

**“LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL
PRIMARIA”**

ALFREDO JIMÉNEZ BARRAGÁN

APETATITLÁN, TLAXCALA, DICIEMBRE DE 2019.

**“LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL
PRIMARIA”**

TESINA

**QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

ALFREDO JIMÉNEZ BARRAGÁN

ASESORA:

MTRA. NORA SUSANA GARCÍA RUÍZ

APETATITLÁN, TLAXCALA, DICIEMBRE DE 2019.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. DELIMITACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	
1.1. Antecedentes	3
1.2. Planteamiento del problema.....	5
1.3. Justificación	7
1.4. Objetivos del trabajo	8
2. MARCO TEÓRICO.	
2.1. El proceso de la lectura en la educación	10
2.2. Factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora	11
2.3. Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget.....	18
2.4. Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky y su papel en la comprensión lectora.....	32
2.5. Enseñanza y aprendizaje de la lectura en la educación básica.	36
2.6. Propósitos generales de la enseñanza del español en la educación primaria.	38
2.7. El papel de la escuela en el proceso de enseñanza del campo de formación académica lenguaje y comunicación	40
2.8. Reconceptualización de la lectura y de la comprensión lectora en la escuela.	43
3. ESTRATEGIAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	51
3.1. El proceso de lectura como una perspectiva interactiva del estudiante	52
3.2. La escuela y los procesos de lectura que se requieren	55
3.3. Sugerencias para comprensión lectora, antes de la lectura.....	58
3.4. Sugerencias para comprensión lectora, durante la lectura.	61
3.5. Sugerencias para comprensión lectora, después de la lectura.	68

4. EJERCICIOS SUGERIDOS, PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

EN EL NIVEL PRIMARIA	72
4.1. Ejemplo de planeación para primer grado	72
4.2. Ejemplo de planeación para segundo grado.	76
4.3. Ejemplo de planeación para tercer grado.	78
4.4. Ejemplo de planeación para cuarto grado.	80
4.5. Ejemplo de planeación para quinto grado.	83
4.6. Ejemplo de planeación para sexto grado.	86
4.7. Propuestas de Instrumentos de Evaluación de las Actividades de Lectura	88
CONCLUSIONES	92
BIBLIOGRAFÍA	97

INTRODUCCIÓN

La definición de la comprensión lectora para un individuo es comprender, emplearse e interesarse en textos con el fin de utilizarlo para su beneficio, con la finalidad de desarrollar sus conocimientos y su crecimiento en la sociedad.

Se podría decir que la comprensión es el arte de entender, de darle significado a las palabras escritas al leerlas.

Por mi parte, retomo que en mayoría de mis alumnos es notable la dificultad tanto para comprender lo que leen, como para localizar las ideas principales, así como para la elaboración de conceptos.

En la mayoría de los alumnos es notable la dificultad al momento de realizar una lectura, al igual que la falta de dicción por no practicar la comprensión lectora.

Mi intención es compartir la importancia de comprender lo que se lee, que los alumnos entiendan cualquier tipo de texto y esto les ayude a su desarrollo personal y social a lo largo de su vida.

Con este cambio, los alumnos llegarán a ser ciudadanos lectores, que, al contar con esta herramienta fundamental, tengan la amplitud en textos consultados.

Los profesores de nivel primaria deben tomar en cuenta que la lectura es un proceso complejo de descifrar un conjunto de símbolos escritos, que permite a los estudiantes adquirir aprendizajes de todas las áreas académicas cuando está en la escuela.

Es por ello que considero que, desde el inicio del aprendizaje, el alumno debe adquirir habilidades que le faciliten la comprensión del texto escrito, razón por la cual el docente, mediante estrategias didácticas diversas provoque el desarrollo de ciertos procesos cognoscitivos como el razonamiento, la reflexión, el juicio y la crítica de análisis y síntesis.

Esta tesina se encuentra estructurada en cuatro capítulos sistemáticamente concentrados a la comprensión lectora en el nivel primaria.

En el primer capítulo, analizaremos los referentes teóricos necesarios a tomar en cuenta al abordar la problemática, justificación y el objetivo planteado.

En el segundo capítulo, se analizan los referentes teóricos necesarios a tomar en cuenta al abordar la problemática de la comprensión lectora y la importancia que ésta tiene desde el punto de vista de los autores: Piaget, Vygotsky, Meece, Gómez Palacios, Solé y Martínez.

En el tercer capítulo, se muestran algunas estrategias para la comprensión lectora que indican la presencia de objetivos que cumplir; la planificación de acciones que se necesitan para lograr una mejor comprensión lectora, así como su evaluación y posible cambio.

Y, en un último capítulo, abordamos el modo de planear actividades como ejercicios sugeridos a los lectores de esta tesina, para mejorar la comprensión lectora en sus alumnos, de primero a sexto grado del nivel primaria.

1 DELIMITACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes.

Las dificultades que he notado en los alumnos respecto a la comprensión lectora es que no comprenden el texto, y esto les perjudica en las demás asignaturas de planes y programas. Leen solo por leer, pero no comprenden el texto leído, en los textos aparecen palabras que no comprenden y se les invita a investigar el significado de estas palabras, pero al paso del tiempo se les olvida sin dejar aprendizaje efectivo.

Les cuesta trabajo investigar y aclarar dudas sobre los textos leídos, ellos mencionan que sí comprendieron el texto, pero al realizarles preguntas sobre la lectura no saben explicar de qué trata.

Al no comprender el texto, los niños se sienten inseguros al responder preguntas sobre lo leído. A ellos les afecta porque si no comprenden en el área de español, mucho menos en las demás materias. Esto a su vez, tiene impacto negativo, por ejemplo al resolver problemas matemáticos, solucionar conflictos familiares, conocer su cuerpo, conocer sus derechos, conocer su medio ambiente, etc.

El profesor debe contar con un diagnóstico invitando a sus pupilos a leer y analizar textos que se les seleccionan en cada materia, ya que cada ciclo escolar se le asignan nuevos alumnos y él no sabe cómo están en su comprensión lectora. La labor como maestro en esta situación es fomentar diariamente la lectura en sus alumnos, motivándolos a compartir diferentes tipos de textos.

Durante el ciclo escolar, asimismo a los padres se les sensibiliza para apoyar a sus hijos a leer en casa diariamente por diez minutos, pero

esto sucede en días y después se olvida el acuerdo. Se invita a los padres de familia que los apoyen con materiales de lectura, para así reforzar lo aprendido en la escuela; en mi caso los he invitado a leer en el aula para los niños y me ha resultado satisfactorio, ya que como hijos se sienten motivados porque sus padres les van a compartir un cuento o cualquier tipo de lectura. Entonces creo que no hay ningún problema sobre el apoyo de los padres de familia hacia sus hijos, solo que hay que ser tolerantes y pacientes. Por parte de la dirección el apoyo es temporal, ya que su labor como dirección es más estar en la S.E.P. o en supervisión llevando y trayendo papeles e información académica.

La comprensión lectora en los estudiantes es pobre, por que dejan de practicar su lectura, no la analizan y reflexionan, un ejemplo muy claro es, si se les deja una tarea de investigación, solo imprimen el texto y no tienen la menor idea de que trata el texto o la investigación. Solo lo entregan por cumplir esa tarea asignada.

La actitud de los padres ante este problema es a largo plazo porque te dicen que van apoyar, que van echarle ganas, que van a poner a leer a su hijo (a) que ellos van a leerles en casa, pero lamentablemente eso te lo dicen al inicio de ciclo ya después se les olvida. Esta actitud de los padres debe ser constante, si como maestro anda uno atrás de los alumnos, también tendré que andar atrás de los padres de familia. Ya que la educación de sus hijos debe ser tripartita.

Como docentes nos apoyamos en nuestra institución, nuestra actitud es positiva, porque compartimos materiales didácticos y experiencias. Compartimos en los consejos técnicos escolares la situación de la lectura y escritura de nuestros alumnos.

La actitud del director de la institución es buena, pero en ocasiones no se involucra un 100% a las actividades que se les asignan a los alumnos, solo pregunta si van bien los niños en sus aprendizajes de lectura.

La actitud de algunos niños al participar en su lectura ha sido satisfactoria porque les gusta leer y compartir en actividades como: cuenta cuentos, café literario y teatro guiñol. Así su aprendizaje, considero que es para toda la vida.

Con estas reflexiones es como en mi experiencia docente he notado algunas dificultades en mis alumnos sobre su comprensión lectora.

1.2. Planteamiento del problema.

México quedó en el último lugar de los países de la OCDE y retrocedió 1 punto en la prueba de PISA 2015 en comprensión lectora.

La comprensión lectora es la columna vertebral de todo el aprendizaje. El problema es real y es tan grave que no podremos ser un país desarrollado sin este elemento. En la media de los países de la OCDE (año 2015), la lectura llega a su nivel 5 o 6 en más del 8% de los alumnos de 15 años, mientras que en México solo el 0.3% de los alumnos llegan a este nivel: “Pensamiento crítico”

Esta media está hecha tanto de escuelas públicas como privadas, por fuerza existían medios digitales ya que la prueba PISA 2015 fue 100% digital y en línea, esto descarta a muchas escuelas públicas del país

poniendo solo las escuelas de ciudades y en muchos casos solo las de calidad.

Lo grave de esto es que sin esos niveles de comprensión lectora no se puede desarrollar la ciencia y una cosa nos lleva a la otra. ¿Cómo vamos a desarrollar ciencia si no se comprende al 100% lo que se lee y por tanto lo que se investiga?, ¿cómo vamos a resolver el problema matemático y nueva ingeniería si no se comprende el problema?

Pareciera que poco a poco comenzaremos a ser substituidos por robots; pues por ejemplo esto ya es una realidad, Hyundai importó para su planta de Kíá México, más de 400 robots para 2016. Los trabajos mejor remunerados serán los capaces de resolver problemas no estructurados, los que saben resolver fuera del manual de manera creativa, pragmática y asertiva. Los que saben procesar la información generada hasta hoy y producen información nueva. Lo que cambio del siglo XX al siglo XXI, es que la información por primera vez es pública, está en la famosa nube de internet.

Se puede afirmar que si la inferencia no se práctica como hábito no se convierte en competencia y sufre un decremento constante y directo por falta de información. Así no se puede llegar al desarrollo de ideas propias asertivas, “la información es poder”.

