso intrínseco, el cual permite la interpretación de los procesos que se manifiestan en el aula con relación a la lectura y la producción de textos. En este sentido, nuestro caso hace referencia a un grupo de niños de tercer grado de educación primaria y a los maestros.

La elección de este tipo de caso será decisiva para comprender y explorar concretamente los sucesos que se presenten en la investigación, las interpretaciones en el trabajo de campo estarán sujetas a observaciones, juicios, notas, resúmenes y análisis que en conjunto con los instrumentos utilizados se obtenga la información necesaria para reflexionar a partir de las preguntas y supuestos plasmados para la investigación.

Según Rodríguez, Gil y García (1996, pp. 92-93) “un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún

límite físico o social que le confiera entidad" (…) "En el estudio de caso intrínseco lo que se pretende es alcanzar una mejor comprensión del caso concreto".

Sin la intención de comparar esta investigación con otros casos, el propósito central radica en interpretar y comprender las prácticas escolares, las relaciones entre los sujetos y las posibles causas que conllevan a ciertos aprendizajes del tema que nos ocupa, ya sean estos últimos los esperados o no. Hidalgo (1992) especifica que el método utilizado ha de servir para emplear en forma crítica los fundamentos teóricos que favorecerán el análisis de la información recabada en el trabajo de campo.

Para la selección de este tipo de caso se consideró la facilidad de aproximación al centro escolar, la apertura que manifiestan los participantes y el tiempo disponible para la investigación. Además que en "un estudio intrínseco, el caso está preseleccionado" (Stake, 1998, p. 17). Dicho en otras palabras, antes de esbozar el planteamiento ya se tenían algunas ideas relacionadas con el ámbito de estudio, favorecidas con el acercamiento presencial en varias instituciones educativas y el conocimiento previo sobre las problemáticas en cada una de ellas.

A partir del tema de investigación, se diseñaron algunas preguntas que podrían esclarecer por qué los alumnos de tercer grado presentan desinterés por la lectura y por qué sus producciones escritas manifiestan algunas dificultades con las características propias de un texto que lo pueden hacer comprensible o no para el lector. De igual forma, se realizó lo conveniente para entrevistar a los maestros frente a grupo.

En ambos casos, las preguntas que conformaron el guión de entrevista se establecieron teniendo en cuenta las categorías específicas de lectura y producción de textos. En este sentido Stake (1998), menciona que la elaboración de los cuestionamientos a partir de categorías ayuda al investigador a centrarse directamente en el tema.

En concordancia con este autor, Hidalgo (1992) enuncia que las categorías deben formar parte de las teorías que sustentarán el estudio de investigación, esto permitirá que pueda explicarse con fundamentos los hechos, sucesos o fenómenos manifiestos en el universo de indagación. Esto sin olvidar que los constructos deberán estar estrechamente relacionados con el tema y las teorías elegidas que apoyarán la investigación para evitar obstáculos al momento de reflexionar sobre el caso o que la información obtenida no sea relevante.

Para Hidalgo (1992) es importante que el investigador considere dos problemas que comúnmente se manifiestan en la conceptualización de las categorías. El primero refiere a la necesidad de definir con exactitud la definición de los conceptos que garanticen la explicación de las situaciones problemáticas y que puedan relacionarse unas con otras. El segundo a la pertinencia de esos constructos de acuerdo a la realidad de los sucesos que se estudian, esta conveniencia se devela cuando se ha considerado el recorte de la realidad y al momento de llevar a cabo los incipientes resultados del análisis; en todo caso si se detecta que ciertas categorías se alejan del estudio se estará en condiciones de construir nuevos conceptos más acertados.

Para el trabajo de campo se elaboró un plan de acción que incluyó los siguientes apartados:

a) Análisis de la literatura con relación a las categorías.

b) Diseño del guión de entrevista para maestro y alumno.

c) Solicitud de acceso y permiso para realizar el trabajo de campo.

d) Descripción del universo de estudio.

e) Análisis e interpretación de la recogida de datos.

f) Presentación de la información.

3.1. Población, participantes y selección de la muestra

El sector que se eligió para el estudio, fue con base al conocimiento previo que se tenía de los participantes y a la facilidad que el centro educativo proporcionó para la implantación del proyecto. La importancia de elegir el campo de estudio con estos beneficios, reside en la disminución de problemas que pueden entorpecer la investigación.

Para orientarse en la elección correcta de la población, se recurrió al concepto de la misma; Hernández, Fernández y Baptista (2010) la definen como el "conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones". Recordemos que los casos pueden referirse a una persona, organización o suceso, en este estudio nos centramos en un grupo de alumnos y maestros. Los autores sugieren que se instaure con

precisión las particularidades de la población, de tal forma que se facilite la selección de la muestra.

Para ello los integrantes de la población deberán estar inmersos en los hechos (problema), el contexto o en el mismo lugar (escuela) y tiempo en que se realiza el estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Al respecto, se ha delimitado la población considerando a alumnos que pertenecen a un solo grupo y grado con edades similares, de igual forma a los docentes que son responsables de atender a los niños de tercer grado; todos situados en la misma institución educativa.

Relacionado a lo que precede, ingresar a una institución o la presencia del investigador en el espacio físico para realizar el estudio, no es en sí el problema; la dificultad se presenta con la actividad que se pretende llevar a cabo con los participantes (Rodríguez, Gil y García, 1996).

En las primeras etapas del estudio, se utilizó lo que Rodríguez et al. (1996) llaman la estrategia del "vagabundeo". La cual permite al investigador establecer contactos iniciales en el campo donde se realizará el estudio; observar cómo se realizan las interacciones de los niños de tercer grado en el aula, identificar quiénes participan sin inhibiciones y verificar por lo tanto, a los candidatos ideales para aplicar la entrevista.

Reconocer cuáles eran los niños que observaban mayor facilidad en la expresión oral y la riqueza en sus participaciones, permitió la selección inicial de cinco informantes clave antes de decidir cuál de ellos representaba el perfil adecuado. Se decidió utilizar la selección de casos típico-ideal para la recolección de la información,

que “requiere el desarrollo de un perfil de los atributos esenciales que debe cumplir el sujeto a elegir y la búsqueda de una unidad que se adapte a ese perfil” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 137).

El objetivo para seleccionar este subgrupo se relaciona con los significados que manifiestan en el tratamiento de la lectoescritura y que representan al total del grupo; la conveniencia reside en que todos oscilan entre los ocho y nueve años de edad con perfiles socioeconómicos similares, además de participar en las mismas actividades de aprendizaje.

El perfil necesario que se requería era muy simple, sólo se necesitaba que el participante pudiera contestar a los cuestionamientos en forma detallada y sin sentirse cohibido por la presencia de una persona, hasta cierto punto, extraña a su contexto. En este sentido, fueron tres docentes responsables de tercer grado quienes participaron; dos de ellos con estudios de licenciatura en educación primaria y uno con maestría en educación, éste último titular del grupo sujeto a estudio.

El registro de inscripción de 3º “B” corresponde a 35 alumnos, tres asociados a necesidades especiales de la educación; sin embargo, el trabajo se realizó con 33 discentes pues dos estuvieron ausentes en el periodo de la investigación. Los niños presentan características con bajos recursos económicos; los padres de familia tienen estudios académicos de primaria o secundaria, algunos terminal o inconclusa, generalmente los varones se dedican al trabajo en el campo y las madres al hogar. Solo

un bajo porcentaje emigra a la ciudad para realizar labores relacionadas con la albañilería o como obreros.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), cataloga a la comunidad de “El Curtidor” en el municipio de Zinacantepec, Estado de México, México; como una zona socioeconómica de alta marginación. En este sentido, la población de alumnos delimitada conserva características específicas similares que comparten parámetros sociales, culturales y económicos.

3.2. Marco contextual

En cualquier investigación cualitativa es fundamental considerar en el estudio, al contexto. Sobre esta premisa se coincide con las ideas de Stake (1999, p. 62):

…para desarrollar una experiencia vicaria para el lector, para que tenga la sensación de “estar ahí”, hay que describir bien el entorno físico” (…)…cuando se trata de un tema de evaluación o eficiencia, lo es el contexto económico. Quienes solicitan un estudio de casos, o contribuyen en él, y los lectores de los informes pueden indicar contextos que se deben examinar, contextos quizá históricos, culturales o estéticos.

Considerando lo anterior, el estudio se llevó a cabo en un grupo de 33 alumnos de tercer grado de una escuela primaria pública federal semiurbana, situada en la localidad de Zinacantepec en el Estado de México. La institución cuenta con infraestructura parcialmente adecuada que permite a los docentes realizar su intervención educativa sin mayores problemas.

El centro escolar hace hincapié en actividades relacionadas con la lectura y la escritura, aunque se manifiestan algunas dificultades en estos procesos de aprendizaje. La mayor parte de los padres de familia son alfabetos, pero, en promedio, con una escolaridad de educación primaria terminada.

La mayoría de los alumnos proviene de hogares con un ingreso económico bajo y generalmente los padres de familia deslindan la responsabilidad de la educación en los maestros frente a grupo.

Existe facilidad de acceso a la localidad y está muy cercana a la capital del estado; sin embargo, las familias se ausentan difícilmente de su lugar de origen.

3.3. Instrumentos de recolección de datos

Con base en las categorías lectura y producción de textos, se diseñó un guión de entrevista para tres docentes responsables de tercer grado y tres alumnos que cumplieron con el perfil deseado. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010) dicho instrumento fue semiestructurado, con la posibilidad de ampliar la información o precisarla con otras preguntas que se definieron en su momento. Es decir, no todas las preguntas estaban definidas desde el inicio del estudio.

Para complementar los datos obtenidos con la entrevista, se realizó un ejercicio de lectura y escritura con 33 de 35 niños presentes en el grupo. La tarea consistió en leer en voz alta un texto corto por parte del investigador y después la lectura individual de los discentes para culminar con un escrito. Cabe mencionar en este apartado, que se ha manifestado anteriormente que las prácticas educativas se orientan precisamente en estas

acciones, pero la diferencia en este caso es el propósito planteado, es decir, develar realmente la situación problemática que se ha venido enunciando.

La actividad tenía como propósito obtener un panorama más preciso de las competencias de lectura y escritura que han desarrollado los alumnos. El instrumento para registrar los datos especifica aspectos de la lectura como descifrado, silabeo y fluidez. En escritura; características relacionadas con la coherencia, la cohesión, la gramática, la linealidad, la segmentación, la convencionalidad ortográfica y la estilística.

Para la valoración se diseñó una rúbrica con una escala de clasificación que contiene elementos como adecuada, parcialmente adecuada e inadecuada, sustentados en las ideas de Gómez (1995b). Para ella no basta saber si los resultados son correctos o incorrectos, sino observar cuáles son los procesos que tienen los niños tanto en la lectura como en la escritura, por lo tanto estos indicadores darán una idea más específica sobre la información obtenida.

Este ejercicio se llevó a cabo considerando una secuencia didáctica basada en los fundamentos del Programa Nacional de Lectura y que forma parte del apoyo con el que cuentan los docentes para trabajar la asignatura de español. Las actividades de la secuencia son las siguientes:

1. Activación de conocimientos previos.

a) Comentarios generales sobre el texto.

b) Señales textuales: comentar en el grupo aquellas palabras de difícil significado para el niño (por ejemplo: hechizaban, naufragar, encantadora, manatí, inspiran, alfareros).

2. Leer el texto “La sirena” en voz alta con las características de la misma como modelo para el grupo (mostrar la imagen de un manatí).

3. Informar al grupo que leerán en forma individual cuando el acompañante lo indique.

a) Aplicar al finalizar la lectura hecha por los alumnos las sugerencias para activar la comprensión (dos preguntas: una global y otra de inferencia).

4. Indicar al grupo que realizarán una producción de texto individual, que puede ser (según el programa de español y el grado hasta el cuarto bimestre):

a) Narración.

b) Descripción.

