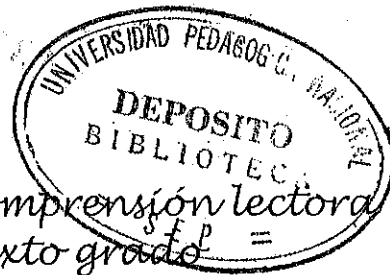




Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 011

SEP



*Las estrategias para la comprensión lectora
en los niños de sexto grado*

Hilda Llamas González

*Tesis
presentada
para obtener el título de
Licenciada en Educación Básica*

Aguascalientes, Ags., marzo de 1997.

INDICE

INTRODUCCION	1
I. ALGUNOS PUNTOS SOBRE LAS TEORIAS COGNOSCITIVAS ENFOCADAS A LA LECTURA	
A- EL PROCESO DE LA CONSTRUCCION DEL APRENDIZAJE, SEGUN PIAGET	8
B- PROCEDIMIENTO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL	11
C- IMPORTANCIA DEL LENGUAJE COMO MEDIO PARA DESARROLLAR EL CONOCIMIENTO, SEGUN VIGOTSKY	13
II. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESION LECTORA	
A- SUPUESTOS PROBLEMAS DE LA NO COMPRESION	16
B- INFORMACIONES QUE RECIBE Y DEBE DESARROLLAR EL LECTOR ANTE LA LECTURA	22
C- ACTITUD DEL MAESTRO ANTE LA COMPRESION LECTORA .	32
III. ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESION LECTORA	
A- DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER LA LECTURA	37
1. La instrucción en la comprensión lectora	37
2. El desarrollo de la información previa y del vocabulario	38
3. La configuración o construcción del proceso y	

habilidades	40
4. Relación entre lectura y escritura	42
B- EL DESARROLLO DE LA INFORMACION PREVIA	44
1. Para decidir qué tipo de información previa desarrollar	47
2. Estrategias para el desarrollo de la información previa	49
3. Estrategias para desarrollar el vocabulario	62
4. Estrategias de la lectura	70
CONCLUSIONES	81
BIBLIOGRAFIA	83

INTRODUCCION

Uno de los aspectos que en los últimos años se ha convertido en la inquietud del maestro es la falta de comprensión de la lectura. Es muy frecuente escuchar entre los docentes una preocupación constante hacia los problemas que presentan los niños para rescatar el significado al terminar de leer un texto. Generalmente la queja va dirigida hacia una imposibilidad que muestran los niños para expresar el contenido de la lectura.

En investigaciones realizadas por numerosos autores, se ha cuestionado la enseñanza de la lectura, considerando al sujeto como eje fundamental en el proceso de comprensión.

Smith señala: "La lectura será completamente comprendida sólo hasta que haya un conocimiento de todos los aspectos perceptuales cognitivos, lingüísticos y motivacionales, no solamente de la lectura, sino del pensamiento y del aprendizaje en general" (Smith, 1995: 5).

Jorge Ruffinelli (1996), menciona que la comprensión de la lectura no se puede lograr si no se consigue un conocimiento previo de los signos de puntuación; el lector no llegará a establecer una verdadera comprensión del texto. Además menciona tres niveles de comprensión para la lectura, que son:

- Nivel informativo: Se refiere a la relación de los hechos, de las palabras e imágenes de los temas y asuntos.
- Nivel estilístico: Es el modo como se exponen los hechos; se ordenan palabras e imágenes o se exponen los asuntos y temas.
- Nivel ideológico: Es la expresión de conceptos e ideas sobre la realidad.

También para Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio afirman que la lectura sólo se puede lograr mediante el ordenamiento y la expresión del pensamiento, para ello el lector debe realizar una infinidad de procesos internos, esto con la

finalidad de rescatar el verdadero significado de la lectura.

En esta misma tendencia, Goodman citado por Pellicer (1988), ha descrito el proceso de lectura como un "juego psicolingüístico de adivinanzas". El lector selecciona perceptivamente a partir de sus expectativas algunas claves, él decide tentativamente lo que debe seguir en el texto.

Estos autores, entre otros, llegan a coincidir en que la participación del lector no se reduce a una tarea mecánica. Implica una actividad inteligente en la que éste trata de controlar y coordinar diversas informaciones para obtener el significado del texto.

Todas las investigaciones hechas sobre la lectura se orientan a encontrar la mejor manera de enseñar a leer. Hay muchos estudiantes en los diversos niveles educativos que denotan deficiencias en la comprensión lectora; algunos dominan la oralización correcta de la secuencia gráfica, pero no comprenden lo que leen; otros asocian la lectura con el aburrimiento y el hastío quizá debido a la falta de variedad de textos, a una explicación adecuada del maestro o porque muchos alcances de la lectura quedan fuera de sus posibilidades cognoscitivas (lo que es capaz de conocer). A esto le podemos agregar la enseñanza tradicional de concebir la lectura que ha llevado a los niños a reproducir los sonidos del habla pidiendo que éstos repitan palabra por palabra. Esto se debe a que aquí se establece una equivalencia entre ser un buen lector y ser un buen descifrador que no comete errores; es decir, la práctica escolar del descifrado, desligado de la búsqueda del significado hace de la lectura una simple decodificación (descifra el mensaje) de sonidos.

De esta manera, el acto de lectura se vuelve puramente mecánico y carente de sentido. Este aspecto se ha trabajado como si fuera una técnica tan sencilla que con el simple hecho de que el niño traduzca las letras escritas en sonidos, todo estuviera resuelto.

La lectura se ha convertido en una rutina en la que se obliga a los niños a leer uno después de otro, cayendo en una gran monotonía o bien, haciendo una lectura comentada. ¿Cómo van a comentar si no han aprendido a comprender?. Es inútil hacer este ejercicio, pues no se conseguirá nada razonable en este aprendizaje; aquí el maestro es la persona activa y el niño un elemento pasivo. En otros casos la lectura se hace leyendo alternativamente con la obligación de seguir el ritmo del que lo está haciendo; esto causa sueño, fatiga y fastidio al niño porque él puede, si es que le interesa la lectura, seguir según su ritmo y la curiosidad que despierta el texto y, para colmo, en este tipo de ejercicios se castiga al alumno que prosigue y que no estuvo atento en dónde terminó su compañero, aquí injustamente se le está restringiendo la libertad al alumno y se le despierta el temor por desviarse del renglón que se está leyendo. Lo que nos interesa enfatizar es que esta visión tradicional se basa en la idea de que el significado está en el texto; el lector no aporta significado, sino que lo extrae del material impreso a partir de esas habilidades que la educación le ha brindado. Como dice Dubois "la comprensión llega cuando ese significado alcanza al lector, cuando éste logra extraerlo" (Dubois cit, por Pellicer, 1988: 4). Según este enfoque tradicionalista, la comprensión pasa a segundo término y luego, finalmente, a reaccionar emotivamente ante el estímulo percibido. Todo esto hasta aquí expuesto sobre la forma tradicional de enseñar la lectura nos lleva a deducir que no se ha logrado que el niño pueda comprender lo que lee. Las investigaciones realizadas por los autores citados han abierto nuevas perspectivas en este campo. Así, las autoridades educativas, con el afán de dar prioridad a este aspecto a través del Programa Emergente de Actualización del Maestro, maneja la propuesta donde se considera a la lectura como el proceso en el que se efectúa interacción entre el lector y el texto para llegar a la comprensión de lo escrito, a la construcción de significado (Cfr. SEP, 1995: 44).

Dentro de este proceso es fundamental el papel del docente, en el que juega el papel de promotor del aprendizaje, donde debe tomar en cuenta los distintos modos en que los alumnos pueden interactuar con el texto, de acuerdo con sus intereses y necesidades.

No se puede considerar al niño como un lector pasivo el cual capta el significado transmitido por el texto; el niño es capaz de adentrarse en el mundo maravilloso del autor, sólo es cuestión de guiarlo, pues la extracción del significado del texto depende del desarrollo de una serie de habilidades ordenadas jerárquicamente por parte del lector, aquí están todas las estrategias que el niño adquiere mediante la lectura para comprenderla. Esto será posible en la medida en que el maestro tenga acceso a una reconceptualización de la lectura, la comprensión de la misma, así como la interacción entre el lector y el texto. Tal reconceptualización promueve en lo metodológico que el docente desempeñe el papel de nexo en la relación básica del conocimiento: la relación sujeto-texto. Este es un problema digno de atención, ya que los fracasos en este aspecto van acompañados de la deserción, reprobación o necesidad de atención especializada, impidiendo que se logren los objetivos de instrucción y contribuyendo a engrosar las filas de los futuros analfabetas.

Por lo anterior es necesario abordar las estrategias lectoras que permitan recuperar el significado de la lectura frente a algunas de las dificultades por las que atraviesan los niños en edad ~~Pre~~Preescolar. Se pretende hacer comprender al alumno el pensamiento o los pensamientos de las personas que escriben, y que a su vez, él sea capaz de expresar el suyo, que traduzca en términos propios el sentido del trozo que acaba de leer.

Para ello, los objetivos que se plantea son los siguientes:

- Exponer las partes teóricas referentes a algunas de las teorías cognoscitivas

que permitan el conocimiento sobre el proceso de la lectura.

- Identificar los elementos que intervienen en la comprensión lectora como apoyo para el aprendizaje de la lectura.

- Señalar algunas estrategias que se pueden desarrollar al interactuar con el texto para que el niño comprenda la lectura.

Así, cuando una persona se enfrenta a un texto en busca de la información, no sólo requiere tener conocimientos respecto a las formas gráficas y a la oralización correspondiente; si su propósito es obtener significado a partir de lo impreso, el lector debe poner en juego una serie de información que el texto en cuestión no provee, se trata de conocimientos que éste posee con anterioridad. Aquí entran en función las estrategias que el lector debe utilizar al leer un texto (éstas se mencionarán más adelante).

Dentro del contexto en el cual surge el problema mencionado presenta algunas características, una de ellas es que en la comunidad no hay biblioteca o lugares apropiados para fomentar la lectura, algo que se ha detectado, es que la mayoría de los alumnos no cuentan con más libros que los de texto.

La mayoría de los padres de familia, como trabajan casi todo el día no tienen material impreso en sus hogares, esto por varios factores como: la situación económica, la apatía que muestran para este aspecto,, el bajo grado de escolaridad que tienen, etc.

Esto hace que la práctica docente se vuelva más difícil, pues el apoyo que se recibe de los padres es muy importante y muy necesario.

La escuela, como promotora de la cultura, apoya a este aspecto, aunque muchas de ellas no cuentan con recursos como para montar una biblioteca; pero aún así compran varios paquetes del Rincón de la Lectura, que los pone a disposición de los alumnos que quieran leerlos y llevárselos a su casa mediante un vale.

En el salón de clase se cuenta con pocos libros del Rincón de la Lectura, los de texto y algunas revistas. Aquí lo importante es la función que realiza el maestro, aunque sólo se cuente con los textos mencionados anteriormente, él debe ser el promotor de este aspecto, despertar en el alumno el gusto por ella, debe sembrar en los niños la inquietud por apropiarse del significado del texto, para ello es indispensable que fomente las habilidades que el pequeño ya posee y poner a su disposición otras que son necesarias para comprender la lectura.

Esta tesina que se titula "Las estrategias para la comprensión lectora en los niños de sexto grado" tiene la siguiente estructuración:

El capítulo uno contiene algunos puntos teóricos sobre las teorías cognoscitivas enfocadas a la lectura; se presenta con un esbozo muy general sobre el proceso de la construcción del pensamiento, según Piaget, el procedimiento del aprendizaje significativo manejado por ~~Vigotsky~~^{Ausubel} y la importancia del lenguaje como medio para desarrollar el conocimiento, manejado por Ausubel.

El capítulo dos menciona los elementos que intervienen en la comprensión lectora. En este apartado se han descrito algunos de los supuestos problemas de la no comprensión; otro aspecto son las informaciones que recibe y debe desarrollar el lector ante la lectura; explica lo que ocurre detrás y enfrente de los ojos del lector y cómo interviene el cerebro para procesar la información. También encontraremos la actitud del maestro ante la comprensión lectora; se intenta establecer que el docente es parte mediadora ante el texto y el alumno.

El capítulo tres, que se denomina Estrategias para la comprensión lectora, se delinean y explican las siguientes habilidades que deben poner en práctica los niños al enfrentarse a un texto y que son las siguientes:

- El desarrollo de la información previa
- Estrategias para desarrollar el vocabulario

- Muestreo
- Predicción
- Anticipación
- Inferencia
- Confirmación y autocorrección

Por último se presentan las conclusiones y la bibliografía que apoyó el desarrollo de esta investigación.

Hilda Llamas Gonzáles

I. ALGUNOS PUNTOS SOBRE LAS TEORIAS COGNOSCITIVAS, ENFOCADAS A LA LECTURA

A las teorías cognoscitivas se les denomina así porque centran su estudio en el desarrollo del conocimiento.

La concepción cognitiva del aprendizaje considera a las personas como seres activos, iniciadores de experiencias que conducen al aprendizaje buscando información para resolver problemas, disponiendo y reorganizando lo que ya saben para lograr un nuevo aprendizaje. En vez de ser pasivamente influidos por los hechos del entorno, las personas optan activamente, deciden, practican prestan atención y llegan a muchas otras respuestas mientras persiguen sus objetivos.

Entre las diferentes corrientes que se inician con el estudio del aprendizaje y no sólo de la enseñanza, podemos hablar de: Piaget, Ausubel y los aportes de Vigotsky en la cognición (Cfr. Woolfolk, 1983: 163-164).

A- EL PROCESO DE LA CONSTRUCCION DEL APRENDIZAJE, SEGUN PIAGET

"La teoría de Piaget se refiere al análisis de la génesis de los procesos y mecanismos involucrados en la adquisición del conocimiento, en función del desarrollo del individuo, y que propicia la transformación de un estado de conocimiento general inferior a uno superior" (Ruiz, 1993: 239).

El individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: por un lado, una herencia estructural que parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente; nos lleva ésta a percibir un mundo específicamente humano y, por otro está la herencia funcional que, gracias a ella, se producen distintas estructuras mentales que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un

estadio máximo.

El niño, a partir de ciertas estructuras orgánicas establecidas y en su interacción con el medio que lo rodea, comienza a configurar ciertos mecanismos operativos a nivel cognoscitivo que conducen a la formación de nuevas estructuras mentales cada vez más sofisticadas, determinantes en la evolución del conocimiento individual.

En la herencia funcional se organizan las distintas estructuras. La función más conocida tanto biológica como psicológicamente es la adaptación; ésta forma una de las invariantes funcionales, llamada así porque son funciones que no varían durante toda la vida, ya que permanentemente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos. Esta invariante se forma de dos movimientos: el de asimilación y el de acomodación; éstos desempeñan un papel primordial en la aplicación al estudio del aprendizaje.

La asimilación es el resultado de incorporar el medio al organismo y de las luchas y cambios que el individuo tiene que hacer; por ejemplo: psicológicamente, al leer un texto se analiza, se comprende y se asimila en la medida en que es comprendido; lo que no es importante del escrito se olvida. A esta modificación que permitió la asimilación se llama "acomodación". En la lectura, el niño tiene que leer primero cosas muy sencillas con una trama fácil. A medida que crezca, su intelecto podrá entender lecciones más complicadas. El hombre culto podrá leer artículos o libros llenos de dificultades o abstracciones, pero ya puede asimilarlos. A su vez, estos libros irán modificando al individuo y le darán cada vez más elementos para comprender las ideas más complejas. Así la mente se irá desarrollando, se irá acomodando a lenguajes, ideas, argumentos más y más difíciles. Toda la vida estaremos adaptándonos a través de las funciones de asimilación y acomodación. Estos movimientos se repiten constantemente. A la incidencia de estas invariantes

funcionales se le llama "esquemas de acción"; éstos se pueden automatizar y las acciones se realizan rápidamente. Por ejemplo, cuando el niño empieza a escribir tiene que adaptarse al lápiz, al papel y a las formas de las letras. Cuando ya ha hecho esto escribe rápidamente sin pensar en cómo se hace cada grafía. Lo mismo sucede al leer.

Cada modificación de un esquema de acción provoca una acomodación que permite la asimilación de situaciones más complejas. Durante el aprendizaje la creación y modificación de éstos será lo que determine su aplicación y progreso. Finalmente, la generalización de los mismos se traducirá en un aprendizaje real y significativo. Cuando son aplicados a situaciones idénticas, lo único que tiene que hacer el sujeto es repetir el modelo y de esta manera la acción se automatiza. Lo importante es que se pueden aplicar a situaciones un poco diferentes, entonces el sujeto tendrá que elegir o seleccionar el o los esquemas de acción que le sirvan para resolverlas; es decir, para adaptarse a cada situación.

Cuando nos encontramos frente a una situación difícil o complicada se reflexiona sobre cómo resolverla. Esta reflexión no es más que pensar anticipadamente qué modelos habría que utilizar y formular una combinación y secuencia de los mismos (Cfr. Gómez Palacio, 1995a: 26-30).

Los procesos expuestos anteriormente son centrales en la explicación de la evolución de los esquemas cognoscitivos, pero serían inútiles si no se tomase en cuenta la interacción del sujeto con el objeto.