Además, tenemos una tasa muy baja de doctorados y al haber poca investigación que arroje nuevos resultados, aparece nuestra realidad: baja en innovación.

Afortunadamente hay quien plantea que lo estamos resolviendo de manera muy eficiente. En muchos colegios. Muchos de ellos ya probados en PISA, con herramientas digitales que estimulan nuevas conexiones neuronales, visuales, habilidad formativa de búsqueda, navegación y filtrado de información para generar nueva información y hacer sostenible el pensamiento creativo por medio de la comprensión lectora. (Ramírez Ezquerro, 2017)

1.3. Justificación

Uno de los problemas que se observan con mayor frecuencia en las escuelas primarias es la falta de comprensión lectora; por lo cual es necesario crear procedimientos que logren mejorar la práctica docente, obteniendo de ese modo una información de calidad en cuanto a la lectura de comprensión, lo cual es importante en la formación educativa del alumno para que logre desarrollar su capacidad en el medio productivo y académico. Por lo tanto, la comprensión de la lectura tiene una gran importancia ya que es la base del conocimiento en todas las asignaturas, por medio de las cuales el niño adquiere conceptos claros y precisos que le permitirán resolver satisfactoriamente situaciones que se le presenten, ya sean académicos o de la vida cotidiana.

El niño debe desarrollar habilidades para decodificar la palabra escrita por su forma hablada, también es necesario desarrollar habilidades para construir el significado que fue depositado en lo impreso como es lo escrito, habilidades que son indispensables para la comprensión de textos.

Es evidente que el educar en la comprensión lectora implica estimular el desarrollo de las capacidades para recibir e interpretar la información recibida, la cual es la base fundamental en el pensamiento analítico y crítico, de acuerdo con este concepto se puede manifestar que la comprensión es el proceso de elaborar el significado para aprender las ideas relevantes del texto, relacionándolas con los aprendizajes previos, por medio del cual el lector interactúa con el objeto para favorecer la comprensión, siendo necesario que los niños tengan un contacto permanente con los textos.

Por lo antes explícito y conforme a la propia experiencia docente, abordar el problema de la comprensión lectora en el nivel educativo destinando a lograrlo, como es el de primaria, resulta relevante como motivo de la presente tesina.

1.4. Objetivos del trabajo.

En todo trabajo de investigación es importante plantearse objetivos que se deseen alcanzar, por lo cual a continuación hago mención de un objetivo general de esta tesina:

- Mostrar la importancia de trabajar la Comprensión lectora en Educación Primaria, para dar a conocer los procesos de aprendizaje que se deben tomar en cuenta e identificar estrategias didácticas que puedan ayudar a los estudiantes a alcanzar este aprendizaje.
- En consecuencia, se pretende contribuir a formar lectores capaces de desenvolverse en el ámbito escolar, despertando el interés de los alumnos por la lectura, descubriendo con ellos la

lectura como fuente de información del mundo que rodea al lector y así motivarlos por la lectura de educación primaria. Propiciándoles mediante estrategias lúdicas el interés por la comprensión lectora promoviéndole a la vez el descubrimiento de las diferentes funciones de la lectura.

- El profesor aplica una alternativa a los estudiantes con actividades que propicien la comprensión de los textos que lean implementando como estrategia la lectura de cuentos, leyendas, fábulas, etc., logrando el razonamiento del sentido de la lectura en la educación básica por medio de textos variados.
- Demostrando el empleo de las estrategias por parte del docente, lo cual pueda aplicar con sus alumnos para mejorar el proceso de la comprensión lectora.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. El proceso de lectura en la educación.

En este apartado se revisará el concepto y los pasos que se realizan al leer, esto con el propósito de partir de una idea clara sobre el proceso que se efectúa en el momento del acto de lectura.

Leer no se reduce tan sólo a decodificar las palabras, sino que también, significa comprender el mensaje escrito de un texto. La mayor parte de las investigaciones sobre las dificultades lectoras de los niños se han centrado en las dificultades de decodificación; en comparación, las dificultades de comprensión han sido menos estudiadas.

El fracaso en la comprensión lectora puede estar causado por otra serie de factores, todos ellos muy interrelacionados, como pueden ser, entre otros, la confusión sobre las demandas de la tarea, la posesión de insuficientes conocimientos previos y/o estratégicos, un insuficiente control de la comprensión o problemas en el ámbito de lo afectivo-emocional. Sin embargo, considero que una de los principales factores en el fracaso de comprensión lectora en mis estudiantes se debe principalmente a un déficit de las estrategias meta cognitivas de control y guiado de la propia comprensión.

Como lectura se designa la acción de leer. La palabra proviene del vocablo latín lectura, que a su vez deriva del verbo legere, que significa 'leer'. Como lectura también se denomina aquella obra o texto que se lee. Del mismo modo, una lectura es la interpretación que se hace de un texto. (Raffino, 2019)

Debemos considerar que la lectura, en sí, es un proceso de intelectual donde intervienen funciones sensoriales, psíquicas y cerebrales, que se conjugan para realizar la decodificación, comprensión e interpretación

de un conjunto de signos o de un lenguaje, que podrá ser visual o gráfico (letras, ideogramas, signos), táctil (sistema Braille) o sonoro (código Morse).

Para la educadora Constance Weaver (citada por Raffino, 2019), la persona que adquiere las competencias esenciales para la lectura sabe pronunciar palabras escritas, es capaz de identificarlas y diferenciarlas, de comprender su significado y de entender e interpretar un texto.

También señala que el hábito de la lectura es parte fundamental de la formación cultural de un individuo, pues permite desarrollar en él la capacidad de razonamiento, el sentido crítico y las competencias interpretativas, eso sin contar que contribuye a mejorar las habilidades de redacción y escritura, aumenta el léxico y estimula la imaginación.

Por otro lado, como lectura también se denomina el conjunto de cultura y conocimientos que posee una persona.

2.2. Factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora

Otro factor que debemos considerar en esta tesina es el hecho de que existen dificultades que no facilitarán el proceso de comprensión, así que presentamos brevemente estos factores.

Los estudiosos de la comprensión lectora señalan que la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto.

Para leer adecuadamente se necesitan de varios mecanismos, tanto específicos como no específicos, que forman un conglomerado de factores, muchos de los cuales se comparten con el lenguaje oral. Los

fracasos en la comprensión lectora pueden producirse por un inadecuado funcionamiento de algunos de ellos pero, lo más frecuente es que sean causados por un conjunto de ellos, ya que están estrechamente relacionados.

Algunas de las causas son: A) Deficiencias en la decodificación. B) Confusión respecto a las demandas de la tarea. C) Pobreza de vocabulario. D) Escasos conocimientos previos. E) Problemas de memoria. F) Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión. G) Escaso control de la comprensión (estrategias meta cognitivas). H) Baja autoestima. I) Escaso interés en la tarea. (Citado por Martínez, 2014)

Las siete primeras causas tienen una relación más directa con el fracaso en la comprensión lectora y por tanto son las que se desarrollan a continuación.

2.2.1 Deficiencias en la decodificación. Los lectores que no dominan la decodificación se dedican tan intensamente a la identificación de las letras y de las palabras que todos sus recursos de atención se concentran en esta tarea, produciéndose una sobrecarga en la memoria operativa. Como los recursos cognitivos son limitados la consecuencia es que los malos decodificadores olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio, pierden el hilo conductor y no pueden captar el significado global de las oraciones del texto. Autoras como Hintchley y Levy (citado por Meece, 2000) ponen de relieve con sus investigaciones que la decodificación automática y fluida de las palabras es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión. La rapidez y precisión en la lectura de palabras no implica que la comprensión esté asegurada ya que influyen otros factores como veremos.

2.2.2 Confusión con respecto a las demandas de la tarea. Una explicación de por qué los niños muy pequeños creen que si decodifican con éxito también comprenderán con éxito, es que de los tres niveles de procesamiento que los lectores pueden usar para comprender un texto (léxico, sintáctico y semántico), se apoyan predominantemente en el nivel léxico. (Citado por Martínez, 2014).

Para que se produzca la comprensión, los lectores, en primer lugar, deben reconocer las palabras escritas y reconocer en su diccionario interno (vocabulario propio), atribuyendo un significado a cada una de ellas. En segundo lugar, señala el autor, interviene un analizador sintáctico que extrae las relaciones gramaticales entre las palabras y las oraciones que contiene el texto, detectando las anomalías. Finalmente, al nivel semántico, el lector debe inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración y de unas oraciones con otras, la validez de la información y su constancia. (Sánchez citado por Martínez, 2014)

Como señala Sánchez (citado por Martínez, 2014), la imagen global del proceso de comprensión es la de un conjunto de subprocesos que dependen e interactúan entre sí. De forma resumida podemos decir que la comprensión requiere:

1. El reconocimiento de las palabras como requisito sine qua non.
2. Desentrañar las ideas contenidas en las frases y párrafos del texto y conectar estas ideas entre sí (progresión temática).
3. Diferenciar el valor de las ideas en el texto, detectando lo esencial, las ideas principales o microestructura del texto.
4. Analizar la trama de relaciones entre las ideas o la estructura interna de un texto. Equivale a analizar la organización formal o superestructura de los textos. (Martínez, 2014)

La mejora de la comprensión lectora, en particular con los niños que experimentan dificultades, pasa por hacer al niño consciente de las demandas de la tarea. Esto significa que debe conocer los diferentes niveles estructurales de los textos, sentir la necesidad de integrar los niveles léxico, sintáctico y semántico y ajustar sus estrategias en función de las metas de la lectura y las características del texto.