3.4. Procedimiento en la aplicación de instrumentos

Para este ejercicio el entrevistador se dirigió al Centro de Trabajo seleccionado para comodidad de los participantes, respetando la jornada laboral estipulada entre las 8:00 y 13:00 horas. Los momentos para realizar la actividad dependieron de las oportunidades que ofrecieron los entrevistados en su ambiente de trabajo. Esta forma de intervención para la recolección de datos en la cotidianidad de los sujetos fue imprescindible para el éxito de la indagación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para el proceso de construcción de las entrevistas se tomaron en cuenta algunos supuestos iniciales planteados por el investigador. Esto implica que se realice una indagación a partir de la cotidianidad y experiencias de los sujetos involucrados, que conduzca a explicaciones relevantes sobre el tema objeto de estudio (Hidalgo, 1992).

Antes de empezar con la entrevista, se conversó con los participantes para explicarles brevemente las preguntas. Se inició con las preguntas generales para culminar con las específicas (Hernández et al., 2010).

En esta fase se aplicaron las entrevistas a los sectores elegidos en días diversos de la semana comprendida entre el miércoles 25 y jueves 26 de abril de 2012.

Desde la primera visita y a través de una charla informal, se les comentó a los participantes, que se respetaría el compromiso de confidencialidad sin hacer referencia a sus nombres. Lo anterior, permitió que ellos accedieran a ser entrevistados. En las entrevistas a alumnos y maestros, ante las respuestas obtenidas, fue necesario profundizar en la información. Por lo tanto, el entrevistador realizó una nueva pregunta que enriqueciera o abundara en la primera premisa (Bisquerra, 1989).

Para el caso de los alumnos; con relación al ejercicio de lectoescritura, se diseñó una tabla con los resultados más sobresalientes en este aspecto, que permite una visualización general de los saberes de los niños. En ella se establecieron como indicadores las categorías diseñadas para el análisis centradas en la lectura y en las características propias del texto y de la escritura.

Al culminar toda la actividad, se agradeció la participación de cada uno de los involucrados, insistiendo en que los datos obtenidos serían confidenciales.

3.5. Procedimiento para el análisis de datos

Para explorar la información obtenida de los instrumentos utilizados, fue necesario seguir un orden específico que permitiera organizar los datos más relevantes e iniciar con su análisis. El procedimiento llevado a cabo, fue el que se enuncia:

Organización de los datos.

- Determinar los criterios para organizar la información; en este caso, a) la generada por las entrevistas, b) el resultado de las notas de observación, y c) las evidencias o productos de los alumnos.
- Ordenar la información considerando los criterios antes mencionados.

Preparación de los datos para el análisis.

- Escuchar las grabaciones y transcribir los datos.
- Revisar los datos obtenidos de los ejercicios elaborados por los alumnos.

Revisión de la información.

- De acuerdo a las evidencias, obtener un escenario general de los materiales reflexionando sobre la pregunta de investigación.
- Retomar los resultados con relación a la lectura y la producción de textos.

Triangulación.

- En el análisis de la información, triangular los datos entre las respuestas del maestro y sus alumnos (Hernández et al., 2010).
- Comparar la información anterior, con los resultados emitidos en el ejercicio de valoración de la lectura y la producción de textos.
- Desechar la información poco relevante.

Capítulo 4

Resultados de la investigación

En este capítulo se presenta en forma ordenada toda la información obtenida de los instrumentos utilizados en el estudio. El diseño de dichos instrumentos fue orientado sobre el tema “la lectura y la producción de textos en alumnos de tercer grado de educación primaria”. Esto permitió planear el momento preciso para realizar el trabajo de campo teniendo en cuenta los tiempos disponibles por los involucrados en el estudio.

Aquí se plantea cómo el docente frente a grupo realiza su labor con respecto al desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura derivado del conocimiento que tiene sobre el programa de la asignatura de español y del uso que da a ciertos recursos como la biblioteca de aula y la biblioteca escolar.

Por otro lado, se evidencian aspectos sobre la lectura que realizan los niños en esta etapa escolar, así como aquellas características del texto y de la escritura convencional para hacer posible la comunicación. Sobre la lectura, se observa la existencia del descifrado, el silabeo o la fluidez. En la producción global de textos, se detallan elementos relacionados con la gramática, la coherencia y la cohesión; sobre la escritura, se mencionan específicamente la segmentación, la linealidad, la convencionalidad ortográfica y la estilística.

Por último, se hace una relación entre la información proporcionada por el docente y los datos obtenidos por los alumnos tanto en la entrevista como en el ejercicio situado en la lectura y la producción escrita de los 33 alumnos participantes.

Considerando la información obtenida a través de las entrevistas con los sujetos involucrados y de algunos ejercicios elaborados por los alumnos en el aula fue posible identificar cómo se manifiestan los actos de lectura y escritura en los alumnos del grupo. La participación de todos los niños en la lectura y en la producción de textos permitió obtener datos sustanciales para el estudio.

Utilizar lo que Rodríguez et al. (1996) llaman la estrategia del "vagabundeo", generó una actitud de confianza entre el docente y el entrevistador; esta conducta se manifestó en las respuestas espontaneas del entrevistado. Los planteamientos iniciales fueron con relación al dominio del programa de español, la estructura de los proyectos didácticos que organizan los contenidos y los aprendizajes esperados; así como aspectos referidos a la evaluación.

En este proceso, se aprovechó un momento de descanso del docente para evitar distractores o la necesidad de atención de sus alumnos. Las preguntas preliminares se indujeron en forma de plática con la finalidad de lograr confianza y obtener la información más cercana a la realidad, se tuvo cuidado en comprender cada una de las respuestas para estar en posibilidad de reorientar los cuestionamientos en caso de percibir una incorrecta apreciación en lo planteado. El diseño del guión de entrevista al estar relacionado con lo que comúnmente realizan los docentes facilitó el dialogo con los participantes. El hecho de que cada uno se responsabilizara del mismo grado coadyuvó en la comparación y análisis de los testimonios, identificando las fortalezas y debilidades manifiestas en la intervención pedagógica.

Después de lo anterior, de acuerdo a las categorías de análisis lectura y producción de textos, los datos obtenidos más relevantes de los docentes entrevistados fueron los siguientes:

Tabla 1.
Comentarios de los docentes sobre lectura y producción de textos.

Preguntas	Lectura/Producción de textos
¿Qué tiempo destina en el trabajo del aula a cada uno de los siguientes aspectos: la lectura, la escritura, la oralidad?	"Para la lectura bueno normalmente luego, luego llegando yo les leo, tengo ahí un libro de cuento son quince minutos de entrada donde yo les leo a los niños posteriormente ellos toman entre diez y quince minutos, para comentar y escribir lo que ellos entendieron del cuento que se les lee, y ahí va implícita la oralidad porque lo comentan".
¿Cómo es el desempeño lector de sus alumnos: cómo y cuándo leen, cuánto leen, comprenden lo que leen?	"Híjole en el caso de mi grupo es muy bajo porque bueno, como te hemos comentado tengo con problemas fuertes de escritura, entonces con esos ocho si le damos un poquito más de importancia como si fueran niños de primero, y con los demás difícilmente también les doy un tiempo para que lo hagan normalmente no están acostumbrados a leer ellos entonces se les dificulta un poquito sabes que vas a leer esto si lo hacen un poquito hay que meterlos más a la lectura".
¿En cuánto a la comprensión?	"¡Imagínate! Si no leen están muy bajos, les cuesta mucho trabajo".
¿Cómo es el desempeño en la escritura de sus alumnos?	"Igualmente, igual muy bajo es más yo siento que ese grado que tengo es como si estuviera entre el primer ciclo entre primero y segundo".
¿Qué dificultades presenta usted para redactar textos?	"La verdad no, no se me dificulta".

Según lo propuesto por Hernández et al. (2010) antes de iniciar la entrevista con el alumno, se conversó con él para explicarle brevemente sobre el tema. Se empezó con los cuestionamientos generales para culminar con los específicos. Esto facilitó todo el proceso para la recopilación de los datos.

En contraste con la entrevista realizada al maestro de grupo, algunas respuestas que se mencionaron sobre el desarrollo de las habilidades de lectura y producción de textos, se orientaron a cinco cuestionamientos en particular.

Sin embargo, retomando a Bisquerra (1989) fue necesario realizar nuevas interrogantes que apoyaran a las premisas anteriores. De esta forma la información se produjo como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla 2.
Respuestas de los alumnos sobre la lectura y la producción de textos.

Preguntas	Lectura/Producción de textos
De las actividades de la asignatura de español que realizas en el aula ¿Cuáles te gustan más? ¿Por qué?	"Esteee… esteee, cuando, esteee, cuando el maestro nos, esteee, cuando el maestro nos pone a inventar cuentos y luego nos lee cuentos y nos dice que qué le entendimos, y también nos pone así a cada quien a que lea, para la lectura".
Eso es lo que te gusta más, ¿por qué?	"Porque… este porque ahí es donde este así me gusta mejorar, es donde me gusta mejorar y ahí… esas cosas ehhhh… son las que se me hacen más fáciles".
Cuando trabajas la lectura y la escritura en tu salón de clases ¿Cómo te enseña tu maestro?	"Esteeee, estess así a un alumno lo pone a que escriba digo a a que esssste a que lea y luego así nos pone que le entendimos y este y que escribamos y así nos pone unas así unas cosas que debe llevar nuestro texto de lo que escribimos de lo que entendimos y a veces nos pone a hacer descripciones".
¿Que utiliza él para trabajar, utiliza materiales o que cosas ocupa?	"Este… ocupamos esteeee…de esos adjetivos calificativos, adverbios y verbos. Adverbios y verbos…"
¿Y materiales?	"¿Materiales?... esteeee… Nada más utilizamos lápices… esteee… También utilizamos saca, sacapuntas y la goma, eso nos dice que saquemos y la libreta".
¿Te agrada leer? ¿Por qué? ¿Qué lees en el aula?	"Si, porque esteee, ahí es donde me gusta porque por este como para así seguirle respetando los puntos y las comas cuando este… cuando porque para así leer un poco más rápido y así respetando las comas y los puntos" (…), "Algunas veces leo cuentos y otras veces leo fabulas y estaaa algunas veces leo algunas así páginas de esos libros que traen unas 80 hojas".
¿Te agrada escribir? ¿Por qué? ¿Qué escribes en tu salón de clases?	"Hummmm… Un poco, lo de escribir", (…), "Porque esteee… porque ahí todavía no mejora la letra, ahí la estoymmm… ahí todavía no la hago bien pero este, pero mi papá me va enseñando poquito a poquito así como hacerle", (…), "Esteee, escribo así problemas matemáticos luego este cuando nos inventamos cuentos los escribimos y algunas veces vamos a la biblioteca esteee… y nos dice que copiemos como así como media hoja del libro".

El resto de los planteamientos estuvieron mediados en el uso de las bibliotecas de aula y escolar; las observaciones más sobresalientes se refieren a un espacio utilizado para copiar fragmentos de textos, así como el préstamo a domicilio que conlleva la tarea

de redactar un resumen sobre lo leído. Otro aspecto mencionado, es que los niños que terminan pronto alguna actividad dentro del aula pueden elegir un libro de la biblioteca para entretenimiento, mientras el resto de los compañeros terminan sus trabajos escolares.

El ejercicio planteado a todo el grupo sobre actos de lectura y escritura, proporcionaron elementos importantes que formaron una idea global con respecto a estas habilidades. Se trabajó con 33 de 35 niños matriculados en el grupo. La tarea consistió en leer en voz alta un texto corto de la biblioteca de aula por parte del investigador y después la lectura individual de los discentes para culminar con un escrito.

Los aspectos de la lectura explorados fueron el descifrado, silabeo y fluidez; además de dos preguntas orales relacionadas con la comprensión global y la inferencia. En escritura; características relacionadas con la coherencia, la cohesión, la gramática, la linealidad, la segmentación, la convencionalidad ortográfica y la estilística.

