

GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN TERMINAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD U. P. N. 14E, ZAPOPAN



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

✓ LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

QUE PRESENTA

PROFESORA y T. S. MARIA BERTHA GÓMEZ MARTÍN

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA

ZAPOPAN, JALISCO, JUNIO DE 1997

DEDICATORIA

**AGRADEZCO A DIOS
LAS OPORTUNIDADES
QUE ME HA BRINDADO
EN MI VIDA.**

**A LA MEMORIA DE MI MADRE
ELISA.**

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Zapopan, Jal., 20 de MAYO de 1997.

C. PROFR.(A)

MARIA BERTHA GOMEZ MARTIN

PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA"

opción INVESTIGACION DOCUMENTAL
MARIA DEL CARMEN CANTARELL BANDA

a propuesta del asesor C. Profr.(a)
, manifiesto a usted que reúne los
requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE.


LIC. MARIANO CASTANEDA LINARES.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 14E ZAPOPAN.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN	1
FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
JUSTIFICACIÓN	5
OBJETIVOS	
CAPITULO I. FUNDAMENTOS DE LA LECTURA	8
CAPITULO II EL MARCO TEÓRICO	15
CAPITULO III LA LECTURA DE COMPRENSIÓN	32
CAPITULO IV EL PROCESO DE LA LECTURA	47
CAPITULO V ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA	67
CONCLUSIONES	90
METODOLOGÍA	94
BIBLIOGRAFÍA	95

La lectura no es más que un medio entre otros, como la observación o la experiencia vivida, para pensar con mayor claridad.

1960. Organización de la lectura por centros de interés. A. M. Chartier.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos remotos el aprender a leer y escribir ha sido un factor de suma importancia tanto para el que trata de impartir su enseñanza como para el que trata de adquirirla.

Actualmente tanto psicólogos como educadores plantean, que el aprendizaje no debe reducirse a un conjunto de técnicas perceptivas matrices, a la voluntad, ni a la motivación, sino que debe abordarse como un proceso de construcción del mismo alumno.

De ahí que el maestro debe dirigir al niño para que este pueda leer bien en todos los grados de primaria, tomando en cuenta que la comprensión es la meta final de toda lectura por lo que debe asignarse especial atención.

De una visión amplia de la lectura y de lo que supone aprenderla, en primer lugar señalaré las relaciones que existen entre leer, comprender y aprender, en segundo término se aborda el tema de las estrategias de aprendizaje y su aplicación a los textos escritos, en tercer lugar, voy a considerar aquello que es necesario para que la lectura permita el aprendizaje y por último, terminaré con una breve referencia a la necesidad de enseñar estrategias que permitan afrontar con éxito los retos que la misma escuela plantea, que no son otra cosa que los retos de aprender a aprender y a afrontar también algunos de los desafíos más importantes que encontramos a lo largo de nuestras vidas: LA LECTURA.

Dentro de los capítulos que contiene la investigación se abordará:

En el primer capítulo, Fundamentos de la lectura, plasmo los diferentes conceptos de la lectura desde los diferentes puntos de vista de los investigadores Kenneth Goodman, Frank Smith y Emilia Ferreiro; llegando a destacar que la comprensión concede relevancia a los conocimientos previos del lector para atribuir significado al texto que se lee.

El segundo capítulo, indispensable para comprender el proceso por el cual el niño está pasando psicogenéticamente en el período de la primaria. El marco teórico, las teorías de desarrollo del aprendizaje de Freud, Erikson, Piaget Ausubel, Wygotsky y Watson, que nos permitirán conocer mejor al niño.

El tercer capítulo, y debido a que la comprensión es la meta final de toda lectura, hablo acerca de la lectura de comprensión que debe llevar al niño a una comunicación que dé cuenta a las expectativas, gustos y necesidades, intereses... en suma: su mundo de significaciones.

El cuarto capítulo es una semblanza de dos factores muy importantes: los ciclos y estrategias cognoscitivas del proceso de la lectura, haciendo hincapié en el ciclo visual por ser uno de los aspectos biológicos que se consideran para lograr la adquisición de la lectura. Resumiendo este proceso con el modelo sociopsicolingüístico transaccional de Goodman.

En el último capítulo se anotaron los supuestos tradicionales y los supuestos actuales de la presente investigación acerca de la lectura, donde se aprecia objetivamente como se ha trabajado en la escuela primaria por muchos años y la bibliografía que nos ilustra acerca de las investigaciones donde se encuentran una serie de estrategias para los lectores, también se encontrarán; juegos, dinámicas y técnicas que estimulan la lectura.

Toda la bibliografía utilizada en este trabajo se encuentra en la Mediateca del CEDETEC y es para todos los maestros del Estado de Jalisco, y se ubica en Helios 1217, Fracc. Mirador del Sol, Zapopan.

A leer se aprende leyendo.
Smith y Baumann, 1986.

FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La presente investigación tiene como propósito destacar la importancia de la comprensión de la lectura como uno de los medios más poderosos que tenemos los humanos para informarnos y para aprender. Desde luego no es el único medio que poseemos, las explicaciones orales, las audiovisuales, la experiencia de otros y la propia experiencia son fuentes inagotables de conocimiento, pero la lectura no sólo sirve para adquirir nuevos conocimientos sino también, para formar lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen, para valorarlo, disfrutarlo, formar sus propios juicios, poner en práctica una conducta inteligente que sepa encontrar información según sus necesidades. Asimismo debe ser un instrumento de disfrute, que nos permita compartir experiencias y mundos ajenos al nuestro, cuya repercusión trasciende en mucho lo cognoscitivo, hasta llegar a transportarnos a otras realidades y a la ficción.

Cuando el niño lee se han de considerar todas las habilidades empleadas y utilizar las experiencias previas con el fin de comprender el contexto y los procesos de maduración del niño.

Sin embargo a partir de mi práctica docente he observado en los grupos de 1º y 2º años que los alumnos que no saben encontrar la idea central del párrafo que están leyendo, tal vez porque tradicionalmente se utiliza en la escuela la decodificación y la aceptación irreflexiva del significado explícito del texto, en este sentido se ignora el conocimiento previo que posee el alumno y los procesos psicológicos involucrados inicialmente en la captación del significado de manera progresiva en la integración y representación particular que de éste realiza el lector.

Al mismo tiempo he podido percibir que para resolver la problemática de la comprensión lectora que se presenta en el aula es necesario cambiar la forma de llevar a cabo la práctica docente, buscando alternativas que tiendan a modificar e involucrar la realidad de los niños, buscando

analizar, comprender las dificultades que afrontan los escolares al aprender a leer, pues algunos maestros se limitan a efectuar las actividades propuestas por el programa como guía inflexible en cada clase sin tomar en cuenta las alternativas que faciliten la comprensión de la lectura en el proceso enseñanza-aprendizaje, esto trae como consecuencia, bajo rendimiento escolar de algunos alumnos en relación al resto del grupo; repitencia y en ocasiones problemas de deserción.

El desconocimiento del docente, de los modelos de conceptualización, así como de los fundamentos en que sienta sus bases el aprendizaje de la lectura ocasiona que no se comprenda lo que el niño puede o no realizar al respecto, lo que a su vez provoca una imposición de ejercicios, sin saber si el educando cuenta con la madurez suficiente para su realización.

Tomando en cuenta que el 1º y 2º son considerados como la etapa en que el niño está preparado para realizar el proceso de adquisición de la lectura, surgió en mí el interés de investigar la importancia de la lectura de comprensión y porque además la lectura y la escritura se consideran dos procesos rectores para la adquisición de los conocimientos, ya que después de un adecuado período de "aprender a leer" se "lee para aprender".

Al abordar el problema de la comprensión de la lectura soy consciente de que no es el único problema que afronta el docente en relación a esta, pero sí el que considero de mayor importancia por lo que me ocuparé en este trabajo de la comprensión lectora en la escuela primaria.

Esto hace inferir que el alumno realiza la lectura mecánicamente, sin comprender el contenido, aún en los grados superiores se hace evidente la falta de comprensión.

La lectura está en clase en todo momento y también en el aspecto social.

JUSTIFICACIÓN.

La enseñanza de la lectura es considerada junto con la escritura como la primera oportunidad que permite al hombre ponerse en contacto con los conocimientos elementales para acceder a la cultura de la sociedad a la que pertenece.

Por tal motivo, como maestra de primer grado estimo que la lectura de comprensión, no debe ser considerada solamente como un contenido del programa, una obligación para promover al alumno, sino un acto placentero que incentive la imaginación y la reflexión, además de una herramienta indispensable para el acceso a todas las disciplinas.

Sin embargo, el niño no siempre logra comprender la lectura desde los primeros años de su encuentro con ella, lo que repercute en sus cimientos sean débiles y que en los grados por cursar se agranden estas deficiencias, pues el objetivo de los siguientes cursos, no es enseñarla, sino acrecentarla, lo que hace que los maestros se enfoquen a otros aspectos, esto implica que el alumno vaya teniendo un rezago que a la larga, será más difícil de subsanar.

En vista de que el proceso de comprensión de la lectura es complejo, la tarea de enseñar a leer en forma comprensiva, resulta igual de compleja.

En principio constituye un proceso de construcción de significados y usos sociales permanentes que se inicia antes de la escolarización, cuando el niño aprende a ser parte de su núcleo social primario, su familia y el respeto al proceso de madurez del niño.

Ante esta situación, considero importante entender los niveles de conceptualización en que se basa el aprendizaje de la lectura de comprensión a fin de contribuir a llevar a cabo el proceso satisfactoriamente, porque el conocimiento teórico tiene una acción directa en el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al comprender la lectura se enriquecen los conocimientos del lector, se dialoga con el autor, como si fuera un amigo; no se trata de aceptar el contenido del un libro a ciegas.

Con la lectura de comprensión empiezan además a entender lo más claramente posible las ideas del autor, diferir con él, aceptar lo valioso y reflexionar cosas con las que no estamos de acuerdo.

A través de la buena lectura el niño percibe la belleza del mundo que lo rodea, despierta su sensibilidad espiritual.

El acto humano que proporciona el leer y el pensar, lo pueden obtener los humanos a través de la lectura que le abren las puertas de mundos desconocidos, inexplorados a la vez que se irán apropiando del conocimiento en todas las disciplinas del saber.

La lectura debe estar condicionada a los procesos de maduración del niño.

Por lo expuesto anteriormente, el presente trabajo dará respuesta a la siguiente interrogante:

¿Por qué es importante la lectura de comprensión para el proceso de enseñanza-aprendizaje?

OBJETIVOS

Al mismo tiempo pretendo lograr, con el presente trabajo, los siguientes objetivos:

- a) Dar a conocer la importancia de la lectura de comprensión.
- b) Describir las características de la lectura de comprensión.
- c) Proponer alternativas y/o estrategias de aprendizaje.

"Para aprender a leer ante todo hay que leer lentamente y luego hay que leer lentamente y siempre habrá que leer muy lentamente."

A. M. CHARTIER J. HEBRARD.

CAPITULO I. FUNDAMENTOS DE LA LECTURA.

El propósito de este capítulo es señalar la importancia que tiene la lectura en relación con el aprendizaje y la comprensión. Ya que las circunstancias que facilitan la comprensión en la lectura también facilitan su aprendizaje.

Los maestros desempeñan un papel crucial en ayudar a los niños a aprender a leer modificando las circunstancias respondiendo a las necesidades de los niños.

La investigación acerca de la lectura ha sido un proceso que data de tiempo atrás.

Tradicionalmente el concepto que sobre la lectura predominó por muchos años fue la de codificación, es decir, la traducción de las letras a bases de sonidos. sin embargo, actualmente se ha podido comprobar que no es cuestión de identificar letras para reconocer

palabras que den pauta a la obtención del significado de la oración.¹

Las investigaciones más recientes sobre la lectura se desarrollaron durante las décadas de los años sesentas a partir de los progresos de la psicología cognoscitiva y en relación con otras disciplinas como los estudios sobre inteligencia artificial o la lingüística textual, pero no fue sino hasta la década de los ochentas cuando se difundió que la mejor manera de propiciar la lectura es comprender un texto.

La mayor parte de las investigaciones sobre la **lectura** como proceso coinciden en que leer es un proceso de dar significado al lenguaje escrito. Smith (1982) destaca la reducción de la incertidumbre en la lectura.

Spiro, Bruce y Brewer (1980) se centran en la comprobación de las hipótesis. Todas éstas acentúan el hecho de que la lectura es la búsqueda del significado, tentativa, selectiva y constructiva. todas recalcan la importancia de la inferencia y predicción en la lectura.

Dado que el comprender es un proceso constructivo en el cual los lectores dan sentido al texto, este proceso se desarrolla durante la lectura y continua aún mucho después cuando el lector reconsidera y reelabora cuanto ha comprendido.

Se puede afirmar que la lectura, como una actividad lingüística-cognoscitiva implica una relación en la que interactúan texto y lector, entonces la comprensión implica la construcción activa, por parte del lector, de una representación mental o modelo del significado del texto, dentro de sus representaciones posibles.

La lectura como el proceso a través del cual se comprende el texto.
Isabel Sole I Gallart.

Una definición de la lectura debe ubicarse en un contexto histórico. Debemos tener en cuenta nosotros los maestros que el niño que lee necesita tener un contexto y un propósito.

¿Por qué se dificulta tanto introducir la lectura como un hábito en la práctica escolar? inicialmente porque no se sabe qué es leer y si se tiene en cambio, una idea cerrada de la forma en la que el niño adquiere conocimientos acerca de la lengua escrita.

La lectura significa dar sentido a la lengua escrita; entonces, se trata de un proceso psicolingüístico: una teoría de la lectura debe incluir por consiguiente, las relaciones de pensamiento y lenguaje. ²

Los tipos de lectura o formas en que puede llevarse a cabo para su mayor éxito son las siguientes:

a) lectura informativa.

² GOODMAN, Textos en contexto.

- b) lectura recreativa.
- c) lectura de consulta.
- d) lectura de investigación.
- e) lectura comentada.
- f) lectura de estudio.
- g) lectura oral o individual.
- h) lectura dramatizada.
- i) lectura coral.
- j) lectura silenciosa.
- k) lectura dialogada.
- l) lectura de libros completos.

Leer es un proceso de formulación constante de predicciones e hipótesis que se van confirmando a partir de los diversos índices textuales-sintácticos, morfológicos, grafológicos, grafónicos, semánticos y contextuales. Coll (86-87)

Goodman dice que no sabemos exactamente cuándo comienza la lectura; es posible que ella preceda a la escritura ya que los niños pueden usar la lectura para sí mismos en términos de dar una interpretación a textos que se encuentran en su medio ambiente (como señales callejeras o anuncios). Sin embargo dichos actos no se consideran propiamente como lectura.