Según Piaget, el objeto se conoce sólo a través de las actividades que el sujeto realiza con el fin de aproximarse a ese objeto. "El objeto no es un dato inmediato que pueda alcanzarse en forma espontánea" (Piaget cit. por Ruiz, 1983: 241), sin embargo, el constante acercamiento a éste permite la construcción de modelos cognoscitivos cada vez más complejos.

Para concluir, se exponen los siguientes objetivos fundamentales de la teoría de Piaget cit. por Grau.

"- Hacer que todos los aprendizajes se basen en las necesidades y en los intereses del niño.

- Tomar en consideración, en cualquier aprendizaje, la génesis de la adquisición de conocimientos.

- Ha de ser el propio niño quien elabore la construcción de cada proceso de aprendizaje en el que se incluyen tanto los aciertos como los errores, ya que éstos también son pasos necesarios en toda construcción intelectual.

- Convertir las relaciones sociales y afectivas en tema básico de aprendizaje.

- Evitar la separación entre el mundo escolar y el extraescolar" (Grau, 1983: 445).

B- PROCEDIMIENTO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

Ausubel citado por Woolfolk (1983), acuñó el término "aprendizaje significativo"; a partir de ahí este concepto se ha desarrollado hasta construir el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar.

Este autor señala que, en la mayoría de las disciplinas, las personas adquieren un conocimiento a través del aprendizaje de recepción más que del descubrimiento. Los conceptos, los principios y las ideas se les ofrecen, no son descubiertos por ellas. Cuanto más organizada y significativa sea su presentación, más profundamente aprenderá una persona. Aunque éste puede parecer un aprendizaje memorístico, no lo es. El objetivo de la enseñanza estriba en ayudar a los alumnos a comprender el significado de la información presentada de forma tal que puedan combinar sensiblemente el nuevo material con lo que ya saben. No es aprendizaje significativo la simple memorización del contenido de un texto o de la explicación; es preciso realizar conexiones con el conocimiento ya existente de los alumnos.

Ausubel citado por Woolfolk (1983) afirma que la enseñanza de este aprendizaje posee cuatro características principales:

- Exige una considerable interacción entre el profesor y los alumnos. Aunque el profesor pueda hacer la presentación inicial a lo largo de cada lección, se solicitarán las ideas y respuestas de los alumnos.

- Se hace gran uso de los ejemplos, entre ellos pueden figurar: dibujos, gráficos e imágenes.

- Es deductivo. Primeramente se presentan los conceptos más generales y amplios de los que se hacen derivar los conceptos más específicos.

- Es secuencial. En la presentación del material hay que seguir determinados pasos que son:

Una lección en la que se siga la habilidad sugerida por este autor, comienza siempre con un organizador previo, pues es más probable que tenga lugar el aprendizaje significativo cuando existe una acomodación potencial entre la estructura cognitiva del alumno y el material que ha de ser aprendido. El empleo de éste tiene como objetivo hacer más accesible esa acomodación. Los organizadores son declaraciones preliminares de conceptos de alto nivel suficientemente amplios para abarcar la información que seguirá a continuación. Pueden adoptar tres diferentes formas: la definición de un concepto, una analogía entre el nuevo material y algún ejemplo bien conocido o una generalización. El objetivo de éstos consiste en dar a los alumnos la información que precisarán para que proporcionen un sentido a la lección que sobreviene a ayudarles a recordar y a utilizar información que ya tienen, pero que quizá consideren relevante en relación con la lección. Este actúa así como una especie de puente conceptual entre el nuevo material y el antiguo; los libros de texto frecuentemente los contienen. Estos atienden tres finalidades: dirigen la atención del lector hacia lo que es importante en el próximo material; destacan relaciones entre ideas que serán presentadas y, finalmente, le recuerdan cosas que ya conoce y que poseerán importancia cuando halle la nueva información.

Una vez que se haya presentado un organizador, el paso siguiente consiste en ordenar el contenido subordinado en términos de semejanzas y diferencias básicas, entonces se precisará proporcionar ejemplos de los diferentes subconceptos. Finalmente habrá que ayudar a los alumnos a advertir las relaciones entre los ejemplos que han estado examinando y la idea general ofrecida en los mismos.

Para que el aprendizaje significativo se realice, es indispensable señalar las siguientes características:

- El contenido debe ser potencialmente significativo en su estructura interna: que sea coherente, clara y organizada, sin arbitrariedades ni confusiones.

- Para que se produzca, éste tiene que ver con las posibilidades cognoscitivas del sujeto que aprende; es necesario que tenga los conocimientos previos pertinentes que le permitan abordar el nuevo aprendizaje.

- Es necesaria una actitud favorable a su realización. Esto exige que el alumno esté suficientemente motivado para enfrentar las situaciones y llevarlas a cabo con éxito (Cfr. Gómez Palacio, 1995a: 60-63).

C- IMPORTANCIA DEL LENGUAJE COMO MEDIO PARA DESARROLLAR EL CONOCIMIENTO, SEGUN VIGOTSKY

Para Vigotsky, la emergencia de la conciencia a través de los signos permite el contacto significativo con los demás y con uno mismo. De ahí que este autor atribuyera una importancia básica a las relaciones sociales, donde el análisis de los signos es "el único método adecuado para investigar la conciencia humana" (Vigotsky cit. por Gómez Palacio, 1995a: 65).

Todo lo dicho anteriormente nos lleva a considerar de qué manera el creador de esta teoría concebía la evolución del ser humano y su desarrollo. Si tomamos al

niño y lo comparamos con animales superiores, notaremos que en el aspecto biológico hay muchas semejanzas, pero en el aspecto psicológico el animal no posee sino un sistema de funciones elementales, mientras que en el hombre esas funciones se transforman en funciones psicológicas superiores, lo que constituye el proceso de hominización.

La memoria, la inteligencia y todos los elementos que en ella intervienen están desarrollados a través de una actitud transformadora que permite al hombre pensar, juzgar, reflexionar y también inventar, imaginar y crear. Todo esto lo realiza mediante los instrumentos generados por la actividad semiótica (teoría de los signos), gracias a la capacidad para extraer de cada objeto su esencia, proyección o lo que se denomina su significación, que puede a su vez representarse por los signos, cuyas combinaciones van a constituir el lenguaje. Este va desde el lenguaje elemental, que también compartimos con los animales, hasta el lenguaje superior, único del hombre que alcanzará formas lingüísticas o semióticas abstractas en las que pueden formularse los modelos físicos, matemáticos, artísticos y musicales.

Esta concepción de la evolución o desarrollo lo llevó a estudiar la noción de aprendizaje. Si se postula que las funciones psicológicas superiores (inteligencia, memoria y especialmente el lenguaje) son resultado de la comunicación, y que las herramientas básicas de la comunicación son los signos, que no son otra cosa que la acción interiorizada; es decir, las funciones psicológicas superiores se refieren a la combinación de instrumentos o símbolos.

Este autor asegura que las funciones no son producto de asociaciones reflejas del cerebro, sino resultado de una relación sobre los objetos y especialmente los sociales.

"En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde al individual; primero entre personas (interpsicológicas), y

después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vigotsky cit. por Gómez Palacio, 1995a: 70).

El desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social.

Este proceso se inicia así: el individuo se sitúa en la zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP), que es la zona inmediata a la anterior. Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo si el adulto u otro niño más desarrollado le presenta su ZDR, dándole elementos que poco a poco permitirá que el sujeto domine la nueva zona y que esa ZDP se vuelva ZDR.

Es aquí donde ese prestar del adulto o del niño mayor se convierte en lo que podría llamarse enseñanza o educación. Lo importante es que en esto despierta en el niño la inquietud, el impulso y la movilización interna para que aquello que no le pertenecía, porque no lo entendía o dominaba, se vuelva suyo (Cfr. Gómez Palacio, 1995a: 71-73)

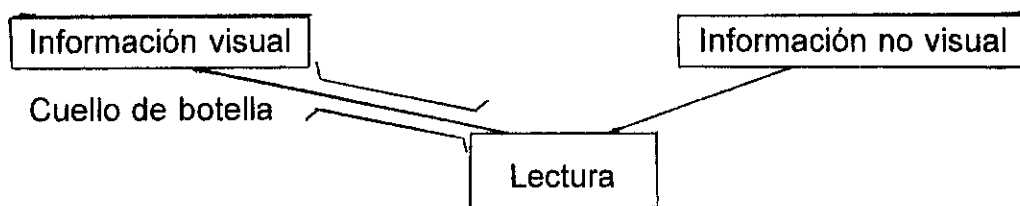
II. ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESION LECTORA

A- SUPUESTOS PROBLEMAS DE LA NO COMPRESION

Hay muchas razones posibles para que se presenten dificultades en la lectura, aparte de los desórdenes cerebrales hipotéticos, los conflictos personales o culturales pueden interferir críticamente en la motivación o en la habilidad de un niño para aprender a leer, y también es posible que se cometan errores durante la instrucción.

"Los niños pueden desarrollar hábitos de lectura que hagan posible la comprensión" (Smith, 1995: 14).

El mismo autor señala que hay razón para entender por qué la lectura se les hace tan difícil a los niños, independientemente de su habilidad real para leer. Afirma que ellos pueden tener poca información no visual relevante. Algunos materiales de iniciación a la lectura parecen estar expresamente diseñados para evitar el uso de esta información. En otras ocasiones los adultos pueden desalentar inconscientemente, o incluso deliberadamente, este uso. Pero cualquiera que sea la causa, la insuficiencia de esa información hará más difícil la lectura; puede incluso hacer imposible la lectura por la simple pero inevitable razón de que hay un límite para la cantidad de información que puede manejar el cerebro en un momento determinado. Hay una obstrucción o "cuello de botella" entre el ojo y el cerebro en el sistema visual, como se indica en la siguiente figura:



FUENTE: Smith, 1995: 18

Como una consecuencia de esta obstrucción, un lector puede convertirse fácil, o temporalmente, en un ciego funcional. Puede mirar pero no es capaz de ver; no importa qué tan buenas sean las condiciones físicas. Un renglón que es claramente obvio para un maestro (quien sabe de antemano lo que ahí dice) puede ser casi completamente ilegible para un niño, cuya dependencia de la información visual puede limitar su percepción a sólo dos o tres letras en la mitad del renglón.

Ser capaz de discernir las palabras impresas no constituye un obstáculo exclusivo de los niños. "Los lectores fluidos pueden encontrarse exactamente en la misma situación por las mismas razones esenciales -debido a que se tiene un material difícil de leer porque se requiere mucha concentración en cada palabra, o por estar en una condición de ansiedad-, razones que incrementan la necesidad de información visual y tienen la consecuencia paradójica de hacerla más difícil de ver en el texto" (Smith, 1995: 19).

Pueden ser muchos los factores que intervienen en la no comprensión de la lectura; aquí se mencionarán algunos:

- Los alumnos que afrontan la lectura con las ideas de: "leer sin equivocarme" o "leer de prisa", no suelen prestar la atención necesaria para entender lo que leen.

- En cuanto al conocimiento del vocabulario, es uno de los determinantes básicos de la comprensión, ya que facilita la rapidez de conocimientos y significados de las palabras y, por ello, que el alumno pueda centrar su atención en otros aspectos del texto. De ahí la importancia de determinar la amplitud del mismo.

- Los conocimientos y suposiciones previos sobre el tema de lectura y, eventualmente, sobre las razones que hacen que el autor use unos recursos específicos para expresarse, influyen de modo determinante. Los primeros contribuyen a la rapidez y adecuación con que el lector se forma una representación de lo que dice el texto. En cuanto al significado que tienen que usar unos y otros recursos comunicativos -reiteraciones, exageraciones, etc., dado que se trata de recursos que facilitan la identificación que el autor persigue al comunicarse, su desconocimiento contribuye a que el sujeto difícilmente capte tal intención, lo que obstaculiza notablemente la comprensión, especialmente en el caso de textos literarios (Cfr. Alonso, 1995: 69).

Una de las barreras más grandes contra la comprensión de un texto es su nomenclatura, o sea, el conjunto de términos usados para describir aquello de lo que se trata. Todas las palabras tienen significados precisos que pueden ser comprendidos y comunicados, y para entender esa materia se debe conocer el significado de éstas.

Cuando un estudiante empieza a leer un texto de cierta materia tiene que aprender nuevos principios y métodos, lo que le será imposible si no entiende el significado de las palabras con que están escritos esos principios y métodos. Cuando esto sucede el alumno no irá muy lejos en el campo del estudio.

Si se lee una oración sin saber el significado de una o más palabras, no se comprende el sentido de la oración y si esto sucede varias veces en una página, vendrá después tal incapacidad de captar o entender la materia y llevar al abandono el estudio.

Para hacer más claro esto, se pondrá un ejemplo:

"Cuando llegaba el Mochil todos se juntaban y esperaban ansiosos..."

No se comprende el sentido de la oración, ni por lo tanto la idea que se

expresa debido a que se desconoce el significado de Mochil, que quiere decir "muchacho que lleva o trae recados a los trabajadores del campo".

Esa palabra debió ser definida para comprender la oración, y sucede que usualmente se pasa por alto palabras no definidas, llegando a no entender todo el tema e incluso al abandono del estudio.

Se puede decir que cuando se lee se encuentran tres tipos de palabras:

- Palabras conocidas: Aquéllas cuyo significado conocemos y las podemos definir.

- Palabras desconocidas: Son aquéllas que vemos por primera vez y sabemos perfectamente que no conocemos su significado.

- Palabras dudosas: Son aquéllas que hemos visto varias veces y que incluso utilizamos, sin conocer su significado o algunas acepciones del mismo, que no podemos definir.

Tanto las palabras desconocidas como las dudosas nos impiden la comprensión de las ideas, pero son de más peligro las dudosas, pues se pasan por alto con más facilidad cuando se ven porque se les reconoce y, por lo tanto, se supone que conocemos su significado, o nos "suena" como que es "tal cosa".

¿Qué pasa cuando uno salta esas palabras al estar leyendo, sin buscar su significado? Pues como se ha mencionado anteriormente, se puede llegar a dejar el estudio de esa materia, o a veces también se producen bostezos, dolores de cabeza, sueño y la sensación de estar en "blanco", o sea, no haber entendido nada de lo que está leyendo.

¿Cómo proceder cuando se encuentran esas palabras?

Primero: El estudiante no debe pasar por alto una palabra desconocida o dudosa sin definirla.

Segundo: Aún así, las palabras dudosas pueden pasarse inconscientemente,

entonces cuando uno parece no captar o siente el material confuso, hay seguramente una palabra que se acaba de pasar por alto; hay que regresar justamente antes, donde ya no se comprendió, encontrar la palabra mal entendida y definirla.

Tercero: Al estudiar una materia nueva, no depender nada más de un diccionario técnico o de un glosario; usar también un diccionario general de la lengua para cualquier palabra técnica que no se comprenda (Cfr. Martínez Rizo, s/f : 23-24).

Smith, (1995) señala varios aspectos que pueden obstaculizar la comprensión de la lectura; dice que hay señales que pueden tergiversar o confundir el mensaje como puede ser el ruido; el cual no se limita a eventos acústicos, sino que puede aplicarse a todo aquello que haga menos clara o efectiva la comunicación, tal como la dificultad para leer la tipografía de un material impreso, una iluminación deficiente o la distracción del lector. Agrega que el ruido se puede considerar como una señal que no comunica información. Si el receptor carece de habilidad o del conocimiento para comprender cualquier parte del mensaje, éste se convierte obviamente en ruido.

Otro, es que el lector tiene un límite en cuanto a la velocidad con la cual los ojos pueden reunir información de un texto, y para la cantidad de información de los ojos que puede manejar el cerebro.

"Las decisiones perceptuales del cerebro se basan parcialmente en la información que proviene de los ojos, pero se basa mucho más en la información que el cerebro ya posee, o sea, que el cerebro debe ser moderado haciendo un uso máximo de lo que ya conoce y analizando un mínimo de información visual necesaria para verificar o modificar lo que ya se puede predecir acerca del texto" (Smith, 1995: 25-26).

Las concepciones sobre la naturaleza de los desaciertos cometidos en la lectura se han modificado considerablemente como consecuencia de una nueva concepción del proceso de lectura.

Tradicionalmente y aún en la actualidad es común considerar los errores en la lectura como indicadores, ya sea de daño o disfunción cerebral o de alteraciones

perceptuales que requieren tratamientos especiales fuera del aula. Sin embargo, las investigaciones recientes Goodman y Goodman citados por Gómez Palacios, (1994) han demostrado que la mayoría de los errores en la lectura no son consecuencia de patología alguna. Estos autores han preferido incluso emplear el término "desaciertos", en vez de "error", ya que éste último ha tenido siempre una connotación negativa en la historia de la educación.

Ellos cuestionan la práctica docente orientada a evitar que el niño produzca errores; consideran que la meta en la instrucción de la lectura no es eliminar los desaciertos, sino ayudar al niño a producir la clase de errores que caracterizan a los lectores eficientes.

Comúnmente los maestros consideran las situaciones y modificaciones como una lectura "inventiva", en la cual el niño dice palabras diferentes a las del texto porque no reconoce las marcas gráficas, y entonces "inventa". Este tipo de errores son generalmente corregidos por el maestro, quien dirá al niño que su lectura no es buena porque creó palabras o porque no leyó lo suficientemente rápido; estas correcciones no le sirven de nada al niño. Para que éste comprenda el significado de su error debe entender en qué se equivocó y por qué.