Para la valoración, se diseñó una rúbrica sustentada en las ideas de Gómez (1995b) con una escala de clasificación que contiene elementos como adecuada, parcialmente adecuada e inadecuada. Esta forma de percibir el desempeño de los alumnos, permitió realizar una estimación cualitativa sobre los aspectos de la lectura y la escritura. Cabe mencionar que para tratar la lectura el investigador fungió como modelo a seguir por los niños para que pudieran apreciar las particularidades que debían tomar en cuenta; sin embargo, en todo momento se estuvo consiente que al suponer que no era una práctica permanente en el grupo, esta estrategia no necesariamente obtendría derivaciones satisfactorias.

Como resultado de la aplicación de este ejercicio, los datos obtenidos de acuerdo a los aspectos arriba mencionados fueron los siguientes:

Tabla 3.
Resultados de la valoración sobre la lectura en los alumnos.

Aspectos	Número de alumnos	Porcentaje
Silabean.	4	12
Fluidez y no respeta signos de puntuación.	18	55
Fluidez y respeta signos de puntuación.	11	33
Significados globales sobre el texto:		
Inadecuados.	9	27
Parcialmente adecuados.	6	18
Adecuados.	18	55
Significados de inferencia sobre el texto:		
Inadecuados.	11	33
Parcialmente adecuados.	14	43
Adecuados.	8	24

De acuerdo a la información obtenida tras el ejercicio de lectura (Tabla 3), cuatro niños leen por sílabas, dieciocho leen con fluidez, pero no respetan signos de puntuación y once leen con fluidez sin presentar problemas al utilizar los signos de puntuación.

En cuanto a la comprensión global, en nueve alumnos su desempeño fue inadecuado, seis parcialmente adecuado y dieciocho adecuado. Con referencia a la elaboración de inferencias, once alumnos se ubicaron en el nivel inadecuado, catorce en parcialmente adecuado y ocho en adecuado.

La aplicación de dos tipos de preguntas, estableció la forma para explorar en dónde se han desarrollado mayores habilidades y en dónde se perciben dificultades. Se omitió con conocimiento de causa el uso de cuestionamientos orientados a la obtención de información literal o textual por inferir que es una práctica común en las aulas, además que en los programas de español 2011se sugiere dar relevancia a otro tipo de planteamientos.

Con relación a la escritura, las producciones realizadas por los discentes fueron analizadas y pueden caracterizarse de la siguiente manera.

Tabla 4.
Datos de las características del texto en la producción escrita de los alumnos.

Aspectos	Número de alumnos	Porcentaje
Coherencia:		
Inadecuada.	13	40
Parcialmente adecuada.	11	33
Adecuada.	9	27
Cohesión:		
Inadecuada.	19	58
Parcialmente adecuada.	7	21
Adecuada.	7	21
Gramática:		
Inadecuada.	15	46
Parcialmente adecuada.	7	21
Adecuada.	11	33

Los escritos recuperados de los 33 alumnos no presentaron listado de palabras u oraciones. Por lo tanto, fue posible identificar las características del texto y de la escritura en ellos. En la coherencia; la aptitud de trece niños se manifestó inadecuada, once parcialmente adecuada y nueve adecuada. En la cohesión; en diecinueve alumnos fue inadecuada y en el aspecto parcialmente adecuado y adecuado, se identificaron siete niños. Con relación a la gramática; quince producciones se ubicaron dentro del rango de inadecuados, siete en parcialmente adecuadas y once como adecuadas.

En la información plasmada en las tablas referidas a la lectura y a la producción de textos, fue necesario manejar porcentajes para facilitar el análisis de los datos, de tal forma que se pudieran establecer comparativos logrando la apreciación de las debilidades y fortalezas entre ambas habilidades, esto sin ubicarse necesariamente en un corte cuantitativo.

Tabla 5.
Datos de las características de la escritura en la producción de los alumnos.

Aspectos	Número de alumnos	Porcentaje
Segmentación:		
Inadecuada.	17	52
Parcialmente adecuada.	10	30
Adecuada.	6	18
Linealidad:		
Inadecuada.	3	9
Parcialmente adecuada.	7	21
Adecuada.	23	70
Convencionalidad ortográfica:		
Inadecuada.	24	73
Parcialmente adecuada.	8	24
Adecuada.	1	3
Estilística:		
Inadecuada.	1	3
Parcialmente adecuada.	20	61
Adecuada.	12	36

De los escritos revisados; en segmentación diecisiete fueron catalogados como inadecuados, diez parcialmente adecuados y seis adecuados. En linealidad; tres inadecuados, siete parcialmente adecuados y veintitrés adecuados. En la convencionalidad ortográfica, el desempeño de los alumnos fue: veinticuatro inadecuados, ocho parcialmente adecuados y uno adecuado. En estilística o trazado de las grafías: uno se presentó como inadecuado, veinte parcialmente adecuado y doce adecuado.

4.1. Análisis de los datos

En palabras de Rodríguez, Gil y García (1996) se consideró la selección de un caso típico-ideal, que consiste en elegir a un pequeño grupo de sujetos para obtener la información necesaria teniendo en cuenta el perfil que se requería para el estudio. De esta idea, se eligió primero al docente y de su grupo a los alumnos con el perfil más adecuado para obtener la información; sin embargo, también se consideraron los datos

que proporcionaron todos los niños del grupo con relación a un ejercicio de lectura y producción de textos, así como a dos docentes del mismo grado.

La posibilidad de comparar la información entre los informantes elegidos para las entrevistas permitió explorar datos más ilustrativos y cercanos al universo de estudio.

Desde el inicio de las actividades se advirtió que existían algunas dificultades con relación a la comunicación oral en los niños. Antes de la prueba piloto y a manera de charla informal, la mayoría de ellos manifestó que les agradaban las tareas escolares relacionadas con la lectura y la escritura pero se escuchaban vacilantes al responder, como si se inhibieran a contestar lo contrario, usaron muletillas en su forma de hablar y se les dificultó ordenar sus ideas.

Concerniente a esta pregunta, se tuvo oportunidad de presenciar un momento en que un número reducido de alumnos culminaron las tareas que el docente de 3º "B" había solicitado en la sesión de español, al no saber que otras acciones implementar decidió enviarlos a la biblioteca escolar para que "leyeran" mientras sus compañeros concluían; se observó que los niños se interesaron por explorar los acervos que contenían portadas con imágenes llamativas, relatos fantásticos y algunos relacionados con animales.

Se apreció por ejemplo, que quienes optaron por los textos sobre animales identificaron aquellos que se centraban en la información sobre los dinosaurios. El docente en este caso perdió la ocasión para reconocer cuáles eran los intereses de sus alumnos. Su preocupación por lograr que el resto de los niños terminaran su trabajo, le

impidió establecer otras estrategias para conducir adecuadamente al grupo, en su defecto asignar tareas de monitoreo en los discentes que concluyeron primero, habría sido más enriquecedor al no percatarse de lo sucedido en la biblioteca.

Lo que antecede, vislumbra una práctica sin la definición de un propósito educativo y un manejo inadecuado de las actividades en el grupo. La lectura por placer como estrategia para su fomento se ha olvidado, es preciso poner en práctica nuevas alternativas involucrando no solo a los maestros sino también a las autoridades educativas, algunas ideas sencillas pero que pueden ayudar son las siguientes (Garrido, 2004, p. 37):

1. Despertar a aguzar en las autoridades educativas y en los maestros la conciencia del problema que representan no los analfabetos, sino los millones de personas que han asistido por muchos años a la escuela y que, sin embargo, no han adquirido la costumbre de leer.
2. Reforzar el convencimiento de que ningún sistema aventaja a la lectura en voz alta para formar lectores, para contagiar el gusto por la lectura.
3. Reforzar las habilidades de los maestros como lectores en voz alta. Se aprende a leer mejor más o menos como se aprende a bailar mejor: siguiendo los pasos de quienes lo hacen mejor que nosotros.

Se puede asegurar al menos en el Valle de Toluca, México; que las autoridades educativas y profesores han tomado conciencia de la problemática, sobre todo que se han realizado actividades de seguimiento como parte de las evaluaciones internas y

también se tienen evidencias de evaluaciones externas como los informes PISA o por el programa Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), pero como lo ha mencionado Freire (1998) no basta tomar conciencia sino actuar en consecuencia de ello, es decir, lograr la “concienciación”. Por otro lado, se requiere de maestros como lectores competentes pues son el primer modelo a seguir por los niños.

En las respuestas del maestro se observa que la atención recae en la enseñanza de la lectoescritura sin hacer referencia a la oralidad. Sin embargo, a pesar de ello los alumnos tienen dificultades para la comprensión y la redacción de textos. El profesor menciona que tiene alumnos pre silábicos y que requieren de atención educativa especial, pero no hace mención de qué apoyos brinda para mejorar sus procesos o qué criterios consideró para clasificarlos de esta manera. Los ve como una dificultad que le impide atender a los demás infantes en la lectoescritura.

La escuela cuenta con la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se observó que la responsable atiende a los niños con necesidades especiales en educación pero en el espacio que tiene asignado, es decir, el docente del grupo no se entera de las actividades que se realizan con los alumnos y tampoco existe comunicación entre USAER y profesor, de tal forma que no se comparten las estrategias. Esta es una dificultad porque los maestros que tienen estos casos ignoran cómo llevar el seguimiento de los discentes, en consecuencia la planificación didáctica no contiene un apartado especial que registre las adecuaciones curriculares.

Sobre la lectura se logró identificar que los niños manifiestan mayores inconsistencias con el cuestionamiento relacionado a la inferencia (pregunta 2). Aproximadamente el 33% del total; situación diferente en donde tenían que expresar ideas globales sobre el texto leído que fueron el 27% (pregunta 1). Solo una minoría que corresponde al 12% lee a través de sílabas, el 55% del grupo lee con fluidez, pero no respeta los signos de puntuación y el 33% lee sin problema.

Los datos muestran que se deben buscar alternativas de solución para mejorar la estrategia de la inferencia en los alumnos, sobre todo si se observa lo mencionado por Goodman (1982) para él "es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen". Con el desarrollo de ésta se favorece una mayor interpretación de la lectura y se puede descubrir aquella información que no está explícita en el texto.

Para ello, los maestros deberán tener especial cuidado en el diseño de los planteamientos, saber qué, cómo y para qué preguntar. Por lo tanto en (Gómez, 1995, p. 47):

Las preguntas es necesario destacar que aquéllas que elabore el maestro deberán propiciar la reflexión del lector en torno al contenido del texto, y activar sus esquemas de conocimiento previo y su relación con la información literal, para elaborar las inferencias necesarias en la construcción del significado.

Una característica sobresaliente en la comprensión global, fue que la mayoría de los discentes expresaban comentarios de inicio y desarrollo pero no lograban cerrar las ideas, es decir, resultaban inconclusas. Esto llamó la atención porque al principio no existía una explicación palpable, sin embargo, al observar un ejercicio de los docentes se apreció que las pocas veces que intentaron utilizar esta estrategia se limitaban a preguntar ¿Qué comprendiste sobre el texto?, aquí habría que reflexionar si los educandos tenían claro el concepto de "comprensión", si sabían qué se les estaba planteando; ocasionalmente en algún momento hasta los adultos vacilan cuando se les cuestiona sobre esta acepción.

Tal vez la pregunta más adecuada pudo ser ¿Platícame sobre lo que leíste?, pero si se nota que el alumno no concluye la idea, entonces apoyar con una segunda interrogante ¿Y qué pasó al final?, para conducirlos poco a poco a la conclusión de sus aportaciones. De tal forma que evidencie una introducción, un desarrollo y cierre; se debe recordar que en este tipo de preguntas se ponen en práctica los saberes y generalizaciones que se hayan logrado del texto y en consecuencia la respuesta será más amplia. En general esto "implica una profundidad mayor que el simple conocimiento factual" (Gómez, 1995a, p. 79). Dicho de otra forma, se remonta a las ideas principales que se entrelazan con coherencia para explicar un suceso o historia.

En el caso de las escritura, la consigna para realizar la evidencia fue una descripción o una narración que son los dos tipos de texto que especifica el programa de español 2011. Al valorar estas actividades en el grupo objeto de estudio, se identificaron en la producción de textos, dificultades con relación a la coherencia, cohesión, la

gramática, la segmentación y con mayor acentuación en la convencionalidad ortográfica; que se analizarán a partir del siguiente segmento.