APRENDER A LEER.

El niño debe aprender a usar la información no visual en forma eficiente cuando atiende a lo impreso. Para aprender a leer no se requiere de la memorización de los nombres de las letras o de reglas fonéticas, ni de listas de palabras, las cuales son tomadas en cuenta en el curso del aprendizaje de la lectura y pocos de los cuales tendrán sentido para un niño que carece de alguna experiencia de lectura. Aprender a leer es aprender el lenguaje hablado.

Aprender a leer puede considerarse como dar sentido cada vez más tipos de lenguaje en un mayor número de contextos; fundamentalmente es cuestión de experiencia. Frank Smith.

Los niños únicamente aprenden a leer, leyendo. Hay que dar a los niños la oportunidad de explorar y comprobar sus hipótesis en el mundo de materiales impresos significativos; ellos pueden y, de hecho, tienen éxito en aprender a leer.

Los niños comienzan a leer con la primera intuición de que lo impreso es significativo. La primera vez que escuchan leer en voz alta una historia, la lectura ha comenzado con la primera palabra que un niño puede reconocer.

El niño tiene que leer primero cosas muy sencillas, con una trama fácil. A medida que crezca, su intelecto podrá entender más temas más complicados. J. Piaget.

Toda la vida estaremos adaptándonos a través de las funciones de asimilación y acomodación. Por ejemplo, cuando se empieza a escribir se tiene que adaptar al lápiz, al papel y a la forma de las letras.

Aprendizaje: es un proceso provocado por el maestro, psicólogo o experimentador, además es un proceso limitado.

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante que una vez ya interiorizados, se convierte en parte de los logros evolutivos independientes del niño (la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje).

Los contenidos de aprendizaje están relacionados con:

- Inferir el objetivo particular de la clase si es que este no se encuentra explícito.
- Determinar si el conocimiento del objetivo manejado por el maestro es correcto.
- Determinar si existe congruencia entre el objetivo a lograr y las experiencias de aprendizaje planteadas por el maestro.
- Determinar la secuencia de actividades que utiliza el maestro para lograr el objetivo.

- Identificar las actividades que los alumnos realizan como respuesta a las planteadas por el maestro.
- Determinar si las respuestas de los alumnos demuestran una aproximación al objetivo.
- Determinar actividades de los alumnos que no se relacionan con lo propuesto por el maestro.
- Determinar que contenidos de aprendizaje posiblemente se propiciaron en la clase que conduce el maestro.

El aprendizaje se ha basado en un esquema estímulo respuesta en una forma circular. El aprendizaje está subordinado al desarrollo. El aprendizaje es posible sólo cuando existe una asimilación activa.

Aprender.- adquirir el conocimiento de alguna cosa por el estudio o la experiencia. Retener algo en la memoria.

CAPITULO II. EL MARCO TEORICO.

El propósito es dar cuenta de las teorías del aprendizaje que sustentan la importancia del proceso de comprensión de la lectura en 1o. y 2o. grados de educación primaria.

Las teorías de desarrollo y del aprendizaje donde se han basado las pioneras de los programas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura, Emilia Ferreiro y Margrita Gómez Palacios y colaboradoras, son:³

La teoría psicoanalítica de Freud.

La teoría de Erikson que agrega un componente social y cultural a la Teoría anterior.

La teoría psicogenética de Piaget.

La teoría cognoscitiva de Ausubel.

La teoría de Vygostky.

El conductismo de Watson.

³ OSEJ, Programa para el fortalecimiento de la lectura-escritura. 1995 - 2000. (Se tomaron todas las teorías)

La teoría psicoanalítica de Freud centrada en el desarrollo sexual, parte del estudio del inconsciente y subraya la importancia de las etapas psicosexuales por las que atraviesa el niño. En estas etapas resulta el órgano o función que proporciona un placer especial y por lo tanto despierta el interés del niño en un momento de su evolución.

ETAPA ORAL .- PLACER BUCAL.
 ANAL.- RETENCIÓN DE LAS HECES.
 FALICA.- IDENTIFICACIÓN DE LOS SEXOS.
 LATENCIA.- ESPERA NO PASA NADA.
 GENITAL.- PLACER EN LOS GENITALES.

El aspecto emocional de la personalidad es muy importante y tratar de que el niño evolucione adecuadamente en este sentido será una de las tareas primordiales para padres y maestros.

LA TEORIA DE ERIKSON.

Sin abandonar totalmente la teoría psicoanalítica, Erikson agrega un componente social y cultural que según él, permite que el niño salga de sus crisis de desarrollo habiendo enriquecido positivamente su personalidad.

Erikson propone ocho etapas de evaluación en la vida, cada una es una crisis psicosocial por vencer y una fortaleza por crear: oral-

sensorial, muscular-anal, locomotor-genital, lactancia, pubertad y adolescencia, adultez, madurez y vejez. Cada una de ellas tiene sus características muy propias. Las teorías de Freud y Erikson son muy ricas en elementos que tratan de explicar el desarrollo emocional y social, y no están totalmente separadas de las teorías cognoscitivas de Piaget, Vygotsky y Ausubel, sino que ofrecen enfoques diferentes y complementarios.

LA TEORIA PSICOGENETICA O COGNOSCITIVA DE PIAGET.

Para él la construcción del pensamiento ocupa el lugar más importante. Una de las aportaciones más importantes a la psicología y a la educación en general, fue estudiar los esquemas de acción que caracterizan los diferentes estadios o etapas del desarrollo mental.

- I. El recién nacido y el lactante (sensorio-motor).
- II. La primera infancia de 2 a 7 años (operaciones preoperatorias).
- III. La infancia de 7 a 12 años (operaciones concretas).
- IV. La adolescencia (operaciones formales).

Juan Delval (1994), en su libro sobre el desarrollo humano, hizo un esquema muy parecido al que, sin embargo, añadió más subperíodos.

Piaget, de acuerdo al desarrollo cognoscitivo del niño dice: El conocimiento es un proceso dialéctico de interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento a diferentes momentos de su desarrollo; alcanza formas de equilibrio cada vez más estables, complejas y avanzadas que integran y superan las anteriores. Todo conocimiento está relacionado con las acciones del sujeto sobre los objetos.

Los niños de primer año se encuentran en la primera infancia de 2 a 7 años, de acuerdo al desarrollo mental y el cuarto período de desarrollo **de la inteligencia de los sentimientos interpersonales y de las relaciones sociales de sumisión del adulto** (2 a 7 años), subperíodo preoperatorio.

El niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato, y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Esta capacidad tiene tres consecuencias para el desarrollo mental.

- Un intercambio posible entre individuos (inicio de la socialización).
- Una interiorización de la acción.
- Se enfrenta al mundo social y al mundo de las representaciones interiores.

A.- La socialización de la acción: el lenguaje le permite un intercambio y una comunicación continua entre los individuos.

B.- La génesis del pensamiento: la transformación de la inteligencia de sensorio-motriz o práctica, al principio, se prolonga ahora en pensamiento bajo la doble influencia.

Es interesante comentar que J. Piaget, biólogo, que escribió más de 300 artículos (entre ellos, varios libros) de investigación del desarrollo intelectual del niño, entre los que destacan los aspectos de la construcción del conocimiento-inteligencia que favoreció grandemente a las matemáticas, y de la epistemología genética, nunca escribió respecto al aprendizaje de la lecto-escritura. Pero algunos de sus alumnos, como la Dr. Emilia Ferreiro, adaptaron su teoría a la lecto-escritura. Ambito donde se manifiesta la importancia del conocimiento del desarrollo mental del niño.

En 1963, Ausubel acuñó el término de aprendizaje significativo para diferenciarlo del aprendizaje memorístico y repetitivo y construir el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar.

"Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje" Coll (1989)

La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto. Permite además el cumplimiento de las otras características del aprendizaje significativo: la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos. La posibilidad de aprender siempre está en relación con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos. (Característica, ésta última, para poder tener una lectura de comprensión o para adquirir la lectura-escritura.)

Lo que se aprende significativamente es memorizado significativamente. La memorización se da en la medida en que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados, para que el aprendizaje sea significativo es necesario tres condiciones:

- 1.- El contenido debe ser potencialmente significativo así como que los conocimientos previos de los sujetos se relacionen con el contenido significativo.
- 2.- Tiene que ver con las posibilidades cognoscitivas del sujeto que aprende.
- 3.- Que el alumno sea suficientemente motivado. Es importante que el maestro aproveche las motivaciones específicas que subyacen en los intereses, a veces momentáneos, de los niños.

EL DESARROLLO COGNOSCITIVO Y OTROS FACTORES.

Piaget considera que la inteligencia tiene dos aspectos: el cognoscitivo y el afectivo. El aspecto cognoscitivo tiene tres componentes: el contenido, la función y la estructura. Asimismo, Piaget identifica tres clases de conocimiento: el físico, el lógico-matemático y el social. El conocimiento físico es el conocimiento de las propiedades de los objetos y deriva de las acciones efectuadas con los objetos; el conocimiento lógico-matemático es el que se logra a partir de las acciones efectuadas con los objetos; el conocimiento social es el conocimiento de las cosas creadas por la cultura. Cada clase de conocimiento depende de acciones físicas o mentales. Las acciones que sirven para el desarrollo son aquellas que generan desequilibrio y el ajuste son los agentes del equilibrio, mecanismo autorregulador del desarrollo.

Cuatro factores con sus correspondientes interacciones son necesarios para el desarrollo: la maduración, la experiencia activa, la interacción social y el equilibrio. Aunque el desarrollo cognoscitivo es un proceso continuo, puede dividirse en cuatro etapas a fin de analizarlo y describirlo. El desarrollo afectivo (emociones, sentimientos e intereses) evoluciona de un modo similar al desarrollo cognoscitivo; esto es, las estructuras afectivas se construyen igual que las cognitivas. El afecto activa la actividad intelectual e interviene en la selección de los objetos y fenómenos con que uno actúa.

CONSECUENCIAS DE LA TEORÍA DE PIAGET PARA LA EDUCACIÓN.

Como psicólogo de la educación, creo que uno de los factores más significativos de la conducta de los maestros en relación con los estudiantes es la forma en que conceptúan los fenómenos. El ejemplo clásico se puede observar en la controversia sobre la enseñanza natural que ha marcado a la psicología durante años, cuando un maestro considera a la inteligencia (la habilidad de tener éxito en la escuela) como algo "fijo", es probable que no se sienta motivado a esforzarse por ayudar a un estudiante que se desempeña mal en clase. Por otra parte, quizá el maestro que considera que la inteligencia se "desarrolla", y no es algo fijo, se sienta motivado a ayudar a un estudiante con bajo rendimiento. El concepto que los maestros tienen de la inteligencia y el aprendizaje influye en sus acciones. Las expectativas de los maestros acerca del desempeño de los alumnos en el salón de clases se basa en sus conceptos. Existen pruebas (Rosenthal y Jacobsen, 1968) de que las expectativas de los maestros (y de las de los padres y de los propios alumnos) afectan el desempeño de los estudiantes. Los conceptos de los maestros tienen mucho que ver con cuánto se aprende y quién aprende en el salón de clases. Las investigaciones que apoyan este punto de vista van en aumento (Deck y Elliot, 1983).

Los conceptos (la teoría) de Piaget, además de amplios son útiles y ofrecen otra conceptualización de la conducta y el desarrollo para

los interesados en la psicología y la educación. En el mejor de los casos, la ciencia de la psicología funciona en el nivel de las teorías.

En la psicología no hay leyes (como en la física y la química) y debemos conformarnos con el uso de sus hipótesis y tratar de encontrar las más útiles. Las teorías psicológicas están cambiando, rectificándose, comprobándose y reorganizándose. No podemos preguntar si una teoría es "correcta" o "incorrecta"; algunas teorías sirven para explicar un fenómeno, pero no otro. Por ello, quien aplica teorías (y conceptos), debe elegir con cuidado. Por lo general, que se acepte o rechace una teoría depende de que convenza, de su utilidad en la predicción de conductas, de su lógica y de su originalidad. Todos estos criterios siguen reflejando lo atractivo del trabajo de Piaget.

No hay duda de que la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget seguirá cambiando y afinándose más, como ha ocurrido durante años. Quizá algunos conceptos de Piaget no podrán mantenerse ante las futuras investigaciones, pero otros sí. En este capítulo se presentaron aquellos conceptos de Piaget en relación con la educación. Mis interpretaciones de los escritos de Piaget han tenido algunas consecuencias de naturaleza muy general, que no son remedios para los problemas educativos. Sólo son un principio. El trabajo de Piaget ha despertado un interés e investigaciones sin precedentes, y seguirá teniendo ese efecto durante años.

LO QUE DICE LA TEORÍA DE PIAGET ACERCA DE LOS NIÑOS QUE APRENDEN A LEER.

Piaget y sus seguidores han dicho muy poco acerca de la lectura y la enseñanza de la lectura. Apenas hace poco tiempo que algunos autores han tratado de estudiar la lectura a través de la teoría de Piaget (Chall, 1983; Elkind, 1981; De Vries y Kohlberg, 1987). La investigación constructivista más interesante en esta área, es la de Ferreiro (Ferreiro y Terebosky, 1982). Es probable que en la próxima década haya más y más especialistas concentrados en cuestiones relacionadas con la lectura y más investigaciones al respecto.

En esta sección se establecen **algunos** principios derivados de la teoría de Piaget. Esta teoría no conduce directamente a una metodología para la enseñanza de la lectura, pero ofrece una serie de principios con los que se pueden evaluar diversas técnicas didácticas.

1.- En primer lugar, aprender a leer es evidentemente parte del proceso para la comprensión del lenguaje escrito. Las otras partes son el aprendizaje de la escritura y la ortografía: no tiene sentido separar estas partes en los programas de estudios, como se hace normalmente. La lectura, la escritura y la ortografía deben presentarse juntas, y no como materias independientes.

2.- Los niños necesitan construir el conocimiento de que los símbolos gráficos (las palabras escritas) pueden usarse para **representar** cosas. En casi toda la enseñanza inicial de la lectura se supone que existe esta comprensión. Muchos niños que comienzan a aprender a leer todavía no la descubren, y como carecen de ella, tienen dificultad con toda la enseñanza.