"Todo lector fluido centrado en obtener significado comete muchos desaciertos que, lejos de ser indicadores de patología, reflejan su habilidad para desligarse de la atención detallada de lo impreso y extraer significado. Como consecuencia, es común ver que en un texto el lector regresa, sustituye, introduce, omite, reclasifica, parafrasea y transforma no sólo letras y palabras, sino también secuencias de dos palabras, frases, cláusulas, oraciones. Estos desaciertos en su gran mayoría son anticipaciones que, aunque no corresponden a la palabra exacta que aparece en lo impreso, tienen aceptabilidad semántica en el texto" (Gómez Palacio, 1986: 80).

Resulta pues, mucho más complejo de lo que se ha considerado tradicionalmente, el proceso de lectura.

Smith citado por Gómez Palacio (1986), expone algunas formas de la enseñanza tradicional que desde su punto de vista entorpecen la adquisición de la

lectura, éstas se refieren a aspectos como:

- Exigir determinada velocidad en la lectura.
- Hacer que el niño se concentre en evitar errores.
- Forzarlo a leer sin ninguna equivocación palabra por palabra, cuando debía estar leyendo para obtener significado.
- Hacerlo precavido cuando hay que estimularlo para que tome riesgos, etc.

Los desaciertos son entonces parte del proceso constructivo realizado por el niño para extraer el significado del texto que está leyendo (Cfr. Gómez Palacio, 1986: 83).

B- INFORMACIONES QUE RECIBE Y DEBE DESARROLLAR EL LECTOR ANTE LA LECTURA

Los elementos que intervienen en la comprensión lectora son: el lector y el texto.

"Cuando una persona se enfrenta a un texto en busca de información, no sólo requiere tener conocimientos respecto a las formas gráficas y a la oralización correspondiente; si su propósito es obtener significado a partir de lo impreso, el lector debe poner en juego una serie de informaciones que el texto en cuestión no provee. Se trata de conocimientos que éste posee con anterioridad" (Gómez Palacio, 1986: 76).

Smith (1995), afirma que un lector debe descubrir las diferencias críticas mínimas entre las letras y las palabras, lo cual no es un asunto de saber cómo mirar, sino de saber qué es lo que hay que buscar. Debido a las características completamente generales del sistema visual y del lenguaje humano, la lectura fluida depende de hecho de una habilidad para confiar en los ojos lo menos que sea posible. Tal destreza no se enseña; los niños la adquieren cuando emplean habilidades perceptuales y cognoscitivas comunes a muchos aspectos cotidianos de

la percepción visual.

Una comprensión de lectura, por consiguiente, no se puede lograr sin algunos conocimientos generales con respecto a la naturaleza del lenguaje y de varias características del funcionamiento del cerebro humano.

No hay nada en la lectura, en lo que al lenguaje se refiere, que no esté dentro de la competencia de cualquiera que posea la habilidad para comprender el habla. Los niños aprenden a leer leyendo. La disciplina, los ejercicios y el aprendizaje de memoria juegan una pequeña parte para la enseñanza de la lectura.

La lectura, en otras palabras, depende de que cierta información vaya de los ojos al cerebro. Esta es visual, es fácil caracterizar su naturaleza general, pues desaparece cuando se apagan las luces.

El acceso a esta información ~~no~~ es una parte necesaria de la lectura, pero no es una condición suficiente. Por ejemplo, alguien puede estar ante un texto escrito en otra lengua que no comprende, tiene mucha información visual, pero no la entiende.

El conocimiento del lenguaje pertinente es parte de la información esencial para la lectura, pero no es una información que se espera encontrar en la página impresa; más bien es la información que ya se posee, detrás de los globos oculares. Este tipo puede distinguirse de la información visual que entra a través de los ojos, se le llama "información no visual".

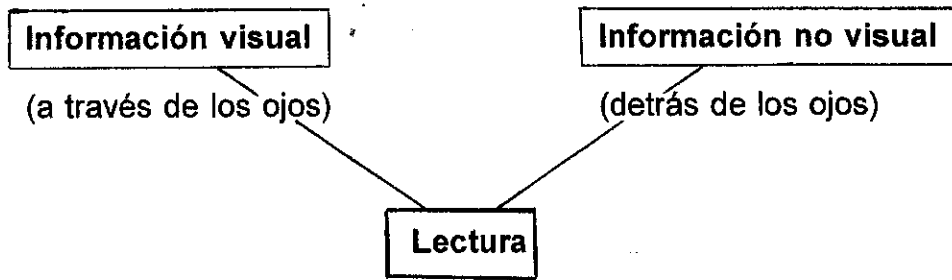
Aparte del conocimiento del lenguaje hay otros tipos de información no visual:

- La que se conoce de la materia de estudio, y
- El conocimiento de la manera en que se debe leer.

Esto es importante para hacer posible la lectura. La información no visual se distingue fácilmente de la visual; todo el tiempo la trae consigo el lector y no desaparece cuando se apagan las luces.

La distinción entre información visual y la no visual puede parecer obvia, en el

siguiente esquema:



FUENTE: Smith, 1995: 17

Entre más información no visual tenga un lector, menos información visual necesita. Mientras menos información ^{no} visual esté disponible detrás de los ojos, más información visual se requiere (Cfr. Smith, 1995: 13-18).

Las informaciones visuales y no visuales tratadas por Smith son dos fuentes esenciales en el proceso de comprensión de la lectura.

Lo anterior es tratado también por Goodman citado por Gómez Palacio (1986), quien describe tres tipos de información utilizadas por el lector:

- La información grafofonética, que se refiere al conocimiento de las formas gráficas (letras, signos de puntuación, espacios), y su relación con el sonido o patrón de entonación que representan. Esto corresponde a la información visual descrita por Smith.

- La información sintáctica, se relaciona con el conocimiento que cualquier usuario del lenguaje tiene sobre las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones. Por ejemplo, si iniciamos una oración con un artículo "el", esperaríamos que éste fuera seguido por un sustantivo o un adjetivo (el perro, el lindo...) con género masculino y número singular, pero no esperaríamos la presencia de un verbo.

- La información semántica abarca los conceptos, vocabulario y conocimientos

relativos al tema de que se trata en el texto. Por ejemplo, si una persona ya ha oído hablar de los camellos, al enfrentarse a un texto que hable de éstos sabrá qué tipo de información puede encontrar: que tiene cuatro patas, jorobas, que vive en el desierto, etc. No esperará encontrar vocabulario médico o la descripción de un paisaje de Alaska (Cfr. Gómez Palacio, 1986: 76-77).

Por otra parte, el ambiente social, lingüístico y cultural en que se desenvuelven los lectores influye en la construcción de estructuras mentales, y su actividad comprensiva se orienta hacia el mundo en el que se desenvuelve.

Durante la lectura, el lector utiliza sus conocimientos previos (conjunto de aprendizajes que durante su desarrollo anterior el lector ha construido). Estos aprendizajes constituyen los esquemas de conocimiento desde los cuales el lector orientará la construcción del significado.

El contenido de dichos esquemas se refiere al conocimiento que el lector posee sobre el sistema de la lengua, el sistema de escritura y el mundo en general. Estos en su conjunto constituyen conceptos, ideas y relaciones que utiliza el lector cuando es preciso.

En lo que se refiere al sistema de escritura, el lector debe conocer sus características y ser capaz de reconocer y coordinar las propiedades de la secuencia gráfica para establecer las relaciones entre los elementos y obtener su significado.

Las informaciones visuales que el texto proporciona al lector es la forma en que se organiza el escrito; éste es creado cuidadosamente por alguien que desea que el lector lo comprenda.

Es importante saber los elementos que estructuran el texto; es decir, el proceso de producción e interpretación es un fenómeno psicolingüístico. Cuando un sujeto escribe un texto debe tener en cuenta ciertas cosas como:

La sintaxis. Dentro de las distintas partes de la gramática, la sintaxis es la que

se dedica al estudio de la oración. La sintaxis es el punto de partida de todo estudio gramatical, pues se basa en las diferentes funciones que desempeñan los componentes de la oración.

Podemos decir que la oración es la unidad clave de la gramática. Las unidades menores como fonemas, sílabas y palabras sólo adquieren un sentido pleno en la frase completa.

Del uso y combinación de esas unidades menores dadas por la fonología o la morfología, sale un sentido general que está constituido por la oración.

El concepto morfológico de forma, o sea, la representación material del sonido no se explica suficientemente si no es con el concepto sintáctico de función, o sea, el valor que cada forma toma al ponerse en contacto con las otras formas para constituir la frase u oración.

La oración es la unidad mayor que estudia la gramática, así como el fonema es la unidad más pequeña. La oración es la serie o cadena de palabras que transmite un sentido completo (Cfr. Fuentes, 1988: 147).

La semántica. Es la rama de la lingüística que se ocupa de la significación de los vocablos y de los cambios de significado que se han operado en ellos. Bajo el punto de vista semántico, la palabra es una unidad de significación. Aisladamente admite distintos valores que luego se concretan al formar parte de una frase. Esto ocurre en el diccionario, lugar donde cada palabra es como algo inerte a lo que se atribuye una serie de significados y posibilidades que sólo se limitaran y concretaran cuando usemos esa palabra formando parte de una frase cualquiera (Cfr. Fuentes, 1988: 276).

Un texto debe poseer también cohesión y coherencia. Como dice Gill Gaya: "La unidad total del discurso a la cual sirven las oraciones que lo componen, obedece a las leyes psicológicas y según ellas percibe el oyente o el lector la coherencia o

incoherencia del discurso que se le dirige" (Gill Gaya cit. por Bernárdez, 1982: 24).

Halliday y Hasan citados por Pellicer (1988) plantean que un texto es una unidad semántica de cualquier extensión que se caracteriza por tener ciertas relaciones cohesivas.

La cohesión es una propiedad fundamental del texto; se puede explicar de la siguiente manera, en este ejemplo:

"Al parecer, los primeros hombres que se comunicaron entre sí por medio de cartas fueron los sumerios, quienes habitaban en el Oriente Medio -unos 21000 años antes de nuestra era. Ellos escribían sobre tabletas de barro (..)"

Está claro que Ellos en la segunda oración se refiere a "sumerios", en la oración anterior. La función referencial de "Ellos" da cohesión a estas dos oraciones, de tal manera que se pueden interpretar como un texto.

Hay cohesión cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro elemento. En el ejemplo no se puede entender Ellos si no se recurre a sumerios. Ante lo anterior se hace énfasis en que la cohesión es un concepto semántico, ya que se refiere a las relaciones de significado en el texto y no a una relación estructural o gramatical como en el caso de las oraciones, palabras, etc., y agregan que hay un sentido en el que la oración es una unidad significativa para la cohesión precisamente porque es la unidad más extensa de la estructura gramatical: tiende a determinar la manera en que la cohesión se expresa. Por ejemplo, si se hace referencia a la misma entidad dentro de la misma oración, hay reglas que gobiernan la forma de su realización. Estas son las reglas de pronominalización. Es la estructura de la oración la que determina si para una segunda mención la entidad será nombrada de nuevo o si va a hablar un pronombre que se refiera a ella (Cfr. Pellicer, 1988: 9-11).

Se ha dicho que hay ciertas relaciones de significado decisivas para que algo pueda ser considerado en un texto. Esencialmente son aquellas relaciones en las que

un elemento es interpretado por referencias a otro elemento que también se encuentra en el texto. A este tipo de cohesión interna se le llama **endófora**. Las relaciones al interior de un texto pueden ser de dos tipos:

Anafóricas. Es cuando lo que se presupone está en alguna parte del texto (ya sea la oración inmediatamente precedente o en alguna otra de las anteriores).

Catafóricas. Es cuando el ítem presupuesto aparece más adelante en el texto, en alguna oración posterior (Cfr. Pellicer, 1988: 12-13).

Veamos un ejemplo.

"Don Eustaquio la aborrecía. El había tenido que soportar, durante toda una vida, los berrinches de Luisa, la menor de sus hermanas. Había sido ella una niña de belleza extraordinaria, pero de una constitución sumamente frágil. Toda su infancia había estado al borde de la tumba y toda la familia la había consentido hasta decir basta".

En este caso, "la aborrecía" presupone a Luisa que aparece después en el texto. La relación entre los dos ítem es catafórica; en cambio, "El" en la segunda oración, hace referencia a "Don Eustaquio" en el inicio del texto y, por lo tanto, la relación que se establece es anafórica.

La cohesión puede realizarse en el texto de varias maneras distintas o, dicho de otra forma, a través de recursos lingüísticos diferentes. Mencionaremos algunos de ellos:

- **Referencia.** Cuando hay una identidad entre el ítem presupuesto y el que presupone; la cohesión depende de la continuidad de referencia, por lo cual en el texto presentado anteriormente "El" no sólo se refiere a "Don Eustaquio", sino al mismo Don Eustaquio del que habíamos estado hablando. Estas relaciones de identidad pueden ser de persona, tiempo o espacio. De esta manera tenemos referencias como la que explicamos realmente (en donde "El" es "Don Eustaquio". En el mismo texto, "su vida", debe interpretarse como "La vida de Don Eustaquio". Estas son instancias de referencias personas. Veamos otro ejemplo:

"María, Toño y Ana fueron al cine. Allí compraron dulces para cada uno".

En este caso, "allí" hace referencia (espacial) a "el cine".

- **Sustitución.** Es un tipo de relación en el texto que ocurre cuando un ítem reemplaza a otro ubicado posteriormente en el texto. La sustitución implica que el ítem presupuesto está en el texto. El ítem que sustituye tiene por regla general la misma función estructural que el término sustituido. En los ejemplos se subraya el ítem que sustituye así como aquél que es sustituido.

- "Mi coche está siempre descompuesto.

- "Tengo que conseguir uno más nuevo".

- "A los 90 años mi abuelo seguía montando caballo. Lo hacía todos los días."

Como se puede observar, la sustitución funciona anafóricamente y sería perfectamente posible volver a repetir el ítem presupuesto en lugar del sustituto (y decir, por ejemplo: "tengo que comprar unos nuevos").

- **Elipsis.** Esta puede ser entendida como una "sustitución en la que el sustituido es cero" (Halliday y Hasan, 1976, citado por Pellicer, 1988: 14).

Un ítem elíptico es aquel que deja un "hueco" (por así decirlo), que puede ser llenado a partir del establecimiento de una relación con otro elemento (el que se presupone), también presente en el texto. Ejemplo:

"¿Quieres que te recite otro poema? Me sé otros diez."

En este caso, "otros diez" presupone "otros diez poemas".

Veamos otro ejemplo:

"Juan llegó a su casa y no vio a su perro por ninguna parte. Estaba buscándolo cuando oyó un gemido que parecía venir del jardín".

Aquí "estaba", se refiere obviamente a Juan. En español, como el verbo mismo tiene información implícita de número de personas, es muy frecuente que los pronombres personales se omitan. Es decir "estaba" implica que el sujeto de la oración es una tercera persona del singular (Cfr. Pellicer, 1988: 11-16).

Otra propiedad considerada necesariamente en un texto es la de **coherencia**.

La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.).

Teun A. Van Dijk citado por Cassany (1989) ha propuesto la noción de macroestructura para caracterizar estos dos aspectos. La macroestructura de un texto es la "representación abstracta de la estructura global de su significado". Es un tipo de esquema que contiene todas las informaciones del texto y las clasifica según su importancia y sus interrelaciones.

Como se ve, un texto tiene todas estas características y otras más, pero se debe advertir que las relaciones entre las distintas partes de un texto se ligan de manera muy diversa. El grado de especificación de estas relaciones también es muy variable.

Un buen lector, según Goodman citado por Gómez Palacio (1995b), es aquél que selecciona la menor cantidad posible de claves visuales y anticipa lo que sigue, de modo que la mayoría de sus anticipaciones sean acertadas y se confirmen desde la primera vez. Obviamente, estas anticipaciones se hacen a partir de lo que Smith llama "información no visual" y se confirman, rechazan o refutan a partir, en parte, de la información visual tanto grafofonética (estructura de los sonidos), como sintáctica y semánticas. "Estos diferentes tipos de información son obtenidos, evaluados y utilizados por medio de algunas estrategias de lectura desarrolladas para acercarse a los textos con la capacidad de poder construir un significado" (Gómez Palacio, 1995b: 20).

A partir de la información no visual, según Smith (1995), el lector se acerca al texto con una serie de conocimientos. Conforme va leyendo y en base a esa información, va formulando preguntas. En la medida en que esas preguntas se

contestan, el lector está comprendiendo (Cfr. Smith, 1995: 28).

Para Ruffinelli (1996), la lectura comprensiva debe empezar por una lectura correcta. Se entiende por lectura correcta el saber pronunciar las palabras de una frase y saber detenerse o continuar, de acuerdo con los signos de puntuación. Agrega que la comprensión de la lectura puede darse en diferentes niveles: nivel informativo, nivel estilístico y nivel ideológico. Dicho de manera inversa: el texto informa, tiene estructura lingüística y expresa ideas y conceptos del autor.

El nivel informativo responde a la pregunta ¿Qué?. Es la relación de los hechos (narrativo), de las palabras e imágenes (poesía), de los temas y asuntos (ensayos).