2.2.3. Pobreza de vocabulario. La posesión de un vocabulario amplio, rico, bien interconectado, es una de las características de los lectores hábiles. Por el contrario, los malos lectores identifican un menor número de palabras y tienen dificultades en las palabras abstractas, largas o poco frecuentes. Ahora bien, se ha demostrado que, aunque el vocabulario que posee el lector es un factor influyente, ya que si no posee un conocimiento del significado de las palabras de un texto difícilmente llegará a comprenderlo, tampoco este conocimiento léxico es una condición suficiente para asegurar la comprensión lectora ya que lectores con un mismo nivel de vocabulario alcanzan niveles de comprensión muy diferentes. Si los procesos sintácticos y semánticos no funcionan de un modo correcto sucede algo semejante a la situación de un estudiante que tiene que traducir un texto en inglés con el único recurso del diccionario y que no conoce la gramática de esta lengua ni tiene referentes culturales; en esas condiciones es difícil que llegue a extraer el sentido completo. (Sánchez citado por Martínez, 2014)

2.2.4. Escasez de conocimientos previos. La psicología cognitiva concibe que las personas tienen almacenado y organizado el conocimiento que adquieren a través de sus múltiples experiencias en forma de red asociativa o esquema de conocimientos. Al leer un texto, se van encontrando palabras o grupo de palabras cuyos conceptos correspondientes se activan en la memoria siempre y cuando

previamente estén almacenados en ella. Esta activación se extiende automáticamente desde ese concepto a los que están relacionados o asociados en la red de conocimiento y permite hacer inferencias. Sánchez (citado por Martínez, 2014) señala que la tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo.

Ahora bien, si el lector tiene pocos conceptos y escasa información sobre el tema de que trata, su comprensión puede hacerse muy difícil. De ahí la importancia del conocimiento previo del lector en la comprensión lectora, como, por otra parte, en cualquier tipo de actividad cognitiva.

En definitiva, el conocimiento previo y su activación son condiciones para una adecuada comprensión, aunque, como ocurría con los aspectos anteriores, no son suficientes para asegurarla. Desde un punto de vista educativo, una implicación clara es que resulta necesario proporcionar a los niños textos adecuados a su nivel de conocimientos. Por otra parte, hay que subrayar la necesidad de preparar conceptual o experiencialmente a los alumnos antes de leer un texto sobre todo cuando no sea muy familiar, activando sus conocimientos mediante una serie de procedimientos como, por ejemplo, analizar los conceptos más relevantes, utilizar organizadores previos o provocar un diálogo sobre el tema y que hagan predicciones sobre su contenido. (Citado por Martínez, 2014).

2.2.5. Problemas de memoria. En la búsqueda de explicaciones al fracaso de comprensión en niños que decodifican adecuadamente, algunos autores han señalado la memoria a corto plazo como responsable de este fracaso. Esta memoria permite mantener la información ya procesada durante un corto período de tiempo mientras

se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando al sistema, al mismo tiempo que se recupera información de la memoria a largo plazo. Cuando leemos, es necesario retener el sentido de las palabras y mantener el hilo temático para poder comprender las ideas; en caso contrario, el proceso de comprensión se interrumpe.

La forma de liberar recursos de memoria y de atención, para el logro de una rápida y adecuada comprensión, estriba en la automatización tanto del reconocimiento de las palabras como de muchas de las propias estrategias de comprensión.

2.2.6. Falta de dominio de las estrategias de comprensión. Diversas investigaciones ponen de manifiesto que los alumnos que fallan en la comprensión se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen, lo que les lleva a una actitud rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción del significado y, por lo tanto, a una falta de ajuste de las estrategias lectoras a la demanda de la tarea. Es decir, un déficit estratégico, sería una de las principales causas de los problemas de comprensión (Sánchez, citado por Martínez, 2014)

Desde un punto de vista educativo, en lugar de plantearse una clasificación que llevaría a una discusión sobre qué estrategias son más importantes que otras, e inevitablemente a una falta de consenso, tiene mayor interés plantearse, qué estrategias puede utilizar el lector en función del momento de su aplicación: antes, durante y después de la lectura.

Este enfoque tiene la ventaja de orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y situar las estrategias en un orden temporal muy útil; además introduce cierta racionalidad ante la cantidad de estrategias que aparecen de forma fragmentada.

2.2.7. Escaso control y dirección del proceso lector. El término meta cognición alude al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza. Por lo tanto, implica dos aspectos: por un lado, la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad y, por otro, la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad, de manera que el sujeto puede realizar correcciones cuando detecta que sigue un proceso equivocado. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando se vuelve hacia atrás y se relee un párrafo, se descubren inconsistencias, se disminuye la velocidad ante un pasaje difícil o se adopta una actitud de espera antes de buscar por medios externos el significado de una palabra desconocida. Todas ellas serían manifestaciones de la regulación de la actividad lectora por parte del sujeto. (Citado por Martínez, 2014).

Estos dos aspectos, conocimiento sobre la actividad cognitiva y su control, están relacionados, pero, tienen diferentes características ya que el primero se desarrolla más tardíamente mientras que las actividades de regulación empiezan desde muy temprano. Un programa que integra la mejora de las estrategias cognitivas y meta cognitivas es el de Brown y Day (citado por Martínez, 2014), que entrenaron dos grupos de alumnos con habilidades bajas e intermedias, tanto en lectura como en escritura, en el uso de las tres reglas básicas que permiten extraer o resumir el significado global de un texto.

Estas reglas esquemáticamente son: Omisión de los aspectos triviales y redundantes o, en otras palabras, supresión de la información secundaria. Selección de los conceptos nucleares, es decir, identificación de la información más relevante. Generalización para incluir la información de varias frases en una frase resumen o, lo que es lo mismo, inclusión de información detallada en una única categoría supra ordenada.

2.2.8. Interdependencia de los factores que influyen en la comprensión. Los diversos factores que se han analizado como causas posibles del fracaso en la comprensión, a los que se añaden los del ámbito afectivo-motivacional, han sido presentados por separado, aunque raramente operan de modo independiente; de hecho, existen enormes zonas de confluencia entre ellos. Así, por ejemplo, el vocabulario es una forma de conocimiento previo que interviene en la comprensión del lenguaje oral y escrito o las estrategias meta cognitivas se pueden considerar como la otra cara de la moneda de lo que se denomina conocimiento de las demandas de la tarea. Del mismo modo, si un niño tiene una decodificación ardua, poco fluida, de manera inevitable irá conformando una actitud poco favorable hacia la lectura, mostrando poco interés e incluso evitando leer; además, probablemente tendrá una baja autoestima y, por supuesto, no logrará un grado de comprensión adecuado. Estos hechos indican que la separación de los diversos factores responde a la necesaria fragmentación de los elementos que integran la comprensión para su estudio, aunque todos ellos están presentes y aportan su colaboración en la ejecución competente de esta habilidad. Igualmente, ponen de relieve la complejidad del fenómeno lector.

2.3. Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget.

En esta teoría arriba mencionada se muestra el desarrollo y madurez que el niño va alcanzando de acuerdo a la interactividad que tiene sobre su entorno, según Piaget, el niño se interesa por solucionar (por él mismo) los problemas de la vida cotidiana; conociendo, gracias a esto, más detalladamente su mundo exterior.

Esta investigación se centró fundamentalmente en la forma que adquiere el conocimiento en niño en su desarrollo. En otras palabras, no le interesaba tanto lo que conoce el niño, sino cómo piensa en los problemas y en las soluciones. Estaba convencido de que el desarrollo cognoscitivo supone cambios en la capacidad del niño para razonar sobre su mundo.

El padre de la psicología influyó profundamente en nuestra forma de concebir el desarrollo del niño. Antes de que propusiera su teoría, se pensaba generalmente que los niños eran organismos pasivos plasmados y moldeados por el ambiente. Piaget nos enseñó que se comportan como “pequeños científicos” que tratan de interpretar el mundo. Tienen su propia lógica y formas de conocer, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Se forman representaciones mentales y así operan e inciden en él, de modo que se da una interacción recíproca.

Se considera conveniente explicar aspectos centrales de la teoría de este autor, lo cual se expone a continuación.

2.3.1. Etapas cognoscitivas.

Piaget fue un teórico de fases que dividió el desarrollo cognoscitivo infantil en cuatro grandes etapas: etapa sensoria motora, etapa pre operacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. (Piaget citado por Meece, 2000).

En cada etapa se supone que el pensamiento del niño es cualitativamente distinto al de las restantes. Según este investigador, el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cuantitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una

nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento.

Él también propuso que el desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia invariable. Es decir, todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden. No es posible omitir ninguna de ellas. Las etapas se relacionan generalmente con ciertos niveles de edad, pero el mismo tiempo que dura una etapa muestra gran variación individual y cultural. En una sección más adelante examinaremos las características cognoscitivas de cada una.

2.3.2. El desarrollo como cambios de las estructuras del conocimiento.

Piaget pensaba que todos, incluso los niños, comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que se llamó esquemas. Los esquemas son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo. El niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (el lenguaje, por ejemplo). A medida que el niño va pasando por las etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que permiten organizar su conocimiento.

El desarrollo cognoscitivo no consiste tan sólo en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes. Se puede observar en la siguiente tabla la organización de las etapas que propone Piaget.

TABLA: ETAPAS DE LA TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET.

Etapa	Edad	Características
Sensoriomotora El niño activo	Del nacimiento a los 2 años.	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
Preoperacional El niño intuitivo	De los 2 a los 7 años.	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
Operaciones concretas El niño práctico	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos u objetos del mundo real.
Operaciones formales El niño reflexivo	De 11 a 12 años	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proporcional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

(Citado por Meece, 2000, p.103)

Más adelante se explicará con detalle este cuadro, donde se señalarán las características de los niños de acuerdo a su desarrollo.

2.3.3. Principios del desarrollo infantil.

Según Piaget, existen dos principios centrales en el desarrollo de los niños los cuales se explican aquí. (Citado por Meece, 2000, p. 104)

1) Organización y adaptación. Dos principios básicos, que Piaget (Citado por Meece, 2000, p.104) llama funciones invariables, rigen el desarrollo intelectual del niño. El primero es la **organización** que, de acuerdo con el autor, es una predisposición innata de todas las especies. Conforme el niño va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos. El segundo principio es la **adaptación**. Para Piaget, todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente.

2) Asimilación y acomodación. Piaget utilizó los términos asimilación y acomodación para describir cómo se adapta el niño al entorno. Mediante el proceso de la **asimilación** moldea la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales. Por ejemplo, un niño de corta edad que nunca ha visto a un burro lo llamará caballito con grandes orejas. La asimilación no es un proceso pasivo; a menudo requiere modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente. Cuando es compatible con lo que ya se conoce, se alcanza un estado de equilibrio. Todas las partes de la información encajan perfectamente entre sí. Cuando no es así, habrá que cambiar la forma de pensar o hacer algo para adaptarla. El proceso de modificar los esquemas actuales se llama **acomodación**. En nuestro ejemplo, el niño formará otros esquemas cuando sepa que el animal no era un caballito, sino un burro. La acomodación tiende a darse cuando la información discrepa un poco con los esquemas. Si discrepa demasiado, tal vez no sea posible porque el niño no cuenta con una estructura mental que le permita interpretar esta información. De acuerdo con este autor, los procesos de asimilación y de acomodación están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida. (Citado por Meece, 2000, p.104)

2.3.4. Descripción de las etapas del desarrollo.

Ahora se detallan las etapas antes mencionadas, según la teoría de Piaget, desde una de sus seguidoras (Meece, 2000).