La revisión de las producciones escritas develó algunas dificultades que entorpecen los deseos de los alumnos por comunicarse, las características del texto analizadas comprobaron una valoración inadecuada con relación a la coherencia en el 40% del grupo, en las relaciones cohesivas se observó un 58% y en el uso de la gramática un 46%. Esto explica por ejemplo que los niños tengan problemas para explicar las ideas globales del texto si se considera que en los escritos no existe una coherencia adecuada.

En el programa de español 2011, cada proyecto didáctico tiene un apartado denominado “Temas de reflexión” con la finalidad de apoyar las actividades de la secuencia didáctica propuesta por la asignatura, con un elemento titulado “Aspectos sintácticos y semánticos” que contienen orientaciones precisas según el bloque para desarrollarse en conjunto con las actividades; si el currículum provee de estos recursos entonces ¿Qué está sucediendo en las aulas?, ¿Por qué los alumnos manifiestan problemas en la coherencia, la gramática y la cohesión al redactar?, si puntualmente se le menciona al docente lo que debe incluir en el tratamiento de la escritura.

Esto nos lleva a inferir que los profesores no trabajan completamente los proyectos didácticos y solo se centran en las actividades de la secuencia didáctica. Pero hay otra observación, dentro de las secuencias también llamadas “Producciones para el desarrollo del proyecto”, se establece antes de llegar al producto final el procedimiento para

trabajar el taller de escritura y que necesariamente debe relacionarse con las sugerencias que se estipulan en el espacio “Aspectos sintácticos y semánticos”. Cabe mencionar que el único detalle es que no se menciona la frase “Taller de escritura” pero sí están las acciones explícitas.

Entonces el profesorado omite esa parte tan importante que debe ponerse en práctica y como resultado los estilos de enseñanza no cubren las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Se recuerda que actualmente ya no se maneja el procedimiento anterior como taller de escritura sino como “planeación, desarrollo y evaluación” en estrecha relación con las ideas de Cassany (1987) sobre sus cinco etapas para la producción de textos.

Pero ¿Qué reflexiones se recuperan sobre las características de la escritura?, para responder a ella se enuncia que el indicador denominado inadecuada, nos refiere en segmentación el 52%, en linealidad el 9%, en convencionalidad ortográfica el 73% y en estilística el 3%. Aquí se focaliza con graves problemas a la segmentación y a la ortografía; ambas características no se han desarrollado en los escritos de los niños porque no se tiene el hábito de la lectura, tanto una como la otra se corrigen cuando los sujetos son lectores permanentes y autónomos; pero obviamente es necesario que los docentes definan sus propósitos para leer en el aula. Es decir, la estrategia consiste en comparar las producciones de los alumnos con el texto original que permita visualizar los desaciertos y autocorregirlos.

Si se regresa al tema de los proyectos didácticos y su estructura, se encontrará un elemento con el nombre de “Conocimiento del sistema de escritura y ortografía” en el apartado de “Temas de reflexión”. El comentario se relaciona con lo anteriormente dicho, ahí se especifican qué se debe hacer para desarrollar la convencionalidad ortográfica según el grado, qué grafías podrían ser más complejas de usar, cómo ejercitarla y en qué espacio de la secuencia didáctica se deben implementar.

La importancia de esta característica reside en que (Goodman, 1982, p. 19):

La ortografía consiste en un sistema de grafemas, habitualmente llamados letras, que tienen una variedad de formas y estilos. La ortografía también incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos del lenguaje.

Entonces es importante que los profesores orienten las prácticas de la escritura en el conocimiento de las reglas ortográficas pero no como tradicionalmente se ha hecho, es decir, a través de la memorización. Al contrario se precisa desde los primeros grados el análisis reflexivo del sistema de escritura, al mismo tiempo que los niños se van relacionando con las formas convencionales, en otras palabras provocar que los alumnos comparen sus escritos desde sus hipótesis iniciales para lograr gradualmente las producciones adecuadas.

Es posible que de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los educandos, el programa de español de tercer grado no incluya las orientaciones necesarias al considerarse que son alumnos que ya lograron ese proceso, por lo tanto los docentes

tendrán que explorar el programa del grado anterior para identificar cuáles sugerencias metodológicas pueden ser apropiadas.

Con relación al segundo problema, también se debe situar al grupo de alumnos bajo el supuesto que ya han adquirido el sistema de escritura convencional, entonces habría que preguntarse por qué en este grado existe un alto porcentaje con dificultades en la segmentación. Si recordamos la acepción que Ferreiro y Teberosky (1979) nos dicen sobre el tema, que segmentar es colocar el espacio adecuado entre palabras, es decir, no deben estar unidas o demasiado separadas y debe desarrollarse esta característica entre el primer y segundo grado. Entonces ¿Por qué en tercero todavía existen este tipo de incidencias?

Se podría mencionar entonces que los problemas fueron ocasionaron por los maestros que atendieron el grupo en los dos primeros años, pero habría que pensar qué han hecho los profesores en el grado actual para abatir este rezago. Comúnmente se tiene la costumbre de evadir las responsabilidades culpando al docente anterior, hasta aquí según Freire (1998) se ha tomado conciencia de la problemática más no se ha actuado para cambiar, es decir, no se ha llegado a la concienciación. Esquivar la situación como se ha hecho tradicionalmente por el profesorado provoca que los estudiantes culminen su educación básica con el mismo atraso y lo mismo sucede con aquellos que tengan la oportunidad de ingresar a la educación superior.

A partir del análisis anterior como producto de los resultados obtenidos en el ejercicio de lectoescritura, es conveniente contrastar lo que dijeron los maestros y los

alumnos con la finalidad de reflexionar entre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el programa de español vigente y las prácticas educativas. En consecuencia se estará en condiciones de comprender cómo se manifiestan los actos de lectura y escritura en las aulas.

Fue muy claro observar que las acciones, planeadas o no, para la asignatura de español en tercer grado son propiciadas por el docente; en dichas acciones los actos de lectura y escritura se llevan a cabo solo como consigna. Los alumnos entrevistados declararon utilizar las bibliotecas de aula y escolar con fines de exploración y conocimiento de los acervos; además de utilizar como estrategia el préstamo a domicilio o leer en casa con ayuda de la biblioteca personal.

El profesor de 3º "B" no hizo hincapié en el uso de una didáctica para trabajar la lectura o la escritura con apoyo de las bibliotecas, aun cuando en los programas vigentes se mencionan estrategias específicas para ello. Sin embargo, es relevante un planteamiento metodológico que conlleve a prácticas innovadoras para disminuir los problemas o solucionarlos. En este sentido, se debe pensar que (Gómez, 1995b, pp. 62-63):

En el diseño y la organización de situaciones didácticas, el maestro, además del contenido, reconoce, en relación con las posibilidades cognoscitivas de los alumnos: a) cuáles alumnos y en qué actividades de aprendizaje requieren ayuda específica para realizar la tarea intelectual que subyace en cada una de éstas; b) los momentos en que habrá de incrementarse el intercambio y la confrontación de opiniones entre los niños; c)

el tipo de preguntas que puede realizar, en términos de andamiaje, para orientar o reorientar la reflexión que los alumnos habrán de realizar en la resolución de las diversas situaciones de aprendizaje, o bien, la utilización de las respuestas que otros alumnos proporcionan para complementarlas o modificarlas.

Además se explícita que en el ejercicio de la escritura se debe utilizar la planeación, el desarrollo y la evaluación, que en términos del programa anterior (1993) era denominado “Taller de escritura”. Las respuestas del alumno confirman que no hay planeación previa para la lectura y la escritura ya que acuden a la biblioteca a realizar actividades de copiado de textos porque “les toca” de acuerdo a un horario o porque les gusta asistir.

Lo anterior define una contradicción entre el deber ser y el hacer, pues se dice por ejemplo que “la tendencia de las actuales propuestas educativas en torno a la lectura, está encaminada, afortunadamente, a proponer una lectura por el puro placer de leer” (Zepeda, 2003, p. 109).

El problema es mayor sobre todo en las dificultades presentadas por los niños para leer y escribir; los docentes no se consideran parte de la problemática, mencionan que han hecho todo lo posible por abatir el rezago, pero no han tenido los resultados esperados; se responsabiliza al hogar y a los mismos alumnos por formar parte de un contexto social y cultural bajo.

Los maestros entrevistados manifestaron algunos acercamientos al enfoque de la asignatura del español al mencionar que es comunicativo. Sin embargo, no han

detectado los cambios que han sufrido los programas con relación al desarrollo de contenidos a través de las prácticas sociales del lenguaje, entre otros. Cuando se les preguntó qué conocen del programa 2011, mencionaron distintos aspectos como los estándares curriculares, algunas competencias y proyectos; no se identifica si los conceptualizan o si los llevan a la práctica.

Con relación a la pregunta sobre los proyectos didácticos, estipulan que “es muy buena estrategia” y que la llevan a cabo, ─pero no hacen alusión a los componentes principales─; lo cual demuestra que conocen solo parcialmente el programa. Se discursa o recita sobre el desarrollo de competencias, pero se ignora si es un enfoque de la asignatura o un modelo pedagógico del currículum.

Se apreció que las acciones relacionadas con la autoevaluación se ejercitan poco y los alumnos que lo están haciendo presentan problemas para emitir juicios. Sobre la heteroevaluación de los aprendizajes, los maestros explican utilizar como instrumentos las rúbricas, pero también mencionan que le es muy complicado pues deben diseñar varios modelos según el número de proyectos.

Para explicar lo anterior, el programa de español 2011 se estructura por tres proyectos didácticos para cada bimestre; por lo tanto, el docente tiene la posibilidad y flexibilidad para diseñar sólo una rúbrica por proyecto, amén de utilizar otro tipo de instrumentos para la evaluación, como lo son: portafolios de evidencias, listas de cotejo, escalas estimativas, etc.

Fue posible detectar después de estar directamente en el campo de estudio que los supuestos iniciales pensados por el investigador permanecen en su mayoría, según lo muestran los datos obtenidos.

En dicha información, los profesores manifiestan un vago conocimiento sobre la estructura del programa de español del grado que atienden, situación detectada cuando dan a conocer elementos aislados o equivocados.

Los docentes tienen algunos elementos sobre el enfoque de la asignatura y se les dificulta explicarlos en su totalidad; por lo tanto, la metodología que utilizan se distancia de los propósitos educativos. Hicieron referencia que es comunicativo, funcional o formativo; lo que indica escaso dominio pues el programa 2011 enuncia que es comunicativo y funcional basado en las prácticas sociales del lenguaje.

Con relación a la autoevaluación, los profesores reconocen que no se ha realizado lo suficiente para emplear eficazmente el recurso. También fue notorio que ellos no fundamentan científicamente sus tareas para fortalecer la lectura o la escritura y se aprecia que los niños descodifican pero no logran la comprensión; el dominio de los alumnos se centra en el rescate literal de frases encontradas en el texto.

El programa de español 2011 hace hincapié en el abuso que se le ha dado a la comprensión literal, orientando esas prácticas a la señalización de personajes principales o a sus características, dejando de lado las inferencias, las analogías y las generalizaciones, entre otras.

Para facilitar la lectura de esta información se presenta su análisis en una tabla en donde “sí” indica que los supuestos permanecen y “no” los que no se encontraron como parte del planteamiento inicial.

Tabla 6.
Confirmación e invalidación de los supuestos iniciales en la lectura y producción de textos.