La comprensión básica de un texto narrativo se refiere siempre a los hechos que narra ese texto. Narrar es precisamente dar cuenta de uno o de varios hechos que se desarrollan en el tiempo. El lector en este nivel busca qué sucede, y si continúa leyendo es porque ansía saber qué va a suceder y qué va a seguir sucediendo. De modo que la actitud primaria del lector es conocer los hechos; así, al saber qué sucede comprende; también aquí hace la ubicación en el tiempo y en el espacio. ¿Cuándo suceden y cuánto duran los hechos? ¿Dónde se desarrollan? No tiene por qué estar dado por el narrador. Puede extraerse (como información) de cualquier detalle o detalles, reunidos en la narración, en los diálogos y en las descripciones.

En la poesía, el nivel informativo difiere de la información que se recibía al leer la narrativa. En la poesía ya no son hechos, sino temas expresados en palabras, imágenes y sonidos; puede contestar a estas preguntas: ¿Es un poema amoroso? ¿Habla sobre guerra? ¿Es una reflexión sobre los goces de la vida? ¿O sobre sus sufrimientos? ¿Con qué características formales se presenta? ¿Es extenso, breve de versos irregulares o iguales? ¿Tiene rima o carece de ella? ¿Busca una sonoridad fuerte u opaca? Aquí se ve si el poema expresa actitudes, ideas y sentimientos sobre

un aspecto de la vida, y se captará con un mínimo de conocimientos técnicos previos. No se reflexiona sobre la vinculación entre forma y contenido; así que un alumno, quedándose en este nivel, se podrá quedar con la comprensión del poema.

En un ensayo el nivel informativo consistirá en que el lector adquiera la información necesaria sobre los temas y asuntos de que trata el ensayo; entonces lo inicial consiste en saber sobre qué ha escrito el autor, qué temas desarrolla, por una parte, y a qué disciplina correspondería este tema, por otra. El título de un ensayo por lo general define el tema. La lectura de los ensayos sería para lectores más avanzados en la comprensión; en el caso de la primaria, la comprensión sería en textos narrativos y poesía.

El segundo nivel que menciona Ruffinelli (1996) es el estilístico que responde a la pregunta ¿Cómo?. Es el modo como se exponen los hechos (narrativa); se ordenan palabras e imágenes (poesía) o se exponen los asuntos y temas (ensayo).

El tercer nivel, el ideológico, responde a las preguntas: ¿Por qué? ¿Para qué?. Es la expresión de conceptos e ideas sobre la realidad (narrativa, poesía, ensayo).

En estos dos niveles el alumno debe tener un conocimiento mínimo de las técnicas literarias; esto conforme avanza en su estudio lo irá adquiriendo. En la primaria se puede quedar hasta el nivel informativo y puede comprender bien el texto a nivel de hechos, pero también es cierto que se puede iniciar a partir de aquí una tarea de observación y reflexión; esto los llevará a descubrir los siguientes niveles que harán más rica y profunda la comprensión de los textos (Cfr. Ruffinelli, 1996: 52-70).

C- ACTITUD DEL MAESTRO ANTE LA COMPRESION LECTORA

Los problemas por los que pasa un niño que no comprende lo que lee pueden ser muchos, ya se mencionaron algunos anteriormente. Ahora ¿cómo puede contribuir

el maestro para que el niño entienda la lectura?

Es importante ampliar el vocabulario del niño por cualesquiera de los medios que resulte más efectivo, así como familiarizarlo con la amplia gama de diccionarios existentes tanto técnicos como generales; esto es un modo muy importante de mejorar la comprensión en el alumno.

Toda palabra nueva que el niño domine lo ayudará a comprender un amplio abanico de oraciones y no sólo una de ellas en lo particular.

El maestro también puede ayudar al niño resolviéndole una construcción sintáctica difícil o ampliándole la información del mundo que lo rodea (Cfr. Gómez Palacio, 1995b: 16-17).

Es fundamental enseñar al niño a emplear la información y el uso del diccionario, por ejemplo:

- Cuando se busca una palabra en el diccionario, debe definirla, nunca aceptar un ejemplo o sinónimo como definición, porque de esa forma la palabra sigue sin ser definida y por lo tanto sin comprenderse y el problema subsistirá. Ejemplo: "No hay que exceder el ánimo". Se busca la palabra "exceder", y dice el diccionario "sobrepujar" como sinónimo. Ahora se lee "no hay que sobrepujar el ánimo".

No se llegó a comprender el significado de la palabra y el alumno, si sigue adelante, no entendería lo que dice el texto, y menos aún si era una oración clave dentro de un texto.

- Después de encontrar la palabra en el diccionario y leer su definición, debe usarse la palabra en algunas oraciones con el fin de lograr abstraer el significado o concepto que envuelve; de esta forma se evita el tratar de cambiarla por un sinónimo o ejemplo y la oración no significará más lo que significa y no a lo que suena. Ejemplo: La palabra era exceder; hay que hacer las oraciones con exceder y no con sobrepujar; excedió o excedí, etc.

- Cuando al estar buscando una palabra en el diccionario se encuentra que no se comprende la definición, y por lo tanto no se puede avanzar, quiere decir que en esa definición hay a su vez otra palabra mal entendida, y que hasta que no se defina ésa, a su vez no se podrá avanzar. Entonces hay que buscar esa palabra, definirla y hacer oraciones. Cuando se puedan hacer ¡listo! se entenderá; ahora hay que regresar a la anterior y ¡sorpresa!, ahora se entenderá esa definición y se puede usar la palabra en oraciones y seguir leyendo el texto (Cfr. Martínez Rizo, s/f: 24-25).

El programa de vocabulario habrá de proseguir una vez que los alumnos hayan concluido la lectura del texto. El maestro puede sugerirles ejercicios en los que utilicen el vocabulario adquirido en un contexto escrito; los ejercicios deben contribuir a que los alumnos capten en profundidad las palabras en cuestión, tal y como ellas fueron utilizadas en el texto, y deben a la vez ampliar y enriquecer el empleo que los alumnos hacen de esos términos.

Otro aspecto del desarrollo del vocabulario es la enseñanza sistemática de habilidades de vocabulario que ayuden a los alumnos a determinar por su cuenta el significado de las palabras; tales habilidades incluyen el uso de prefijos, habilidades relacionadas con el diccionario.

La enseñanza de tales habilidades en las clases de lectura sirven para reforzar la autonomía de los alumnos, en lo que hace a inferir el significado de los términos desconocidos para ellos cuando se los encuentran en un texto. Además, el maestro debe contribuir al desarrollo de los conocimientos previos que tengan los alumnos; es importante hacer que los alumnos evoquen experiencias relacionadas con el texto, y si no las tienen, proporcionárselas para que la comprensión sea exitosa (Cfr. Cooper, 1995: 43-44).

Así que lo que hace fácil a la lectura para los niños es la facilitación del uso de la información no visual por parte del maestro; éste debe sentirla el alumno con gran

confianza y libertad de utilizarla.

El maestro no sólo debe tratar de evitar materiales o las actividades que parezcan absurdas para el niño, sino que debe procurar una estimulación activa para que pueda predecir, comprender y disfrutar de la lectura. Así mismo, el maestro tiene el compromiso de ayudar al niño a entender en qué forma el autor ha estructurado el texto y debe demostrar cómo implementar una habilidad o estrategia determinada para la comprensión de la lectura.

No deben confiar en ningún método para la enseñanza de la lectura, sino en su propia experiencia y en sus habilidades de enseñanza. Nadie está en una mejor posición que un maestro cuando se trata de identificar las necesidades, intereses o dificultades de un niño particular en un momento específico. Los maestros no deben preguntarse qué deben hacer, sino qué necesitan saber para poder tomar decisiones productivas.

Por lo tanto, el proceso de lectura dependerá de la labor que desempeñe el docente en sus alumnos. Además, deberá capacitarse para tomar decisiones actualizadas. Su función no es tanto enseñar a leer, sino ayudar a los niños a leer (Cfr. Smith, 1995: 200-203).

Explica también que facilitar la lectura no implica utilizar material aparentemente sencillo, pero carente de significado como el que se encuentra con frecuencia en algunas escuelas. Por ejemplo: "Mi mamá me ama", "Susi asea su oso", etc. Es necesario ayudar al niño a entender cualquier material impreso que le interese, permitiéndole cometer errores, omisiones, etc., sin penalizarlo ni interrumpirlo constantemente (Cfr. Smith, 1995: 198-208).

Por otra parte, Goodman citado por Gómez Palacio (1995b) señala también que la instrucción tradicional de la lectura, basada en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombres de letras, relaciones con los sonidos, etc., no toma en cuenta ni la forma en

que opera el proceso de lectura ni los motivos, ni la manera en que las personas aprenden una lengua. Para él el aprendizaje de la lectura comienza cuando van descubriéndose y desarrollándose las funciones del lenguaje escrito, y como leer es buscar significado, el lector debe tener un propósito para buscarlo.

Constance Weaver citado por Gómez Palacio (1986) confronta los métodos que tradicionalmente se han empleado en la enseñanza de la lectura con la teoría psicolingüística. Aborda el proceso desarrollado principalmente por Smith y Goodman y presenta algunas alternativas como ejemplos para favorecer y desarrollar en los niños las diferentes estrategias utilizadas en la lectura.

Las recomendaciones primordiales para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura son:

- Los maestros deben conocer y comprender a fondo el proceso de lectura para entender lo que el niño trata de hacer. Esto les permitirá satisfacer las demandas de información y retroalimentación en el momento adecuado.

- Llevar a los niños a comprender la importancia de la lectura y su empleo como una herramienta para obtener significado.

- En ningún momento fomentar la técnica del descifrado y apoyar, en cambio, la estrategia para anticipar significados.

- Reconocer los conceptos, vocabulario y experiencias de los niños, así como la competencia lingüística que posee en tanto el usuario del lenguaje, y favorecer la utilización de toda esa información en el momento de abordar cualquier texto.

- Ofrecer a los niños material de lectura abundante, variado, significativo e interesante con el objetivo de que desarrollen esquemas acerca de los diferentes estilos y tipos de información ofrecidos por los textos (Cfr. Gómez Palacio, 1986: 84-85).

III. ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESION LECTORA

A- DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER LA LECTURA

"Una estrategia se define como un esquema (representación) amplia para obtener, evaluar y utilizar información. Aplicado a la lectura, se refiere a la serie de habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en informaciones previas, con el fin de comprender el texto, objetivo primordial de la lectura" (Gómez Palacio, 1986: 77).

El docente puede mejorar la comprensión de la lectura de sus estudiantes si los ejercita en el uso de las estrategias que han demostrado ser más efectivas (Cfr. Morles, 1983: 262).

Dentro de las estrategias más efectivas se pueden citar:

1. La instrucción en la comprensión lectora

"La comprensión lectora es un fenómeno demasiado complejo para incluirlo entre las responsabilidades propias de la escuela. Así y todo, el aula puede contribuir de manera sustancial a convertir a los niños en procesadores diestros del material escrito" (Durkin, citado por Cooper, 1995: 39).

Los dos procesos básicos implicados en la lectura son: la comprensión y la decodificación, y es claro que el lector eficaz implementa dichos procesos de manera simultánea al leer un texto cualquiera. La enseñanza eficaz de la lectura incluye lecciones separadas para la decodificación y la comprensión, pero todo ello debe apuntar a que el lector pueda implementar luego lo enseñado en la lectura de un libro ajeno al ámbito escolar.

La decodificación y la comprensión son procesos distintos y han de recibir un

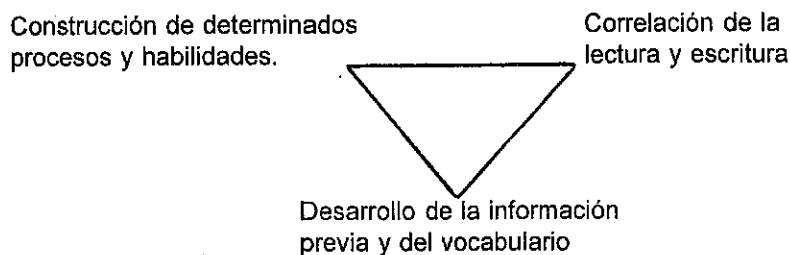
tratamiento diferente.

La decodificación se enseña cuando el alumno adquiere las habilidades o cierta destreza para identificar y utilizar una mezcla de consonantes para decodificar una palabra; el alumno se aprende esa mezcla y puede emplearla cada vez que se la encuentre en una palabra nueva.

Para la enseñanza de la comprensión lectora debe incluir tres componentes fundamentales:

- El desarrollo de información previa y del vocabulario.
- La configuración de determinados procesos y habilidades.
- La correlación de la lectura y la escritura.

Los tres elementos no funcionan separadamente, como lo demuestra la siguiente figura:



FUENTE: Cooper, 1995: 41

2. El desarrollo de la información previa y del vocabulario

"La información previa de una persona influye directamente sobre cualquier faceta de su habilidad comprensiva" (Adams, y Johnson, 1982, citados por Cooper, 1995:40).

La adquisición del vocabulario es una faceta específica del desarrollo de la información previa.

Una de las grandes responsabilidades del maestro en su intento de mejorar la habilidad comprensiva de sus alumnos consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa. A medida que la capacidad lectora de los alumnos va madurando, se apoyan progresivamente en su propia información previa y reconocen la necesidad de contar con información adicional antes de leer otros materiales. Una parte de esa información previa a desarrollar se relaciona con la experiencia general que un individuo tiene en relación con un tema determinado. Por ejemplo, el alumno que se enfrenta a un texto que habla sobre piratas, si no posee información previa al respecto, le será muy difícil comprenderlo; esto nos demuestra lo importante que es que el maestro contribuya al desarrollo de unos conocimientos previos e impulse a sus alumnos a evocar experiencias relacionadas con los conceptos esenciales de un texto. El profesor debe desarrollar la información antes de que los alumnos lean el texto. La estrategia para lograrlo puede consistir en discusiones grupales lideradas por el profesor; dicha actividad está orientada a ayudar al lector a que entienda mejor el texto seleccionado. Beck denomina a este tipo de enseñanza "desarrollo de esquemas inducidos" (Beck, cit. por Cooper 1995: 42).

"Conocer el significado de las palabras es un aspecto significativo de la habilidad comprensiva del lector" (Mckeown, cit. por Cooper 1995: 42). Así, un componente fundamental de la comprensión ha de consistir en la enseñanza y desarrollo sistemático del vocabulario, como parte de la información previa que se requiere para leer determinados textos y para futuras lecturas. El maestro promoverá lo siguiente dentro de la comprensión:

- Enseñar determinadas palabras antes de que los alumnos lean los textos escogidos.
- Enriquecer y ampliar el vocabulario de sus alumnos, brindándoles varias lecciones relacionadas con el empleo de determinadas palabras.

- Enseñar habilidades de vocabulario que posibiliten el que los alumnos deduzcan por su cuenta, en forma independiente, el significado de las palabras.

Las palabras a enseñar antes de que los alumnos lean los textos escogidos, deberán ser únicamente las relacionadas de manera directa con los conceptos clave del texto.

Se puede considerar la información previa y el vocabulario como la espina dorsal o el cimiento sobre el cual se yergue la comprensión lectora. Al ayudar a los alumnos a que diriman el significado de las palabras y reflexionen en torno a los términos clave de un texto antes de la lectura, el maestro está contribuyendo a que activen y desarrollen los esquemas pertinentes, que es la base para la comprensión exitosa de un texto y para futuras lecturas (Cfr. Cooper, 1995: 44).

3. La configuración o construcción de procesos y habilidades

Para que los alumnos adquieran los procesos y habilidades de comprensión es preciso enseñarles de manera sistemática tales procesos y habilidades.

El hecho de hacer preguntas no es en sí una forma de encontrar si los alumnos comprendieron. En vez de limitarse a hacer preguntas, el profesor ha de modelar ante sus alumnos lo que deben aprender. Esta actividad de modelado es aquella faceta de la enseñanza en la que el profesor demuestra a sus alumnos, por vía práctica, cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión.

La puesta en práctica de ciertas habilidades incluye el demostrar a los alumnos cómo reconocer y comprender distintas estructuras escritas, a continuación presento dos ejemplos tomados de Cooper (1995).

Ejemplo No. 1

"Personajes: El pequeño monstruo Cleo, Mamá Monstruo y Papá Monstruo.

Escenario: Un bosque.

Problema: A Cleo le asusta la obscuridad y tiene miedo de que haya otras personas en la caverna.

Acción: Papá enciende las luces de la caverna para demostrar a su hijo que no hay nadie dentro. Mamá y Papá preguntan a Cleo si él mismo suele ocultarse y asustar a la gente, o si sabe de algún monstruo que haya sido alguna vez asustado por otras personas.

Resolución: Cleo decide entrar a la caverna para dormir, pero solicita que le dejen un pelín abierta la entrada de ~~su~~ "piedra" (Cooper, 1995: 45).

Ejemplo No. 2

"Todos los sistemas vivientes transforman la energía a su manera, pese a lo cual el proceso químico que tiene lugar es siempre el mismo. Cuando un trozo de madera se quema y desprende calor, está liberando de hecho una cantidad de energía previamente almacenada en sus enlaces químicos específicos. Todo sería muy sencillo si la célula fuese capaz de liberar energía de ese modo ardiendo..." (Cooper, 1995: 57).

En el ejemplo número uno se muestra un texto narrativo que está organizado con un patrón secuencial que incluye un principio, una parte intermedia y un fin. Tiene personajes, un escenario, un problema, la acción y una resolución del problema.