1º. Etapa sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años). Durante el periodo sensoriomotor, el niño aprende los esquemas de dos competencias básicas: 1) la conducta orientada a metas y 2) la permanencia de los objetos. Piaget los consideraba las estructuras básicas del pensamiento simbólico y de la inteligencia humana. (Citado por Meece, 2000, p.104)

1) Adquisición de la conducta orientada a metas.

La característica distintiva del periodo sensoriomotor es la evidente transición del lactante de la conducta reflejada a las acciones orientadas a una meta.

El niño nace con la capacidad de succionar, de llorar y de mover el cuerpo, lo cual le permite asimilar las experiencias físicas. Por ejemplo: aprende a diferenciar los objetos duros y blandos succionándolos. La succión del pulgar no pertenece a este tipo de acciones. Es un hecho fortuito, que una vez descubierto, repite una y otra vez porque le procura una sensación placentera. Piaget llama a estas acciones del niño “reacciones circulares”.

Al final de la etapa sensoriomotora el niño comienza a probar formas de lograr sus metas cuando no logra resolver un problema con los esquemas de observación que posee, por ejemplo: Si quiere alcanzar un juguete que está fuera de su alcance posiblemente intente acercarlo con un objeto largo o gatea para llegar a él.

Aunque los niños sigan resolviendo problemas por ensayo y error en los años posteriores de su crecimiento, parte de la experimentación se realiza internamente mediante la representación mental de la secuencia de acciones y de las metas.

2) Desarrollo de la permanencia de los objetos.

Otro logro importante que ocurre durante este periodo es la permanencia de los objetos.

Es el conocimiento de que las cosas siguen existiendo aun cuando ya no las vemos ni las manipulamos.

Los lactantes se comportan de modo distinto cuando los objetos desaparecen de su vista. Lo hacen como si hubieran dejado de existir.

Los niños de corta edad (de 1 a 4 meses) siguen con la vista el objeto hasta el sitio donde desaparece, pero no tienen conciencia de él una vez que ha dejado de ser visto o de tenerse en las manos. Piaget explicó que, a esta edad, los objetos no tienen realidad ni existencia para el niño salvo que lo perciba directamente. Sólo puede conocerlos a través de sus acciones reflejas; de ahí que no existan si no puede succionarlos, tocarlos o verlos.

La permanencia de los objetos aparece de los 4 a los 8 meses. Ahora el niño busca un objeto visible, pero no necesita verlo para recordar que no ha dejado de existir.

Entre los 8 y 12 meses, su conducta indica que sabe que el objeto sigue existiendo, aunque no pueda verlo. (Citado por Meece, 2000, p.105) Por eso en esta edad buscará los objetos ocultos combinando en acciones propositivas: observar gatear y alcanzar.

2º. Etapa preoperacional (de 2 a 7 años).

Entre los 2 y 7 años, el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos- gestos, palabras, números e imágenes- con los cuales representa las cosas reales del entorno. (Citado por Meece, 2000, p.106)

El pensamiento preoperacional tiene varias limitaciones a pesar de la capacidad de representar con símbolos las cosas y los acontecimientos. Piaget designó este periodo con el nombre de **etapa preoperacional**, Progresos cognoscitivos más importantes de esta etapa son los siguientes:

a) Pensamiento representacional.

La capacidad de usar una palabra (galletas, leche, por ejemplo) para referirse a un objeto real que no está presente se denomina **pensamiento representacional**.

En esta etapa el juego comienza con secuencias simples de conducta usando objetos reales; por ejemplo, fingir beber de un vaso o comer con un objeto parecido a la cuchara. A los cuatro años de edad, el niño puede inventar su propia utilería, crear un guion y representar varios papeles sociales.

De acuerdo con Piaget, el desarrollo del pensamiento representacional permite al niño adquirir lenguaje. Los años preescolares son un periodo de desarrollo acelerado del lenguaje: la mayoría de los niños pronuncian sus primeras palabras hacia el segundo año y van aumentando su vocabulario hasta alcanzar cerca de 2 000 palabras a los 4 años.

Cuando el niño comienza hablar, utiliza palabras referentes a actividades y eventos, lo mismo que a sus deseos actuales. Durante el periodo preoperacional empieza a emplearlas en forma verdaderamente representacional. En vez de centrarse exclusivamente en las actividades del momento o en sus deseos inmediatos, comienza a usarlas para representar objetos ausentes y acontecimientos pasados.

Durante esta etapa, el niño comienza a representarse el mundo a través de pinturas o imágenes mentales, lo cual ha hecho que algunos expertos califiquen de “lenguaje silencioso” el arte infantil. Cuando a los niños de 2 y 3 años de edad se les pregunta qué están dibujando o pintando, lo más probable es que respondan: “nada más estoy

dibujando”, entre los 3 y 4 años comienzan a combinar trazos para dibujar cuadrados, cruces, círculos y otras figuras geométricas.

Hacia los 4 o 5 años, dibujan casas, animales, personas, personajes de caricatura y otros objetos. Las figuras pueden representar objetos reales del entorno o personajes de la fantasía que han visto o de los cuales han oído hablar.

b) Conceptos numéricos.

En sus estudios Piaget sostuvo que los niños no adquieren un concepto verdadero del número antes de la etapa de las operaciones concretas, cuando comienzan a entender las relaciones seriales y jerárquicas, la demostración reciente ha demostrado que algunos principios numéricos básicos aparecen durante la etapa preoperacional.

Los niños de edad preescolar comprenden un poco las relaciones numéricas. Así, la mayoría de los niños de 3 a 4 años de edad, saben que 3 es más que 2. (Citado por Meece, 2000, p.108)

Los preescolares comienzan a comprender algunos conceptos básicos de los números, pero conviene recordar que cometerán muchos errores de conteo. Omiten algunos números (por ejemplo, 1, 2, 3, 5), no incluyen elementos mientras cuentan, además a la mayoría de ellos y a los niños de primaria les es difícil contar grandes grupos de objetos desorganizados.

c) Teorías intuitivas.

Los niños de corta edad se caracterizan por su curiosidad y espíritu inquisitivo. En los años preescolares comienzan hacerse **teorías intuitivas** sobre los fenómenos naturales. Piaget (Citado por Meece, 2000, p.108) entrevistó a niños pequeños para averiguar de qué manera explicaban algunos hechos como el origen de los árboles, el

movimiento de las nubes, la aparición del sol y de la luna, el concepto de la vida. Descubrió que sus conceptos del mundo se caracterizan por el animismo (no distinguen entre seres animados vivos y mecánicos).

Al construir sus creencias, los niños recurren a su experiencia y observaciones personales. Con frecuencia el calificativo **intuitivo** se aplica a la etapa preoperacional, porque su razonamiento se basa en experiencias inmediatas.

Del mismo modo que los niños empiezan a formular teorías sobre el mundo externo en el periodo preoperacional, también comienzan a hacerlo respecto al mundo interno de la mente. (Piaget, Citado por Judith Meece, 2000, p.109)

d) Limitaciones del pensamiento preoperacional.

Hasta el momento se ha explicado algunos importantes progresos del pensamiento del niño durante el periodo preoperacional. Sin embargo, también hay algunas limitaciones en el pensamiento de niño. Las tres más importantes son el egocentrismo, la centralización y la rigidez del pensamiento.

El **egocentrismo** es la tendencia a “percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo” (Miller citado por Meece, 2000, p.110). Los niños de 3 años parecen realizar los llamados **monólogos colectivos** en los cuales los comentarios de los interlocutores no guardan relación alguna entre sí, entre los 4 y 5 años de edad, el niño comienza a mostrar capacidad para ajustar su comunicación a la perspectiva de los oyentes.

Otra limitación del pensamiento preoperacional es la centralización. La **centralización** significa que los niños pequeños tienden a fijar la

atención en un solo aspecto del estímulo. Ignoran el resto de las características, la centralización explica por qué a los niños les resulta difícil efectuar tareas relacionadas con la conservación.

En la rigidez del pensamiento, el niño se fija exclusivamente en los estados de “antes” y “después”, no en el proceso de transformación. Con el tiempo, el pensamiento de los niños se trona menos rígida y comienzan a considerar como pueden invertir mentalmente las transformaciones. La habilidad de invertir mentalmente las operaciones es una de las características de la siguiente etapa del desarrollo cognoscitivo, de las operaciones concretas. (Miller, citado por Meece, 2000, p.111)

3º. Etapas de las operaciones concretas (de 7 a 11 años).

Durante los años de primaria, el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente. Por ejemplo, si le pedimos ordenar cinco palos por su tamaño, los comparará mentalmente y luego extraerá conclusiones lógicas sobre el orden correcto sin efectuar físicamente las acciones correspondientes. Esta capacidad de aplicar la lógica y las operaciones mentales le permite abordar los problemas en forma más sistemática que un niño que se encuentre en la etapa preoperacional. (Citado por Meece, 2000, p.111)

De acuerdo con Piaget, el niño ha logrado varios avances en la **etapa de las operaciones concretas**. Primero, su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad. El niño entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente. Es decir, puede devolver a su estado original un estímulo como el agua vaciada en una jarra de

pico, con solo invertir la acción. Así pues, el pensamiento parece menos centralizado y egocéntrico. El niño de primaria puede fijarse simultáneamente en varias características del estímulo. En vez de concentrarse exclusivamente en los estados estáticos, ahora está en condiciones de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones. Finalmente, en esta etapa ya no basa sus juicios en la apariencia de las cosas.