Supuestos iniciales	SI/NO
El docente de tercer grado de educación primaria conoce parcialmente el Plan de estudios 2011.	Sí
El profesor del sector elegido conoce la estructura del programa de la asignatura de español, pero desconoce o confunde el enfoque y por lo tanto presenta inconsistencias en su aplicación.	Sí
El maestro utiliza el libro de texto de la asignatura de español como único recurso de apoyo para sus actividades de enseñanza.	No
La metodología utilizada por el docente no se relaciona con el enfoque y finalidades de la asignatura.	Sí
Las formas de evaluar la asignatura de español por parte del docente siguen siendo tradicionales y orientadas al conocimiento sobre lo procedimental y actitudinal.	Sí
El profesor centra su esfuerzo en fortalecer la lectura y la escritura, pero desatienden el lenguaje oral.	Sí
Gran parte de los alumnos de tercer grado tienen dificultades para producir textos propios.	Sí
La mayoría de alumnos de tercer grado no han logrado el desarrollo de la competencia lectora de acuerdo a su nivel.	Sí
Las producciones de la mayoría de los discentes presentan inconsistencias con relación a las características del texto y de la escritura.	Sí
La mayoría de los alumnos no aplican la autoevaluación en la asignatura se español.	Sí

4.2. Confiabilidad y validez

Según Yin (2002) es posible determinar la validez del estudio; para lo cual explica cuatro pruebas que el investigador debe tener presente. De la construcción, en donde se debe cuidar la adecuada acepción de los constructos utilizados; de la interna que solo se plantea para el diseño explicativo, lo cual posibilita la información de causa y efecto en un fenómeno, garantizando que no existe un tercer factor causal; de la externa, que

propicia la posibilidad de generalizar los resultados en otro contexto; y de la confiabilidad, que demuestra la repetición de resultados en diferentes casos.

De igual forma, el autor establece cinco componentes para diseñar la planeación de la investigación; éstos hacen referencia a las preguntas, a las proposiciones que deben explorarse sobre el estudio, a las unidades de análisis, a la lógica que existe cuando se cohesionan los datos y las proposiciones, y a los criterios que se determinan para analizar la información (Yin, 2002).

Hernández, Fernández y Baptista (2010) comentan que ellos prefieren llamarle rigor en la investigación cualitativa en lugar de validez o confiabilidad y para determinar ese rigor en la metodología proponen observar los aspectos dependencia, credibilidad, transferencia y confirmación.

Para ellos la dependencia se relaciona con soslayar la información obtenida en el trabajo de campo o durante el análisis como producto de los datos reducidos o por la falta de experiencia del investigador; por lo tanto para evitar este sesgo se recomiendan las siguientes orientaciones (Coleman y Unrau, 2005 citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2010):

- Evitar que nuestras creencias y opiniones afecten la coherencia y sistematización de las interpretaciones de los datos.
- No establecer conclusiones antes de que los datos sean analizados.
- Considerar todos los datos.

La dependencia se demuestra (o al menos se aporta evidencia en su favor) cuando el investigador:

a) Proporciona detalles específicos sobre la perspectiva teórica del investigador y el diseño utilizado.
b) Explica con claridad los criterios de selección de los participantes y las herramientas para recolectar datos.
c) Ofrece descripciones de los papeles que desempeñan los investigadores en el campo y los métodos de análisis empleados (procedimientos de codificación, desarrollo de categorías e hipótesis).
d) Especifica el contexto de la recolección y cómo se incorporó en el análisis (por ejemplo, en entrevistas, cuándo, dónde y cómo se efectuaron).
e) Documenta lo que hizo para minimizar la influencia de sus concepciones y sesgos.
f) Prueba que la recolección fue llevada a cabo con cuidado y coherencia (por ejemplo, en entrevistas, a todos los participantes se les preguntó lo que era necesario, lo mínimo indispensable vinculado al planteamiento).

La credibilidad se relaciona con la comprensión de los sucesos que manifiestan los participantes y que están en concordancia con el planteamiento de la investigación, evitando que se deforme la realidad al preponderar la propia idiosincrasia. La transferencia no pretende sistematizar los hechos para compararlos con otro universo, sino detectar qué partes del estudio son posibles de utilizarse en ámbitos diferentes. Por último, la confirmación ayuda a determinar qué tanto se han disminuido las falsedades

en la investigación como producto de nuestra forma particular de pensar, creer, realizar prejuicios o conceptualizar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Las ideas anteriores explicitan los aspectos relevantes que deben tenerse en cuenta para establecer si un estudio presenta confiabilidad y validez o en su defecto deberá reorientarse, aunque Yin (2002) propone considerar estos elementos desde que se plantean las preguntas de investigación para evitar un retroceso y la anulación de cualquier avance en la indagación.

En este sentido, fue posible visualizar con ética y profesionalismo la información generada por los profesores y los resultados que se obtuvieron de los alumnos, tanto en la entrevista como en los datos derivados del ejercicio de lectura y escritura.

Capítulo 5

Conclusiones

En este capítulo se detallan los principales hallazgos con relación al fomento de la lectura y la producción de textos, de los alumnos participantes en esta investigación; así como su relación con las prácticas de enseñanza que el docente lleva a cabo para conducir u orientar el desarrollo de estas habilidades.

Para realizar este documento fue primordial tener conocimiento sobre el plan de estudios y el Programa de español 2011 de educación primaria, así como el beneficio de poder acceder a una escuela que ofertara todas las oportunidades para efectuar el trabajo de campo; esto último indispensable para reflexionar y comprender cómo los alumnos de tercer grado percibían el proceso de la lectura y la escritura.

En este caso, se tuvo que hacer énfasis en el modelo comunicativo, funcional y social que fundamenta a los programas de español en México. Fue importante revisar esta literatura para poder delimitar cómo se deben llevar a cabo las prácticas educativas con estos fundamentos y al mismo tiempo cómo son en la realidad.

La reflexión de los datos permitió dar respuesta a las preguntas de investigación e indicar si se lograron los objetivos planteados al inicio del estudio. De igual forma, se plantean nuevas interrogantes para estudios futuros.

En referencia a la pregunta principal de investigación: ¿Cuáles son los motivos que tienen los alumnos de tercer grado de educación primaria para rechazar las actividades lectoras y escritoras?, se hace hincapié, que los discentes manifiestan interés en los

acervos bibliográficos que tienen en el aula y en la escuela, pero que estas actividades no son bien conducidas por el maestro. Al respecto, se percató que los niños disfrutan de la lectura solo cuando han culminado con sus tareas escolares y el docente les solicita consultar algunos libros de su interés, en tanto sus compañeros culminan los trabajos escolares. Por lo tanto, la lectura se ha convertido en una brecha distante entre el placer y la necesidad; se manifiesta un proceso lector sin sentido que poco ayuda al desarrollo de la competencia lectora.

El maestro del grupo constantemente mencionaba que los alumnos leían poco y que eso dificultaba sus actividades docentes. Sin embargo, los resultados de la entrevista condujeron a la apreciación que las dificultades presentadas en los niños respecto al tema de estudio, se han generado del poco dominio que se tiene del programa de español y de la ausencia de la metodología necesaria para llevar a cabo las prácticas educativas adecuadas. Esto se proyecta en acciones mecánicas de lectura y en la transcripción textual de las obras.

La actitud del profesor en propiciar actos de lectura y escritura obligados, deja poca oportunidad a los niños para tener un acercamiento lector o escritor por placer. Leen cuando están realizando algún ejercicio en la asignatura de español o de ciencias, pero al final deben realizar un resumen; no se propicia el comentario sobre el texto y los alumnos pierden la ocasión para la socialización de los aprendizajes. Esto da como resultado que los discentes rechacen los pocos espacios que tienen de acercamiento a la lectura. Sin embargo, esta precisión no etiqueta a los alumnos como sujetos

desinteresados en las actividades de lectura y escritura; más bien, falta hacer algo para propiciar el fomento de estas habilidades.

Con relación a las preguntas secundarias, la primera alude a ¿Cuáles son los intereses lectores en los infantes que cursan este grado y edades en particular? Las edades de los niños fluctúan entre los ocho y nueve años; cuando se acercaban a las bibliotecas, se percató que se interesan por los cuentos fantásticos o los relacionados con la naturaleza, sobre todo en los temas orientados a los animales, entre ellos en los dinosaurios. Es preciso mencionar que los momentos que utilizan los educandos en la biblioteca mientras sus compañeros culminan sus tareas, se escapan de la percepción de los profesores, porque no se enteran de aquello que interesa a sus estudiantes.

En la segunda interrogante que indica ¿Cuáles son las características del texto y de la escritura que presentan los alumnos en sus producciones escritas? Se pudieron apreciar grandes dificultades en la coherencia y en la gramática, muy cercanas al 50% del total de estudiantes, en el caso de la cohesión se rebasó ese porcentaje. En las características de la escritura, el aspecto con mayor rezago se centró en la convencionalidad ortográfica y en la segmentación, que complica la lectura de ellos en sus propias producciones.

El hecho de no atender las debilidades que presentan los alumnos con respecto a estas competencias ha propiciado dificultades en su proceso de aprendizaje y no solo en la asignatura de español, sino en el resto que estructura al currículum vigente. Estos

problemas en la lectura, como el silabeo o en la comprensión global y en la capacidad de realizar inferencias, inclinan hacia el bajo rendimiento.

Al respecto, el docente determina que “la falta de costumbre” en estos ejercicios ha provocado resultados desalentadores; sin embargo, no se apreció que se integraran acciones para retroalimentar estos casos. Al parecer, todos los problemas evidenciados en el grupo, ha sido un proceso generado a partir de su inclusión a la escolarización primaria.

De acuerdo a lo que antecede, ¿Cuáles son las necesidades que deberán cubrirse en los discentes para despertar el interés por la lectura y en consecuencia realizar producciones de textos propios? Esta pregunta invita a la reflexión, es necesario realizar primeramente lo que sugiere Garrido (1989) leer por placer, identificar los textos que son de interés para el niño en esta edad, analizarlos a partir de las palabras, las frases y los párrafos, hasta llegar a la obra completa; en otras palabras, desmenuzarlos. Para el desarrollo de la escritura, es conveniente utilizar modelos que sirvan de base a sus producciones, que les permitan desarrollar poco a poco aspectos importantes como la coherencia o la cohesión; pues la ortografía se corregirá paulatinamente mientras más se lea, sobre todo que tendrán oportunidad para realizar comparaciones.

En este universo de estudio no se ha comprendido que la lectura, sobre todo si es autónoma, además de construir el conocimiento; tiene otras bondades, como corregir aspectos importantes de la escritura. Muy a menudo, esto último es un conflicto que todo docente enfrenta en las aulas.

Aplicar el diseño curricular a partir de las prácticas sociales del lenguaje en la asignatura de español, es primordial si se considera que los niños leen y escriben en gran parte intercambiando experiencias entre ellos; es decir, socializando el conocimiento.

Esto no implica la ausencia y participación de los maestros. Por eso conviene que ellos impartan sus clases de primero a sexto grados de educación primaria, diseñando ambientes de aprendizaje propicios orientados al fomento de la lectura y la escritura con estrategias adecuadas de acuerdo a sus edades e intereses. En este sentido, son las prácticas educativas sustentadas e innovadoras, las que podrían cambiar el impacto en los niños hasta ahora manifiesto.

Por último, se hace referencia a la necesidad de diseñar una propuesta que pueda cubrir las necesidades de los alumnos que participaron en este estudio o en otros contextos que tienen igualdad de condiciones. Para esto se requiere del compromiso moral de investigadores en educación que estén interesados en apoyar a la niñez, que en diferentes grados de escolarización primaria, aún manifiestan dificultades en la lectura y en la escritura como prácticas sociales del lenguaje.

Dicho lo anterior y reflexionando sobre los objetivos planteados para esta investigación; los datos conseguidos orientan la idea, que los alumnos sí manifiestan curiosidad en acercarse a la lectura y que potencialmente pueden ser lectores autónomos, pero es necesario reorientar las prácticas educativas para ofertar acciones innovadoras.

En el estudio fue posible identificar que los docentes desarrollan sus actividades considerando los contenidos curriculares del grado, pero no han realizado acciones de

recuperación de aquellos que los niños no lograron en grados anteriores respecto al tema que nos ocupa.

Por lo tanto, más allá que el docente domine el plan y programa de estudio en la asignatura de español; surgen nuevas expectativas, si se piensa que esto garantizaría cubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Entonces, es conveniente plantearse nuevas preguntas.