El tema de una historia es la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la narración; el tema puede ser explícito o implícito. El argumento es la forma en que se organiza el relato; consta de varios episodios. El escenario es el lugar y la época en el que sucede la historia. Los personajes son las personas o los animales que participan en la acción. El problema es la situación en torno a la cual un episodio o la totalidad de la narración se organizan. La acción es lo que sucede como resultado del problema; consta de los hechos conducentes a la solución del problema, a la que se denomina resolución.

En el ejemplo número 2 se muestra un texto expositivo, es la forma utilizada para presentar y explicar ideas o hechos. Los autores recurren a distintas opciones para exponer sus ideas según cual sea su propósito. En este ejemplo el autor explica la forma en que los sistemas vivos transforman la energía y cómo se relaciona todo

ello con las células.

Estos textos no presentan una modalidad única, que el lector pueda prever siempre; la forma en que se organiza depende del tipo y el objetivo que busca dicha información (Cfr. Cooper, 1995: 330).

4. Relación entre lectura y escritura

El tercer factor a tener en cuenta en un programa de enseñanza de la comprensión lectora es la correlación (relación) de las actividades escritas con la comprensión.

Correlacionar la escritura con la comprensión no significa obligar a los alumnos a que respondan por escrito a un extenso listado de interrogantes, significa proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente.

"Durante muchos años, los investigadores han postulado que las cuatro técnicas fundamentales del lenguaje -la lectura, la escritura, el habla y la audición- están íntimamente vinculadas y deben enseñarse en forma correlacionada" (Loban, citado por Cooper, 1995: 374). Pese a ello, el maestro sigue careciendo de directrices precisas para correlacionar ambas actividades.

Para desarrollar la relación existente entre la comprensión lectora y la escritura, se pueden poner en marcha diversas actividades y estrategias que se pueden utilizar en el aula para que los alumnos correlacionen estos rasgos ya mencionados.

Las relaciones entre la lectura y la escritura que son importantes para la enseñanza, pueden determinarse a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Tanto la lectura y la escritura son procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos. La lectura y la escritura llevan implícitos procesos semejantes.

El lector acucioso (astuto, listo, investigador), es caracterizado desde esta perspectiva como ese individuo que planifica su lectura en torno a un propósito determinado; con ese objetivo en mente, ese individuo reflexiona en torno a lo que va a leer y comienza a activar su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso bastante parecido. Primero establece algún propósito de su escritura, y luego reflexiona en torno a lo que ya sabe o precisa saber acerca de ese tema antes de comenzar a escribir.

Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de la forma en que los autores organizan sus ideas.

A medida que aprendan a escribir y organizar sus propias ideas, podrán apreciar y entender mejor cómo organizan otros autores sus propios pensamientos.

En seguida se presenta un cuadro que muestra al lector y al escribiente como "compositores" del significado.

	Lector	Escribiente
Planificación	Establece un propósito de la lectura. Genera información previa.	Establece un propósito de la lectura. Genera información previa.
Composición	Lee y "compone el significado.	Lee y "compone" el significado.
Edición	Relee, reflexiona y revisa el significado.	Revisa
Regulación	Redondea el significado	Redondea la copia final

Fuente: Cooper, 1995: 375

B- EL DESARROLLO DE LA INFORMACION PREVIA

"La comprensión se basa en algún tipo de experiencia previa" (Lamoreaux y Lee, citados por Cooper, 1995: 107).

"La información previa del lector está íntimamente relacionada con su capacidad de comprensión del texto" (Adams y Bertram, citados por Cooper, 1995: 107).

Siempre que un lector posea algunos supuestos previos respecto a un texto antes de leerlo, lo comprenderá mejor.

El maestro debe decidir en cada caso cuáles son los materiales requeridos para que un lector disponga de información previa apropiada a la lectura y comprensión del trozo escogido.

"La idea ^{es} de que el aprendizaje se facilita cuando el alumno posee alguna información previa relacionada con el tema en estudio" (Smith, citado por Cooper, 1995: 108).

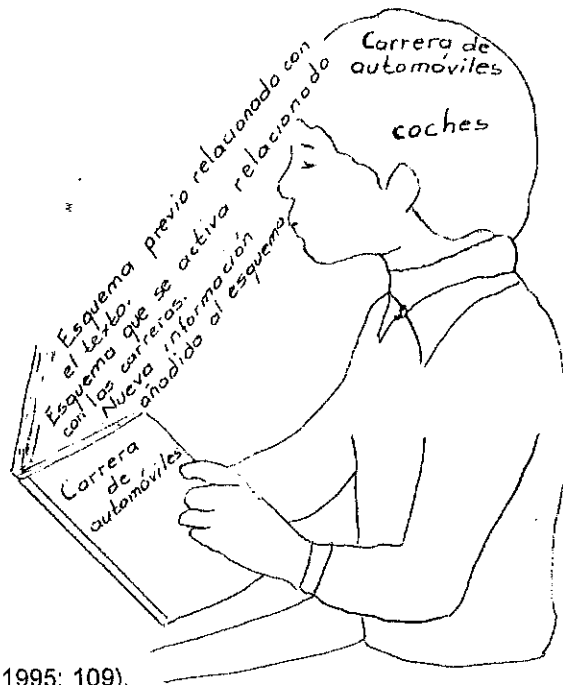
La importancia de la información previa ha cobrado auge en la comprensión de la lectura, el maestro la ha de tener muy en cuenta en la hora de ayudar a sus alumnos a comprender una lectura.

En su relación con el aprendizaje y la comprensión lectora, la información previa ha sido definida como "la sumatoria de los aprendizajes previos y el desarrollo anterior de un individuo; en una palabra, la experiencia(...), las experiencias que anteceden a una situación de aprendizaje, a una narración cualquiera, etc." (Harris y Hodges, citados por Cooper, 1995: 108).

La información previa de índole específica que un lector necesita para comprender un material determinado, varía de un lado a otro. Cada lector dispondrá de la información previa necesaria al enfrentarse a un texto; cuando no tenga

ninguna, será el maestro el que le dé esa información antes de leer; también si él considera que hay palabras claves de difícil comprensión se las manejará al alumno. El lector almacena todos estos esquemas, ya sea en conceptos, ideas y relaciones en su memoria, y los utiliza cuando es preciso. Por ejemplo: Cuando el alumno inicia una lectura acerca de la fascinación de las carreras de automóviles, es reflexionar en torno a las carreras y lo que saben de ellas. Aquí se pone en juego todos los esquemas referentes a las carreras de automóviles, que pueden haberse configurado hace varios años atrás. Y si los esquemas al respecto incluyen algunas nociones positivas, agradables, se leerá la lectura con una actitud distinta a la que exhibirá un niño si sus esquemas incluyeran ideas negativas o desagradables. Si no se dispone de ningún esquema al respecto, o es muy limitado, se comenzarán a desarrollar al leer el texto y se relacionará el nuevo modelo con otros que se dispongan respecto a los coches en general.

A través de la lectura se utiliza constantemente la información obtenida a partir del texto y la relación con un esquema preexistente, ya sea para ampliar ese mismo o configurar uno nuevo. Dicho proceso ocurre de manera continua a medida que el lector interactúa con el texto. Y a medida que obtiene nueva información, se van activando otros modelos formándose nuevas ideas, acumulándose información adicional y así sucesivamente. La siguiente figura ejemplifica claramente dicho proceso.



FUENTE: Cooper, 1995: 109).

Por ende, el papel del maestro en la enseñanza de la comprensión no es otro que el de ayudar al lector a que active o busque entre sus experiencias pasadas, la información previa requerida para comprender un texto en particular y desarrolle esa información previa cuando ella esté ausente. Al procedimiento y las actividades que el maestro utiliza con este fin se las denomina "actividades de desarrollo de información previa". Tales procedimientos y actividades sirven para que el lector se haga a la idea de que deberá recurrir constantemente a esta información para ir forjando significados que la lectura pretende transmitir.

La información previa específica que un lector necesita para comprender un texto incluye:

- Conocimiento del tema
- Comprensión de los conceptos específicos del texto seleccionado, y
- Comprensión de la terminología (Cfr. Cooper, 1995: 110).

Vamos a suponer que el texto escogido para sus alumnos es "los pájaros en invierno". A partir del título se dará cuenta de que es preciso enseñarles algo acerca

de los pájaros y el invierno. A nivel especulativo quizás deduzca la necesidad de ofrecerles alguna información relacionada con los hábitos invernales de las aves o los pájaros específicos que suele haber a la vista en invierno.

Si el maestro no lee el texto antes que los alumnos, no será capaz de precisar mayormente cuál es la información previa requerida. Si el artículo "Los pájaros en invierno" alude a la supervivencia de los pájaros durante una ventisca y asimilar la terminología asociada a tales conceptos. Inculcarles tan sólo la teoría para ayudar a los alumnos a comprender con eficacia el texto relacionado.

El desarrollo de información previa ha de relacionarse con el tema específico y los conceptos del texto. El propósito general es el de ayudar al lector a relacionar sus esquemas previos con el texto seleccionado, o ha de desarrollar un esquema que, en última instancia, ayude al alumno a comprender más eficazmente el texto. "A esta modalidad se le conoce como desarrollo de información previa a base de esquema inducidos" (Beck, citado por Cooper, 1995: 110)

1. Para decidir qué tipo de información previa desarrollar

Al decidir qué tipo de información previa según Cooper (1995), se debe desarrollar para abordar un texto determinado, el profesor ha de tener en cuenta los siguientes factores:

- el texto en sí,
- a sí mismo, y
- a sus alumnos

En primer lugar, el maestro ha de examinar el texto para determinar sus elementos centrales o la línea argumental general. Así pues, deberá leer el texto que sus alumnos se dispongan a leer. Aún cuando la versión del maestro contenga únicamente un resumen o listado esquemático de los contenidos centrales de la

historia, es preferible que lea el texto en su totalidad y haga su propia evaluación de cuáles son las ideas fundamentales.

En el caso de un texto narrativo, el maestro debería configurar un esquema de la historia que incluyera el escenario o contexto, los personajes fundamentales, el problema central, la acción y la resolución del problema. Dicho esquema ha de quedar registrado por escrito. A partir de él el maestro podrá identificar los conceptos clave del texto, que le servirán para identificar a la vez la información previa y el vocabulario que es preciso desarrollar antes de que sus alumnos lean el texto escogido.

En el caso de un texto expositivo, el maestro deberá identificar las ideas fundamentales que el autor desarrolle; tales ideas incluyen los conceptos clave del texto y debieran quedar también registradas por escrito; ellas son la base para determinar la información previa y el vocabulario que el profesor ha de desarrollar antes de que sus alumnos lean el texto.

A continuación el maestro deberá determinar con precisión qué es lo que él mismo espera que sus alumnos aprendan a partir del texto escogido. Y bien puede ocurrir que el objetivo del profesor difiera de los contenidos fundamentales que esboza el autor del texto. Supongamos, a modo de ejemplo, que los contenidos fundamentales del autor en el artículo referente a "los pájaros en invierno", apuntan a reforzar la idea de que los seres humanos deberían ayudar a los pájaros en los rigores de invierno. Con todo, puede que el artículo analice a la vez los tipos de pájaros que sufren mayormente cuando se desatan las ventiscas invernales. Y puede que al maestro le interese ante todo que sus alumnos se aprendan esos tipos de pájaros y concedan menos atención a la idea fundamental de autor. Si así fuera, el maestro deberá desarrollar información previa orientada mayormente hacia los distintos tipos de aves que hacia la idea sugerida por el autor.

Finalmente, el propio maestro ha de tener en consideración la información

previa de que ya disponen sus alumnos. En caso de que todos ellos dispusieran de la información previa requerida para la lectura, la actividad encaminada a desarrollarla debiera activar a hacer consciente precisamente la información previa de que disponen los alumnos. Si por el contrario, éstos no disponen de información alguna relacionada con el texto, la actividad debiera encaminarse a desarrollar la mayor cantidad de información previa que fuera posible antes de la lectura (Cfr. Cooper, 1995: 110-112).

2. Estrategias para el desarrollo de la información previa

Con base en Cooper (1995) plantea que el maestro ha de familiarizarse con cada una de las estrategias y ensayarlas varias veces para integrarlas de ese modo a su repertorio de educadores.

Discusión. La discusión es, con seguridad, la estrategia más comúnmente utilizada para ayudar a los alumnos a activar la información previa de que disponen, o desarrollar la información previa de que carecen. La discusión es algo que todos los maestros se sienten capaces de promover y dirigir en sus aulas y suelen percibirla como una estrategia fácil de preparar y llevar a cabo. La buena discusión requiere de una preparación minuciosa y un desarrollo considerable de ciertas habilidades.

Una discusión es un procedimiento interactivo a partir del cual el profesor y sus alumnos hablan acerca de un tema determinado; una discusión no consiste sencillamente en que el maestro explique a los alumnos un cuerpo de datos. El maestro debiera considerar cada una de las siguientes directrices al preparar una discusión conducente al desarrollo de información previa.

- Sepa exactamente qué puntos es preciso aclarar al calor de la discusión.
- Formule preguntas que obliguen a los alumnos a responder algo más que un sí o un no.

- Impulse a ciertos alumnos a responder las preguntas.
- Al individualizar a un alumno para que responda a las preguntas, formule la interrogante antes de nombrar o elegir al alumno.
- Después de formular una pregunta, brinde al alumno el tiempo suficiente para responder.
- Adivine ^o a los alumnos a formular sus propias interrogantes.
- Participe en la discusión y modele la conducta de formular preguntas y respuestas acertadas.
- No permite que la discusión se prolongue.
- Redondee la discusión haciendo que los alumnos resuman los puntos tratados.

Si los alumnos poseen una dosis muy limitada de información previa, o ninguna en absoluto, no se recomienda utilizar la discusión por sí sola, pues a menudo resulta demasiado abstracta como para contribuir verdaderamente a que el lector desarrolle la información previa que realmente precisa.

Actividad generadora de información previa

Una actividad generadora de información previa es aquella que plantea a los alumnos la posibilidad de reflexionar en torno a la totalidad de la información de la que disponen respecto a un tema determinado. Los alumnos pueden trabajar a solas o por parejas. Primero se les pide que generen todas las ideas que se les ocurra en torno a un tema en particular, y compartan luego sus ideas con el grupo. El maestro confecciona una lista en el pizarrón y luego lo discute con sus alumnos. La actividad generadora de información previa es una opción inmejorable para activar en los alumnos la información previa y los datos de que disponen acerca de un tema en particular; al oír las ideas que otros aportan, se activa en los alumnos la información

adicional que mantienen almacenada en su memoria o adquieren nuevos datos. Al llevar a cabo una actividad generadora de información previa siga las siguientes etapas:

- Entregue a cada alumno, o pareja de alumnos, una tarjeta en la que puedan dejar registrada su información.

- Diga a los alumnos que deberán escribir en la tarjeta cualquier término, idea o frase que conozcan acerca del tema. Se les fija un tiempo determinado.

- Hágalos leer sus respectivas tarjetas en voz alta al resto del grupo y que las anoten en el pizarrón.

- Discuta la información anotada destacando aquellas ideas directamente relacionadas con el texto que los alumnos van a leer. Si hay información errónea, señale y bórrela del pizarrón.

- Dirija la discusión de las ideas generadas por los alumnos hacia el argumento o las ideas centrales del texto seleccionado.

La actividad generadora de información previa puede utilizarse en los alumnos de todos los niveles.

- Pre-interrogantes

Las pre-interrogantes son aquellas preguntas que plantea el profesor a los alumnos para que las respondan mientras leen. En lo que hace a las respuestas, el profesor ha de conocer el argumento o las ideas centrales del texto escogido y determinar lo que espera que sus alumnos aprendan tras la lectura del mismo. Una de las desventajas de muchas pre-interrogantes estriba en que, con frecuencia centran la atención del lector en segmentos tan restringidos de información, que éste pasa por alto las ideas centrales o ejes del texto escogido. Si el maestro hace una pregunta cuya respuesta surja a temprana hora dentro del texto, los alumnos habrán cumplido el propósito fijado para esa lectura y es posible que pierdan todo interés por

el resto del texto, en la medida que les falte un propósito para ese material restante y la interrogante en cuestión hará que dejen de lado la idea central del texto. Las mejores pre-interrogantes para el desarrollo de información previa son las que fuerzan al lector a hacer inferencias y juzgar o evaluar los hechos a medida que van leyendo. Este tipo de preguntas exige que el lector relacione sus experiencias y su información previa con la lectura.

Las pre-interrogantes debieran forzar al lector a apoyarse lo más posible en el texto propiamente tal, y no deberían centrarse en ningún punto específico. Los maestros suelen descorazonarse ante la técnica de las pre-interrogantes al descubrir que sus alumnos leen tan sólo para localizar las respuestas específicas a sus preguntas. En tales casos las preguntas que el maestro planea serán, con toda probabilidad, muy literales o detallistas y será aconsejable otorgarles un carácter más interpretativo. El papel de las pre-interrogantes es el de ayudar al lector a activar su información previa y centrar su atención en lo que va a leer.

Consideremos nuevamente el artículo "los pájaros en invierno". El artículo trataba de la supervivencia de las aves durante una ventisca invernal. El artículo identificaba varias especies de pájaros que experimentaban dificultades al fragor de una ventisca, y proponía una lista de buena parte de los problemas específicos a que se enfrentan los pájaros cuando se produce una ventisca. La idea central del artículo era que, en muchas instancias, las aves dependen de los humanos para sobrevivir al rigor de las condiciones invernales.