2.3.7. Contribuciones de la teoría de Piaget a la educación para considerar en el aprendizaje de la comprensión lectora.

Gran parte de la investigación de Piaget se centró en cómo adquiere el niño conceptos lógicos, científicos y matemáticos. Aunque este teórico reflexionó sobre las consecuencias pedagógicas generales de su obra, se abstuvo de hacer recomendaciones concretas. No obstante, su trabajo acerca del desarrollo intelectual del niño inspiró trascendentales reformas del plan de estudios en la década de 1960 y de 1970. Su teoría es base del fundamento teórico de los métodos didácticos constructivistas, de aprendizaje por descubrimiento que se contemplan en la forma de trabajo del profesor hoy en día, así como de investigación y de orientación a los problemas en la escuela moderna.

En la perspectiva de Piaget, “aprender a aprender” debería ser la meta de la educación, de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos e independientes. La educación debería “formar, no moldear” su mente (Piaget Citado por Meece, 2000, p.124). Así que, para los intereses del trabajo a desarrollar por el profesor de educación básica, no debe olvidar que en la comprensión lectora se debe guiar a los estudiantes en el entendimiento del proceso que los llevará a comprender lo leído.

Piaget estaba convencido de que los niños no pueden entender los conceptos y principios con sólo leerlos u oír hablar de ellos. Necesitan la oportunidad de explorar, de experimentar, de buscar las respuestas a sus preguntas. El conocimiento obtenido de la experiencia física debe ser utilizado, transformado y comparado con las estructuras existentes del conocimiento.

En el modelo Piagetiano, el aprendizaje se facilita al máximo cuando las actividades están relacionadas con lo que el niño ya conoce, pero al mismo tiempo, superan su nivel actual de comprensión para provocar un conflicto cognoscitivo. El niño se siente motivado para estructurar su conocimiento cuando el aprendizaje se realiza a través del proceso del conflicto cognoscitivo, de la reflexión y de la reorganización conceptual. Es en este último señalamiento en el que como profesores no debemos olvidar que la construcción de situaciones de aprendizaje con los elementos descritos en este apartado facilitará precisamente la comprensión de la lectura.

Otra aportación que hizo Piaget (citado por Meece, 2000, p.17) a la educación se refiere a la función que la interacción social tiene en el desarrollo cognoscitivo del niño. La interacción social influye mucho a atenuar el egocentrismo de los niños de corta edad. En los niños de mayor edad, especialmente en los adolescentes, la interacción que realizan con compañeros y adultos es una fuente natural de conflicto cognoscitivo. A través de ella aclaran sus ideas, conocen otras opiniones y concilian sus ideas con las ajenas.

Piaget también sostuvo que “el aprendizaje está subordinado al desarrollo y no a la inversa”. Su teoría rompe radicalmente con la creencia de que el aprendizaje puede estimular el desarrollo y habilidades cognitivas. (Citado por Meece, 2000, p. p.17)

Mientras que Vygotsky propuso: “el aprendizaje debidamente organizado favorece el desarrollo mental y pone en marcha varios procesos evolutivos que serían imposibles sin él. La meta de la educación no es aumentar el conocimiento, sino crear la posibilidad de que el niño invente y descubra crear situaciones donde dónde puedan descubrirse las estructuras (mentales); no significa transmitir estructuras que no puedan asimilarse más que al nivel verbal”. (Citado por Meece, 2000, p.125)

Lo que en realidad quería decir es que la estimulación externa del pensamiento sólo dará resultado si hace que el niño inicie los procesos de asimilación y acomodación. Son sus esfuerzos personales por resolver el conflicto lo que impulsan a un nuevo nivel de actividad cognoscitiva.

En consecuencia, el profesor debe investigar el nivel actual de comprensión de sus alumnos y establecer las experiencias que necesitan para avanzar al siguiente nivel. Esta interpretación de las ideas piagetianas significa que los profesores no deben limitarse simplemente a esperar que el niño esté “mentalmente listo” para aprender.

En el caso de los niños pequeños, el juego representa un medio importantísimo que les ayuda a aprender, a adquirir el lenguaje y crear. Debe crear actividades de aprendizaje que estimulen el interés y el pensamiento; después debe canalizar el aprendizaje preguntando y determinando la comprensión.

Es necesario brindar a los estudiantes la oportunidad de probar, de preguntar y de crear su significado propio a través de las actividades

físicas y mentales. También se hace hincapié en la importante función que cumplen las interacciones con los compañeros en el desarrollo cognoscitivo.

2.4. Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky y su papel en la comprensión lectora.

En este apartado se muestra el desarrollo del niño de acuerdo a la época en el que ha vivido su infancia y madurez. Vygotsky plantea que el niño debe alcanzar su aprendizaje cognoscitivo dentro de su cultura en la que se desarrolla, los adultos tienen la responsabilidad de darles a los niños las herramientas como el lenguaje y el arte para desenvolverse en la sociedad.

Lev Vygotsky (Citado por Meece, 2000, p.127) fue un destacado representante de la psicología rusa. Propuso una teoría del desarrollo del niño que refleja el enorme influjo de los acontecimientos históricos de su época. Tras el triunfo de la revolución de octubre de 1917, los líderes de la nueva sociedad soviética destacaron la influencia de cada individuo en la transformación de la sociedad mediante el trabajo y la educación. Vygotsky formuló una teoría psicológica que correspondía a la nueva situación de su país.

Su teoría pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad. Afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son productos de las instituciones culturales y de las actividades sociales. La sociedad de los adultos tiene la responsabilidad de compartir sus conocimientos colectivos con los integrantes más jóvenes y menos avanzados para estimular el desarrollo intelectual. Por medio de las actividades sociales el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales

como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales. Este principio de Vygotsky refleja una concepción cultural-histórica del desarrollo.

A Vygotsky se le considera uno de los primeros críticos de la teoría piagetiana del desarrollo cognoscitivo. En sus perspectivas, el conocimiento no se contribuye de modo individual como propuso Piaget, sino que se construye entre las personas a medida que interactúan. Las interacciones sociales con compañeros y adultos más conocedores constituyen el medio principal del desarrollo intelectual. Según Vygotsky, el conocimiento no se sitúa ni en el ambiente ni en el niño. Más bien, se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado. En otras palabras, que los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas o planear, tiene un origen social (Weistch y Tulviste, Citados por Meece, 2000, p.128).

Pero de acuerdo con Vygotsky, el niño nace con habilidades mentales elementales, entre ellas la percepción, la atención y la memoria. Gracias a la interacción con compañeros y adultos más conocedores, estas habilidades innatas se transforman en funciones mentales superiores. Más concretamente, Vygotsky pensaba que el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones que ocurren antes en lo que él llamo plano social.

La **internalización** designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales. James Wertsch (citado por Meece, 2000, p.129) describe en los

siguientes términos las ideas de Vygotsky sobre los orígenes sociales de la cognición.

Hay que señalar en este momento que emplea el concepto de internalización. No afirma simplemente que la interacción social origine la adquisición de las habilidades de solución de problemas, de memoria y otras; más bien, afirma que el niño toma esos mismos media (especialmente el habla) y los internaliza. Así pues, Vygotsky se pronuncia con toda claridad por la internalización y los orígenes sociales de la cognición.

Herramientas del pensamiento. En forma parecida a la concepción de Piaget, Vygotsky definió el desarrollo cognoscitivo en función de los cambios cualitativos de los procesos del pensamiento. Sólo que los describió a partir de las herramientas técnicas y psicológicas que emplean los niños para interpretar su mundo. En general, las primeras sirven para modificar los objetos o dominar el ambiente; las segundas, para organizar o controlar el pensamiento y la conducta.

Los números, las palabras y otros sistemas de símbolos son ejemplos de herramientas psicológicas. He aquí otros: los sistemas lógicos, las normas y las convenciones sociales, los conceptos teóricos, los mapas, los géneros literarios y los dibujos. Algunos ejemplos de herramientas técnicas son papel y lápiz, transportadores geométricos, máquinas, reglas y martillos. Según Vygotsky, toda cultura posee sus propias herramientas técnicas y psicológicas que transmite a los niños por medio de las interacciones sociales. Y a su vez las herramientas culturales moldean la mente.

Lenguaje y desarrollo. Para Vygotsky, el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo. Al respecto

dice: “El desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje” (citado por Meece, 2000, p.130) Distingue tres etapas en el uso del lenguaje: la etapa social, la egocéntrica y la del habla interna.

En la primera etapa, la del **habla social**, el niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes. El niño inicia la siguiente etapa, el **habla egocéntrica**, cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y pensamiento. Habla en voz alta consigo mismo cuando realiza algunas tareas. Como no intenta comunicarse con otros. Estas auto verbalizaciones se considera un habla privada y no un habla social. En esta fase del desarrollo, el habla comienza a desempeñar una función intelectual y comunicativa.

Los niños internalizan el habla egocéntrica en la última etapa del desarrollo del habla, la del **habla interna**. La emplea para dirigir su pensamiento y su conducta. En esta fase, pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje “en su cabeza”.

Una de las aportaciones importantes de la teoría de Vygotsky a la psicología y a la educación es el concepto de zona del desarrollo próxima. A Vygotsky (Citado por Meece, año 2000, p.131) le interesaba el potencial del niño para el crecimiento intelectual más que su nivel real de desarrollo.

En la práctica la zona del desarrollo proximal representa la brecha entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda, como se parecía en el ejemplo del niño de 6 años podría serle difícil armar por su cuenta un avión a escala, pero podría hacerlo con la

ayuda y la supervisión de un hermano mayor de más experiencia. Vygotsky supuso que las interacciones con los adultos y con los compañeros en la zona del desarrollo proximal le ayudan al niño a alcanzar un nivel superior de funcionamiento.

2.5 Enseñanza y aprendizaje de la lectura en la educación básica.

En este apartado se le da sentido a la escritura, ya que es un medio de comunicación para los estudiantes pertenecientes a una comunidad escolar. La escuela muestra un trabajo de interés en sus alumnos para que ellos absorban los conocimientos sobre secuencias de vocales, consonantes, sílabas, palabras y diversas formas metodológicas en los grados de primero a sexto grado de primaria.

En el ámbito escolar observamos con frecuencia que la reflexión pedagógica ha orientado sus esfuerzos a encontrar o diseñar la “mejor” manera de enseñar a leer, ya que los resultados de diversas investigaciones reflejan altos índices de reprobación y deserción escolares, y un consecuente incremento en el índice del analfabetismo funcional que existe en nuestro país.