3.- No es lo mismo aprender a leer que leer para captar el contenido y comprenderlo. Igual que el aprendizaje de la lengua hablada, el aprendizaje de la lectura se puede considerar como un proceso decodificador. La tarea del niño motivado es construir el entendimiento del uso social aprobado del lenguaje escrito. Esto exige que el niño se esfuerce para asimilar y ajustar la experiencia con el lenguaje escrito, y para construir esquemas de lectura cada vez más exactos. Por ello, las acciones del niño con el lenguaje escrito son medular. Los errores, que serán abundantes, deben identificarse con parte del proceso de construcción. Aunque el aprendizaje de la lectura constituye un proceso de construcción "solitario", es esencial la interacción en el campo de la lectura con los adultos y con otros niños. El lenguaje escrito es una forma de conocimiento social y es imposible construirlo adecuadamente sin interactuar con los demás.

4.- "El contenido de la actividad de lectura del niño (durante el proceso de aprendizaje de la lectura) debe tener un significado claro para él. Esto es, el niño ya debe haber asimilado e incluido en

estructuras los objetos a que se refieren los símbolos escritos (las palabras) del material que está aprendiendo a leer" (Wadsworth, 1978, p. 144). A fin de que las cosas tengan sentido para él, es necesario que el niño pueda darle un significado a los símbolos. ¿Dónde reside el significado? Reside (sólo ahí puede residir) en los esquemas construidos por el niño. Las palabras (los símbolos escritos) no transmiten significado. ¿Cómo puede asegurarse que el contenido de los materiales del niño tenga significado para él? La forma más segura es usando el lenguaje del niño, y no los libros prefabricados, como fuente de material escrito.

5.- Es necesario contemplar el aprendizaje de la lectura desde la perspectiva de la adaptación y la motivación. Piaget señala que la motivación es importante para que aprendan a leer los niños (Wadsworth, 1978, p. 127). El interés por la lectura es una muestra de la motivación para empeñarlo en descubrir qué es la lectura. El interés, por lo tanto, es un factor importante (quizá el más importante) de maduración.

Aún no está claro si para aprender a leer se necesita determinado nivel de desarrollo cognoscitivo. ¿Se necesitan habilidades operativas concretas o basta con las habilidades preoperatorias? Quizá los niños de niveles diferentes pueden aprender los aspectos de la lectura de maneras diferentes.

Como el aprendizaje de la lectura avanza a ritmos muy diferentes es necesario que éste se individualice. La labor del maestro en parte consiste en ayudar a mantener el efecto positivo a lo largo de todo proceso para evitar que se pierda la motivación para construir.

¿Por qué los niños en general experimentan muchas dificultades para aprender a leer que para aprender a hablar? Una razón podría ser que el aprendizaje del habla es **adaptativo** desde la primera palabra. En la mayoría de los casos, el aprendizaje de la lectura es menos claramente adaptativo. Uno tiene que aprender a leer bien para que la lectura se vuelva una herramienta útil de comunicación. Otra razón podría ser que la enseñanza típica de la lectura por lo general se concentra en la mecánica del proceso de la lectura más que en la construcción y decodificación del niño. Esto provoca que la **atención** del niño se aparte de sus propias actividades espontáneas y se dirija hacia las que el maestro señala como más importantes. Se puede condicionar a los niños para que deje su acercamiento intuitivo al aprendizaje.

A la larga, esto es desastroso para muchos niños, pues no captan de que se trata la lectura y sólo sufren consecuencia afectivas y cognitivas de carácter negativo.

Aunque la teoría de Piaget no recomienda un método de lectura, yo invito a los interesados a leer el libro **Teacher** (Maestro) de Sylvia Ashton-Warner, y a reflexionar sobre los procedimientos que ella

recomienda a la luz de la teoría de Piaget. No es una conjunción perfecta, pero puede decirse que casi todo lo que ella recomienda respecto de la lectura y la escritura es congruente con los principios afectivos y cognoscitivos de Piaget (ver Wadsworth, 1978). Tanto De Vries y Kohlberg (1987) como Wadsworth (1978) ofrecen exposiciones más completas acerca de la lectura y la teoría de Piaget que las que se han presentado aquí.

LA TEORIA DE LEV SEMINOVITCH VYGOTSKY.

Pedagogo y psicólogo que concede prioridad a la influencia social en el aprendizaje y el desarrollo.

Explica a los maestros **las funciones superiores** así como su génesis y su desarrollo a través de la educación, tanto formal como no formal. Para Vygotsky, la actividad que implica la transformación del medio a través de los instrumentos básicamente semióticos que permiten la construcción del ambiente, permiten también, la internalización a través de los signos, la regularización de la conducta, de allí, Vygotsky atribuye una importancia básica a las relaciones sociales, donde el análisis de los signos es el único método adecuado para investigar la conciencia humana. (1985)

LAS CONSIDERACIONES DE VYGOTSKY EN EL APRENDIZAJE Y EN EL DESARROLLO:

- EL APRENDIZAJE:

Despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante que una vez ya interiorizados, se convierte parte de los logros evolutivos independientes del niño.

- EL DESARROLLO:

Existe una dependencia recíproca sumamente compleja y dinámica entre el proceso de desarrollo y aprendizaje; no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje lleva al desarrollo; esta actividad no podría producirse sin el aprendizaje.

EL CONDUCTISMO DE WATSON.

Tiene como base inicial el estudio de los estímulos que producen determinadas respuestas y el condicionamiento que, partiendo del estudio del reflejo condicionado realizado por Pavlov, puede producir respuestas "aprendidas".

Según Watson, padre del conductismo, todo puede ser enseñado si se organizan bien los pasos del condicionamiento.

Skinner propone una fórmula modificada que él llama (condicionamiento operante instrumental). Para él, el condicionamiento se logra reforzando o premiando la conducta que el sujeto produce espontáneamente. No es recomendable porque da lugar a conductas artificiales que el niño transgrede con frecuencia, en cuanto no lo ven los padres o educadores.

A continuación se presentan las **características del niño, primer año**, que son biológicas, psicológicas y sociales.

BIOLOGICAS:

- 1.- Continúa el crecimiento con menor intensidad de la primera infancia.
- 2.- Aumenta el peso y la capacidad craneana.
- 3.- Período de rápida osificación.
- 4.- El niño ya es dueño de sus sentimientos.
- 5.- Sus sentimientos están en pleno desarrollo.
- 6.- Cambio de dentición.
- 7.- Constitución orgánica.
- 8.- Inestabilidad, tendencia a la fatiga.

PSICOLOGICAS Y SOCIALES:

- 1.- Memoria evocativa.
- 2.- Percepción sincrética.

- 3.- Pensamiento prelógico.
- 4.- Imaginación antropomorfista y animista.
- 5.- Lenguaje y conducta egocéntrica.

I. PROCESOS

6.- Posibilidad de atención voluntaria.

ADQUISITIVOS:

7.- Intereses generales y concretos (despertar intelectual).

8.- Rudimentos de vida sentimental y sentido moral (consiste esencialmente en un respeto mutuo donde existe un conjunto de reglas comunes. La práctica de la cooperación entre niños, con la del respeto mutuo, desarrolla los sentimientos de justicia).

1.- Coleccionismo.

2.- Etapa del preguntón.

II: TENDENCIA.

3.- Curiosidad.

4.- Observación e imitación.

"La acción recíproca entre el medio ambiente familiar y el escolar es fundamental en el proceso educativo. Si se ignora o se limita constantemente, producirá alteraciones en sus características particulares y en la vida misma del individuo." Jean Floud.

Leer bien significa arriesgarse a mucho.
Es dejar nuestra identidad, nuestra posesión
de nosotros mismos.
George Steiner.

CAPITULO III. LA LECTURA DE COMPRESION.

El propósito del presente capítulo es de dar a conocer la importancia de enseñar a comprender, tomando como base lo que significa leer-comprender y aprender.

LA COMPRESION ES LA META FINAL DE TODA LECTURA.

En las escuelas primarias latinas se enfoca la enseñanza de la lectura de la comprensión. **Lo que nuestros niños entienden de los materiales que leen, no depende tanto de lo que el texto les dice, sino de los recursos de interpretación que pone en juego para dialogar significativamente con el texto.** Tales recursos de interpretación básicamente están conformados por lo que se ha denominado conocimientos previos, que son la experiencia y los referentes teóricos que se derivan de este aprendizaje que el sujeto ha construido y que le permiten dar sentido

a los planteamientos que la realidad le va presentando. ¿Por qué desde las prácticas cotidianas del quehacer escolar, la comprensión se vuelve un fin en sí mismo no en un medio que posibilita la comunicación? Indudablemente que la comunicación está mediada por la comprensión, por lo que podemos decir, que el modo como entendemos "algo" viene a ser determinante en lo que se puede escribir sobre este "algo" o de lo que podemos asociar con él. Este manejo de la comprensión ha sido descalificado; el abuso de los resúmenes y la resolución de cuestionarios, dan cuenta de este afán por menospreciar los procesos de comprensión y elaboración de conocimiento.

La lectura de comprensión debe llevar a los niños a una comunicación que de cuenta de las expectativas, gustos, necesidades e intereses, ... en suma, de su mundo de significaciones. Un texto no solo se descifra, no solo se lee, sino que se lleva de la mano de la imaginación; con él se amplía el universo, se entretienen otras historias; el lector escoge lo que le parece sorprendente, lo que le gusta.

Las circunstancias que facilitan la comprensión en la lectura también facilitan su aprendizaje. Estas circunstancias se pueden resumir como la posibilidad de emplear información no visual relevante sin obstáculos ni ansiedad. Los maestros desempeñan un papel crucial al ayudar a los niños a aprender a leer modificando las circunstancias, respondiendo a las necesidades de los niños y haciendo significativa la lectura.

ENSEÑAR A COMPRENDER:

Hay dos actividades que normalmente hacen los maestros para enseñar a comprender que actualmente se considera dudosa. Primero, consiste en hacer una serie de preguntas acerca del texto según las indicaciones didácticas; y segundo, la resolución de una ficha del libro de trabajo, que puede hacer o no referencia a aspectos de comprensión; que puede ocuparse de aspectos de ortografía, morfosintácticos, etc. (Conviene caer en la cuenta de que en realidad se trata de una actividad de evaluación, de comprobación de lo que los alumnos han comprendido acerca del texto.)²

La comprensión concede una especial relevancia a los conocimientos previos del lector para atribuir significado al texto que se le propone. La comprensión siempre se puede ampliar y además lo que comprendemos se relaciona con los objetivos que presiden la lectura, así como el proceso de formulación y verificación de hipótesis es esencial para comprensión.

La definición de comprensión concede una especial relevancia a los conocimientos previos del lector para atribuir significado al texto que se le propone. Isabel Sole I Gallart.

² PEARSON Y GAILAGHER, 1993; BECK Y BLOCK, 1979; HODGERS, 1980. Artículo de Isabel Sole I Gallart.

La comprensión siempre se puede ampliar y además, lo que comprendemos se relaciona con los objetivos que presiden la lectura. Sole, 1987.

El proceso de formulación y verificación de hipótesis es esencial para la comprensión.

LA COMPRESIÓN, OBJETIVO BÁSICO DE LA LECTURA.

Desde hace ya algunos años, muchos autores vienen insistiendo en el paso trascendente y comprometido que se establece entre el aprendizaje inicial de la lectura y el uso de ésta como instrumento para el aprendizaje; es el paso de aprender a leer a leer para aprender.

Determinadas formas de enseñar y de aprender a leer ayudan a que dicho paso pueda realizarse sin dificultades excesivas, pues han respetado desde el principio, es decir desde la enseñanza inicial, la relación característica que se establece en la lectura. Una relación de interacción entre el lector y el texto en la que ambos son importantes, pero en la que manda el lector.

Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del constructivismo y del modelo interactivo, cuenta con el lector activo

que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia; un lector permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que, mediante la lectura, ha obtenido.

Todas estas operaciones que acabo de mencionar son las que permiten a ese lector comprender, atribuir significado al texto escrito en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1976) utilizó para describir el aprendizaje significativo entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Si comprendemos lo que está escrito es porque podemos ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros esquemas previos; ello permite no sólo comprender, sino también ampliar, quizás, nuestros conocimientos.

Sin embargo, no comprendemos sólo porque disponemos de conocimientos previos y porque nos mostramos activos relacionando, comparando, etc. Comprendemos también porque el texto en sí deja comprender, es decir, porque el texto en sí posee una cierta estructura, sigue una cierta lógica, en una palabra, porque es comprensible. La estructura de los textos constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que los

lectores pueden experimentar al leer e intentar aprender a partir de lo que leen, así como para proporcionar indicadores que faciliten la tarea. La actividad intelectual que se moviliza cuando se trata de comprender un texto, esa actividad que lleva a seleccionar esquemas adecuados, a valorar su plausibilidad, a integrar en ellos la nueva información modificando lo uno y lo otro si es necesario, e incluso llegando a elaborar nuevos esquemas de conocimiento, es decir, representaciones más ajustadas de la realidad que se pretende comprender, es responsable de que a través de la lectura aprendamos incluso cuando ése no es el propósito que nos mueve a leer.

León y García Madruga (1989) señalan, por una parte, que la intención de aprender no constituye en ella y por sí sola una garantía de que el sujeto aprenda, se necesitan más cosas y por otra parte, citan a Bouer, quien ha encontrado que sujetos que no pretendían aprender adquirirían tanta información como los que leían con este propósito.

Probablemente sea el poder de la lectura de ponernos en contacto con perspectivas distintas a la nuestra, y el hecho de que comprender implica poder atribuir significado a lo nuevo, relacionándolo con lo que ya poseíamos, lo que explique que cuando comprendemos aprendemos incluso aunque no nos lo proponemos. Esta es una experiencia que todos los lectores

tenemos, por ejemplo, leemos una novela y aprendemos cosas y a veces eso que aprendemos es más significativo para nosotros que aspectos relacionados con esa novela que aprendimos en otra situación más formal de enseñanza. Diríamos pues, que se produce, de algún modo, un aprendizaje incidental, distinto, sin embargo, del que construimos cuando la intención que preside nuestra lectura es aprender y cuando podemos poner los medios para que ello se produzca.

Si bien acabo de describir este proceso de una forma muy sumaria porque son procesos ya muy conocidos, quiero destacar que todo ese proceso no resulta posible sin la implicación activa del lector. Se requiere que el lector sea una persona grande o pequeña, encuentre sentido a la actividad de leer. En el sentido incluimos los aspectos motivacionales y afectivos que actúan como motor del aprendizaje. Sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando lo encontramos interesante, cuando vemos que cubre alguna necesidad que sentimos, y de una forma muy importante, cuando nos sentimos capaces de hacerlo, cuando sentimos que tenemos recursos o que vamos a recibir la ayuda necesaria, podemos afrontar el reto que supone aprender y también el reto que supone comprender.