Las siguientes pre-interrogantes no son adecuadas para utilizarlas con "los pájaros en invierno", pues se centran en puntos específicos y no conducen la atención del lector hacia el texto globalmente considerado. A mayor abundamiento, dichas interrogantes no impulsan al lector a guiarse por su conocimiento previo del tema:

- ¿Cuáles son los dos tipos de pájaros que experimentan las mayores

dificultades para sobrevivir durante las ventiscas?

- ¿Cuáles son las tres razones que da el autor para justificar la necesidad de que la gente ayude a los pájaros durante una ventisca?

La segunda pregunta es mejor que la primera, pero así y todo, falla en su intento de forzar al lector a que relacione sus conocimientos previos con el texto.

He aquí dos pre-interrogantes más apropiadas:

- ¿Qué te parecen los problemas a los que se enfrentan los pájaros mencionados en este artículo, en comparación con los problemas que, a partir de tu experiencia, sabes que sufren los pájaros durante las ventiscas invernales?

- Basándote en los artículos "los pájaros en invierno", en tu propia experiencia ¿por qué crees tú que es importante que la gente ayude a los pájaros durante las ventiscas invernales?

"Estas preguntas exigen que el lector centre su atención en el texto globalmente considerado y se apoye en su experiencia previa. Para que éstas y otras preguntas enfocadas al propósito de la lectura resulten de utilidad al lector y le ayuden a mejorar su comprensión del texto, las ha de discutir una vez concluida la lectura. Con demasiada frecuencia los profesores formulan las preguntas de esta índole y jamás las discuten posteriormente" (White, citado por Cooper, 1995: 121).

- **Redes y mapas semánticos.**

Dos estrategias muy semejantes que los profesores pueden utilizar para que el alumno active sus conocimientos previos y sepa captar por adelantado las ideas y relaciones contenidas en el texto, son la elaboración de redes y el mapeo semántico. Ambas técnicas sirven en relación con un tema en particular y le permiten desarrollar un esquema específico de un texto que se dispone a leer. Una de las ventajas fundamentales de tales estrategias es que le posibilitan establecer relaciones entre múltiples ideas, lo cual resulta de crucial importancia al desarrollar el esquema

o marco de referencia apropiado para comprender un texto. El grado de creación de ambas técnicas es mayor que el de la discusión de las actividades generadoras de información previa porque presentan al lector una imagen de cómo se hallan relacionadas las ideas. Las redes y mapas semánticos son dos tipos específicos de esquemas previos: a menudo se les denomina organizadores gráficos, en tanto muestran gráficamente a los alumnos cómo se relacionan las ideas.

La elaboración de redes es un procedimiento diseñado para ayudar al alumno a visualizar las relaciones discernibles entre las ideas del texto. Mediante esta técnica el maestro conduce un debate en el que sus alumnos explicitan la relación existente entre distintas ideas que van aflorando. El profesor escribe tales ideas en el pizarrón y luego traza líneas para mostrar cuál es la relación entre ellas. Las ideas incluidas en la red pueden provenir del propio maestro, de los alumnos o de ambos. Ejemplo:

Aquí se nos muestran las diferentes etapas que el profesor ha de seguir para implementar una red conducente a la activación y creación de información previa en los alumnos, antes de que lean el texto.

El texto alude en este caso a los problemas que representa ser el hijo mayor dentro de un grupo familiar con tres vástagos, en el que los padres eligen siempre al hijo mayor para que lo haga todo.

Etapa 1. Diga a sus alumnos que lo que se propone discutir con ellos algunas ideas relacionadas con los problemas a que se enfrenta un niño por ser el mayor de sus hermanos, que es a lo que se refiere el texto que van a leer próximamente, o bien, haga que los alumnos generen ideas apelando a la actividad generadora de información previa a la que nos hemos referido antes. Con ambos enfoques, pida a los alumnos que confeccionen una lista de algunas cosas que pueden ocurrirle a un hermano mayor por el hecho puro y simple de ser el mayor de sus hermanos. Añada a la lista de sus alumnos algunas ideas tomadas del texto seleccionado para la

lectura.

Etapa 2. Enumere las ideas en el pizarrón. Haga que uno de sus alumnos las lea en voz alta. La lista puede adoptar la forma siguiente:

Ideas

Se espera que lo haga todo bien.

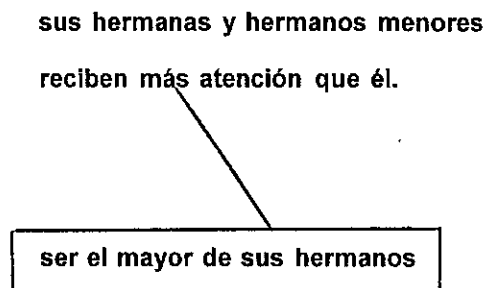
Disfruta de algunos privilegios especiales como quedarse levantado hasta tarde.

Ha de cuidar a sus hermanos y hermanas menores.

Sus hermanas y hermanos menores reciben más atención que él.

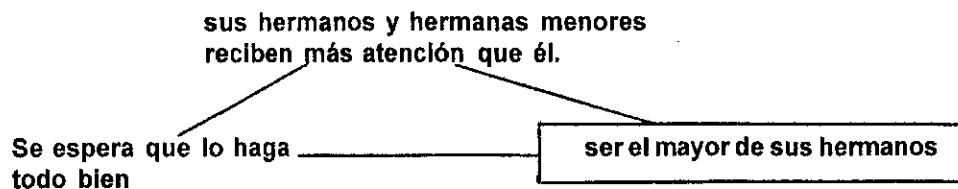
Ha de arreglárselas solo en muchas cosas.

Etapa 3. Anote el tema en discusión en el pizarrón dentro de un recuadro. Elija una idea de la lista para iniciar la discusión y escríbala en algún punto del pizarrón cercano al tema del recuadro. Discuta si la idea se relaciona verdaderamente con el tema. Si es así, haga que uno de sus alumnos trace una línea entre la idea y el tema para graficar el hecho de que ente ambos existe una relación.



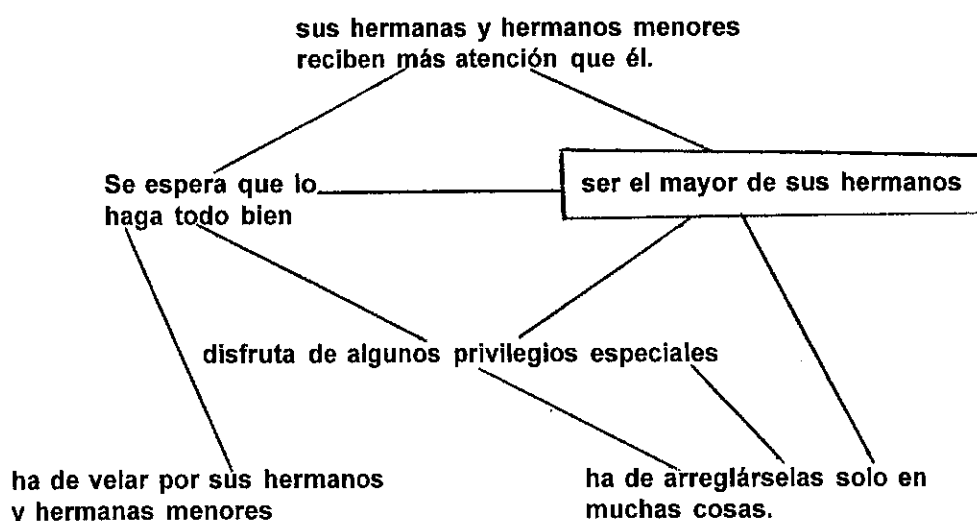
FUENTE: Cooper, 1995: 127

Etapa 4. A continuación haga que sus alumnos lean las ideas restantes y elijan otra para discutirla. Anótela en el pizarrón y discuta si ella está relacionada con el tema y las restantes ideas anotadas y de qué manera. Haga que alguno de sus alumnos trace las líneas respectivas para establecer tales relaciones.



FUENTE: Cooper, 1995: 127

Etapa No. 5. Prosiga la discusión en los mismos términos hasta que todas las ideas surgidas hayan sido debatidas. Es preciso que los alumnos se comprometan activamente en la discusión y la actividad de trazar líneas. Esta sería la red completa.



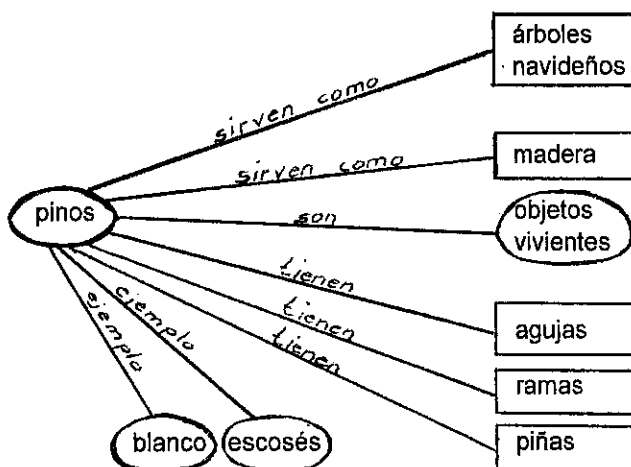
FUENTE: Cooper, 1995: 128.

La elaboración de redes puede utilizarse también después de leer una historia para que los alumnos organicen las ideas presentadas en la historia y vean cómo se relacionan entre sí. La técnica en cuestión presenta una variante, la del esquema o mapa de la historia.

- Un mapa semántico es una representación visual de un concepto o conceptos

y sus múltiples relaciones. Los conceptos se engloban en óvalos y las relaciones quedan representadas por flechas. Las relaciones incluidas en el mapa pueden ser de categoría, ejemplo o propiedad.

El siguiente ejemplo nos muestra un mapa semántico parcial utilizado para el tema de los pinos.



FUENTE: Cooper, 1995: 129.

El maestro utilizó los siguientes pasos en el debate conducente a la creación de un mapa sobre las aplicaciones de los pinos.

El maestro escribió el concepto o tema de discusión en el pizarrón y lo encerró en un óvalo. En este caso, el concepto fundamental era el de pinos.

El maestro pidió a los alumnos que pensaran en palabras apropiadas para definir el tema de los pinos. Esas palabras quedaron englobadas en recuadros y relacionadas con el concepto central mediante flechas. El maestro escribió ciertas palabras sobre las flechas como "tienen", para indicar la relación existente entre el concepto central y las palabras de los recuadros.

A continuación el maestro pidió a los alumnos que dieran ejemplos del tema de los pinos. Los ejemplos fueron englobados a su vez en óvalos y relacionados con el concepto central mediante flechas sobre las que iba escrita la palabra "ejemplo".

posibles aplicaciones de los pinos, que fueron englobados en recuadros, con flechas sobre las cuales escribió sirven como.

No hay una forma única o más adecuada de desarrollar un mapa semántico. Las palabras escritas sobre las flechas para indicar las relaciones posibles, varían según el tema de discusión. El mapeo semántico es un procedimiento adecuado a aquellas ocasiones en que los alumnos van a leer varios textos o capítulos relacionados con un tema determinado. El profesor y los alumnos pueden empezar el mapeo antes de la lectura, y pueden ir completándolo y añadiéndole elementos a medida que los niños vayan obteniendo nuevos datos e información a partir de la lectura. De ese modo los alumnos podrán apreciar claramente que la lectura sirve para generar información previa utilizable en futuras lecturas. Una vez concluida la lectura, los alumnos pueden volver sobre el mapa para agregarle cosas o introducir los cambios resultantes de la lectura.

Al utilizar las redes conceptuales o el mapeo semántico, los profesores están de hecho conduciendo un debate que queda representado visualmente en beneficio de los alumnos. Por lo tanto, en aquellas lecciones donde se utilicen las redes conceptuales y el mapeo semántico, es aconsejable aplicar al mismo tiempo las sugerencias útiles para una buena discusión.

- Ilustraciones

Para conseguir que una ilustración determinada sea de ayuda a los lectores, el maestro ha de brindarles las enseñanzas y guías necesarias para entender plenamente la ilustración y relacionarla con el texto que se está leyendo. Las enseñanzas y guías son particularmente útiles cuando la ilustración ofrece una interpretación del texto en lugar de presentar al lector algo que está literal o explícitamente incluido en el mismo.

Las ilustraciones pueden ser, en cualquier caso, de suma utilidad para activar

y desarrollar información previa requerida por el lector y servir de base para la discusión acerca del tema que trata el texto seleccionado. El profesor puede utilizar ilustraciones adicionales en el segmento donde se genera la información previa dentro de la lección para ejemplificar conceptos o bien, sencillamente para brindar a los lectores algunas experiencias vicariables relacionadas con el tema que se disponen a leer. La siguiente lista de ítems puede servir de guía al maestro en su empleo de las ilustraciones para desarrollar o activar la información previa en torno a un tema determinado:

Antes de comenzar a generar información previa dentro de la lección, lea el texto escogido y examine los dibujos e ilustraciones para determinar si alguno de ellos puede serle de utilidad al desarrollar información previa en los lectores.

Decida si resulta más fácil desarrollar la información previa o los conceptos referentes al tema del texto escogido, utilizando otras ilustraciones aparte las que incluye dicho texto.

Al utilizar ilustraciones para generar información previa, asegúrese de que los alumnos entienden cómo se relacionan con el tema que trata el texto. Explíqueles claramente la relación entre las ilustraciones que se utilizan y el tema del texto seleccionado.

Al utilizar ilustraciones como una base para la discusión, anime a sus alumnos a compartir cualquiera de sus experiencias personales que se hallen relacionadas con lo que muestran las ilustraciones.

Las ilustraciones son una forma concreta de desarrollar información previa, incluso en los casos en que los alumnos disponen de información muy limitada o nula sobre el tema de que trata el texto seleccionado. Los dibujos, diagramas e ilustraciones suelen ser más efectivos para desarrollar información previa en el caso de textos expositivos, y no tanto en textos narrativos; de todas formas, incluso con

textos narrativos se pueden utilizar ilustraciones para desarrollar algunos conceptos escogidos a modo de información previa . Lo habitual es que los maestros deban combinar el uso de ilustraciones con la discusión para asegurarse de que los alumnos desarrollen información previa relacionada con la captación global del texto seleccionado, y no se adhieran a los detalles.

- Materiales concretos, role playing y visitas programadas

Otras formas de activar o desarrollar información previa, son el uso de materiales concretos, el role playing y las visitas programadas, éstas permiten llevar a cabo experiencias reales con los alumnos; el role playing sirve para que reproduzcan vicarialmente las experiencias.

Supongamos que los alumnos se disponen a leer una historia o artículo acerca de los ordenadores, pero jamás han tenido ninguna experiencia con ellos. La mejor forma de generar información previa relacionada con la lectura sería la de traer al aula un ordenador, o llevar a los alumnos donde se encuentren los ordenadores para hacerles una demostración y debatir allí el asunto con ellos. Mediante la observación directa, los alumnos verían por sí mismos lo que puede hacer un ordenador y comenzarían a internalizar la terminología relacionada con el instrumento. Pero el hecho de observar simplemente un ordenador no es suficiente, se debe otorgar a los alumnos la oportunidad de hablar acerca de ellos y formular preguntas y de participar en su manejo.

El maestro puede utilizar a su vez el role playing para generar una experiencia a partir de la cual sus alumnos conseguirán desarrollar información previa relacionada con un texto determinado. Supongamos que los niños se disponen a leer un texto acerca de las experiencias que viven los reporteros de un periódico. Se les puede sugerir que adopten el papel de uno de tales periodistas y entrevisten al profesor. Como entrevistado, el maestro puede brindarles respuestas que les hagan sentir lo

que sentiría un reportero en plena entrevista. El role playing permite al alumno vivir experiencias de gran realismo.

Las visitas programadas son otra alternativa útil para generar información previa en los alumnos. Se deben planear en torno a un tema determinado cuando hay varios textos relacionados con ese tema, que habrán de ser leídos sucesivamente. Por ejemplo: si los niños se disponen a leer varios temas de su libro de Ciencias Naturales y Geografía relacionados con la contaminación de las aguas, no estaría de más hacer una visita a una empresa de agua potable de la localidad. El objetivo buscado sería el de aprender cómo se purifica el agua y enterarse de algunos de los problemas asociados a la contaminación de las aguas, lo cual contribuiría a que los niños desarrollaran información previa relacionada con las lecturas por venir. El maestro deberá preparar a sus alumnos para la visita ofreciéndoles alguna guía respecto a lo que deberán observar en la empresa de agua potable. A continuación de la visita deberá implementar una discusión que permita a los niños integrar la información adquirida en la visita.

Hasta aquí se han descrito algunas estrategias para desarrollar o activar en el lector sus conocimientos antes de leer un texto determinado. No todas ellas se han de utilizar al mismo tiempo; en determinadas situaciones algunas resultan más apropiadas que otras para desarrollar la información previa requerida. Muchas veces será de mayor utilidad para el maestro emplear combinadamente algunas de tales estrategias en lugar de una sola. La decisión respecto a qué estrategia conviene utilizar en cada caso ha de basarse en:

Lo que el maestro sabe acerca de la información previa que sus alumnos manejan respecto a un tema.

El tipo de texto que sugiera a sus alumnos para que lo lean.

3. Estrategias para desarrollar el vocabulario

Conocer el significado de las palabras es una parte esencial de la habilidad comprensiva. Por ende, el desarrollo del vocabulario ha de ser un componente fundamental del programa para la enseñanza de la comprensión lectora.