- ¿Cómo comprende el docente la metodología planteada en el programa de español, para atender la lectura y la producción de textos?
- ¿Conoce estrategias para el desarrollo de la lectura y la escritura a partir del grado que atiende?
- ¿Cuáles son los procedimientos que debe realizar el docente en la implantación de nuevas estrategias?

Al presenciar las prácticas educativas en el aula durante la investigación de campo; se observó que se cuenta con algunos materiales tecnológicos como equipo de cómputo, proyector, pizarrón electrónico y algunos recursos multimedia. Esta información da pauta para formular algunas recomendaciones considerando los resultados de la investigación.

- Tomar en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación de la lectura y en la producción de textos, presentados como evidencia en este estudio para el diseño futuro de estrategias de recuperación.

- Analizar las orientaciones metodológicas que propone el programa de español y detectar cuál de ellas es propicia para abatir los problemas de lectoescritura observados en los alumnos.

Por último, se menciona que si bien no es una debilidad del estudio, es necesario como un compromiso moral hacia los participantes en esta investigación y para aquellos que están en igual de condiciones en otros contextos; diseñar una propuesta que pueda cubrir las necesidades de aprendizaje con relación al fomento de la lectura y a la producción de textos propios.

Al respecto, pueden diseñarse e implementarse estrategias innovadoras a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para hacer más interesante la intervención pedagógica. En algunas escuelas, como es el caso de este estudio, no existe servicio de Internet, pero existe la oportunidad de utilizar recursos multimedia o *software* como MS Word y MS PowerPoint para incorporar actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

Referencias.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.

Briones, G. (2006). Teorías de la educación. En *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: Epistemología* (pp. 147-163). Distrito Federal, México: Trillas.

Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora: Estrategias para lograr lectores competentes*. España: Wolters Kluwer.

Caldera, R. (2003). La práctica escolar de la escritura: reflexiones para una propuesta constructivista. *Acción Pedagógica, 12*(2), 96-102.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura.* Distrito Federal, México: SEP-Anagrama.

Condemarín, M., Galdames, V., y Medina, A. (1995). *Taller de lenguaje: Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Eggen, P., y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Ezpeleta, J., y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural, evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo* (2a. ed.). Distrito Federal, México: DIE.

Ferreiro, E. Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos: leer y escribir*. Distrito Federal, México: SEP.

Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad* (47a. ed.). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Freire, P. (1999a). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (13a. ed.). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Freire, P. (1999b). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (3a. ed.). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Garrido, L. F. (1989). *Como leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer.* Distrito Federal, México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura.

Garrido, L. F. (2004) *El buen lector se hace, no nace: Reflexiones sobre lectura y formación de lectores.* Distrito Federal, México: Ediciones del Sur.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Distrito Federal, México: Siglo XXI.

Gómez, M. (1995a). *La producción de textos en la escuela*. Distrito Federal, México: SEP.

Gómez, M. (1995b). *La lectura en la escuela*. Distrito Federal, México: SEP.

Gutiérrez, M. (2003). *Interacción con el texto, experiencias exitosas de lectura*. Estado de México, México: Unidad Académica de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a. ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill.

Hidalgo, J. L. (1992). *Investigación educativa: Una perspectiva constructivista*. Distrito Federal, México: Castellanos.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

Mata, J. (2011). *10 ideas clave. Animación a la lectura: Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Distrito Federal, México: Graó-Colofón.

Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: reflexiones y propuestas.* Pamplona, España: Pamiela.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

Pellicer, A., y Vernón, S. A. (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. Distrito Federal, México: SM.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Distrito Federal, México: SEP-FCE.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Algibe.

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación: Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona, España: Ariel.

Seda, I. (2003). Los lectores y escritores se hacen desde la cuna. En A. Nieto e I. Seda, *Lecturas sobre lecturas/7* (pp. 19-36). Distrito Federal, México: CONACULTA.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8a. ed.). Barcelona, España: Graó.

SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Distrito Federal, México: Autor.

SEP (1995). *Español: Sugerencias para su enseñanza Primer grado*. Distrito Federal, México: Autor.

SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011 Guía para el Maestro*. Educación Básica Primaria. Distrito Federal, México. Rescatado en http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/Prog5Primaria.pdf el 21 de febrero de 2012

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Yin, R. K. (2002). Case study research: Design and methods (3a. ed.). Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Sage. *Capítulo 2: Designing case studies* (pp. 19-56). Recuperado de: http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab_tab_group_id=_4_1&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D_481114_1%26url%3D

Zepeda, M. (2003). *Profesión: Maestro*. Distrito Federal, México: SM.

Apéndices

Apéndice A. Guía de entrevista alumnos de tercer grado.

Escuela: _____ 15DPR _____ Zona Escolar: _____
Ubicación: _____
Entrevistador: _____
Entrevistado: _____ Grado: _____ Grupo: _____
Fecha: _____ Hora: _____

Propósito:

Obtener información directa de los alumnos de primero a sexto grados de educación primaria a través de una entrevista semiestructurada, sobre las actividades de la asignatura de español que se realizan en el aula para reflexionar y comprender los procesos de aprendizaje.

Características de la entrevista:

Los testimonios recibidos serán utilizados con estricta confidencialidad para uso exclusivo del estudio sobre el currículum real en la materia de "Teoría y práctica del currículum", de la Escuela de Graduados en Educación, Tecnológico de Monterrey; en su modalidad virtual.

Preguntas:

1. De las actividades de la asignatura de español que realizas en el aula ¿Cuáles te gustan más? ¿Por qué?
2. Cuando trabajas la lectura y la escritura en tu salón de clases ¿Cómo te enseña tu maestro (a)?
3. ¿Te agrada leer? ¿Por qué? ¿Qué lees en el aula?
4. ¿Te agrada escribir? ¿Por qué? ¿Qué escribes en tu salón de clases?
5. ¿Utilizas los libros de la biblioteca de tu salón o de la escuela? ¿En qué momento lo haces?

Nota: cuando el entrevistado se confunda con las interrogantes se le auxiliará en el proceso planteándolas en forma diferente sin inducir una respuesta.

Observaciones:

Antes de empezar con la entrevista, se conversará con el alumno para explicarle brevemente sobre qué se le cuestionará. Se iniciará con los cuestionamientos generales para culminar con los específicos; según lo que proponen, Hernández, Fernández y Baptista (2010).

De acuerdo a las respuestas obtenidas, si existe la necesidad de profundizar en la información o ésta es confusa, el entrevistador realizará una nueva interrogante que conlleve a la primera premisa, (Bisquerra, 1989).

Al final de la entrevista, preguntar si el entrevistado (a) desea agregar algo más. Se agradecerá la participación insistiendo que la información será confidencial, con lenguaje sencillo para que los alumnos puedan comprenderlo, (Hernández et al., 2010).

Considerando las ideas de Hernández et al. (2010), enuncian que para realizar el guión de entrevista se debe partir de actividades de planeación como parte de la organización, tener en cuenta situaciones que se pudieran presentar durante la entrevista y aclaraciones pertinentes al terminar el proceso. En este sentido, el diseño del instrumento fue basado en las sugerencias de los autores antes citados.

Apéndice B. Respuestas a la entrevista del alumno.

Alumno 3º
E: Entrevistador
A3: Alumno de tercer grado
Fecha de entrevista miércoles 25 de abril de 2012

E: De las actividades de la asignatura de español que realizas en el aula, en tu salón, ¿Cuáles te gustan más?
A3: Esteee….. esteee, cuando, esteee, cuando el maestro nos, esteee, cuando el maestro nos pone a inventar cuentos y luego nos lee cuentos y nos dice que que le entendimos, y también nos pone así a cada quien a que lea, para la lectura
E: Eso es lo que te gusta más, ¿por qué?
A3: Porque… este porque ahí es donde este así me gusta mejorar, es donde me gusta mejorar y ahí… esas cosas ehhhh.. son las que se me hacen más fáciles
E: Y cuando trabajas la lectura y la escritura, cuando lees y cuando escribes, ¿Cómo te enseña tu maestro?
A3: Esteeee, estess así a un alumno lo pone a que escriba digo a a que esssste a que lea y luego así nos pone que le entendimos y este y que escribamos y así nos pone unas asi unas cosas que debe llevar nuestro texto de lo que escribimos de lo que entendimos y a veces nos pone a hacer descripciones
E: ¿Que utiliza el para trabajar, utiliza materiales o que cosas ocupa?
A3: Este… ocupamos esteeee…de esos adjetivos calificativos, adverbios y verbos Adverbios y verbos…
E: ¿Y materiales?
A3:¿Materiales?.... esteeee…. Nada más utilizamos lápices… esteee…. También utilizamos saca, sacapuntas y la goma, eso nos dice que saquemos. (ahhh entrevistador) y la libreta.
E: ¿Te gusta leer?
A3: Si
E: ¿Por qué?
A3: Porque esteee, ahí es donde me gusta porque por este como para así seguirle respetando los puntos y las comas cuando este… cuando porque para así leer un poco más rápido y así respetando las comas y los puntos.
E: ¿Y que lees y cuando lees, que lees?
A3: Algunas veces leo cuentos y otras veces leo fabulas y estaaa algunas veces leo algunas así páginas de esos libros que traen unas 80 hojas
E: Y ¿en donde lees?
A3: Unas veces en el salón y otras veces en mi casa
E: ¿En tu casa?
A3: Si
E: ¿Te gusta escribir?
Hummmm… Un poco, lo de escribir
E: ¿Por qué?

A3: Porque esteee… porque ahí todavía no mejora la letra, ahí la estoymmm… ahí todavía no la hago bien pero este, pero mi papa me va enseñando poquito a poquito asi como hacerle
E: Ahhh ¿y que escribes en tu salón?
A3: Esteee, escribo así problemas matemáticos luego este cuando nos inventamos cuentos los escribimos y algunas veces vamos a la biblioteca esteee… y nos dice que copiemos como asi como media hoja del libro
E: ¿Entonces en tu salón y en la escuela hay biblioteca?
A3: Esteee si,
E: ¿Y cuándo la utilizan?
A3: Cuando vamos a cambiar los libros o los vamos a llevar para nuestra casa y ya mañana tenemos que traer un escrito.
E: ¿Te los llevas seguido?
A3: Estee no tan seguido, de vez en cuando.
E: ¿Y en tu salón ocupas los libros que hay?
A3: Estee si, cuando termino mis trabajos, así para entretenerme los leo.
E: ¿En tu casa lees?
A3: eeehh si…
E: ¿En tu casa hay libros a parte de los que te da tu maestro y de los que hay en la escuela?
A3: Si, tenemos libros, tenemos así un librero lleno…de libros.
E: ¿En dónde más lees?
A3: Allá en la papelería mi papá tiene libros guardados en unos muebles…
E: ¿Y cuándo te gusta leer más?
A3: Estee, cuando no tengo cosas que hacer.
E: ¿Y en dónde lees?
A3: En mi casa, ahí agarro libros del librero y escojo cuál me interesa más.
E: Pues son todas las preguntas joven, gracias.

Fin de la entrevista

Apéndice C. Guía de entrevista maestro de tercer grado.

Escuela: _____ 15DPR _____ Zona Escolar: _____
Ubicación: _____
Entrevistador: _____
Entrevistado: _____ Grado: _____ Grupo: _____
Fecha: _____ Hora: _____

Propósito: identificar opiniones del docente sobre aspectos de lectoescritura de la asignatura de español en la práctica real.

1. ¿Qué conoce del programa de español 2011?

2. ¿Qué conoce sobre los rasgos del enfoque de la asignatura de español?

3. ¿Cuál es su opinión sobre la propuesta de trabajar por proyectos en la asignatura de español?

4. ¿Cuáles son los recursos que utiliza para diseñar las clases de español con su grupo?

5. ¿Qué tiempo destina en el trabajo del aula a cada uno de los siguientes aspectos: la lectura, la escritura, la oralidad?

6. ¿Cómo es el desempeño lector de sus alumnos: cómo y cuándo leen, cuánto leen, comprenden lo que leen?