Desde la perspectiva de que para leer los aspectos de tipo emocional y afectivo, también son fundamentales y desde la

asunción de que la lectura implica la comprensión y de que ésta es imprescindible para realizar aprendizajes.

Como he señalado con anterioridad, cuando leemos, frecuentemente, aprendemos, aunque éste no sea el propósito que nos guía. sin embargo, propongo que hablemos de leer para aprender cuando la finalidad que perseguimos explícitamente es de ampliar los contenidos que poseemos mediante la lectura y la comprensión de un texto determinado. Eso no quiere decir que no aprendemos en otras situaciones, pero propongo que establezcamos que lectura para aprender es querer ampliar la información que poseemos mediante la lectura de un texto determinado. Ese texto puede ser señalado por otros o fruto de una decisión personal, lo que puede crear ya diferencias notables en el enfoque con que se aborda; eso tampoco deberíamos perderlo de vista. En la escuela, es bastante habitual que tanto la situación de lectura como el propio texto sean propuestos por alguien distinto del lector. Por lo tanto, debería prestarse bastante atención a que los alumnos le puedan ver sentido a lo que tienen que hacer, a que la lectura resulte atractiva y motivadora.

Como es sabido, aunque el mundo de la psicología y el de la educación se caracterizan más bien por la discrepancia que por el acuerdo, existe un acuerdo bastante generalizado en el ámbito constructivista y cognitivista de la lectura respecto de la comprensión de lo que se lee cuando existe una razonable capacidad de manejo

autónomo del texto es decir, cuando las habilidades de descodificación no suponen un problema para el alumno, es producto de tres condiciones. La primera hace referencia a la claridad o coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar y conocida y de que su léxico, su sintaxis y su cohesión interna tengan un nivel aceptable. Eso no debería querer decir que deban ser textos explícitamente elaborados para la escuela, sino que tienen que ser textos como muchos de los que leemos que posean esas características en mayor o menor grado.

Una segunda condición depende del grado en que el conocimiento previo que posee el lector sea pertinente para el contenido del texto, lo que no quiere decir, que el lector sepa todo el contenido del texto, sino que sepa todo lo necesario para poder comprender el contenido; en otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea un bagaje que le permita abordar el texto, o bien, si no posee esos conocimientos, que se le ofrezca la ayuda que necesite, es decir, que se le guíe.

¿Cuáles son las estrategias que permiten aprender a partir de los textos y por lo tanto qué estrategias es necesario enseñar?

Las he definido siguiendo a Palincsar y Brown (1984). Voy a intentar para cada una de ellas, expresar la pregunta que deberían de responder.

¿QUE ESTRATEGIAS ES NECESARIO ENSEÑAR?

Las que permitan dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes:

- comprender los propósitos explícitos de la lectura.
- activar, aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación con el contenido, el tipo de texto, etc.)

Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallas en la comprensión:

- Elaborar y probar inferencias de diverso tipo: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones.
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el sentido común.
- Comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, recapitulación periódica y la autointerrogación.

Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura:

- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen.
- Establecer las ideas principales y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento; que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura - redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio.

Es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora, ya que anteriormente ha sido inadecuada, si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, en vez de lectores pasivos de textos, debemos de modificar nuestras prácticas de clase.

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN. (T. H. Cairney)	ENFOQUE TRADICIONAL.
<ul style="list-style-type: none"> - Se promuevan y estimulen diversas respuestas. - Se estimula al niño para que descubra anomalías en lo que se lee y formule hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Típicamente requiere una única respuesta correcta. - En el mejor de los casos, indica una hipótesis para que el niño lo compruebe, pero a menudo sólo requiere una búsqueda en el texto.

<ul style="list-style-type: none"> - Se permite a los lectores que compartan sus respuestas y aprenden de los demás. - Se anima a los lectores a que reformulen hipótesis como parte del proceso de lectura. - Se estimula a los lectores a que se centren en grandes porciones de texto y a veces en el texto completo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con frecuencia se realiza como actividad individual sin puesta en común. - Proporciona pocas oportunidades para la reformulación de hipótesis porque a menudo la tarea sigue inmediatamente después de la lectura. - Suele centrarse en pequeñas porciones de texto y a veces en una sola oración.
---	--

Se pueden seleccionar actividades complementarias para ayudar a la lectura de comprensión.

- Ayudar a los lectores a crear significados cuando se ocupan de textos.

- Pedir a los alumnos la construcción de una comprensión coherente del texto entero.

- Estimular la utilización de otras formas de construir significados (como escribir, dibujar, representación teatral, etc.)
- Permitir que los alumnos aprendan de los demás, poniendo en común los significados creados a consecuencia de sus lecturas.
- Estimular a los lectores a utilizar un pensamiento deductivo formulando hipótesis a medida que leen. Cairney, 1988.

T. H. Cairney en su libro **Enseñanza de la comprensión lectora** tiene una serie de estrategias para la comprensión de textos. (No es mi intención explicar cada uno de ellos, sino mencionarlos para que el maestro pueda consultarlos cuando lo requiera.)

- Narraciones en colaboración (ofrece a los niños la oportunidad de crear significados en el nivel del texto)
- Trama narrativa (ayuda a construir un conocimiento coherente del texto)
- Transformación de la narración (trata de estimular a los alumnos para que utilicen formas alternativas de crear significados; construyendo una representación personal más rica del texto)

- Fichas de personajes (centrar la atención de los alumnos en las personalidades de protagonistas específicos de un texto)
- Conversación escrita con un personaje (consiste en estimular a que se centren en un personaje específico y traten de comprender su forma de pensar, hablar y escribir)
- Historia inacabada (estrategia integrada de lectura y escritura)
- Entrevistas a los personajes requiere una comprensión y apreciación completa del texto y estimula al lector a meterse en el personaje)
- Sociodrama literario (el lector al construir el sociodrama de los personajes aprecia y comprende mejor el texto)

Cada una de las estrategias tienen en común varias características:

- 1.- Ayudan a los lectores a crear significados respecto a los textos que manejan.
- 2.- Exigen a los lectores que construyan un conocimiento coherente de los textos completos.

3.- Estimular la utilización de otras formas de construir el significado (como escritura, dibujo, representación dramática, etc.)

4.- La participación del profesor, como facilitador, vital para demostrar y servir de ejemplo de aplicación de las estrategias que los lectores eficaces utilizan para dar sentido a los textos.

"En la Escuela elemental es bueno que los niños lean, jueguen, declamen, ilustren, se entreguen a la mímica, cantar, crean textos poéticos".
Cita del prefacio de Cheyssac y Brandon, París, 1973.

CAPITULO IV. EL PROCESO DE LA LECTURA.

El proceso de la lectura ha sido objeto de mayor atención en la investigación educacional comparado con cualquier otro proceso lingüístico.

Goodman nos dice que "a pesar de que la lectura y la escritura parecen variar enormemente cuando se las usa en la amplia gama de funciones y contextos para las cuales son útiles, en realidad se trata de procesos psicolingüísticos unitarios". Al generar el lenguaje, el pensamiento representa una visión de la realidad pero a la vez ésta representa por el lenguaje, las limitaciones del cerebro, la realidad que se presenta, los esquemas del hablante o del escritor, la síntesis y el léxico del lenguaje y los contextos situacionales y sociales, todos dan forma a este proceso.

Las teorías de la lectura como proceso existen desde la época de Huey, 1908.

CICLOS DEL PROCESO DE LECTURA.

La lectura implica una transacción entre el texto impreso y el lector que depende de datos visuales. Una vez que la decisión de leer se ha tomado, la luz que brota de la letra impresa y que llega al ojo, es procesada óptica y perceptualmente transformada de ortográficos a sintácticos y semánticos del lenguaje.

A medida que ocurre este procesamiento lingüístico y perceptual la calidad de la información óptica cambia porque los ojos están dirigidos por el cerebro de manera informada, por ende la lectura es un proceso psicolingüístico cíclico.

- ciclo visual
- ciclo perceptual
- ciclo sintáctico
- ciclo semántico

EL CICLO VISUAL. (OPTICO)

El ojo es un instrumento óptico que tiene un lente igual a cualquier lente; tiene un ángulo de visión y una distancia focal, y no puede funcionar en la oscuridad. Dado que el texto escrito es bidimensional y lineal, el ojo debe dar una mirada rápida al texto pero no puede suministrar información visual útil hasta tanto no fije la mirada. Es así que, si el cerebro funcionara como una serie de fotos, todo proceso visual podría considerarse como una serie de tomas o de cuadros de una película. pero el cerebro no funciona de ese modo; no vemos nuestro mundo como tomas entrecortadas, rodeadas de una nebulosa, sino que en las palabras de Nesser (1977), lo vemos como un todo tridimensional integrado.

Es fácil demostrar que durante la fijación de un ojo, sólo un círculo pequeño de la página está en perfecto foco. Más aún, dado que el lector de español sabe que la disposición del texto sobre la página es horizontalmente lineal, prestará más atención por consiguiente a la dimensión horizontal del círculo que a la vertical, de modo que el campo visual se vuelve aplanado, oval. Sin embargo, en la lectura, los esquemas con lo que funciona el cerebro hacen posible usar información del campo visual periférico si ésta es coherente con las expectativas del lector.

Kolers (1969) ha resumido bien el rol de la información visual en la lectura: la lectura se inicia viendo el texto, pero es aquello que se hace con la información visual lo que marca la diferencia entre ver y leer.

CICLO PERCEPTUAL.

En un estudio muy famoso, Miller (1956) demostró que lo que puede recordarse de una breve exposición a un texto depende de la capacidad del cerebro para organizar la información en todos significativos. La variabilidad entre los distintos observadores es de siete más o menos dos unidades. Pero si estas unidades son características gráficas, letras, palabras o frases más largas con significado, depende de qué esquema pueda usar el observador para la función de información visual. Por lo tanto, los observadores pueden ver y recordar oraciones completas con la misma facilidad y seguridad que pueden ver unas pocas letras ordenadas al azar.

Cattell (1947) demostró el mismo principio hace casi un siglo atrás. Mostró que las mismas características usadas para reconocer la letra podían emplearse para reconocer una palabra. La percepción definitivamente depende de la selección de características altamente significativas y distintas como así también de inferir con qué todo se relacionan. Pero no es sólo en el contexto del todo que las características son significativas o distintivas. Sin embargo, sería muy difícil identificarlas sin el contexto de las caras.

Un aspecto de la percepción que debe entenderse es: qué debe entenderse, qué aprender, a qué cosas no debe prestarse atención es tan importante como aprender a qué cosas sí debemos hacerlo. Tomemos por ejemplo, un conductor que se acerca a una esquina muy congestionada. Darse cuenta de que hay suficiente información en el campo visual como para detener el automóvil aplicando los frenos depende de asignar gran importancia a un punto relativamente pequeño de luz roja, e ignorar por consiguiente todas las otras luces. De igual manera los lectores deben usar sus estrategias de selección para elegir sólo la información más útil de entre toda la información como una computadora y luego seleccionar las partes importantes. Si intentara hacerlo, el sistema se sobrecarga y la comprensión se vería reducida o completamente interrumpida.

CICLO SINTACTICO.

Para obtener significado, el lector debe asignar una estructura sintáctica al texto. Desde el punto de vista transformacional, la proposición es la unidad más significativa porque el significado se expresa en la estructura profunda como un conjunto de proposiciones que son transformadas en oraciones de la estructura superficial a través de la aplicación de reglas transformacionales. El lector debe construir tanto la estructura superficial como la profunda para llegar a las proposiciones y sus interrelaciones y para asignar significado. Halliday (1975) también concederá que la proposición es la unidad sintáctica más importante en relación con la gramática y el significado.

Consideremos esta oración inicial:

Míralo irse.

Para lograr dar sentido a esta oración, el lector debe tratarla como un imperativo. Ello requiere darse cuenta de que la oración comienza con un verbo. Sólo al tratarla como imperativa, puede el lector

aplicar la regla que aporta el sujeto en la estructura profunda (tú) que no está presente en la representación superficial, es decir, la que el lector ve.

(Tú) Míralo irse.

Esta oración aparentemente simple tiene una naturaleza bastante compleja y ello se debe a que está compuesta de dos proposiciones. La segunda proposición es en realidad la acción que realiza una tercera persona.

(Tú) Míralo irse. -El se va-

El sujeto de la segunda proposición es él, y es él quien realiza la acción de irse. Pero, sin embargo, la acción está expresada con un infinitivo. La estructura subyacente de la segunda proposición es:

El se va. (Tú) miras -lo irse- = Tú miras -él irse- = Tú lo miras irse.

No hay modo de lograr llegar al significado de esta secuencia textual sin pasar por la sintaxis. Pero los imperativos son una parte frecuente del lenguaje, aun para los lectores más pequeños, que tienen desarrollado el esquema para este tipo de oración. Se trata de una oración de dos palabras, sintácticamente compleja pero no tanto como muchas otras oraciones que se encuentran en textos de todo tipo, inclusive material considerado apropiado para enseñar a leer en los grados inferiores.

Las estrategias de inferencia y predicción juegan un papel muy importante en el ciclo sintáctico. El lector debe haber incorporado una estructura sintáctica dentro de la cual asignar valor simbólico y organizar la información perceptual. El lector utiliza las características y pautas sintácticas del texto para hacer las inferencias y predicciones necesarias; así la información perceptual se usa para asignar una estructura sintáctica y esta estructura a su vez se usa para asignar valores a la información perceptual.

No pueden reconocerse las palabras a no ser que haya un contexto gramatical en el cual ubicarlas. Halliday (1975) se refiere a este sistema lingüístico como léxico-gramatical porque las palabras en contexto deben tener referencias tanto sintácticas como léxicas interdependientes. En lugar del concepto bastante generalizado de que la oración no puede comprenderse hasta que se reconocen las palabras, en realidad las palabras no pueden conocerse hasta que se les asigna la estructura sintáctica por parte del lector se refleja la entonación utilizada en la lectura en voz alta. Con frecuencia, los lectores vuelven atrás, hasta el comienzo del párrafo o de la oración, para cambiar la entonación al darse cuenta de que la estructura sintáctica asignada debe reformularse.

CICLO SEMANTICO.