El desarrollo del vocabulario es el proceso a través del cual se ayuda al alumno a desarrollar el sentimiento de posesión sobre las palabras, enseñándole el significado de las mismas y aquellas habilidades que habrán de permitirle determinar por cuenta propia dicho significado. En este marco de referencia, el desarrollo del vocabulario consta de tres partes: enseñanza previa del vocabulario, enseñanza de las habilidades para determinar el significado de las palabras y lecciones de vocabulario específico (Cfr. Cooper, 1995: 158).

a- Enseñanza previa del vocabulario. Antes de que los alumnos lean las historias incluidas en sus textos escolares de lectura u otros libros, el maestro debe enseñarles, en un contexto escrito, el vocabulario nuevo con que habrán de toparse en la lectura. La enseñanza previa del vocabulario sirve para que los niños aprendan las palabras que requiere la lectura del texto escogido y les ayuda a desarrollar, al mismo tiempo, una parte de la información previa necesaria para comprenderlo. En los niveles básicos la enseñanza previa del vocabulario debe incluir las palabras fundamentales o de alta frecuencia, al igual que los conceptos clave para el texto a ser leído. Los conceptos clave a enseñar deben ser aquellos que se relacionan más directamente con las nociones o la idea global que el texto desarrolla. Al enseñar las palabras antes de que los alumnos lean el texto, el maestro les ayuda a almacenar el vocabulario reconocible al instante que habrá de convertirles progresivamente en lectores maduros, con buen nivel de comprensión. En cuanto a las palabras a ser enseñadas antes de la lectura, entre ellas puede haber términos que formen parte o no del vocabulario oral de los alumnos.

b- Enseñanza de las habilidades para determinar el significado de las palabras.

No es posible enseñar a los alumnos todas y cada una de las palabras con que habrán de toparse en la lectura. Por lo tanto, se les debe enseñar ciertas habilidades que les permitan determinar por cuenta propia el significado de los términos. Tales habilidades incluyen las claves contextuales, el análisis estructural (prefijos, sufijos, palabras de base, raíces verbales, terminaciones inflexivas, palabras compuestas y contracciones) y el uso del diccionario. Al aprender dichas habilidades, los alumnos serán capaces de determinar más fácilmente el significado de palabras que están y otras que no están dentro de su vocabulario oral previo.

c- Lecciones de vocabulario específico. En este segmento se imparte a los alumnos lecciones de vocabulario específico que habrán de acrecentar su conocimiento de las palabras y de sus relaciones, y ampliar su vocabulario global y se hicieran más concientes del significado de las palabras. Las lecciones deben girar en torno a:

- Los sinónimos, antónimos, homónimos
- las denotaciones y connotaciones
- los mapas semánticos
- las redes de vocabulario
- las analogías
- palabras polisémicas

Las lecciones deberán contribuir no sólo a ampliar el vocabulario del lector, sino a desarrollar en él el sentimiento de posesión sobre las palabras.

El desarrollo del vocabulario supone la creación de una atmósfera favorable al vocabulario en el aula, una atmósfera en la que se anime constantemente a los niños a tomar conciencia de las palabras, y se lleven a cabo múltiples actividades centradas en las palabras.

Una de las formas de conseguir que los alumnos fijen su atención en las palabras, es animarles a que busquen términos de interés o desconocidos en sus lecturas, o cuando escuchan hablar a otros, cuando vean la televisión, una película y así sucesivamente dentro y fuera del aula. Se les debe animar a traer dichas palabras al aula para discutir su significado y aplicarlas en varias frases orales y escritas.

El maestro puede incorporar varias estrategias dentro de una misma lección para adaptarse a los distintos tipos de palabras que deba enseñar.

- Estrategia basada en escuchar y discutir un texto

Objetivo:

Ayudar a los alumnos a desarrollar el concepto oral de una palabra y aprender su significado.

Cuándo utilizarla:

Esta estrategia debiera utilizarse cuando el lector posee una experiencia oral muy limitada o nula con las palabras a enseñar.

Procedimiento:

Etapa No. 1.- Diga a sus alumnos que atiendan a la lectura en voz alta de un párrafo (o frase) que va a presentarles, e indicarles de qué se trata. Ejemplo:

"Las tropas del ejército real liberaron a los prisioneros que recobraron felices su libertad. El verdadero apuro al que ahora se enfrentaban los cautivos recién liberados, era el de encontrar suficientes alimentos para todos ellos.

Etapa No. 2.- Discuta el párrafo con sus alumnos haciéndoles preguntas como:

¿Qué hicieron las tropas del ejército real?

¿A qué problema se enfrentaban los prisioneros recién liberados?

¿Qué significa "apuro"?

¿Qué significa "cautivos"?

¿Qué significa "liberados"?

Diga a sus alumnos el significado de ambas palabras, si no consiguen

determinarla tras escuchar la lectura.

Etapa No. 3.- Lea de nuevo el párrafo (o frase) en voz alta sugiriendo a los alumnos que presten especial atención a las palabras apuros, cautivos y liberados.

Etapa No. 4.- Escriba las palabras en el pizarrón.

Etapa No. 5.- Diga a sus alumnos que atiendan a la lectura de otro párrafo y rellenen los espacios de silencio con las palabras según corresponda.

El osito estaba en un habia caído en la trampa del cazador. Y sabía que no sería hasta que alguien viniera en su ayuda.

Etapa No. 6.- Pida a sus alumnos que inventen otras frases en voz alta empleando las palabras que les han sido enseñadas. Enseguida discuta con ellos los significados cuanto sea necesario.

Etapa No. 7.- Escriba en el pizarrón las frases de uno de sus alumnos utilizando las palabras enseñadas, y haga que otro alumno las lea en voz alta.

Puede ser que esta estrategia deba implementarse en varios días sucesivos o incluso semanas, para asegurarse de que los alumnos adquieran la suficiente experiencia oral con las nuevas palabras. Este tipo de actividad puede planificarse por adelantado antes de una lectura en particular, y puede servir para brindar a los alumnos la información previa y el vocabulario requeridos por algún texto.

- Estrategia a base de redes conceptuales

Etapa No. 1.- Seleccione un grupo de palabras clave dentro de un texto a ser leído por los alumnos.

Etapa No. 2.- Se les dice que van a aprender algunas palabras relacionadas con el texto que luego deberán leer. Haga una lista de esas palabras en el pizarrón:

correcta cubierta	buey
	fiebre
peligroso	mulas

yunta

travesía

Haga que los alumnos lean las palabras en voz alta o para sí mismos. De manera alternativa puede presentarles las palabras en ciertas frases y animarles a que apliquen sus habilidades de decodificación para deducir la pronunciación de tales palabras.

Etapa No. 3.- Elija una palabra de la lista y escríbala en un área distinta de la pizarra. Pida a un alumno que la lea.

peligroso

Discuta el significado de "peligroso". Si el significado que sugiere el alumno difiere del utilizado en la historia, explícite o déle el significado apropiado a la historia.

Etapa No. 4.- Elija otra palabra. Escríbala en algún punto cercano a la primera palabra.

peligroso

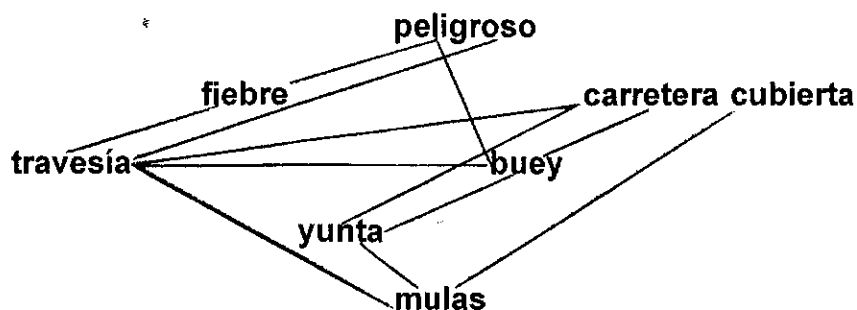
fiebre

Haga que un alumno lea la nueva palabra al resto del grupo. Discuta el significado de la nueva palabra "fiebre". En seguida pregunta a los alumnos si existe alguna relación entre esta nueva palabra y la anterior. Si sus alumnos perciben alguna relación pídeles que le expliquen en qué consiste dicho nexo y trace una línea entre ambos términos (o deje que un alumno lo haga por usted). Si no ven ninguna relación, bríndeles algunas alternativas; en la mayoría de los casos los niños verán un sinnfín de relaciones.

peligroso
/ **fiebre**

Etapa No. 5.- Siga añadiendo palabras a la red hasta que todos los términos de la lista hayan sido incorporados a ella. Al añadir cada palabra discuta con sus alumnos cómo se relaciona con las otras que ya han sido incorporadas y trace líneas para

demostrar gráficamente esas relaciones. Una red completa puede tener el siguiente aspecto



Etapa No. 6.- Haga que sus alumnos inventen frases utilizando cada palabra. Escriba las frases en el pizarrón y pídale que lean en voz alta. Subraye la nueva palabra en cada una de las frases.

El fuego peligroso

Esta estrategia permite que los alumnos adquieran información previa y les ayuda a la vez a desarrollar un marco teórico o esquema para la lectura del material; es un medio excelente de entretener el desarrollo de la información previa y el vocabulario. La elaboración de redes sirve para que los alumnos formulen predicciones relacionadas con el texto al que habrán de enfrentarse a continuación.

Se les puede convertir a la vez en una lección de vocabulario específico subsecuente a la lectura de ese texto para ampliar el vocabulario del alumno.

- Estrategia para la autoevaluación

Objetivo:

Enseñar a los alumnos a que se responsabilicen de determinar por su cuenta el significado y la pronunciación de palabras que no conozcan del texto.

Cuándo utilizarla:

Esta estrategia debe utilizarse una vez que los alumnos hayan desarrollado un grado de independencia suficiente en sus lecturas, al punto de comenzar a hacerse

responsable de su propio aprendizaje.

Procedimiento:

Etapa No. 1.- Ofrezca a sus alumnos un listado de palabras clave dentro de un texto (o hagan que ellos mismos echen un vistazo al texto para localizar las palabras que desconocen). Ejemplo:

cohete	transbordador espacial
despegar	estación rastreadora
atmósfera	

Etapa No. 2.- Pida a sus alumnos que le indiquen si hay en la lista algunas palabras que no sepan pronunciar o no entiendan. Englobe en un círculo las palabras que ellos mismos señalen. Ejemplo:

cohete	transbordador espacial
despegar	estación rastreadora
atmósfera	

Etapa No. 3.- Haga que sus alumnos inventen frases para cada palabra que no han sido englobadas. Discuta esas palabras y clarifique su significado cuando sea preciso. Asegúrese de que las frases reflejen el significado de las palabras tal y como son utilizadas en el texto.

Etapa No. 4.- Si algún alumno cree saber el significado de una de esas palabras englobadas en óvalos, haga que él mismo invente una frase incorporando dicho término. Enseguida verifique con los demás en el diccionario si la utilización del término ha sido la adecuada y discuta a fondo su significado. Haga que uno de los alumnos que sugirieron englobar las palabras invente otra frase utilizando la palabra

Etapa No. 5.- Si no se consigue definir por este procedimiento ninguna de las palabras englobadas, haga que los alumnos las busquen en el diccionario y las utilicen en una oración. (No pida a los alumnos que escriban las definiciones

buscadas). Asegúrese de que el significado en discusión coincida con el significado que se le da al término en el texto. (Los alumnos pueden anotar las nuevas palabras y frases en los cuadernos).

Esta estrategia puede utilizarse tan pronto como los alumnos hayan desarrollado cierta autonomía en sus lecturas. Sirve para comenzar a desplazar hacia los propios alumnos la responsabilidad de determinar los significados y la pronunciación de las palabras incluidas en un texto.

- Estrategia relacionada con las habilidades de uso del diccionario

Objetivo:

Guiar a los alumnos en el uso del diccionario para determinar el significado y la pronunciación de las palabras.

Cuándo utilizarla:

Esta estrategia puede utilizarse para enseñar palabras respecto de las cuales los alumnos carecen de información previa o antecedentes. Deben, eso sí, saber utilizar el diccionario para determinar el significado de las palabras (para un análisis detallado de cómo enseñar las habilidades de uso del diccionario).

Procedimiento:

Etapa No. 1.- Recuerde brevemente a sus alumnos que pueden utilizar el diccionario para determinar tanto la pronunciación como el significado de las palabras.

Etapa No. 2.- Escriba la palabra que se va a enseñar en el pizarrón. Ejemplo:

pupila

Anime a sus alumnos a buscar la palabra en el diccionario.

Etapa No. 3.- Una vez que la hayan encontrado, haga que uno de ellos la pronuncie en voz alta. Discuta cualquier variación respecto a la pronunciación adecuada.

Etapa No. 4.- Haga que otro alumno lea los significados que se ofrecen.

Etapa No. 5.- Si existe más de un significado, escriba en el pizarrón una frase en que

se utilice la palabra tal y como se la emplea en el texto. Subraye la nueva palabra.

Como mi pupila, debes obedecerme

Haga que los alumnos seleccionen en el diccionario el significado que pega con la frase. Luego indúzcalos a inventar otra frase utilizando el mismo significado de la palabra. (Si el diccionario ofrece un solo significado, no invente la frase usted mismo; en lugar de ello sugiera a sus alumnos que ideen alguna frase utilizando esa palabra y escríbala en el pizarrón. Haga que sus alumnos lean la frase en voz alta.

Etapas No. 6.- Prosiga con esta dinámica hasta que todas las palabras que se desea enseñar previamente hayan sido discutidas.

Guiados de esta manera, los niños pueden utilizar eficazmente el diccionario. Los maestros deben mostrarse cautelosos y no inculcar habilidades de uso del diccionario por la vía de sugerir a sus alumnos que busquen infinidad de palabras y anoten las definiciones propuestas. Dicha práctica redundante en que el diccionario se vuelve aversivo para los alumnos. El eje de la actitud estriba en animar al alumno a que utilice el diccionario como una herramienta de gran valor para determinar la pronunciación y el significado de las palabras.

Una variante de esta estrategia puede consistir en sugerir a un alumno en particular o una pareja de alumnos que busquen distintas palabras en el diccionario y compartan la pronunciación y el significado de las mismas con el resto del grupo. Haga que una parte de los alumnos invente una frase en la que utilice la palabra y otra parte de ellos intente deducir el significado. Recuerde, no se debe exigir a los alumnos que busquen una lista de palabras en el diccionario y anoten las definiciones (Cfr. Cooper, 1995: 158-233).

4. Estrategias de la lectura

a- Muestreo. De toda la información que contiene un texto, el lector selecciona

los indicadores que le son más útiles de tal manera que su atención no se sobrecargue de información, pues el cerebro sería incapaz de procesarla. Esta selección se basa tanto en las características físicas del texto (tipografía, distribución espacial, ilustraciones), como en los intereses con los que el lector se aproxima al mismo. Así él no tiene que procesar toda la información que recibe, y muestrea de acuerdo con lo que busca o espera. Por otro lado, en esta habilidad se permite construir hipótesis sobre el contenido del texto, que se confirmarán o no y que permitirán a su vez hacer nuevas predicciones.

Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales (información no visual), hacen posible la selección. El lector desarrolla un esquema adecuado al tipo de texto y al significado, con la finalidad de predecir a partir de algunos índices requeridos por un lector, y depende de cuánta información no visual pueda éste utilizar en un texto.

b- Predicción. El uso de la información no visual y la estrategia de muestreo permiten el desarrollo de esta habilidad. Aquí se le permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. Por ejemplo, si estamos leyendo una historia acerca de un asalto, y en el momento del robo llega la policía, podemos predecir la captura de los ladrones antes de leerla. No suponemos que aparecerá de repente un elefante.

"Utilizando otro ejemplo, si se toma el periódico y en la sección política se ve una foto de casillas electorales se puede predecir, antes de leer el artículo, que su contenido tendrá que ver con información acerca de las votaciones y no con problemas ecológicos" (Gómez Palacio, 1986: 78).

"Aquí el lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene; del título leído por él o por otra persona, de la distribución espacial del texto o de las imágenes que lo acompañan. Por ejemplo:

al observar la imagen de varias estrellas en la portada de un libro, se puede suponer que se referirá a astronomía o astrología" (SEP, 1996: 42).

En muchas ocasiones las predicciones no serán exactas pero se estará, no obstante, relacionada con el tema y significado de la historia. Cuando se tienen conocimientos sobre el tema del texto, o inclusive cuando no se tiene pero ya se ha iniciado y avanzado en la lectura de manera que se posee cierta información sobre su contenido, las posibles alternativas de predicción se reducen mucho y se tienen ya elementos para hacer suposiciones más acertadas (Cfr. Gómez Palacio, 1986: 78).

Sobre este mismo aspecto, Smith (1995) dice: "La predicción significa formular preguntas y la comprensión significa dar respuestas a esas cuestiones" (Smith, 1995: 78).

Mientras leemos nos interrogamos constantemente, y en la medida que esas preguntas son contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo.

¿Qué predécimos exactamente cuando leemos?

La respuesta fundamental es el significado, aunque miramos los rasgos distintivos de las palabras o las letras que confirmarán o negarán los significados particulares. Sin embargo, es posible formular y comprobar simultáneamente cierta cantidad de suposiciones más detalladas y específicas -así como modificarlas constantemente- cuando nos enfrentamos al texto.