7. ¿Cómo es el desempeño en la escritura de sus alumnos?

8. ¿Qué factores considera como causas de estos desempeños?

9. ¿Qué dificultades presenta usted para redactar textos?

10. ¿Qué considera para evaluar los aprendizajes en la asignatura de español?

11. Los niños de su grupo: ¿conocen el significado de la autoevaluación y lo aplican?

Apéndice D. Respuesta a la entrevista del maestro.

Maestro 3º
E: Entrevistador
M3: Maestro de tercer grado
Fecha de entrevista miércoles 25 de abril de 2012

E: ¿Qué conoce del programa de español 2011?

M3: ¿Qué conozco? Los enfoques, conozco la estructura. Ahí nada más.

***E*: ¿**Qué conoce sobre los rasgos del enfoque de la asignatura de español?

M3: Los rasgos, bueno maneja que tiene que ver, la cuestión de, ahí como se llama, que es el enfoque comunicativo y funcional, el enfoque comunicativo y funcional.

E: ¿Cuál es su opinión sobre la propuesta de trabajar por proyectos en la asignatura de español?

M3: Es un poco difícil créeme que es un poquito difícil porque no te llevan muchos, muchos materiales que nos solicitan en el en la cuestión elaboración de los proyectos, entonces normalmente lo que llevo es llevarles también lo más que pueda de material para que ellos elaboren los proyectos.

E: ¿Cuáles son los recursos que utiliza para diseñar las clases de español con su grupo? Los recursos el libro de texto eh, copias, ayer inclusive llevé libros de textos anteriores porque estamos manejando lo que son ya… las leyendas bueno entonces busqué de varios libros de antes de ediciones anteriores para darles a los niños leyendas indígenas porque es lo que maneja. Entonces es lo que utilizo.

E: ¿Qué tiempo destina en el trabajo del aula a cada uno de los siguientes aspectos: la lectura, la escritura, la oralidad?

M3: Para la lectura bueno normalmente luego, luego llegando yo les leo, tengo ahí un libro de cuento son quince minutos de entrada donde yo les leo a los niños posteriormente ellos toman entre diez y quince minutos, para comentar y escribir lo que ellos entendieron del cuento que se les lee, y ahí va implícita la oralidad porque lo comentan.

E: ¿Cómo es el desempeño lector de sus alumnos: cómo y cuándo leen, cuánto leen, comprenden lo que leen?

M3: Híjole en el caso de mi grupo es muy bajo porque bueno, como te hemos comentado tengo con problemas fuertes de escritura, entonces con esos ocho si le damos un poquito más de importancia como si fueran niños de primero, y con los demás difícilmente también les doy un tiempo para que lo hagan normalmente no están acostumbrados a leer ellos entonces se les dificulta un poquito sabes que vas a leer esto si lo hacen un poquito hay que meterlos más a la lectura.

E: ¿En cuánto a la comprensión?

M3: ¡Imagínate! Si no leen están muy bajos, les cuesta mucho trabajo.

E: ¿Cómo es el desempeño en la escritura de sus alumnos?

M3: Igualmente, igual muy bajo es más yo siento que ese grado de tercero es como si estuviera entre el primer ciclo entre primero y segundo.

E: ¿Qué dificultades presenta usted para redactar textos?

M3: La verdad no, no se me dificulta.

E: ¿Qué considera para evaluar los aprendizajes en la asignatura de español?

M3: Algunas ocasiones manejo lo que nos han indicado algunas rubricas pero no, no es en todo normalmente veo si es escritura nos vamos a eso, pero si tomamos en cuenta las rubricas.

E: ¿Qué factores considera como causas de estos desempeños?

M3: Como lo mencione que el grupo está en un nivel bajo, poco leen.

E: Los niños de su grupo: ¿conocen el significado de la autoevaluación y lo aplican?

M3: Muy poco porque volvemos a lo mismo no están acostumbrados a ese tipo de trabajo y cuando les pides tú que evalúen o se autoevalúen para ellos está bien finalmente, y se les considera a ellos finalmente si tú haces una cosa para ti está bien hecha pero depende el visto de la otra persona pero sí, sí lo aplicamos.

E: Bien maestro, le agradezco su participación.

Fin de la entrevista

Apéndice E. Carta informativa.

Zinacantepec, México; a 25 de abril de 2012.

ASUNTO: Carta informativa

Por medio de la presente se solicita su participación para implementar el proyecto de investigación "La Lectura y la Producción de Textos en Alumnos de Tercer Grado de Educación Primaria", el cual tiene como finalidad adquirir herramientas teórico - prácticas relativas a la metodología de la investigación.

El diseño de este proyecto corresponde a la materia Proyecto I, que se cursa en la Maestría en Educación, del Tecnológico de Monterrey en la modalidad virtual con la finalidad de culminar en una tesis.

La información recabada es confidencial, para uso exclusivo del objetivo antes mencionado, por lo tanto los datos obtenidos se mantendrán en reserva.

ATENTAMENTE

Estudiante de la Maestría en Educación

Apéndice F. Carta de aceptación del docente.

Zinacantepec, México; a 25 de abril de 201

Con la presente confirmo que se me informó sobre el proyecto de investigación "La Lectura y la Producción de Textos en Alumnos de Tercer Grado de Educación Primaria"de la materia Proyecto I de la maestría en Educación, cursada en el Tecnológico de Monterrey en la modalidad virtual; en donde solicitan mi participación y que acepto de manera voluntaria.

Además se mencionó que dicha investigación formará parte de una tesis de maestría y cualquier información recabada será confidencial, para uso exclusivo del propósito antes mencionado, por lo tanto los datos que proporcione estarán en total reserva.

ATENTAMENTE

Gonzalo Onofre Carreon
Profesor de grupo 3° B

Apéndice G. Carta de aceptación de los alumnos.

Zinacantepec, México; a 25 de abril de 2012.

El Profr. Sergio Mayorga Hernández, en presencia del maestro de grupo y del director de la escuela nos informó sobre su proyecto de investigación "La Lectura y la Producción de Textos en Alumnos de Tercer Grado de Educación Primaria"de la materia Proyecto I de la maestría en Educación, cursada en el Tecnológico de Monterrey en la modalidad virtual; en donde solicitan nuestra participación y que aceptamosde manera voluntaria.

Además nos mencionó que dicha investigación formará parte de su tesis de maestría y cualquier información recabada será confidencial, para uso exclusivo del propósito antes mencionado, por lo tanto los datos que obtenga estarán en total reserva.

ATENTAMENTE

Daniela Galilea R.C
Alumno (a) de 3º B

Eduardo Jaret F.R.
Alumno (a) de 3º B

Jesus Jesner O.O.
Alumno (a) de 3º B

Monserrath Oro G.
Alumno (a) de 3º B

Rosa Isela Q.O.
Alumno (a) de 3º B

Apéndice H. Carta de autorización del director de la escuela.

Zinacantepec, México; a 25 de abril de 201

Con la presente confirmo que se me informó sobre el proyecto de investigación "La Lectura y la Producción de Textos en Alumnos de Tercer Grado de Educación Primaria"de la materia Proyecto I de la maestría en Educación, cursada en el Tecnológico de Monterrey en la modalidad virtual; en donde solicitan mi autorización y que acepto de manera voluntaria.

Además se mencionó que dicha investigación formará parte de una tesis de maestría y cualquier información recabada será confidencial, para uso exclusivo del propósito antes mencionado, por lo tanto los datos que se generen estarán en total reserva.

ATENTAMENTE

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
S. E. I. E. M.
ESCUELA PRIMARIA
"MÉXICO NUEVO"
C.C.T. 15DPR0410B
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
PRIMARIA REGIÓN TOLUCA
SECTOR XI. ZONA 117
EL CURTIDOR, MPIO.
ZINACANTEPEC,MÉX.

Director de la Esc. Prim. México Nuevo
C. T. 15DPR0410B

Apéndice I. Materiales para el ejercicio de lectoescritura.

La Sirena

De la cintura para arriba, mujer; de la cintura para abajo, pez. ¿Qué es? La sirena. Algunas sirenas se sentaban en las rocas que sobresalen en los mares a peinar suavemente su verde cabellera; otras, hechizaban con sus cantos a los marineros, haciendo naufragar las embarcaciones.

Muchos marineros, incluso Cristóbal Colón, afirmaron haber visto a tan encantadora criatura. ¿No será que en realidad vieron alguna foca o manatí?

Las sirenas hacen soñar a los hombres e inspiran a los alfareros de Metepec, Estado de México, y a los de Coyotepec, Oaxaca, quienes modelan jarras en las que puede beberse fresquísima agua. Y en el estado de Guerrero se baila La sirenita, con hermosísimas máscaras que representan los bellos rostros de estos seres tan extraños.

Texto: Tony Johnston.

Nota: se consideró este tipo de letra en el texto por ser más accesible para el alumno.

Apéndice J. Rúbrica para evaluar la escritura

Rúbrica para evaluar la escritura

ASPECTOS	ADECUADO	PARCIALMENTE ADECUADO	INADECUADO
CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO:			
GRAMÁTICA.	Organiza su escritura en párrafos estructurados, usando la puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, guiones largos, signos de exclamación, signos de interrogación), (acentuación general y gráfico en verbos en pretérito) de manera convencional. Utiliza adecuadamente en su redacción tiempos verbales, pronombres demostrativos y artículos. Explicita concordancia en género, número y persona; tipos de palabras como sustantivos o artículos. Hace referencia a palabras con sílabas trabadas, inversas, diptongo y mixtas.	En la producción se utilizan solo algunos de los siguientes elementos: puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, guiones largos, signos de exclamación, signos de interrogación), (acentuación general y gráfico en verbos en pretérito) o presenta vagos indicios en la utilización de tiempos verbales, pronombres demostrativos o artículos. En general explicita concordancia en género, número y persona pero presenta algunas deficiencias en el uso de palabras con sílabas trabadas, inversas, diptongo o mixtas.	En su mayoría el escrito presenta deficiencias con relación a signos de puntuación, tiempos verbales, pronombres demostrativos o artículos. Existe poca concordancia en género, número y persona; tipos de palabras como sustantivos o artículos. El texto se basa en el uso de palabras simples.
COHERENCIA.	El escrito contiene introducción, nudo y desenlace. Comunica ideas con oraciones o frases completas de manera clara, estableciendo su orden y explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar de acuerdo al tema. En general, hace referencia al dominio de la información, establece cuáles son los datos pertinentes que se han de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con que estructura, etc.)	El escrito contiene al menos dos elementos lógicos del texto introducción, nudo y desenlace. En algunas partes del texto se referencian ideas con oraciones o frases completas de manera clara, estableciendo su orden y explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar de acuerdo al tema. En el resto del documento no se precisan los datos pertinentes que se han de comunicar.	No se precisa en su generalidad el tema, las ideas en las oraciones o frases no tienen una secuencia lógica.
COHESIÓN.	Usa diversos mecanismos para lograr una conexión entre las unidades de significado (palabras, oraciones, frases y párrafos), como: pronombres personales, sinónimos, nexos de orden temporal (mientras, después, primero, finalmente, etc.); preposiciones (a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre, tras, etc.); conjunciones (y, ni, pero, sino, cómo, cuándo, que, porque, para que).	La producción considera algunas conexiones entre las unidades de significado (palabras, oraciones, frases y párrafos), como: pronombres personales, sinónimos, nexos de orden temporal (mientras, después, primero, finalmente, etc.) y preposiciones (a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre, tras, etc.) y conjunciones (y, ni, pero, sino, cómo, cuándo, que, porque, para que).	El documento carece de conexiones entre las unidades de significado, repite palabras constantemente en el afán de unir una serie de oraciones.
CARÁCTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA:			
LINEALIDAD.	Integra correctamente en todo el texto las palabras o cadenas gráficas considerando el número de signos.	En algunas palabras del texto existe omisión de grafías o separación de las mismas rompiéndose la cadena gráfica.	En gran parte del texto en las palabras existe omisión de grafías o separación de las mismas rompiéndose la cadena gráfica.
SEGMENTACIÓN.	Asigna en toda la obra escrita el espacio correcto entre palabras que hacen posible la codificación y descodificación del texto.	Solo en algunas partes del escrito existe el espacio correcto entre palabras que hacen posible en la mayoría de la producción la codificación y descodificación del texto.	Las palabras juntas o demasiado separadas en el texto impiden una lectura fluida o que posibilite rescatar significados.
C. ORTOGRÁFICA.	Emplea ortografía convencional al escribir. Utiliza mayúsculas al inicio de párrafo, después de punto y en nombres propios. Usa correctamente dígrafos (ch, ll, rr, gu, qu, etc.) y "m" antes de "b" y "p" en diversidad de palabras.	Aproximadamente la mitad del texto presenta algunas deficiencias de ortografía.	En más de la mitad del texto se presentan deficiencias de ortografía. Existe confusión dentro de las cadenas gráficas con relación a letras simétricas (b-d, q-p, etc.). Poco texto, muchos errores ortográficos.
ESTILÍSTICA.	Cuida aspectos de la escritura como: forma, tamaño, limpieza, espaciado (entre caracteres) y legibilidad. Los trazos se estructuran por círculos, medios círculos, líneas verticales y horizontales. Ubica las grafías dentro de la cadena gráfica de acuerdo a la forma y espacio.	El escrito presenta algunos problemas ya sea en la forma, tamaño, limpieza, espaciado (entre caracteres) o legibilidad. Los trazos son indecisos y ubica algunas grafías fuera de la cadena gráfica (g, p, q, j, etc.) que no corresponden a la forma y espacio.	La producción del texto tiene serios problemas de forma, tamaño, limpieza, espaciado (entre caracteres) o legibilidad. Los trazos son erróneos y no se ubica correctamente en el espacio destinado para su realización..