La gramática de una lengua existe fundamentalmente al nivel de las oraciones, si bien hay algunas reglas que son internacionales. Pero el sistema gramatical de una lengua a pesar de ser tan complejo, consiste en una cantidad relativamente pequeña de reglas capaces de generar una infinita cantidad de oraciones. Usando reglas sintácticas, el ser humano tiene la capacidad de producir oraciones nuevas, que nunca antes ha emitido, oído o leído, y la seguridad de que serán consideradas gramaticalmente por otros seres humanos que conocen la lengua.

El sistema semántico de un idioma es mucho más complejo que el sintáctico. Debe ser capaz de transmitir toda la gama de pensamientos, sentimientos y emociones de los usuarios del idioma como personas y como grupo social. Si bien todos los usuarios de la lengua controlan las reglas que se aplican (a pesar de que éstas varían un tanto de dialecto a dialecto), no puede suponerse que controlen todo lo que la lengua puede querer significar o la totalidad del vocabulario, frases, expresiones idiomáticas y estilo que los autores de textos utilizan para significar. Es por ello que nadie podría comprender la totalidad de los textos existentes o que pudieran llegar a existir en un idioma dado. Los escritores y lectores deben compartir

una base de conocimientos y un conjunto de recursos semánticos, incluyendo estilos especializados, terminología especial, para lograr un alto grado de comunicación a través de la lengua escrita.

Vuelvo a mencionar, Piaget (1971) nos ayuda a comprender cómo se construye el significado. Es fácil asimilar información a medida que leemos siempre que ésta se corresponda con nuestros esquemas existentes. Cuando hay un conflicto entre aquello que creemos que sabemos y lo que estamos aprendiendo, entonces debe darse una acomodación para reconstruir esos esquemas. Los lectores deben ser capaces de aprender a través de la lectura en el sentido de asimilar nuevos conocimientos para los esquemas ya establecidos y también para acomodar los esquemas existentes a los nuevos conocimientos. Pero la capacidad del lector de comprender un texto dado está muy limitada por sus conocimientos conceptuales y vivenciales, y existen fuertes limitaciones a la cantidad de conocimientos nuevos que puedan obtenerse de la lectura de un texto en particular.

El grado de conocimiento que tenga el escritor de su audiencia y en qué medida ha elaborado su texto para adaptarlo a dicha audiencia establecen la gran diferencia en la predictibilidad y comprensión de un texto. Sin embargo, dado que la comprensión resulta de las transacciones lector-texto, lo que el lector sabe, quién sea el lector y qué valores lo guíen, como así también qué propósitos o intereses tenga, tendrán un rol vital en el proceso de lectura. Se sigue de ello que la comprensión de un texto dado varía de lector a lector. El significado en último grado, es creado por cada uno de ellos.

Un vocabulario extenso es sin lugar a dudas una característica del lector capaz de comprender una amplia gama de textos. Pero es un error pensar que los ejercicios para ampliar el vocabulario pueden producir una mejoría en la comprensión. El lenguaje se aprende en el contexto en el cual se lo usa. Los significados de las palabras están incorporados en la relación con el concepto. El lenguaje facilita el aprendizaje, pero es la evolución conceptual la que crea la necesidad del lenguaje. Sin ella, las palabras son formas huecas. De modo que el vocabulario se crea en el transcurso del uso del lenguaje, lectura

incluida. Es., probablemente, más correcto decir que una persona tiene un gran vocabulario porque lee mucho que decir que lee bien porque tiene un gran vocabulario.

Se ha puesto énfasis en la lectura como proceso de búsqueda de significado. Es esa búsqueda de significado lo que preocupa al lector y unifica el uso de las estrategias y ciclos que exige el proceso. El significado es tanto la información que entra como la que sale del proceso. Es por esa razón que ciertos aspectos del proceso y su funcionamiento no pueden aislarse de la meta última que es la construcción del significado. Aprender a leer implica armar dicho proceso y ello resulta mucho más difícil si la enseñanza lo desarma.

ENTRE EL OJO Y EL CEREBRO.

Smith nos menciona en su libro **Comprensión de la lectura**, lo importante que es delinear algunas características de la función ojo-cerebro que producen diferencias críticas para la lectura. Además que nos ayuda a comprender mucho más claro el ciclo visual tan importante en el proceso de la lectura.

A los ojos se les atribuye demasiados méritos por la visión. Los ojos no ven, en un sentido estrictamente literal. Los ojos miran, son mecanismos para la recopilación de información para el cerebro, ampliamente bajo su dirección, ya que es el cerebro el que determina lo que vemos y como lo vemos. Las decisiones perceptuales del cerebro se basan sólo parcialmente en la información que el cerebro ya posee. Y se comprenderá más fácilmente la distinción entre información visual e información no visual en la lectura.

Se considerarán tres aspectos particulares del sistema visual:

- 1.- El cerebro no ve todo lo que está enfrente de los ojos.

2.- El cerebro no ve todo lo que está enfrente de los ojos inmediatamente.

3.- El cerebro no recibe información y por consiguiente de los ojos continuamente.

Estas tres consideraciones conducen a tres implicaciones importante para la lectura.

1.- La lectura debe ser rápida.

2.- la lectura debe ser selectiva.

3.- La lectura depende de la información no visual.

El cerebro no ve todo. El hecho de que los ojos estén abiertos no es una indicación de que la información visual proveniente del mundo circundante esté siendo recibida e interpretada por el cerebro. El cerebro no ve el mundo cuando su imagen incide en el ojo. ¿Cómo podría hacerlo si esa imagen a menudo debe ser una mancha caleidoscópica cuando los ojos se mueven de un lugar a otro en sus investigaciones caprichosas del mundo? Pero el asunto es más complejo que el hecho relativamente simple de que el mundo que vemos es estable aunque los ojos estén frecuentemente en movimiento. La escena percibida por el cerebro tiene muy poco en común con la información que los ojos reciben del mundo circundante.

Lo que entra en los ojos abiertos es un bombardeo difuso y continuo de radiaciones electromagnéticas; diminutas ondas de energía luminosa que varían únicamente en frecuencia, amplitud y en sus patrones espaciales y temporales. Los rayos de luz que inciden en el ojo no contienen en sí mismos el color, la forma, la textura y el movimiento que vemos; todos estos aspectos familiares y significativos de la percepción son creados por el cerebro mismo. La imagen que se presenta a los ojos está perdiendo realmente el

momento de llegar a su fin. El área sensible a la luz del globo ocular, la retina, consiste en millones de células que transforman la energía luminosa en impulsos nerviosos mediante un maravilloso y complejo proceso que involucra el blanqueamiento y la regeneración de pigmentos en las células retinianas. Como resultado de esta transformación química, ciertas explosiones de energía nerviosa emprenden un complicado recorrido relativamente largo y lento a lo largo del nervio óptico, en realidad, un haz de muchas fibras nerviosas individuales, desde la parte posterior de los globos oculares hasta las áreas visuales del cerebro, a casi 15 centímetros de distancia de la nuca. Los mensajes que pasan de los ojos al cerebro se someten a cierto número de análisis y transformaciones durante su recorrido. El sistema configurado de luz que incide sobre el ojo y la percepción estructurada que se produce en el cerebro están vinculados por un tren de impulsos nerviosos que no mantienen en sí mismo una correspondencia simple con las presentaciones en cualquier extremo del sistema visual.

Normalmente sentimos que vemos de inmediato lo que estamos mirando, pero esa es otra ilusión generada por el cerebro. La visión toma tiempo para tomar sus decisiones perceptuales y nuevamente, el tiempo que se necesitará está directamente relacionada con el número de alternativas que el cerebro confronta. Entre más alternativas que tenga el cerebro que tomar en cuenta o descartar, mayor será el tiempo que necesite para elaborar los pensamientos, por así decirlo, y para tomar decisiones. Cuando se presentan pocas alternativas, el cerebro del observador tiene que hacer un esfuerzo mucho menor, y la decisión fácilmente se alcanzará.

En la lectura, es imprescindible que el cerebro haga uso de cualquier cosa relevante que ya conozca de la información no visual, para reducir el número de alternativas. Si el cerebro toma las decisiones a una velocidad muy baja, tal circunstancia puede ser muy dañina. Si el cerebro tiene que consumir demasiado tiempo para decidir entre las alternativas, la información visual que el ojo le facilita se habrá extinguido. Esa es la explicación de la visión tubular, el cerebro pierde

el acceso a la información visual antes de que haya tenido tiempo para tomar muchas decisiones con respecto a ella.

La información visual no permanece mucho tiempo disponible para el cerebro después de que ha sido captada por el ojo. Obviamente, la información visual permanece en algún lugar de la cabeza durante un corto periodo de tiempo, mientras el cerebro trabaja con la información recogida por el ojo en los primeros milisegundos de cada mirada.

LA LECTURA DEBE SER RAPIDA.

Se ha dicho desde luego, que el cerebro siempre debe moverse rápidamente para evitar un estancamiento en el detalle visual del texto hasta el grado de que podría producirse la visión tubular. La velocidad habitual de lectura de tres o cuatro fijaciones por segundo parecería ser la óptima, con una velocidad menor, los contenidos del almacenamiento sensorial pueden empezar a desvanecerse, y el lector estaría en la posición de fijar la vista en nada. A una velocidad mayor de cuatro fijaciones por segundo, el enmascaramiento puede inmiscuirse de tal manera que el lector pierda la información antes de ser analizada apropiadamente. La lectura lenta que se debe evitar es la atención excesiva en los detalles, la cual mantiene al lector a un paso de la visión tubular. Trata de leer textualmente una pocas letras o incluso una palabra completa en un momento dado, mantiene al lector funcionando a nivel de lo absurdo y elimina toda esperanza de comprensión. El objetivo debe ser leer la mayor cantidad de texto posible en cada fijación para mantener lo significativo. La recomendación escolar de trabajar más despacio en caso de dificultad, de ser cuidadoso y examinar cada palabra con minuciosidad, puede conducir fácilmente a una confusión total. No existe una velocidad de lectura ideal; ésta depende de la dificultad del texto y de la destreza del lector. La velocidad óptima también varía según la tarea misma, ya sea que el lector en voz alta o que la lectura se realice únicamente por su significado.

La velocidad debe ser diferente si se está intentando una memorización amplia, porque el aprendizaje de memoria no se puede realizar rápidamente. La lectura perfecta en voz alta y la memorización amplia premeditada a menudo requieren que se deba leer el texto más de una vez, probablemente un lector no comprenda al leer más despacio 200 palabras por minuto, porque una velocidad menor implicaría que las palabras se están leyendo como unidades aisladas más que como secuencias significativas.

LA LECTURA DEBE SER SIGNIFICATIVA.

El cerebro carece del tiempo suficiente para tender toda la información impresa y puede sobrecargarse fácilmente con la información visual; tampoco la memoria es capaz de enfrentarse a toda la información que podría estar disponible en una página. El secreto de la lectura eficiente no es leer indiscriminadamente, sino extraer una muestra del texto. El cerebro debe ser parsimonioso, 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. Todo lector con experiencia lo puede hacer automáticamente. La selectividad para captar y analizar muestras de la información visual disponible, es una destreza que se adquiere únicamente con la experiencia en la lectura.

LA LECTURA DEPENDE DE LA INFORMACION NO VISUAL.

Un lector debe ser capaz de utilizar su información no visual para evitar verse abrumado por la información visual proveniente de los ojos. El lector debe atender únicamente a aquellas partes del texto que contengan la información más importante, esto es cuestión de hacer un uso máximo de lo que ya se conoce.

La información no visual es la información que ya posee el cerebro y que es relevante para el lenguaje y para el tema de la lectura que vamos a realizar, junto con algunas unidades de conocimiento adicionales acerca de cosas muy específicas de la escritura, tales como la manera en que se forman los patrones de deletreo. La información no visual es cualquier cosa que pueda reducir cuando leemos.

El lector hábil no emplea más información visual para comprender cuatro palabras en una sola mirada que el lector principiante, el cual requiere de dos fijaciones para identificar una sola palabra; toda la información adicional que los lectores hábiles necesitan es proporcionada por lo que ya conocen. Cuando los lectores fluidos encuentran un párrafo que es difícil de leer porque está escrito deficientemente o porque está repleto de información nueva, el número de fijaciones incluso de regresiones que aquello efectúan se incrementa y la velocidad de la lectura disminuye. Debido a la incertidumbre adicional en esa situación, se ven forzados a emplear más información visual para tratar de comprender lo que están leyendo.

La relativa habilidad para utilizar la información no visual tienen consecuencias en todos los aspectos de la visión. Los expertos ya sea en lectura, arte, ajedrez o ingeniería pueden ser capaces de comprender una situación entera con una sola mirada; mientras que la mayor incertidumbre de los aprendices los imposibilita con la visión tubular.

La implicación para cualquier persona que esté involucrada en la enseñanza de la lectura debe ser obvia; cada vez que los lectores no pueden conferirle sentido a lo que esperan leer porque el material crece de relevancia para cualquier conocimiento previo que ellos podrían tener, la lectura se hará más difícil y su aprendizaje imposible.

Las estrategias cognitivas que utilizamos los lectores en el proceso de la lectura, asumen particular importancia en la construcción del

significado durante los eventos de lectura y escritura. Son los siguientes:

1. INICIACION O TAREA DE RECONOCIMIENTO.

La lectura exige una decisión explícita de activar las estrategias y esquemas adecuadas. Normalmente, ésto se relaciona con una cadena de acontecimientos en particular. Un lector decide leer el periódico matutino con la intención general de averiguar las noticias del día o con la intención específica de buscar una información, en particular el resultado de un partido de fútbol, por ejemplo. A menudo, del momento en que registra algo en su entorno visual como texto para leer. Un ejemplo sería pensar que un vestido tiene un estampado decorativo y luego darse cuenta de que el estampado es letra cursiva.

2. MUESTREO Y SELECCION.

El cerebro no es prisionero de los sentidos. En la lectura, busca información indicando a la vista hacia donde mirar y qué buscar. Hace un muestreo y selecciona del entorno y de la información que entre por la vista sólo aquello que será más productivo y útil. La eficiencia de cualquier proceso del pensamiento se verían abrumados con datos irrelevantes. Este muestreo y la estrategia de selección constituyen uno de los aspectos de la inteligencia humana más difíciles de simular en una computadora Schank, 1982. Depende para su efectividad de la totalidad del conocimiento que tiene el lector respecto del lenguaje, de la lectura y del texto específico en el contexto situacional de que se trata.