La constatación de que muchos de los estudiantes, en los diversos niveles educativos, son incapaces de valerse del sistema de escritura como medio de comunicación, denotando bajos niveles de comprensión lectora y plantear algunas posibles soluciones a este problema.

En este sentido, la tradición pedagógica presenta determinadas prácticas escolares. Al respecto, Beatriz Rodríguez (Citado por Gómez Palacio, 1993, p.14) señala que “la escuela ha dado existencia a los que podríamos llamar el sistema de escritura escolar”. Así encontramos

el trabajo sobre secuencias de vocales, consonantes, sílabas y palabras, o cualquier otra combinación posible; es importante señalar que esta tradición no está basada en la comprensión del modo en que opera el proceso de lectura, e ignora cómo y por qué se aprende a leer.

Desde el nivel preescolar, cuando se da el caso de que se asuma la tarea de enseñar a leer, hasta el nivel de primaria, permite identificar diversas formas metodológicas. Guiadas por una distinción entre el aprendizaje inicial de la lectura y su uso, esas formas conducen a la fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social.

El énfasis que se pone en las habilidades mencionadas supone una secuencia igual para todos los estudiantes: descifrar el texto para después extraer la información exacta que radica en él. Dichas habilidades deben ser observables, de tal manera que mediante la evaluación se determine si han sido aprendidas

La diferencia que los maestros establecen entre la lectura oral y lectura de comprensión es bastante marcada, lo cual nos lleva a otra dimensión del problema: Una vez que el niño domina la oralización correcta de la secuencia gráfica, los maestros asumen la responsabilidad de asegurar que el alumno obtenga el significado del autor.

En los grados de tercero a sexto de primaria, la enseñanza asume formas metodológicas que implican los usos del sistema de escritura para la apropiación de otros contenidos curriculares (por ejemplo, ciencias sociales y naturales). Dicha apropiación es mediada además por la intervención del maestro, quien determina qué se lee, cómo se lee; la clave está, entonces en encontrar el método de enseñanza que proporcione los resultados esperados.

La escuela pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura, olvidando que ésta implica una comunicación entre el lector y el autor por medio del texto, y hace caso omiso de los intereses del educando.

La mayor consecuencia de esta situación es que para el niño la lectura se asocia con el hastío y el aburrimiento, por una parte, debido a la falta de variedad de textos, y por otra, porque tiene que aprenderlos de memoria, aun cuando en muchos casos estén, fuera de sus posibilidades cognoscitivas.

Esta tendencia a solucionar los problemas prácticos de la enseñanza de la lectura, fundamentalmente de la inicial, generó lo que Woodman, (1993) denomina una tecnología sistemática para enseñar a leer”, que ponía énfasis en el desarrollo de habilidades bajo la idea de que leer consistía en “identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos” (Goodman citado por Gómez Palacios, 1993, p.16).

Por ello Remedi (Citado por Gómez Palacio, 1993, p.16) llama “la contradicción básica que caracteriza el proceso enseñanza – aprendizaje” y que el maestro debe tener presente: la relación entre la tarea planteada y el esquema conceptual que posee el alumno para realizar dicha tarea.

2.6 Propósitos generales de la enseñanza del español en la educación primaria.

Los propósitos para los alumnos al inicio de su aprendizaje en la comprensión lectora son de manera formal, en donde inician su reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral y de la lengua escrita.

Durante los seis grados de educación primaria, los alumnos participan en diferentes prácticas sociales del lenguaje, con los cuales encuentran oportunidades para la adquisición, el conocimiento y el uso de la oralidad y la escritura, hasta encontrar bases sólidas para continuar desarrollando su comunicación. La educación primaria recupera lo iniciado en la educación preescolar, respecto de la enseñanza de la lengua. Así el ideal del curriculum formal plantea que la escuela primaria debe garantizar que los alumnos:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de textos para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura.
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.
- Leer de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos: aprender, informarse y divertirse.
- Identificar las características generales de los textos literarios, informativos y narrativos, considerando su distribución gráfica y su función comunicativa.
- Distinguir elementos de la realidad y de la fantasía en textos literarios.
- Plantear preguntas para guiar la búsqueda de información e identificar fragmentos del texto para responder éstas.
- Desarrollar criterios personales para la elección o recomendación de un texto de su preferencia.
- Mostrar comprensión lectora al leer en voz alta.
- Exponer la información de manera oral, para enriquecer su conocimiento.
- Sostener una conversación en la que explique y argumente sus preferencias o puntos de vista. (Gómez Palacios, 1993, p.31).

Derivado de ello se plantea en cada plan de estudios algo similar como el propósito de la asignatura lengua materna. Español para la educación primaria es que los estudiantes avancen en la apropiación y el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos, para satisfacer sus intereses, necesidades y expectativas, así como que continúen desarrollando su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando las

propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos. Esperando que en éste nivel se logre:

- 1.- Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito, para resolver problemas de interpretación y producción textual.
- 2.- Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos.
- 3.- Elegir materiales de estudio considerando la organización de los acervos y la información de los portadores.
- 4.- Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presenten procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas.
- 5.- Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizarse en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos.
- 6.- Reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana.
- 7.- Utilizar diferentes medios para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista.
- 8.- Reconocer la existencia de perspectivas e intereses implícitos en los mensajes de los medios de comunicación para desarrollar una recepción crítica de los mismos. (SEP 2017 p. 166).

Esto significa que dentro del programa oficial el peso que se da a la comprensión lectora es muy importante ya que se considera una base de desarrollo intelectual para que el niño logre mejores aprendizajes gracias a las habilidades que desarrollará en la comprensión de textos diversos que lea en toda su trayectoria de formación escolar.

2.7 El papel de la escuela en el proceso de enseñanza del Campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación.

El enfoque en este apartado se refiere a la asignatura de español que sustenta la aportación Psicológica y constructiva en el proceso de la

adquisición del lenguaje tanto oral, escrito y práctica de la lectura para proponer elementos del currículo social del lenguaje.

Se parte del sustento de que los niños aprenden a hablar en las interacciones sociales: amplían su vocabulario y construyen significados, organizan sus ideas para comunicarlas, dirigiéndose a personas en particular. Desarrollan la capacidad de pensar en la medida en la que hablan (piensan en voz alta mientras juegan con un objeto, lo mueven, lo exploran, lo desarmen; comentan algunas acciones que realizan, continuando pensando y hablando).

Se considera que el lenguaje es una herramienta del pensamiento que les ayuda a comprender, aclarar y focalizar lo que pasa por su mente.

Cuando ingresan a la educación preescolar, según experiencias de las educadoras muchos niños hablan de manera comprensiva y hay quienes proceden de ambientes con escasas oportunidades para conversar, se dan a entender en cuestiones básicas y hay quienes tienen dificultades para pronunciar algunas palabras o enunciar ideas completas.

Desde luego, nadie puede negar que en la educación preescolar debe promoverse la evolución del lenguaje (oral y escrito) para que él niño logre un aprendizaje y lo socialice. Un ejemplo muy importante para que los niños hablen es que narren sucesos que les importen y les afecten; comentar noticias periodísticas; conversar acerca de algo que leyeron en grupo con su maestra sobre cambios que observan en el transcurso de situaciones de exploración de la naturaleza; describir producciones pictóricas o escultóricas de su autoría ante el grupo; explicar procedimientos para armar juguetes; discutir entre compañeros lo que suponen que puede ocurrir en ciertas situaciones experimentales (una fruta que se deja en condiciones de calor por varios días) y usar fuentes

de consulta en las que se puedan informarse al respecto a acciones educativas a continuar, con cada vez mayor grado de complejidad, en la educación primaria.

Por ello la función de la escuela es ofrecer a los niños oportunidades para que desplieguen sus potencialidades de aprendizaje, y en este proceso el lenguaje es fundamental. El progreso en el dominio de la lengua oral en este nivel educativo implica que los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados; así como poner en juego su comprensión y reflexión sobre lo que dicen, a quién, cómo y para qué.

La tarea de la escuela es crear oportunidades para hablar, aprender a utilizar nuevas palabras y expresiones, lograr construir ideas más completas y coherentes, y ampliar su capacidad de escucha. El lenguaje se relaciona con el desarrollo emocional y cognitivo porque, en un sentido positivo, permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, relacionarse e integrarse a distintos grupos sociales, y es la herramienta para construir significados y conocimientos.

Así que la otra vertiente de aprendizaje es el sistema de escritura. En sus procesos de aprendizaje, los niños tienen modos particulares de entenderlo e interpretar lo escrito; necesitan tiempo y experiencias con la producción e interpretación de textos para aprender algunas convenciones del uso del sistema de escritura, como la direccionalidad y la relación entre grafías y sonidos.

En ambas vertientes es fundamental que lo que se lee y escribe tenga sentido completo; es decir, las tradicionales actividades de trazado de letras o sílabas que no se pueden leer, no significan nada y no tienen sentido en los procesos de aprendizaje de los niños. Es preciso usar

textos que digan algo a alguien, que sirvan para algo, que se usen como los usamos las personas alfabetizadas; en este sentido, la alfabetización inicial busca incorporar a los niños a la cultura escrita.

En consecuencia las situaciones en la escuela deben ser oportunidades que permitan a los niños:

Hablar acerca de diferentes experiencias, sucesos o temas; escuchar y ser escuchados en un ambiente de confianza y respeto.

Responder a preguntas abiertas que impliquen la formulación de explicaciones cada vez más completas.

Explorar textos en portadores diversos; aprender, por el uso y descubrimiento guiado.

Comentar sus ideas acerca de diferentes textos con apoyo de la maestra a partir de preguntas que promuevan la reflexión.

Comunicar tanto de forma oral como escrita con intenciones e interlocutores específicos. (Narrar, conversar, explicar, informar, dar instrucciones).

Escribir palabras, frases y textos breves en el marco de situaciones comunicativas (una invitación, un cartel, una carta, una nota para el periódico mural, un registro de algo que observaron, una tarea para casa). (Gómez Palacio, 1993 p.33).

2.8 Reconceptualización de la lectura y de la comprensión lectora en la escuela.

Desde un punto de vista restringido, la extracción del significado del texto depende del desarrollo de una serie de habilidades ordenadas jerárquicamente por parte del lector.

Esta concepción, por otra parte, se orientó exclusivamente a la solución de problemas prácticos referidos a la enseñanza de la lectura, dejando de lado el análisis teórico y la explicación que todo maestro requiere

con objeto de captar el proceso que siguen los niños para comprender un texto, y con esta base reorientar su intervención pedagógica.