Las predicciones provienen de la información no visual, nuestro conocimiento previo del tema y del lenguaje. De hecho es a través de éstas que nuestra información no visual puede ser desplegada para que podamos obtener una ventaja máxima de la cantidad limitada y de información visual de entrada que el cerebro es capaz de enfrentar. Entre mejor sea la idea que tengamos de lo que estamos buscando, menos aspectos distintivos necesitamos discriminar (Cfr. Smith, 1995: 78-

79).

- Guión tipo para enseñar a hacer predicciones

Objetivo:

En un párrafo donde se ofrece cierta información explícita, los alumnos serán capaces de hacer predicciones justificadas de lo que posiblemente ocurra a continuación.

Enseñanza

Haga saber a sus alumnos lo que van a aprender y relaciónelo con experiencias previas. Diga: "Han aprendido ya a advertir los detalles importantes cuando leen, pero ¿es que el autor nos dice siempre con toda exactitud lo que sucede o todo lo que necesita saber dentro de una historia?". (Los alumnos responden). El maestro continúa. En ocasiones han de utilizar la información limitada que el autor nos brinda para adivinar o predecir lo que va a ocurrir a continuación.

En esta lección van a aprender a utilizar la información contenida en un párrafo para hacer predicciones acerca de lo que posiblemente ocurra a continuación. Esto nos ayudará a comprender mejor otros textos cuando los lean.

Modelado: Profesor.

Diga: "Atiendan el párrafo que voy a leer y díganme lo que creen que podría ocurrir a continuación".

"Mark y su padre permanecieron en el interior del coche, atentos al estruendo de los relámpagos, viendo caer la lluvia, preguntándose por qué no se les había ocurrido traer un paraguas. Ninguno imaginaba cómo harían para llegar a la consulta del médico sin quedar empapados o sin que Mark sufriera una caída. El pesado trozo de escayola que envolvía la pierna derecha del chico no le permitía correr. El aluvión que había comenzado a acumularse al borde de la calzada haría que la bota de yeso y las muletas se volvieran resbaladizas. A medida que el reloj avanzaba y se acercaba la hora de la consulta con el médico, ambos dedujeron que no podían seguir allí aguardando. Pero justo cuando se disponían a abandonar el coche, uno de los compañeros de equipo de Mark apareció desde el interior del edificio".

(Haga que sus alumnos formulen predicciones y escríbalas en el pizarrón. Si no consiguen hacerlo, haga usted mismo algunas predicciones).

Diga: "Ahora echemos un vistazo a cada una de las predicciones y veamos si las claves incluidas en la historia hacen de ella una opción acertada. (Recorra una a una las predicciones señalando en cada caso la clave o claves que la justifiquen. Si no encuentra ninguna clave que apoye la predicción, indíquelo a sus alumnos y explíqueles que esa no es una predicción adecuada. Diga algo parecido a lo siguiente para explicar el razonamiento que debemos hacer para arribar a cada predicción.

"Mark y su padre se van a mojar. Se puede predecir que esto va a ocurrir porque está lloviendo, porque no tienen paraguas y porque la historia no dice que el compañero de equipo de Mark lo tenga".

Concluya la discusión haciendo notar qué predicciones son las más apropiadas.

Diga: "Lean el párrafo siguiente en silencio y díganme luego qué es lo más probable que ocurra a continuación".

"Larry y su familia estaban muy entusiasmados con las vacaciones. Las provisiones estaban listas, la ropa limpia y mamá y papá hicieron entre ambos las maletas. Todo eso de empacas las cosas a última hora y las prisas habrían concluido, y todo el mundo había ocupado al fin su lugar en la camioneta. Llevaba algunas horas en la carretera cuando mamá señaló que tenía hambre.

Detengámonos a tomar una hamburguesa -dijo papá-. Será nuestra primera comida de vacaciones.

- ¡Eso!- Se oyó a coro desde el fondo de la camioneta.

Dicho lo cual, papá condujo hasta un pequeño restaurante y allí se arrojaron todos fuera del vehículo; pero justo cuando ingresaban al lugar papá buscó su cartera y... comprobó que la había perdido".

(Un vez que los alumnos hayan leído el párrafo en silencio, léalo usted en voz

alta).

Diga: "He aquí algunas predicciones que yo haría acerca de lo que puede ocurrir a continuación, y la razón por la que lo creí posible." (Enumere sus predicciones en el pizarrón y razone en voz alta, explicando cómo extrajo cada una de esas conclusiones: subraye las frases que apoyan sus reflexiones dentro del párrafo.

La familia comió y mamá pagó la cuenta. Es posible que mamá tenga su bolso porque siempre lo lleva consigo. La historia no dice que lo haya dejado en casa.

La familia comió y los chicos pagaron la cuenta. Dado que la familia se va de vacaciones, es probable que los chicos tengan su propio dinero para gastar y que ellos paguen la comida. En todo caso, la historia no dice en rigor que tuvieron dinero para ellos.

La familia buscó en la camioneta la cartera perdida. El primer sitio donde es razonable buscar la cartera es dentro de la camioneta y a su alrededor. Quizás se le cayó a papá del bolsillo porque no hay claves al respecto en la historia propiamente.

La familia decidió volver a casa para ver si encontraban la cartera de papá. Dado que la familia no se ha detenido en ningún otro sitio antes de pararse a comer algo, es probable que la cartera esté en su casa. Por ende, lo más sensato sería quizás que volviera a casa y la buscara allí.

Concluya el debate señalando a sus alumnos que más de una de estas posibilidades podría haber ocurrido. Díganles cuáles y porqué.

Diga: "No podemos saber cuáles de nuestras predicciones son las correctas hasta no leer el resto de la historia. Ahora quiero que lean en silencio lo que sigue de la historia para determinar cuáles de mis predicciones eran las correctas.

"Papá estaba verdaderamente preocupado por no tener su cartera y resolvió buscarla en la camioneta pero no pudo dar con ella. Entretanto, el hambre general iba

en aumento.

- Vamos a pedir algo de comer y pagarlo nosotros- sugirieron los chicos. Luego volveremos a casa a buscar tu cartera.

- Buena idea- dijo papá. Ahora disfrutemos del almuerzo.

(Una vez que los alumnos han leído el párrafo, indíqueles cuáles predicciones eran las correctas y por qué).

Ahora haga que lean un párrafo en silencio, que le digan luego sus predicciones y le expliquen por qué. Siga los mismos pasos anteriores (Cooper, 1995: 63-67)

c- Anticipación. Esta tiene mucha relación con la predicción. Como ya se ha explicado, esta última estrategia tiene como finalidad predecir el contenido de un texto o el final de una historia. Ahora bien, mientras se efectúa la lectura van haciéndose anticipaciones que pueden ser léxico-semánticas; es decir, se adelanta algún significado relacionado con el tema o sintácticas. Por ejemplo, si al final de un renglón leemos "el pato nadó en el a", podemos suponer, antes de cambiar de renglón, que lo que sigue es "agua". Con el contenido semántico y el índice "a" podemos casi tener la certeza de que dice "agua", o podemos también pensar que dice "arroyo". Ambas palabras son pertinentes en el texto, tanto semántica como sintácticamente. El lector centrado en obtener significado no anticiparía "aguacate", pues aunque sintácticamente se trate de un sustantivo singular de género masculino, semánticamente no tiene sentido, ya que los patos no nada en aguacates.

"Todo lector anticipa constantemente mientras lee y éstas serán más pertinentes en la medida en que posea y emplee información no visual; es decir, que tenga conocimientos sobre el vocabulario, contexto, conceptos y lenguaje del texto. Por ejemplo, si la lectura empieza: "Había una vez hace muchos años...", esto nos permite pensar que se presentará un cuento" (Gómez Palacio, 1986: 78).

d- Inferencia. "Esta estrategia se define como un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores la utilizan para inferir lo que no está explícito en el texto" (Gómez Palacio: 1995b: 27).

Johnson afirma que "...las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permite dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente" (Johnson cit. por Gómez Palacio, 1995b: 28).

El docente debe despertar estas estrategias en sus alumnos sin decirles a qué tipo de inferencia está aludiendo el niño; pues lo que importa es que éste infiera, ya que esta es la esencia de la comprensión lectora. Por ejemplo al leer el siguiente texto:

"Micho es un pajarito que al volar por el campo quiso comer un durazno que flotaba en el río. La corriente llegó turbulenta y siguió su camino con tristeza porque Micho no volvería a volar".

Aquí el alumno debe inferir, dado el contenido de la última frase, que el pajarito se ahogó aunque esa información no esté explicitada en el texto.

"También la inferencia conduce a distinguir el significado de una palabra dentro de un contexto. Por ejemplo en la oración "Me encantan las flores que me echaste", el significado de "flores" está determinado por "que me echaste" y conduce a una interpretación en el sentido de halago o piropo" (Gómez Palacio, 1986: 79).

Actividad de práctica guiada para hacer inferencias. Instrucciones para el profesor: Haga que sus alumnos lean en silencio cada uno de los párrafos siguientes, uno a la vez, y responda a la pregunta enunciada al comienzo. Discuta cada ejercicio cuando los niños lo hayan concluido y anímeles a contrastar sus respuestas leyendo en voz alta ciertas partes del párrafo que van en apoyo de las mismas. Si exhibieran dificultades para completar la actividad de hacer inferencias, repase cada ejercicio por

separado y modele lo que usted haría para elaborar cada respuesta.

- ¿Qué con la carrera de relevos del 4 de julio?
- Se suspendió a causa de la lluvia
- Se celebró a tiempo
- Se corrió después de la lluvia

La carrera de relevos programada para el 4 de julio estaba a punto de iniciarse cuando comenzó a llover. Los participantes abandonarán corriendo la pista para resguardarse bajo las gradas. Todo el mundo quedó a la espera con la última esperanza de que la lluvia cesara de una vez. Transcurrida una hora, el cielo se despejó y los corredores volvieron a sus puestos en la pista.

- ¿De qué habló Mark con su profesor después de la clase?
- De las trampas que alguien hizo en el control
- De sus bajas calificaciones
- De la tarea que habían encargado al día siguiente

Mark creía haber actuado siempre con honradez. Cierta día toda su clase tuvo que responder a un control de Ciencias Naturales, para el cual la mayoría de sus compañeros había estudiado mucho. Durante el control Mark vió a Sarah copiando las respuestas del libro. Cuando al día siguiente les fueron devueltos los papeles del control, Mark comprobó que había recibido una buena calificación. Pese a todo, resolvió quedarse después de la clase para hablar con su profesor de Ciencias Naturales.

- ¿Qué fue lo que sorprendió a Ted cuando volvió a casa después de la escuela?

- Los fontaneros habían hecho varios agujeros para reparar las tuberías rotas.
- Papá había decidido construirse una piscina.
- Papá había resuelto añadir otra habitación a la casa.

Ted volvió a casa después de la escuela y vio una serie de camiones detenidos enfrente de su casa. Una excavadora hacía un agujero enorme en el patio trasero. En ese punto, su padre asomó desde el interior. ¡Sorpresa!, exclamó: "dentro de poco podrás tener tu propia fiesta junto a la piscina". (Cooper, 1995: 258-264).

e- Confirmación y autocorrección. Las estrategias de predicción, anticipación e

inferencias requieren de la confirmación, estrategia que implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento. Como se ha explicado, el lector selecciona ciertos índices que al unirse a la información previa le permiten anticipar el contenido y las categorías gramaticales. Ahora bien, es necesario confirmar la suposición según su adecuación con los campos semántico y sintáctico. La mayoría de las anticipaciones que hace un lector centrado en obtener significado son adecuadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Sin embargo, hay ocasiones en las cuales la confirmación muestra que determinada anticipación no se adecúa al campo semántico y/o sintáctico. Esta situación obliga al lector a detenerse y a utilizar otra estrategia: la **Autocorrección**. Esta permite localizar el punto del error y considerar o buscar más información para efectuar la corrección. Un ejemplo de anticipación no confirmada y autocorregida sería el siguiente:

Texto: El caballo como alfalfa

Lectura: "El caballo corre... como alfalfa"

El lector lee "el caballo" y toma como índice la sílaba "co" que aparece inmediatamente después. Sabe de antemano que los caballos corren y hace entonces esa anticipación. Sin embargo, al encontrarse con "alfalfa", detecta una inconsistencia y no puede confirmar su expectativa, pues "corre alfalfa" no se adecúa al campo semántico resultando algo sin sentido. Por tanto se detiene, regresa a tomar más índices de la información visual y se autocorrigió diciendo ahora "come", que sí concuerda con la información siguiente.

El lector puede también autocorregirse utilizando el sentido común sin necesidad de más información visual. Al ver "alfalfa" él sabe que se trata de un alimento, que no se corre pero sí se come. Esta información basta para corregirse de inmediato.

Los lectores emplean estas estrategias constantemente. Sin embargo, se trata de un proceso muy rápido en el cual no se toma plena conciencia de todos los recursos que intervienen.

Es importante aclarar que no sólo los lectores fluidos emplean estas estrategias. Los principiantes también las utilizan en mayor o menor grado. La diferencia entre lectores fluidos y principiantes reside en el dominio de las estrategias involucradas en el proceso (Cfr. Gómez Palacio, 1986: 79).

Goodman (1995) señala que el desarrollo de tales estrategias supone, por parte del lector, un control activo del proceso mientras realiza la lectura. El desarrollo y la modificación de éstas dependen del conocimiento previo que posee el lector cuando lee un texto.

Esta consideración habrá de recuperarse cuando se hable de las implicaciones que para la enseñanza tiene tal concepción de la actividad del lector en la construcción del significado.

CONCLUSIONES

Para utilizar los lineamientos propuestos es imprescindible contar para ello con docentes que estén motivados y que dispongan del tiempo necesario. En este sentido, la preparación debe comenzar por sensibilizarlos acerca de la importancia y factibilidad del uso de las estrategias cognitivas en la lectura. Se requiere también que el docente haya experimentado los procesos cognitivos que trata de hacer conscientes en sus estudiantes; debe estar preparado para modelar el uso de estrategias durante la lectura.

El maestro debe inducir a los niños a que descubran la utilidad y función de la lectura y los beneficios que se pueden obtener de ella tanto en el ámbito escolar como fuera de él.

El profesor debe crear un ambiente agradable para que el alumno pueda predecir, comprender y disfrutar de la lectura. El debe entrenar a sus alumnos en el uso de la información previa; esta estrategia facilitará la comprensión, retención y evocación de la información que ayudará a que los niños formulen hipótesis y con posterioridad, confirmarlas o rechazarlas a medida que se va leyendo.

Las autoridades educativas deben enfrentar el problema sobre la lectura, y que se trace un objetivo de largo alcance donde se involucre directamente a los docentes para mejorar este aspecto esencial en la educación.

Es necesario que se introduzcan programas de instrucción dentro del desarrollo de contenidos curriculares convencionales, en los que se especifique con todo detalle cómo instruir a los alumnos en el uso de estrategias para mejorar la comprensión lectora.

Es indispensable proporcionar a los alumnos material variado con el fin de que, por un lado, los niños conozcan diferentes textos y puedan acudir a ellos cuando

tengan un propósito específico y, por otro, se familiaricen con los diferentes contenidos y estilos.

El alumno tiene que centrarse en la obtención del significado para desligarlo del descifrado y esto lo conduzca a desarrollar una lectura comprensiva; además, el niño debe tener disponibilidad para la buena lectura.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Jesús (1995). La evolución de la comprensión lectora. México, Mecnograma.
- BERNARDEZ, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Madrid, Espasa Calpe.
- CASSANY, Daniel (1989). "Qué es el código escrito" En SEP, 1995: 229-242.
- COOPER, David (1995). La comprensión lectora. Madrid, Columbus.
- FUENTES, Juan Luis (1988). Gramática moderna de la lengua española. México, Limusa.
- GOMEZ PALACIO, Margarita (1986). "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura". En UPN, 1994: 75-85.
- _____ (1995a). El niño y sus primeros años en la escuela. México, SEP.
- _____ (1995b). La lectura en la escuela. México, SEP.
- GRAU, Xesca (1983). "Aprender siguiendo a Piaget". En UPN, 1990: 444-448.
- MARTINEZ RIZO, Felipe (s/f). Las herramientas intelectuales. Aguascalientes, Mecnograma.
- MORLES, Armando (1983). "El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente" En Puente, 1991: 261-273.
- PELLICER, Alejandra (1988). La comprensión de la referencia en la lectura y escritura. México, SEP.
- PUENTE, Aníbal (1991). Comprensión de la lectura y acción docente. Antología. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruiperez.

RUFFINELLI, Jorge (1996). Comprensión de la lectura. México, Trillas.

RUIZ, Estela (1983). "Reflexión en torno a las teorías de aprendizaje" En UPN, 1990:
227-247.

SEP (1995). La enseñanza del Español en la escuela. México, SEP:

_____ (1996). Sugerencias para la enseñanza del Español. México,
SEP.

SMITH, Frank (1995). Comprensión de la lectura. México, Trillas.

UPN (1990). Teorías del aprendizaje. Antología. México, SEP-UPN.

_____ (1994). Desarrollo lingüístico y currículum escolar. Antología.
México, SEP-UBN.

WOOLFOLK, Anita (1983). "Concepciones cognitivas del aprendizaje". En UPN,
1990: 162-198.