3. INFERENCIA.

La inferencia es una estrategia general para adivinar en función de lo que se sabe, la información necesaria pero desconocida. El llamar a

la inferencia mera adivinanza no la hace mística o aleatoria. Nuestros esquemas y estructuras de conocimientos hacen posible que tomemos decisiones confiables basadas en informaciones parciales en función de las cuales suponemos la información faltante. Seríamos incapaces de tomar decisiones si antes de hacerlo tuviéramos que estar seguros de contar con toda la información necesaria. Existe un cierto riesgo en las deducciones dado que éstas pueden resultar erróneas. Por lo tanto, los lectores llevan a cabo sus deducciones tentativas, dependiendo de cuánta confianza tengan en su capacidad de comprender un texto dado. El nivel de confianza limita su deseo de asumir riesgos, que a su vez limita el proceso de inferencia.

La inferencia se aplica a todos los aspectos de la lectura y a todos los asistentes a claves: los lectores infieren la información grafofónica, sintáctica y semántica; es más, infieren la información que está explícita y también la implícita. En ningún momento el lector puede saber si la información necesaria eventualmente se volverá explícita en el texto. Está claro que la estrategia debe aplicarse en el momento en que resulte necesaria durante la lectura. Si la información deducida se torna explícita, entonces el lector confirma su deducción y desarrolla su nivel de confianza según la calidad de las inferencias que ha efectuado.

4. PREDICCIÓN.

El procesamiento receptivo del lenguaje, tanto para leer como para escuchar, exige la capacidad de predecir y anticipar lo que viene; de otra manera, el procesamiento sería en cierto momento posterior a la asignación de valores. pero al comenzar una estructura sintética, los lectores tienen alguna idea de si se trata de una pregunta, afirmación u orden. Deben saber desde el comienzo de la palabra, frase o proposición dónde es probable que ésta termine. La estrategia de predicción hace que el proceso fluya a medida que el lector construye el texto y el significado. Las predicciones se basan en la información explícita y en la ya inferida, usadas de modo tal que

es poco probable que el lector se dé cuenta de cuánto estaba explícito y cuánto tuvo que deducir. Las estrategias cognitivas interactúan en la lectura: los lectores hacen un muestreo que están efectuando.

La estrategia de predicción se ve facilitada si los textos son predecibles para un lector en particular; en realidad, para que un lector dado comprenda un texto dado, la predictibilidad probablemente un concepto más útil y teóricamente más sólido que el hecho de que ese texto sea legible para tal lector.

La predicción y la inferencia están relacionados y se solapan, pero de todos modos se trata de estrategias diferenciadas; una predicción es una suposición de que cierta información que no está disponible todavía lo estará en algún punto del texto. Una inferencia proporciona información que aún no se ha producido en el texto. Todo texto es una representación incompleta de significado así que los escritores esperan que los lectores hagan inferencias. Sin embargo, en ambas estrategias, los lectores hacen intentos conscientes de que su predicción o su inferencia, en cualquier momento, pueda verse contrariada por nuevas claves en el texto.

5. CONFIRMACION.

Si la inferencia y la predicción implican asumir un riesgo y están limitadas por el nivel de confianza del lector, entonces es necesario que éste realice un autoexamen durante la lectura. El lector debe esperar que tanto las inferencias y predicciones, como la comprensión anterior del texto, sean congruentes con la nueva información. La estrategia de confirmación es lo que hace posible esta verificación. El lector siempre está dispuesto a contemplar la información rectificadora. En general, la confirmación debe hacerse en base a la significación del texto que está elaborando. Específicamente, se basa en que se cumplan y no en que se contradigan las expectativas.

Nuevamente, existe una interacción de estrategias y una economía de procesamiento. La misma información que se usa para confirmar las decisiones anteriores se usa también para formular nuevas predicciones e inferencias. Carrithers y Bever (1982) informan que el estudio de los movimientos oculares avala la hipótesis de la confirmación del uso de datos perceptuales en la lectura.

6. CORRECCION.

No sirve de mucho saber que algo está mal si no se puede hacer nada al respecto. Los lectores elaboran estrategias de corrección para reconstruir el texto y recuperar el significado. Las estrategias de corrección son de dos tipos: una consiste en volver a evaluar la información ya procesada y hacer inferencias alternativas, predicciones e interpretaciones alternativas; la otra, es regresar en el texto para recopilar más información. La corrección puede ser casi simultánea con decisión original o bien, puede surgir en un momento alejado de la decisión original, ya entrada la lectura; por ejemplo, cuando comprendemos que el presunto asesino y primer sospechosos de la novela no pudo haber cometido el crimen.

7. TERMINACION.

Al igual que una decisión deliberada es lo que inicia la lectura, una decisión deliberada también la termina. La estrategia de terminación se utiliza de distintos modos. No se aplica sólo cuando el lector alcanza el fin de texto. los lectores pueden decidir terminar la lectura en cualquier momento en razón de su falta de interés, falta de comprensión, aburrimiento, falta de tiempo, o cambio en las circunstancias.

Las estrategias operan juntas en la búsqueda dinámica del significado, en esa búsqueda que nos impulsa a encontrar el sentido del texto. Si bien tales estrategias están disponibles constantemente, existen algunas que ocurren en momentos especiales de la lectura.

Goodman duró 25 años construyendo un modelo del proceso de lectura y en ese tiempo mucho es lo que se ha comprendido.

En todas las lenguas, los lectores tienen el mismo propósito esencial: obtener significado del texto; deben utilizar los mismos índices psicolingüísticos y las mismas estrategias. Deben rastrear, predecir, inferir, confirmar y corregir; deben pasar a través de los mismos ciclos óptico, perceptivo, sintáctico y semántico. Estos son universales a través de las lenguas.

Por supuesto, el proceso de lectura es flexible para dar cuenta de las diferencias en las lenguas y en sus ortografías.

El lector no es independiente del texto cuando lee, tampoco está controlado por el texto. El proceso de lectura tiene que implicar la transacción entre el lector y el texto y en un sentido real, entre el lector y el escritor a través del texto.

Transcribo el modelo de lectura de Goodman.

Elementos del modelo de lectura sociopsicolingüístico transaccional.

Sistema lingüístico (de claves)

- grafofónico (simbólico)

ortografía

fonología

claves fónicas (relaciones entre sistemas semióticos)

- léxico-gramatical (estructural)

sintaxis / gramática

morfología

orden de funciones

vocabulario

inflexiones

palabras funcionales

- semántico-pragmática (significado)

semántica

pragmática

ideacional

interpersonal

textual

Estrategias cognitivas

- iniciar / reconocer (acto de lectura)
- mostrar / seleccionar
- predecir
- inferir
- confirmar / no confirmar
- corregir
- terminar (acto de lectura)

Ciclos

- visual explorar / fijar

- perceptual formación de imagen / ventana
angosta / uso de esquemas

- sintáctico asignar estructura superficial.
aplicar transformaciones.
asignar estructuras profundas.

- semántico asimilación
acomodación

El proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto, debe ser procesado como lenguaje y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que lector conoce y cree antes de las lectura. El lector debe depender únicamente del texto para construir significado.

Como ya comentamos, el proceso de la lectura emplea una serie de estrategias es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. La lectura como cualquier actividad humana es conducta inteligente.

No hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura.

BIBLIOGRAFIA.

Goodman. Textos y contexto. (Los procesos de la lectura y escritura)
Revista Lectura y Vida, Argentina, p. 58.

Smith, Frank, Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüísticos de la lectura y su aprendizaje, Ed. Trillas.

El objetivo de la lectura consiste en un esfuerzo para extraer satisfactoriamente el significado de un texto.

GAUGH, 1985.

CAPITULO V. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Propósito del capítulo: Proponer alternativas, sugerencias y/o estrategias para recalcar la necesidad para afrontar con éxito los retos y desafíos que se presentan a lo largo de la vida en relación a la lectura de comprensión.

LA ESCUELA FORMAL.

Generalmente las escuelas han operado con el principio de que la lectura y la escritura deben ser enseñadas en la escuela.

Podemos abordar ahora el segundo punto por tratar: Las estrategias de aprendizaje y los textos escritos.

Las estrategias de aprendizaje son un tema muy polémico, se habla y se escribe mucho sobre estrategias de aprendizaje y se puede decir que aunque alguien sea constructivo y lo intente, no encontrará una sola descripción, ni una sola clasificación, ni una sola forma de entender lo que son las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, parece oportuno aceptar la definición con la que se trabajará sin que ello suponga que se ignore la existencia de otras formas de entender las estrategias de aprendizaje. Esto es, que no habría la posibilidad de tratar todas las formas de definir las estrategias de aprendizaje.

Algunos autores conocidos, como Pozo (1990), Danserau (1985), Nisbett y Shucksmith (1987), que han trabajado bastante sobre las estrategias, definen las estrategias de aprendizaje como "secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información; es decir, se trata de actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones, ya sean orales, escritas o de otro tipo, con el fin de adquirirlas, retenerlas y poderlas utilizar.

Esta definición, con la que en principio podríamos estar todos de acuerdo, merece algunos matices. Empezando por su parte final, y desde una perspectiva constructivista, adquirir, almacenar y utilizar la información alude a la posibilidad de construir significados sobre ella, de organizarla y categorizarla, lo que favorece la memorización comprensiva de esa información y su funcionalidad, es decir, la posibilidad de utilizar esa información que fue construida, organizada y categorizada, como soporte o ayuda para aprender una nueva información. Además de todo eso, es posible proponer retener esa información y eso nos llevaría a utilizar otro tipo de estrategias, como por ejemplo, las de repaso.

Siguiendo con la definición, conviene resaltar el carácter de las estrategias: las estrategias no prescriben ni detallan el curso de la acción a seguir, son más bien, como señala Valls (1990), "sospechas inteligentes y arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar". Es alentadora esta idea de que cuando alguien utiliza un pensamiento estratégico es un "inteligente arriesgado" porque quiere decir que toma en cuenta las variables de la situación, pero que se arriesga porque no está claro que sólo hay un camino que es estratégicamente mejor, más útil, más económico, más rentable.

Esta definición quiere decir que cuando se usan estrategias no se aplican mecánicamente unas recetas ni se siguen, al pie de la letra, instrucciones, sino que se asumen decisiones en función de los objetivos perseguidos y de las características del contexto en que se encuentran. Esta es otra característica de las estrategias: las

decisiones se toman en función de unos objetivos. Por ello, tanto la presencia de un objetivo, la autodirección que no es solo presencia de ese objetivo sino conciencia de que ese objetivo existe, como el autocontrol, la capacidad de supervisar o controlar la propia acción para ver si esa acción efectivamente conduce a los objetivos propuestos son componentes fundamentales de las estrategias. Cuando uno utiliza pensamientos estratégicos, se arriesga inteligentemente porque tiene un objetivo a conseguir, porque pone en marcha una serie de actividades para conseguirlo y porque tiene capacidad para ir evaluando si ese objetivo se cumple, y en caso contrario ir modificando sus acciones para lograr ese propósito.

Entendidas de este modo, las estrategias de aprendizaje aparecen estrechamente relacionadas con la metacognición, es decir, con la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, de evaluarla y de modificarla; permiten dirigir y regular nuestras acciones y como afirma Nisbett y Shucksmith (1987) constituyen la base de la realización de las tareas intelectuales. Como señalaba, las estrategias de aprendizaje constituyen en la actualidad un tema polémico, no solo polémico, sino un tema "estrella" en psicología y en educación. Se habla mucho de estrategias de aprendizaje desde distintos ámbitos.

Es lógico que sea así, porque se defiende desde diversas ópticas, la idea de un aprendizaje activo, de alguien que procesa, que organiza y que elabora la información que se le presenta y que puede operar con ella, puede hacer cosas con esa información, precisamente por que utiliza esas estrategias.

Desde diversas perspectivas se deja sentir el interés creciente por las estrategias de aprendizaje. Como ejemplo, se cita muy brevemente algo que tal vez conocido, pero que viene al caso, porque se habla de estrategias de aprendizaje y este ejemplo viene de la evaluación. Se trata de los trabajos de una profesora francesa que lleva muchos años trabajando en formación permanente de profesorado, Nunziati (1990). Esta autora ha acuñado el término de "evaluación formadora"

como medio para llegar a la autorregulación del propio aprendizaje por parte del alumno. Así como la evaluación formativa, término al que estamos ya muy acostumbrados, sirve al docente para analizar lo que ocurre en el aula, para observar el proceso de aprendizaje de los alumnos; para ver sus progresos y sus obstáculos y así poder ir ajustando su propia intervención a ese camino que van siguiendo los alumnos; la evaluación formadora debe ser útil a los propios alumnos para regular sus acciones en función de los objetivos que se pretendan conseguir. Nunziati y quienes trabajan con ella, que están sentando escuela en Barcelo y tienen muchos seguidores de sus teorías, consideran que el único buen aprendizaje es el que lleva implícito la evaluación formadora del alumno, porque dicen ese aprendizaje enseña a los alumnos a aprender por sí solos. Es de notar que aquí aparecen nuevamente los componentes de autodirección, la presencia de un objetivo del que el alumno tiene que ser consciente, y de autocontrol. Toda la secuencia de evaluación formadora, en realidad lo que pretende es que el alumno aprenda, sea consciente de su aprendizaje y pueda ir él mismo modificando sus acciones para lograr sus propósitos en el ámbito de la construcción del conocimiento.

Se señala además, que tanto en el ejemplo de Nunziati, como cuando se habla de estrategias de lectura o cuando se habla de estrategias en general, los componentes de autodirección y autocontrol son esenciales, pues verán que establecen una diferencia clara y nítida entre el pensamiento estratégico y el pensamiento aplicador o aplicacionista o, dicho en otras palabras, el pensamiento del participante pasivo que despliega su actividad en base a demandas externas que no llega a hacer suyas y que delega también en instancias externas su supervisión y control.

Desde esta perspectiva, según la cual, estrategias de aprendizaje aparecen como actividades cognitivas complejas que favorecen un tipo de pensamiento autodirigido y supervisado de quien las utiliza, resulta necesario señalar el hecho peculiar de con mucha frecuencia en el ámbito de la escuela pero no solo allí, esas estrategias se aplican a la información escrita con la finalidad de aprenderla. Un

autor español, Pozo, define las actividades realizadas por los alumnos cuando aprenden a partir del texto, como estrategias de elaboración y organización del conocimiento, ya en lo sería el tramo superior de las estrategias de aprendizaje. Según este autor, lo que hacemos cuando leemos es lo que nos permite atribuir significado al texto nos proporciona en relación a las nuestras y de esa forma continuar aprendiendo. Cuando se trata de aprender, con respecto a otro tipo de información es como las orales, el texto escrito presenta la ventaja de su permanencia y que el lector pueda ver sobre él, manipulando y organizándolo, según convenga. Sin embargo, como contrapartida, el texto escrito se encuentra desprovisto del contexto que envuelve al oral y que facilita su explicitación. Además, las distintas estructuras textuales presentan peculiaridades que influyen en la capacidad de comprensión.