Pero conviene abrirse a una perspectiva más amplia, partiendo de la base de que la función primordial del sistema de escritura, como objeto cultural, es la comunicación. En sus relaciones, los niños interactúan y se comunican mediante el lenguaje. Esta comunicación les permite percatarse, de acuerdo con un proceso particular de adquisición. Son capaces de reconocer, también de manera progresiva, estas formas y sus variaciones al leer, y de plasmarlas al escribir, el sistema de escritura cobra existencia social como objeto cultural.

Entonces el concepto de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación, reconociendo que una situación educativa, en tanto, situación de comunicación, promueve procesos de interacción social en la construcción de los conocimientos.

Desde esta perspectiva, creemos que la transformación de las prácticas escolares será posible en la medida en que el maestro tenga acceso a una reconceptualización de la lectura, la comprensión lectora, el lector y el texto; cuyos conceptos se explican en seguida (Gómez Palacio, 1993)

a) Concepción de lectura y de comprensión lectora.

Las primeras diferencias entre lectura y comprensión lectora fueron establecidas por los educadores en los años veinte, cuando distinguieron entre pronunciar y comprender. Tradicionalmente se consideró a la lectura como el rescate del significado expresado en el texto.

Con base en los principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector.

Goodman (citado por Gómez Palacio, 1993) señala que existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien, al procesarlo como lenguaje, construye el significado.

La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto. Goodman (citado por Gómez Palacio, 1993).

En dicho proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias de (anticipación, predicción, entre otras) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto. Así, el lector centra toda su actividad en obtener sentido del texto, su atención se orienta hacia el significado y sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultades en la construcción de este. Mientras no sea así, el lector no reparará en los detalles gráficos y seguirá con su búsqueda del significado.

En este proceso de construcción del significado, se identifican, de acuerdo con Goodman (citado por Gómez Palacio, 1993) cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical y de significado.

En el ciclo **ocular**, los movimientos de los ojos le permiten localizar la información gráfica más útil ubicada en una pequeña parte del texto.

En el ciclo **perceptual**, el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas. En la medida en que lo ve es coherente con sus predicciones lingüísticas, y con la contribución que éstas hacen en la obtención del significado del texto.

En ciclo **sintáctico (gramatical)**, el lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia. Mediante ellas usa los elementos clave de las estructuras sintácticas que conforman las diferentes proposiciones del texto, para procesar la información en el contenido.

En el último ciclo, el **semántico (significado)**, es el más importante de todo el proceso de lectura. En él se articulan los tres ciclos anteriores y, en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector permiten que el sentido que va obteniendo y reconstruyendo el significado.

Pero, retrospectivamente, el lector sabrá cuál es la estructura de la oración y cuáles son las palabras y letras, porque el lector conocerá el significado, y esto creará la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado.

Aun después de la lectura, el lector continúa evaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que se consolida, como una nueva adquisición cognoscitiva, el producto de su comprensión lectora.

Por eso un especialista al respecto sostiene que estudiar el proceso de construcción de la lectura en niños alfabetizados implica:

“verificar hasta qué punto los niños producen interpretaciones originales de los que leen, porque asimilan el texto a sus propios instrumentos cognoscitivos y porque rechazan aspectos del mismo que movilizan sus temores o sus conflictos afectivos”. (Gómez Palacio, 1993).

Poe su parte, Guillermo García (citado por Gómez Palacio, 1993), niega la posibilidad de concebir a la comprensión como parte del proceso en el que la lectura pasa de lo mecánico a lo comprensivo, y considera como una responsabilidad aceptar que comprender un texto significa tanto captar su contenido como reconstruirlo.

También influye el uso de las capacidades cognoscitivas a las propias de la personalidad, para admitir y proponer que el lector efectúa una traducción de lo escrito, reinventando los códigos de interpretación.

Desde este punto de vista, nos parece admisible la idea de referirnos a la comprensión lectora en el sentido de una comprensión relativa acompañada de cierta transgresión del texto, que permite la construcción de más de un significado sobre el mismo texto.

Aunque como lo esencial, podemos afirmar que la comprensión lectora es el esfuerzo en busca del significado, y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente.

La concepción de lectura que postulamos, contraria a la tradicional, pone énfasis en la actividad que despliega el lector para construir el significado del texto, y pretende sintetizar los aportes más significativos del texto, de los diversos autores que estudian la lectura desde una perspectiva constructivista.

En síntesis, concebimos a la lectura como la relación que ese establece entre el lector y el texto, una relación de significado, y a la comprensión lectora como la construcción del significado particular que realiza el lector, y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva.

Para reconocer cómo se produce esta nueva adquisición cognoscitiva, producto de la comprensión lectora, describimos en seguida los otros aspectos antes mencionados y que constituyen los dos polos de la relación de significado: el lector y el texto.

b) El lector

Como se menciona en el apartado anterior, las concepciones de lectura y de comprensión lectora desde un enfoque constructivista reconocen el papel activo del lector para la construcción del significado. Hablar de la actividad del lector implica referirse a los procesos psicológicos, lingüísticos, sociales y culturales que subyacen en todo acto de conocimiento (en este caso de la lectura).

Desde el marco de la epistemología genética de Piaget, (Citado por Gómez Palacio, 1993, p.25) se da importancia al papel activo del sujeto cognoscente en todo acto de conocimiento: Sabemos que el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas en función no sólo de las características particulares del sujeto, sino también de las del objeto. Esta actividad del sujeto es postulada en términos de interacción. Mediante ella el sujeto intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado, y lo hace por medio de la coordinación progresiva de dichos esquemas, los cuales se acomodan a lo nuevo.

La comprensión lectora depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo. Por otra parte, el ambiente social, lingüístico y cultural en el que se desenvuelven los lectores influye en la construcción de las estructuras intelectuales. El desarrollo del sujeto está condicionado por el significado de la cultura, es decir, está

mediatizado social y culturalmente. Los efectos de las diferencias culturales determinan en gran medida la construcción y contenido de los esquemas de conocimiento, a partir de los cuales el sujeto orienta la actividad comprensiva del mundo en el que se desenvuelve.

Si la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto. Durante la lectura, el lector utiliza su conocimiento previo a partir de la información del texto, y ésta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema o la creación de uno nuevo. En la medida en que el lector obtiene nueva información, activa a otros esquemas, formando nuevas ideas y ampliando su conocimiento previo.

Las diferentes investigaciones han permitido reconocer la estrecha relación que existe entre el conocimiento previo y la comprensión; consecuentemente, mientras mayor sea el conocimiento previo del lector respecto del texto que va a leer, su comprensión será mejor.

c) El texto.

En esta relación de significado entre el lector y el texto, intervienen de manera importante las características y propiedades de este último, en tanto que determinan el tipo de tarea intelectual que habrá de realizar el lector, de acuerdo con sus esquemas de conocimiento. Tales características pueden constituir una guía o un obstáculo para las interacciones que con el texto realiza el lector durante la creación de significado. Conocerlas e identificarlas es de suma trascendencia en la tarea pedagógica, ya que esto permitirá reconocer el tipo de trabajo intelectual, así como la reacción emocional y social que provoquen en el lector.

María Elena Rodríguez (citado por Gómez Palacio, 1993, p.31) puntualiza la importancia de reconocer que el texto permite un diálogo entre autor y lector, así como la creación de los efectos de sentido que le atañen en tanto es un discurso, es decir, en tanto intervienen los componentes y valores referenciales de la lengua, que son los mismos que permiten la construcción y la comprensión del texto.

Goodman (citado por Gómez Palacio, 1993) plantea la necesidad de conocer las características del texto para poder reconocer lo que el lector comprende en su transacción con el texto que lee. Compartimos su propuesta, y por tal razón analizamos las características de los textos en función: su forma gráfica y su relación con el sistema de la lengua; lo que se explica enseguida.

1.- Por su forma gráfica. El texto posee las características de direccionalidad y extensión, aspectos especiales que impactan a quienes interactúan con el texto, ya que no todas las lenguas se escriben en mismo sentido-de derecha a izquierda, como el español y otras.

2.- Por su relación con el sistema de la lengua, los textos escritos bajo la propiedad alfabética de la escritura se caracterizan por contener un sistema ortográfico, conjunto de grafías o letras, con sus propias reglas de combinación y de puntuación, que responden a los criterios para representar:

- a) los sonidos del lenguaje y sus modificaciones al combinarlos: aspectos fonéticos;
- b) las semejanzas y diferencias entre los significados de las palabras o léxico: aspectos fonéticos, así como semánticos por la conformación que se logra al combinar los fonemas, y

c) los significados por medio de la puntuación: aspectos sintácticos, semánticos y programáticos del lenguaje.

Así mismo es de suma importancia considerar el señalamiento de Goodman (citado por Gómez Palacio, 1993) sobre la no correspondencia total entre los aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos con el ortográfico, por las limitaciones que cada uno tiene. Por ejemplo, la solución de la ambigüedad sintáctica en el lenguaje oral se da por medio de la entonación, hasta cierto grado.

También señala, dentro de las marcas lingüísticas que caracterizan al texto, a los recursos de cohesión como los elementos del texto que hacen que éste se constituya en una unidad, y que sirven al lector para predecir e inferir el significado.

Finalmente cabe mencionar que, en el plano sintáctico, el texto contiene oraciones relacionadas entre sí, y en el plano del contenido (entendido éste como los significados particular y global del texto) debe presentarse una relación lógica entre las proposiciones, es decir, entre el significado que subyace en las oraciones y las partes del texto que dichas proposiciones conforman: párrafos, capítulos, etc., garantizando que el texto se construya en forma cohesiva y coherente a la vez.

3. ESTRATEGIAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Con base en los sustentos teóricos y conceptuales antes expuestos, en el presente capítulo abordaremos la teoría que nos permite trabajar estrategias que ayuden al docente a fomentar el desarrollo de la comprensión lectora. Un primer teórico que se revisó fue Isabel Solé, quien hace una explicación inicial sobre el proceso que se realiza ante la comprensión de un texto como sigue.