Apéndice K. Rúbrica para evaluar la lectura

Rúbrica para evaluar la lectura

ASPECTOS	4 Fluidez y respeta signos de puntuación.	3 Fluidez y no respeta signos de puntuación.	2 Silabea (lee por sílabas).	1 Descifra (repite el sonido o nombre de las grafías).
LECTURA	En este nivel el alumno es capaz de leer principalmente párrafos u oraciones largas con significado. Aunque se pueden presentar algunos pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad por no seguir las pautas de puntuación indicadas en el texto, estos errores no demeritan la estructura global del mismo, ya que se conserva la sintaxis del autor. En general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto.	En este nivel el alumno es capaz de leer párrafos, frases u oraciones largas o pequeñas con significado. Presenta ciertas dificultades en cuanto al ritmo y la continuidad debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto (no considera los signos de puntuación o los adiciona), los cuales, en la mayoría de los casos, no afectan el sentido del mismo porque se conserva la sintaxis del autor. En ocasiones cambia, omite o agrega palabras. Además, la mayor parte de la lectura la realiza con una entonación apropiada presentando alguna omisión respecto a las modulaciones requeridas por el texto.	En este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en pocas ocasiones de tres o cuatro palabras como máximo. Se presenta la lectura sílaba por sílaba palabra por palabra. Presenta dificultad con el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura, debido a que el agrupamiento de las palabras se escucha torpe y sin relación con contextos más amplios como oraciones o párrafos. Constantemente cambia, omite o agrega palabras.	En este nivel el alumno solo es capaz de "leer" o reproducir el sonido o nombre de las grafías palabra por palabra, en pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. Presenta problemas severos y se pierde la estructura sintáctica del texto.
COMPRENSIÓN	Preguntas:	3 Adecuada	2 Parcialmente adecuada	1 Inadecuada
Inferencia.	1. ¿Por qué Cristóbal Colón y sus marineros pudieron confundir a un manatí con las sirenas?	Porque este animal tiene la mitad de su cuerpo muy parecido al de las sirenas. (Para otorgarle los puntos, el alumno sólo tiene que decir, con sus propias palabras la idea de acuerdo al contexto del texto).	La idea expresada se acerca al concepto.	La idea expresada se aleja del concepto o es totalmente distinto.
Global.	2. Cuéntame la historia que leíste.	El alumno menciona a los personajes y narra: a) Cómo empieza la historia, b) Cómo se desarrolla y c) Cómo termina. (El niño lo puede decir con sus propias palabras).	El alumno omite uno o dos de los elementos anteriores.	El alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia.

Apéndice L.

Evaluación del proceso de consolidación del sistema de lectura y escritura (Parte 1)

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO

"2012. AÑO DEL BICENTENARIO DE EL ILUSTRADOR NACIONAL"

enGRANDE SEIEM

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA DE LECTURA Y ESCRITURA DE 3er GRADO, CICLO ESCOLAR 2011 - 2012

ESCUELA: _____ 15DPR _____ TURNO: _____ GRADO Y GRUPO: _____ Z. E: _____ FECHA: _____

N. P.	NOMBRES	LECTURA											ESCRITURA																							
					FLUIDEZ		COMPRENSIÓN								CARACT. DEL TEXTO									CARACTERÍSTICAS											
															PRODUCCIÓN DEL TEXO																					
					RESPETA SIGNOS DE PUNTUACIÓN		PREG. 1			PREG. 2					COHERENCIA			COHESIÓN			GRAMÁTICA			SEGMENTACIÓN			LINEALIDAD			C. ORTOGRÁFICA			ESTILÍSTICA		
		NO LEE	DESCIFRA	SILABEA	NO	SI	I	PA	A	I	PA	A	LISTADO DE PALABRAS	ORACIONES	I	PA	A	I	PA	A	I	PA	A	I	PA	A	I	PA	A	I	PA	A	I	PA	A
1	ABARCA/ORO*ANA DALAY				•			•		•						•		•			•			•					•	•				•	
2	CARBAJAL / ORO * ELIBET. NEE				•		•				•				•			•			•				•				•	•				•	
3	CARMONA / CERRO VICTOR EDUARDO																																			
4	CEBALLOS / CORNEJO * ANGEL JESUS				•				•		•				•			•			•			•			•			•			•		
5	CERRO / ORO * ADAN JAVIER					•			•			•					•			•			•		•				•	•					•
6	CERRO / POBLANO * MARIA GUADALUPE					•			•	•							•			•			•		•				•	•					•
7	CERRO / SANCHEZ * FATIMA					•			•		•					•			•				•			•			•		•					•
8	CHAPARRO/GUERO*GERARDO			•					•	•					•			•			•			•			•			•				•	
9	COLORADO / RUFINO * ALMA LIZET				•				•		•					•		•			•			•					•	•				•	
10	COYOTE /BASTIDA * CARLOS ALBERTO				•		•			•					•			•			•				•				•	•				•	
11	COYOTE / CERRO * OMAR					•			•		•						•			•			•			•			•		•					•
12	DOROTEO / CORRAL * FABIOLA				•				•		•					•		•				•		•				•		•				•	
13	DOROTEO/PATO*JESÚS			•			•			•					•			•			•			•				•		•				•	
14	DOROTEO / VAZQUEZ * VANESSA				•		•			•					•			•			•			•					•	•				•	
15	FLORES / RETAMA * EDUARDO JARET					•			•			•					•			•			•			•			•			•				•
16	GONZALEZ / CHAPARRO* AIDE ABIGAIL				•		•				•					•		•				•		•					•	•					•
17	HERNANDEZ / ORO * JESUS JENNER				•				•		•					•			•			•		•					•	•				•	
18	HUEQUE / ANTONIO * LUIS ANTONIO					•			•		•						•			•			•		•				•		•				•
19	HUEQUE / FLORES * MIRIAM				•			•			•				•			•			•			•				•		•				•	
20	MARTINEZ / ARRIAGA * EDGAR. NEE																																			
21	MEJIA / QUINTANA * EDUARDO. NEE			•			•			•					•			•			•			•				•		•				•	

Apéndice M.

Evaluación del proceso de consolidación del sistema de lectura y escritura (Parte 2)

N. P.	NOMBRES	LECTURA												ESCRITURA																							
		NO LEE	DESCIFRA	SILABEA	FLUIDEZ		COMPRENSIÓN						LISTADO DE PALABRAS	ORACIONES	CARACT. DEL TEXTO									CARACTERÍSTICAS												
															PRODUCCIÓN DEL TEXO																						
					RESPETA SIGNOS DE PUNTUACIÓN		PREG. 1			PREG. 2					COHERENCIA			COHESIÓN			GRAMÁTICA			SEGMENTACIÓN			LINEALIDAD			C. ORTOGRÁFICA			ESTILÍSTICA		
					NO	SI	I	PA	A	I	PA	A			I	PA	A	I	PA	A	I	PA	A	I	PA	A	I	PA	A	I	PA	A	I	PA	A
22	MONDRAGÓN/CERRO*MARIA DE LOURDES				▪				▪		▪					▪		▪				▪		▪				▪		▪				▪	
23	MONDRAGON / HUERTA * NATALIA					▪	▪				▪					▪			▪			▪		▪					▪		▪				▪
24	NAVA / LUCAS * BRAYAN			▪			▪			▪					▪			▪			▪			▪					▪	▪					▪
25	ORO / ANICETO * MARIA LIZETH				▪				▪			▪				▪		▪				▪		▪			▪			▪				▪	
26	ORO / FLORES * SANDRA					▪			▪			▪				▪				▪			▪			▪			▪	▪					▪
27	ORO / GUERO * MONSERRATH					▪			▪			▪					▪		▪				▪		▪				▪		▪				▪
28	ORO/OCAMPO*MIGUEL				▪		▪			▪					▪			▪			▪				▪				▪	▪				▪	
29	PATO / ORO * ANA CRISTINA				▪			▪		▪					▪			▪			▪			▪				▪		▪				▪	
30	POTE / RITA * ANA KAREN					▪			▪			▪					▪		▪				▪		▪				▪		▪				▪
31	QUINTANA / APOLONIO * LUIS ANGEL				▪			▪			▪				▪			▪			▪				▪				▪	▪				▪	
32	QUINTANA / MEJIA * YAHIR				▪			▪		▪					▪			▪			▪				▪				▪	▪				▪	
33	QUINTANA / ORO * ROSA ISELA				▪			▪			▪					▪			▪			▪		▪					▪		▪				▪	
34	RETAMA / CARBAJAL * DANIELA GALILEA					▪			▪			▪					▪			▪			▪		▪				▪		▪					▪
35	URBANO / ENDEJE * ROBERTO CARLOS				▪				▪			▪					▪		▪				▪				▪			▪				▪	
TOTALES PARCIALES				4	18	11	9	6	18	11	14	8			13	11	9	19	7	7	15	7	11	17	10	6	3	7	23	24	8	1	1	20	12
TOTALES		0		33			33			33			0		33			33			33			33			33			33			33		

Nota: Diseño inédito para el caso específico de esta investigación.

Currículum Vitae

Sergio Mayorga Hernández

Correo electrónico personal: sershmh@hotmail.com

Originario de la ciudad de Huejutla de Reyes, Hidalgo, México. Sergio Mayorga Hernández realizó estudios profesionales en Licenciatura en Educación Primaria en la escuela Normal de las Huastecas. La investigación titulada "La lectura y la producción de textos en los alumnos de tercer grado de educación primaria" es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo técnico pedagógico, específicamente en el área de Asesoría y Coordinación Técnico Pedagógica desde hace catorce años. Asimismo ha participado en iniciativas relacionadas con impartición de cursos, diseño de proyectos para el desarrollo de la competencia lectora y escritora, interpretación poética y la elaboración de un artículo titulado "Los niños y su formación valoral" recibido en julio de 2007 y publicado por el Instituto Electoral del Estado de México (IEEM) en septiembre de 2008.

Actualmente, Sergio Mayorga Hernández funge como Coordinador Técnico Pedagógico y asesor del Programa Nacional de Lectura en la Supervisión General del Sector Nº XII en el nivel primaria, en Metepec Sur, en el Estado de México, México. El compromiso como Asesor Técnico está orientado a la investigación de los procesos de adquisición de la lectoescritura, para realizar acompañamiento a los docentes y abatir el rezago en los primeros grados de escolarización.