En relación con las tipologías y estructuras textuales no existe hoy en día acuerdo entre los autores sobre las grandes categorías de textos en que se organiza la información escrita. En 1985, Adam ya distinguía los textos narrativos, los descriptivos, los expositivos y los instructivo-inductivos. León y García Madruga (1989), proponen seguir la clasificación más clásica o general entre textos narrativos, descripciones y exposiciones. Cooper (1990) por su parte, distingue dos estructuras básicas: la narrativa y la expositiva, y dentro de esta todavía distingue otras estructuras, como el texto descriptivo, el agrupador, el causal, el aclaratorio y el comparativo. Otra muy interesante clasificación que he conocido hoy es la de Kaufman y Rodríguez (1993) que organizan los textos de una manera útil e interesante para la enseñanza a partir de su trama según sea descriptiva, argumentativa, narrativa, conversacional y según su función sea informativa, expresiva, literaria y apelativa. Esta clasificación, organizada en un cuadro de doble entrada, permite entonces identificar tipos de textos que tienen presencia en la escuela y sobre los que es posible trabajar y aprender. Justamente esa clasificación y todas las otras mencionadas y todas las que podríamos encontrar.

Al parecer es evidente, y es que los textos de uso social son muchísimos y afortunadamente su presencia en la escuela es cada vez más habitual. No hay que olvidar una paradoja, y es que generalmente cuando les ofrecemos a los alumnos textos para aprender el texto o la estructura, esos textos que tienen los alumnos son de escaso uso social, que tienen sentido dentro de la escuela pero que uno no encontraría si fuese a una biblioteca a buscar información para aprender. Además, son textos de difícil tratamiento, me refiero a los libros de texto, porque son como una abigarramiento de ideas y conceptos principales, lo cual hace que sea muy difícil operar sobre ellos son las estrategias típicas que utilizamos. Creo que eso hay que tenerlo en cuenta porque son textos muy específicos que tienen una función en la escuela, y deberíamos pensar que cubren unos objetivos pero no permiten cubrir otros.

Por otra parte, en relación con los textos, es muy evidente que sucede un desajuste en la escuela, una especie de hiato, porque los textos que los alumnos tienen cuando aprenden a leer suelen ser textos de tipo narrativo, anuncios, etiquetas, etc. y sobre ese texto aprenden a leer. Pero cuando ya han aprendido, los textos que les ofrecemos para que aprenden a partir de ellos, son textos bien distintos. Los alumnos se encuentran entonces ante un doble problema; se les pide que hagan cosas distintas de las que hacían hasta entonces con los textos que también son diferentes, de los cuales conocen menos su estructura y con los que están menos familiarizados. Parece ser que los niños y las niñas conocen bastante de los textos narrativos por varias razones, algunas de ellas obvias, mientras que la estructura de los textos expositivos, dicho globalmente, les es menos familiar. Cuando les ofrecemos a los niños textos para que aprendan, les damos textos con una estructura expositiva o de difícil tratamiento, por lo que acabo de comentar, porque en ellos mismos supone un conjunto abigarrado de informaciones entre las que es muy difícil seleccionar y operar con estrategias.

Elo no quiere decir que los niños no aprendan de esos textos, quiere decir que con ellos pueden desplegar, en ellos, unas estrategias, pero no otras, a veces nos resulta sorprendente que un alumno que aprende bien con el libro de texto se pierde en una enciclopedia, aunque sea pensada para él y aunque le hayamos guiado y le ayudemos a buscar la información, pero es que la enciclopedia tiene una organización complementaria distinta a la de los textos escolares, donde todo está muy marcado y señalado. Solamente se apunta eso; no es que no aprendan, es que aprenden otras cosas.

Así pues, aprenden en marcha, un conjunto de operaciones mentales y además, aprenden a hacerlo sobre unos textos específicos, distintos. Una discusión que se planteó durante mucho tiempo y luego podríamos plantear es que los textos para ejercitar estrategias de lectura debían ser textos preparados, deben ejercitarse con textos como los que se van a encontrar en la vida, algunos de ellos mal escritos, otros muy creativos pero difíciles, otros sin embargo, muy bien organizados y muy sencillos pero distintos. En cualquier caso, considero que un acuerdo en lo dicho hasta aquí, parece apuntar que es importante enseñar a manejar a los niños distintas estructuras mediante actividades de lectura que hagan posible el aprendizaje.

La tercera condición hace referencia a las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o faltas en la comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto, para aprender de él, para que pueda proceder o solucionar los problemas que eventualmente pueda encontrarse.

Cuando se lee para aprender, la lectura suele ser una lectura lenta y por lo general, repetida. Por ejemplo, para estudiar podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una visión general del texto, y luego ir profundizando en las ideas que ese texto contiene. En el curso de la lectura el lector encuentra inmerso en un proceso que le conduce a autointerrogarse, hacer preguntas sobre lo que lee,

establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que les resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis, a subrayar, a elaborar esquemas, a tomar notas, y es habitual y de gran ayuda elaborar resúmenes sobre lo ya leído y anotar las dudas, así como emprender acciones que permitan subsanarlas. Fijense que todo eso tienen sentido cuando uno lee para aprender, no lo hacemos cuando leemos una novela o el periódico. Todo el proceso de lectura cambia cuando leemos para aprender. En realidad, si se advierte, lo que hacemos es actualizar de una manera integrada y consciente todas esas estrategias que hemos comentado y que facilitaban el procesamiento de información a lo largo del texto.

Como dice Palincsar y Brown (1984), cuando leemos para aprender dejamos de lado el "piloto automático" que tenemos en marcha cuando leemos y pasamos a un estado estratégico en el que vamos controlando de forma muy consciente si nuestra lectura sirve para los propósitos de aprendizaje.

Anotaré los supuestos tradicionales con lo que se ha trabajado la mayor parte del tiempo y con los supuestos después de la investigación de la lectura.

SUPUESTOS TRADICIONALES.	SUPUESTOS DESPUES DE LA INVESTIGACION.
<p>La investigación tradicional de la lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de letras, relaciones letra-sonido, está focalizada habitualmente en aprender a identificar letras, sílabas y palabras.</p>	<p>Se basa en como opera el proceso de la lectura, pone el aprendizaje de la lectura en el contexto de un control creciente sobre el proceso.</p>

<p>La lectura se considera como un proceso de transferencia de significado que requiere que los lectores extraigan el significado de la letra impresa.</p> <p>Consideran a los lectores como consumidores pasivos de los textos y significados de otros.</p> <p>El papel del profesor consiste en enseñar técnicas que ayuden a los lectores a extraer el significado de los textos.</p> <p>El profesor planea actividades diseñadas para capacitar a los estudiantes para descubrir los significados que él considera apropiados.</p> <p>La mayoría de las ocasiones de aprendizaje son individuales, empleándose sólo el aprendizaje en grupo para favorecer la conformidad con el significado definido por el profesor.</p>	<p>Aprender a leer implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es presentada en los textos.</p> <p>La lectura se considera como un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto.</p> <p>Considera a los lectores como participantes activos en la creación de textos individuales</p> <p>El papel del profesor consiste en ayudar a los lectores a construir textos elaborados a medida que leer.</p> <p>El profesor comparte los significados que construye cuando lee y estimula a los alumnos a hacer lo mismo.</p> <p>La puesta en común del grupo y la interacción se consideran esenciales, para incrementar la comprensión.</p>
--	--

<p>La enseñanza pasa por alto a menudo el fin de la lectura y la forma del texto, orientándose hacia técnicas de aplicación universal.</p>	<p>El fin perseguido en la lectura y la forma del texto se reconoce como determinantes críticos de los significados potenciales a disposición de los lectores.</p>
--	--

En las clases dominadas por las prácticas tradicionales de comprensión, los niños:

- * No suelen escoger por su cuenta libros para leer con fines que ellos consideran legitimados en clase.
- * No suelen escribir con fines que les parezcan reales y significativos.
- * Se ven obligados a leer libros y materiales que no suelen constituir materia de lectura en el mundo real.
- * Tienen pocas oportunidades para compartir sus descubrimientos sobre la lectoescritura.
- * No reciben estímulos para compartir sus respuestas a la lectura y escritura con otros miembros de su clase.
- * No llegan a descubrir que la lectura y escritura cumplen funciones muy útiles en el mundo real.

El tipo de ambiente en que los alumnos aprenden mejor es cuando:

- 1.- Comprenden el objetivo de aprendizaje (en el mundo real y que tenga interés para sus vidas).

- 2.- Se sienten con libertad para emprender actividades nuevas (prepararlos para que intenten la lectura con nuevas formas textuales, nuevos autores, nuevos objetivos).
- 3.- Tengan oportunidades variadas y frecuentes de leer y escribir (aprendan a dar significado).
- 4.- Aprendan como ampliación de las relaciones sociales (se aprenda como extensión de las relaciones con otras personas).
- 5.- Comunican sus puntos de vista a los demás (el lenguaje constituye un importante vehículo de aprendizaje, debe de compartir sus propósitos con otras personas).
- 6.- Tengan experiencia del éxito (al cumplir con sus objetivos personales).

Si se enseña la comprensión lectora a través de fichas, colecciones de textos basadas en técnicas y lectura en voz alta de textos diferentes de los del mundo exterior, no podrá sorprender el encontrar clases llenas de lectores pasivos, mecánicos, que creen que la comprensión es un proceso que les exige atribuirse los significados de otras personas, en vez de tratar de construir los suyos propios.

El libro de T. H. Cairney, *Enseñanza de la comprensión lectora*, nos muestra una serie de estrategias para los lectores más pequeños donde se trabaja la comprensión del texto completo. Todas estas estrategias tienen un conjunto de características comunes:

- 1.- Hacen hincapié en la lectura de textos completos.
- 2.- Suponen un grado considerable de interacción, es decir, de relaciones entre profesor y alumnos y entre alumnos.
- 3.- Se centran en el significado.

4.- Tratan de aprovechar las experiencias lingüísticas compartidas de manera que los alumnos logren éxito inmediato como constructores de significado.

- * Lectura de libros previsibles (estimulan a los estudiantes a construir significados desde el primer momento en que se establece contacto con la letra impresa). Casi todos los Libros del Rincón de Lectura cubren los objetivos de esta técnica.
- * Lectura en común (esta relacionada con la anterior técnica).
- * Conversación escrita (diálogo entre dos alumnos que requieren un texto escrito, útil para iniciar a los pequeños en la lectura y escritura).
- * Enfoque basado en la experiencia lingüística (los alumnos están más dispuestos para leer buscando un significado y no sólo tratando de descifrar la letra impresa).
- * Tablón de mensajes (es un medio fundamental para la comunicación entre todos los miembros de la clase).
- * Rima y ritmo en la lectura (constituye una forma reforzadora y agradable de comenzar la lectura).

En el libro *Caminos a la lectura*, compilación de Martha Satrias, en la cuarta parte trae una serie de juegos, dinámicas y técnicas que estimulan la lectura. El niño ve a la escuela de una manera distinta y de inmediato le agrega al bagaje de sus intereses primordiales: el juego y la diversión. Cada uno de los sortilegios, como los llaman aquí, tiene el material que se necesita y la manera de cómo hacerlo.

- Mis alegría con "chocolate".
- Cuento loco.
- El globo.
- El juicio.

- Jugando con las vocales.
- Serpientes de palabras.

- De la palabra a las palabras.
- Leer y decorar.
- Escuchemos a otros.
- Juguemos con las letras y las palabras.
- Una, dola, tela, canela (sin sentido)
- Jugando con dichos y refranes.
- Así soy ...
- En el jardín gigante
- Mi propio libro.
- Las láminas nos dicen algo.
- Barajas literarias.
- Haz tu propia creación.
- etc.

Desarrollo de algunos ejercicios que se mencionan en el libro **Caminos a la lectura.**

JUGANDO CON LAS VOCALES:

Necesitarás:

- lápices o bolígrafos de color
- diccionario
- hojas tamaño carta

Cómo hacerlo:

- - motivar nombran palabras que lleven las cinco vocales. pedir que indiquen algunas.
- - llamar la atención sobre el texto con la repetición de las vocales. Ejemplo: Aurelio.
- - Pedir que busquen cinco o más palabras que solo lleven la vocal "o", dos o más veces. ejemplo: poroto.
- - Proceder en forma similar con las demás vocales.
- - Con las palabras elegidas formar figuras: objetos, personas, animales.
- - Contornear dándole la forma correspondiente.
- - A través del trabajo se pueden realizar dos o más actividades de escritura creativa, tales como:
 - Inventar una historia referente a la figura.
 - Formar trabalenguas.
 - Inventar un cuento con las palabras de la figura.

Adaptación: Olga Núñez de Durán. Bolivia.

DE LAS PALABRAS A LAS PALABRAS.

Necesitarás:

- hojas
- lápices de color
- marcadores
- papeles de colores.

Cómo hacerlo:

- Que los alumnos indiquen una palabra al azar y anotarla en la pizarra con letras mayúsculas. Ejemplo: POZO.
- Encerrar en círculo la primera sílaba.
- Con esa sílaba elaborar una lista de unas doce a quince palabras.
- Inventar un trabalenguas con ellas.
- Con las mismas palabras inventar una historia absurda
- Escribir la palabra generadora en forma vertical y con cada letra formar una palabra para crear una historia u oración.

P	Pedro
O	Oía
Z	Zurcir
O	Osos

Adaptación: Carmen Barrientos G. Bolivia.

LEER Y DECORAR.

- Necesitarás:
- cuento de diablillos, genios o hadas.
 - papel, papel silueta de colores, cartulina
 - lápices, pinturas, pegamento líquido.
 - botellas

Cómo hacerlo:

- Se organiza un diálogo para recordar con los muchachos algunos cuentos en los que aparezcan genios, hadas o diablillos.
- Se le explica al grupo que la novela se leerá en cuatro secciones aproximadamente.
- Se inicia la lectura en voz alta. Dependiendo del tiempo y el estado de ánimo del grupo, tratará de avanzarse hasta la intriga de la novela.
- Se organizará por grupos para que en tiempo extra a la promoción busquen una botella y vayan pensando cómo podrían decorarla. (Se puede apartar de la descripción hecha por el narrador).
- A medida que se avanza en la lectura (sección tres aproximadamente) se le pide a cada joven que escriba en un papellito el deseo que él le pediría al diablo de la botella.
- Se recogen los papellitos y se echan en una bolsa. Luego los mismos muchachos en forma individual irán leyendo en voz alta.
- Se hacen críticas positivas y negativas sobre los deseos leídos, los cuales no llevarán el nombre de sus autores.
- Se dialoga con los muchachos acerca de sus deseos y ambiciones y se orienta la reflexión sobre su entorno socio-cultural: ¿Qué esperan los jóvenes de los adultos?, ¿Qué participación tienen dentro de su barrio?, ¿Qué opinan de sus profesores y de su colegio?

La última sección se dedicará a decorar la botella conseguida para cada grupo, para lo cual se utilizarán diversos materiales desechables. Cada botella irá acompañada de un dibujo con la imagen de un diablillo (como el equipo se lo haya imaginado durante la lectura). Exposición de las botellas decoradas. Comentarios y evaluación con los jóvenes de toda la actividad llevada a cabo en los talleres de promoción de lectura durante la novela leída.

Adaptación: Gladys Lopera Cardona, Cardona.

JUGANDO CON DICHOS Y REFRANES.

Necesitarás:

- hojas de papel
- lápiz

Cómo hacerlo:

- Se realiza una lectura previa de refranes o dichos
- Se reúnen los participantes en círculo y se pide a cada uno nombrar un refrán o dicho popular.
- Se pide que escriban un cuento con los dichos y refranes, empleando conectivos (nexos) como preposiciones, conjunciones y artículos
- Finalmente se le pide a cada grupo o persona que lea su trabajo
- Para la siguiente sesión se invita a los niños a traer una lista de dichos y refranes.

Adaptación: Luis Humberto Sánchez. Colombia.

ASI SOY...

Necesitarás

- un pliego de papel periódico de aproximadamente 1.80 m
- un marcador
- lápices de colores o crayolas

Cómo hacerlo:

- Cada niño se acuesta boca arriba, sobre el pliego de papel periódico. Un compañero o compañera dibuja con marcador el contorno de su silueta. Le dibuja el rostro, el cabello, la ropa y otros detalles de su persona.
- Cada niño escribe en el papel cuatro nuevos nombres que le gustaría llevar:
 - de un objeto
 - de un fenómeno atmosférico
 - de una planta o árbol
 - de un animal
- Escribe un poema en el que explica cómo sería él si fuera ese objeto, ese fenómeno atmosférico, esa planta o ese animal

Adaptación: Carlos Rubio, Costa Rica.

ROMPECABEZAS.

Necesitarás:

- cartulina de colores
- cinta adhesiva

Cómo hacerlo:

- Se escribe una poesía incompleta en una cartulina, por ejemplo, de color verde.
- Se quita una o dos palabras de cada renglón, las cuales se escriben en tarjetas de cartulina que puede ser amarilla.
- Se colocan las tarjetas en desorden sobre una mesa.
- Se pide a los niños que rearmen la poesía buscando la tarjeta que complete correctamente, procurando respetar la rima.
- Finalmente se lee la poesía completa.

Ejemplo: La luna es, entre ...
 una pastora ...
 que por senderos ...
 ... manadas cándidas.
 El cielo ... lagunas
 azules, ... cañadas
 ... de níveos rosales
 y de ... cabañas.

En las tarjetas: plata, abrigadas, las nubes, conduce, de estrellas,
 llenas le da, suaves.

Resolución: La luna es, entre las nubes
 una pastora de plata
 que por senderos de estrellas
 conduce manadas cándidas.
 El cielo le da lagunas,
 azules, suaves cañadas
 llenas de níveos rosales
 y de abrigadas cabañas.

Juan Ramón Jiménez.

Adaptación: Adriana Brandón. Honduras.

GALLINA CIEGA.

Necesitarás:

- reproductor de música.

Cómo hacerlo:

- A cada niño se le asigna un personaje de un cuento que hayan leído o escuchado (varios pueden ser el mismo personaje)
- De pié forman un círculo.
- En el centro se para un niño con los ojos vendados.
- Al ritmo de la música, los niños caminan o bailan sin deshacer el círculo.
- - Cuando la música se detiene, el niño del centro toca a alguno de sus compañeros. El niño que fue tocado dice algo de su personaje (con algún truco para que no lo adivinen fácilmente).
- - El niño con los ojos vendados adivina de quién se trata.
- Así sucesivamente hasta que decaiga el ánimo y lo crea conveniente el conductor.

Variación:

En lugar de asumir los personajes, los niños pueden jugar el papel de un lugar o cosa del cuento.

Adaptación: Martha Satrias. México.

DA UN PASO AL FRENTE, DA UN PASO ATRÁS.

Necesitarás:

- todos los niños.

Cómo hacerlo:

- Los niños leen individualmente un cuento con varios personajes, o el conductor se los lee o narra.
- Cada niño representa a un personaje (se pueden repetir).
- Se ponen de pie (de preferencia en un espacio abierto).
- El conductor pide que los personajes hagan lo que les indicará.
Por ejemplo:
 - el que fue a la playa, de un paso al frente.
 - el que no pescó nada, dé un paso atrás.
 - el que cayó al agua, de una vuelta.
- Al terminar, el conductor dirá a los niños qué personaje debió pararse al frente; etc.

Variación:

Los niños podrán inventarle una historia al personaje que les tocó representar y escribirla.

Adaptación: Martha Satrias. México.

ALTO Y A BAILAR.

Necesitarás:

- papel para escribir
- lápices
- reproductor de cintas
- una cartulina grande con los nombres de los personajes, lugares, acciones del cuento con el que se vaya a jugar.

Cómo hacerlo:

- Se reparte a cada niño lápiz y papel.
- Se toca la música y los niños bailan por todos lados del salón (con su papel y lápiz en la mano)
- Se detiene la música y se les pide que escriban en el papel todos los personajes del cuento que hayan leído o escuchado. Después de un rato prudente se dice: ¡alto!
- Se vuelve a poner la música; los niños bailan y se repite lo mismo que al principio. En cada alto se les pide que escriban distintas cosas, personajes, lugares, ... para que los niños hagan comparaciones con sus propias listas.
- Si el ánimo ha decaído, se pide a un niño o a varios (en equipo) que cuenten el cuento.

ESTAS LETRAS SON PARA ...

Necesitarás:

- tarjetas con distintas letras del abecedario (se pueden repetir)
- papel para escribir
- lápices

Cómo hacerlo:

- Se divide el grupo en equipos de cinco niños.
- Se ponen las tarjetas en una canasta.
- Cada equipo escogerá cinco o más tarjetas, según convenga al conductor.
- Escribirán palabras que empiecen con las letras que escogieron (una por letra).
- Con esas palabras, entre todos, escribirán un cuento, adivinanza, acróstico, etc.
- Al finalizar, cada equipo lee su producción.

CONCLUSIONES.

La lectura es un proceso lingüístico - cognoscitivo que implica una relación en la que interactúan texto y lector. La comprensión es el objetivo básico de la lectura.

La búsqueda de **SIGNIFICADO** es la característica más importante del proceso de lectura.

Las teorías de desarrollo y aprendizaje donde se han basado los programas para el fortalecimiento de la lectura y escritura aquí en México, con Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio son Psicogenético, Cognoscitiva y Conductista, entre otras.

Las estrategias cognoscitivas más importantes que utiliza el lector son: de iniciación o tarea de reconocimiento; de selección o muestreo; de predicción; de inferencia; de confirmación; de corrección y de terminación.

Las estrategias básicas para la lectura son el muestreo, las predicciones e inferencias.

La lectura de comprensión debe llevar a los niños a una comunicación de que de cuenta a las expectativas, gustos y necesidades, intereses, ... en suma: su mundo de significaciones. Las circunstancias que facilitan la comprensión en la lectura también facilita su aprendizaje.

El educando, al ingresar a la escuela, cuenta con un marco de antecedentes que permiten conceptualizar la lectura desde el punto de vista práctico y subjetivo de su aprendizaje; está en el docente el saber conducir este proceso que encauza a la comprensión. Es importante conocer en el alumno su forma de pensar al criticar determinado texto, porque comparando sus comentarios con los de sus compañeros determinará qué tanto ha aprendido y expresará fluidamente su sentir y pensar.

La familia, la escuela, los medios de comunicación y la sociedad son elementos importantes para la adquisición del hábito de la lectura en el niño.

La lectura de comprensión es la más importantes en la enseñanza de la escuela primaria.

El docente puede crear técnicas de acuerdo a las necesidades grupales apoyándose en la intervención de estrategias pedagógicas para la comprensión lectora, seleccionando los objetivos y/o

actividades que resulten benéficos para el aprovechamiento tanto del alumno como de sí mismo.

Según Lionel Jaspin, "**la biblioteca es el corazón de la escuela**" y el latido de este corazón debe sentirse en la presencia de una biblioteca de aula, con volúmenes procedentes de la biblioteca del centro (préstamo colectivo) o aportados por los mismos alumnos.

(Hay que sacarle provecho a todos los Libros del rincón.)

Se trata de crear un rincón tranquilo y acogedor al que puedan dirigirse los alumnos libremente o como recompensa en cualquier momento de la jornada.

Enfocar la lectura como actividad totalmente libre y recreativa. Wilson y Anderson descubren que el tiempo invertido en lectura autónoma y voluntaria se amplía el vocabulario y hay buen rendimiento lector.

Evitar situaciones competitivas ante la lectura. cuando conseguimos implicar estéticamente a los alumnos en la lectura, el éxito ya no se define a través de los indicadores que supongan la comparación con otros compañeros, sino que esa definición se enmarcará en la misma experiencia placentera de la actividad.

Intentar aprovechar los medios técnicos (como la televisión) que realicen una competencia desleal como acicates para la lectura.

Por ejemplo, lecturas previas o posteriores a la vista de una película donde se hayan utilizado o adaptado los textos originales literarios.

¿Somos los docentes ávidos lectores capaces de infundir entusiasmo por la lectura? La respuesta a estas preguntas constituyen el punto de partida de cualquier actividad motivadora que queramos poner en marcha antes de leer con nuestros alumnos.

METODOLOGÍA.

INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL.

A través de cuestionamientos iniciales en el campo de interés que se fueron afinando y reflexionando, con la finalidad de analizar los aspectos más importantes de la lectura.

Es decir, leer toda la bibliografía localizada para reflexionar y analizar los conceptos de interés relativos al tema, ya que no todo lo leído se consideró para el trabajo, procurando que me proporcione la experiencia y los fundamentos necesarios para fomentar y enseñar la lectura.

Así, fue delimitando el problema y de acuerdo con éste, formulé los objetivos y la pregunta a la cual daría respuesta la investigación. Diseñé un plan de trabajo y realicé las fichas bibliográficas, que posteriormente seleccioné y organicé para con ellas elaborar mi trabajo.

La metodología entendida como un proceso de construcción, o como un camino que se va trazando paso a paso a fin de lograr los objetivos propuestos por el estudio se fue conformando.

BIBLIOGRAFÍA.

- BARRY J. WADSWORT. Teoría de Piaget del desarrollo cognocitivo y afectivo. México, Ed. Diana, 1991, 232 p.
- CAIRNEY, T. H. Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid, Morata, 1990, 150 p.
- CARTIER, A. M. y HEBRARD, J. Discursos sobre la lectura. 1880 - 1991, Barcelona, Gedisa, 1994, Colección LEA, 582 p.
- FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita (Comps.). Nuevas perspectivas de la lecto escritura. 10 ed. México, Siglo XXI, 1992, 354 p.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita. Programa Nacional para el Fortalecimiento de la lecto escrituras. PRONALES - OSEJ, Curso a profesores de Escuelas Normales, Guadalajara, Jal., febrero 1996, 53 p.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita. Sugerencias para la enseñanza del español. Primer grado. México, D. F., SEP, 1995 (Libros de texto gratuitos), 92 p.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita. Sugerencias para la enseñanza del español. Segundo grado. México, D. F., SEP, 1995 (Libros de texto gratuitos), 92 p.
- HORROKS, E. M., SACRETT, G. L. Y otros. Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria. 1ª. Reimpresión, Barcelona, Paidós Educador, 1982, 189 p.
- SMITH, Frank. Comprensión de la lectura; análisis psicolingüísticos de la lectura y sus aprendizajes. 2ª. ed., México, Trillas, 1989, (reimpresión 1992), 272 p.

SATRIAS, Martha (comp.). Caminos a la lectura. México, Ed. Pax, 1995, 220 p.

Revista Latinoamericana de la Lectura. Lectura y Vida. Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Argentina, julio 1996, 138 p.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA.

BAUMAN, James F. La comprensión lectora. Madrid, Aprendizaje Visor, 1990.

CABRERA, Flor, DONOSO, Trinidad y MARIN, Ma. Angeles. El proceso lector y su evaluación. Barcelona, Laertes, 1994.

CAZDENZ, Courtney B. El discurso en el aula. Barcelona, Paidós, 1991.

COLOMER, T. Y CAMPS, A. Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid, Celeste ediciones, 1996.

COOK GUMPERZ, Jenny (Comp.). La construcción social de la alfabetización. Barcelona, Paidós, 1988.

COOPER. Cómo mejorar la comprensión lectora. Editorial Visor.

DE LA VEGA, Manuel. Lectura y comprensión. Madrid, Alianza editorial, 1990.

FREDERIKS. Los padres y la lectura. Un programa de trabajo. Madrid, Editorial Visor.

JOHNSTON, Peter H. La evaluación de la comprensión lectora. Madrid, Visor distribuciones, 1989.

SMITH, Frank. Para darle sentido a la lectura. Madrid, Visor distribuciones, 1990.

SOLE, Isabel. Estrategias de la lectura. Barcelona, Editorial GRAO de Serveis Pedagògics, 1994.

Artículos tomados de CD ROM, Cuadernos de pedagogía en España.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de la lectura. Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.

DURAN, Myriam. Apuntes escritos de apoyo para el trabajo escolar. Plan Nuevo León, Sobre la Lectura, 1984.

MAGALLON I COMPANYY, Gemma. Trabajar la lectura. Barcelona, 1984.

SOLE I GALLART, Isabel. Aprender a leer, leer para aprender. Barcelona, 1987.

Programas:

PROGRAMA NACIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA. 1995 - 2000. OSEJ.

Curso Taller: El placer de leer y escribir en el aula. Fondo de Cultura Económica. Expositor Gerardo Ciriani, 12 Hs. 30 y 31 de Mayo 1997.