3.1. El proceso de lectura como una perspectiva interactiva del estudiante.

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. En una sociedad que se basa en la cultura escrita es lógico que sea dicho que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas. Esto provoca en las personas que, por distintas situaciones personales, económicas, psicológicas, etc., no apropiaron la escritura, la cual es una situación de desventaja profunda porque no lograron ese aprendizaje.

De este modo, es posible asistir con cierta regularidad a la reedición del eterno debate sobre métodos a través de los cuales se enseña a los niños a leer, a la discusión en torno a la edad en que debe iniciarse la instrucción formal en lectura o sobre los aspectos indicadores de una lectura eficaz.

Aunque todos los debates y discusiones son sin duda válidos en cuanto que promueven el contraste de opiniones a la revisión de prácticas de enseñanza y de investigación, cuando estos se generan en un marco desprovisto de justificación teórica o cuando los supuestos teóricos en que se apoya la defensa de diversos métodos son claramente opuestos y contradictorios entre sí; se plantea un conflicto generalmente irresoluble y se desperdicia una oportunidad de oro para convertir dicho conflicto en controversia constructiva.

En la actualidad, en la escuela y a lo largo de la etapa de educación primaria, se dedican varias horas por semana al lenguaje, en el que se ubica una parte importante del trabajo de la lectura (por lo general, en las escuelas suele preverse un horario de biblioteca, ya sea en el aula o en una dependencia dotada para tal fin). Además, el lenguaje oral y

escrito se encuentra presentes en las distintas actividades propias de las áreas que conforman el curriculum escolar. De ahí que para muchos profesores el lenguaje se trabaje continuamente. Pero hay que destacar que un objetivo importante en ese tramo de la escolaridad es que los niños y niñas aprendan progresivamente a utilizar la lectura con fines de información y aprendizaje. (Solé, 1997, p.29).

En los inicios de la lectura, los maestros dedican gran cantidad de tiempo y esfuerzos para iniciar a los pequeños en los secretos del código de la lecto-escritura, a partir de diversas aproximaciones. Es bien sabido además que esta etapa suele empezar previamente a la escolaridad obligatoria, en nuestro país desde la educación preescolar, por lo que buena parte de los alumnos logran un incipiente dominio de la descodificación hacia finales del primer curso de educación primaria.

Una vez que los niños pueden, con el apoyo de sus maestros, enfrentarse a textos adecuados para ellos, la secuencia que se ha descrito anteriormente se instala con relativa frecuencia. El trabajo de la lectura suele entonces restringirse al leer el texto, y a continuación, responder a algunas preguntas sobre él, en general relativas a detalles o a aspectos concretos. Cabe señalar que la actividad de pregunta – respuesta es categorizada por los manuales, guías didácticas y por los propios profesores como una actividad de comprensión lectora. (Solé, 1997, p.30)

Podemos considerar que a partir del segundo ciclo de educación primaria la lectura es, en la escuela, uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes. Ello no quiere decir que haya dejado de considerarse necesario insistir en su enseñanza; de hecho, a lo largo de toda la etapa de educación primaria y en ocasiones en la secundaria, continúa reservándose un tiempo, en general en la materia del “lenguaje”, dedicado a la lectura. Por lo demás, a medida

que se avanza en la escolaridad aumenta la exigencia de una lectura independiente por parte de los alumnos, lectura que suele ser controlada por los profesores mediante cuestionarios, fichas, resúmenes, etc.

Puede afirmarse, por lo tanto, que el segundo ciclo de educación primaria en adelante, la lectura parece seguir dos caminos dentro de la escuela: uno pretende que los niños se familiaricen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura; mediante el otro, los alumnos deben servirse de ella para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje en las diversas áreas que conforman el currículum escolar. (Solé, 1997, p.31). Por eso no se cree muy arriesgado asegurar en este contexto, que lo que se pretende es que guste leer y que se aprenda leyendo, cuyos objetivos están igualmente presentes en la educación primaria.

Sin embargo, es un hecho que estos objetivos no siempre se consiguen, y es un hecho también que la solución a este estado de cosas no puede desprenderse de enfoques reduccionistas, trabajando con un método para solucionar las dificultades con que hoy nos encontramos. No se puede negar que la mayoría o tal vez todos los profesores, de todos los niveles, han experimentado estrategias, métodos, materiales, o ya sea para promover la lectura, ya sea para, compensar la dificultad que ante ella manifiestan algunos alumnos. Y saben que no existe una única respuesta, que lo que funcionó en una ocasión no funciona en la siguiente, y que, en algunos casos, nada parece adecuado. Entonces se genera la gran inquietud de: ¿Qué puede hacerse para que los niños y niñas aprendan a leer y utilicen la lectura para aprender?

3.2. La escuela y los procesos de lecturas que se requieren.

¿Qué son las estrategias? Las estrategias son sospechas inteligentes (Valls citado por Solé, 1998, p.59), aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe; además de autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Como señala Valls (citado por Solé, 1998, p. 59), las estrategias tienen en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Aprender a leer supone no sólo el aprendizaje y automatización, sino fundamentalmente el aprendizaje de diversas estrategias que facilitan la combinación de la información del texto y la que procede de los conocimientos del lector, para construir la representación del significado global del texto. Por consiguiente, la práctica docente respecto de la lectura y las habilidades de comprensión deberían experimentar cambios significativos en cuanto al qué y cómo enseñar. (Ynclán, 1997, p.263)

Como respuesta general, Solé (1997) hace una clasificación de las estrategias que considera son requeridas en un proceso de lectura que pretende igualmente una comprensión del contenido, de las ideas principales y de la relación con el conocimiento previo del estudiante. Presentamos a continuación esta clasificación.

Muestreo. El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido.

Predicción. El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, entonces podríamos decir que la predicción es la capacidad de la lectura para suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales. Podríamos decir que se trata de una actitud de lectura: la de estar activo y adelantarse a lo que dicen las palabras.

Las predicciones de una lectura pueden hacerse a partir de las imágenes, los títulos, subtítulos, colores, algunas marcas, información que el maestro proporciona, preguntas acerca de los personajes del cuento, etcétera, de esta manera permitimos que los niños utilicen sus conocimientos previos para formular hipótesis sobre el contenido del mismo. Por otro lado, es fundamental la forma como planteen las preguntas antes de iniciar la actividad de leer, esto permitirá que apoyemos a los niños a construir un significado adecuado del texto y desarrollar las estrategias de lectura.

Inferencia. Deducir información que no aparece explícitamente en el texto, consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído, de dar sentido adecuado a palabras y frases ambiguas, que tienen más de un significado.

Anticipación. Aunque el lector no se lo proponga, mientras lee va haciendo anticipaciones que pueden ser léxico-semánticas, es decir que anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas,

en las que se anticipa alguna palabra o una categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo, etcétera). Esta estrategia también se utiliza durante la lectura.

Confirmación y autocorrección. Las anticipaciones que hace un lector generalmente son acertadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto, esto es la confirmación. Es decir, el lector las confirma al leer. Sin embargo, hay ocasiones en que la lectura muestra que la anticipación fue incorrecta. Entonces el lector rectifica. Esto es la autocorrección.

Monitoreo. Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, la conduce a detenerse y volver a leer o a continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

A partir de la anterior participación, la misma autora (Solé, 1997, p.60), plantea algunos lineamientos estratégicos que apoyan el proceso inicial de la comprensión lectora con los educandos. Así:

...para **iniciar** la comprensión de un texto antes de leerlo nos apoyamos en diversas estrategias de lectura y al trabajarlas con los alumnos debemos:

- ☐ Permitir a los niños que tengan contacto libre con el texto.
- ☐ Hacer uso de los conocimientos previos de los alumnos.
- ☐ Permitir que los niños, y el docente junto con ellos, establezcan propósitos para leer el texto.
- ☐ Predecir a partir de las imágenes que acompañan al texto, los títulos, los personajes, los colores, el tipo de letra, etcétera.
- ☐ Formular preguntas a los niños y que ellos también se planteen preguntas a partir del texto.
- ☐ Considerar el tipo de texto que se trabaja y cómo está escrito.
- ☐ Considerar la estructura y organización del texto. (Solé, 1997, p.61)

Además, cuando se lee a los niños en voz alta es importante conocer el texto antes de compartirlo con los alumnos y practicar las diferentes

entonaciones que daremos al texto cuando lo requiera, (esto nos permitirá hacer los acompañamientos necesarios al leer y facilitar al niño la comprensión de su contenido).

3.3. Sugerencias para comprensión lectora, antes de la lectura.

De acuerdo a Solé (1997, p.65), La principal idea general es la concepción que el maestro o profesor tenga acerca de la lectura, más bien debe enfatizar algunos aspectos para una correcta enseñanza en la comprensión lectora antes de entrar en materia:

- 1.- Leer es mucho más que poseer un rico caudal de estrategias y técnicas. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera, y enseñar a leer debe tener esto en cuenta. Los niños y los maestros deben estar motivados para aprender y enseñar a leer.
- 2.- Distinguir situaciones en las que se trabaja, la lectura y en las que simplemente “se lee”. En la escuela ambas deberían estar presentes, pues ambas son importantes; además, la lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.
- 3.- Los alumnos deben saber que leer en silencio es igual de importante trabajar la lectura o cualquier otra cosa, por ello deben ver al maestro dando ejemplo y leyendo al mismo tiempo que ellos lo hacen. Es muy difícil que alguien que no encuentre gusto por la lectura sepa transmitirlo a los demás.
- 4.- La lectura no puede ser considerada una actividad competitiva, a través de la cual se ganan premios o se sufren sanciones.
- 5.- Dado que podemos hacer diferentes cosas con la lectura, es necesario articular diferentes situaciones –oral, colectiva, individual y silenciosa, compartida y encontrar los textos más adecuados para lograr los objetivos que nos propongamos en cada momento. La única condición es lograr que la actividad de la lectura sea significativa para

los niños, responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir.

6.- Por último, antes de la lectura, el profesor debería pensar en la complejidad que la caracteriza simultáneamente, en la capacidad que tienen los niños para enfrentarse a su manera de dicha complejidad. Estas reflexiones antes de la lectura, pueden contribuir a que su enseñanza y aprendizaje sean más fáciles y rentables.

Aparte de los puntos anteriores, se sugiere que para obtener una información precisa debemos localizar algún dato que nos interese. Este tipo de lectura se caracteriza por el hecho de que, en la búsqueda de unos datos, se produzca de manera comunicante hacia otros.

El niño lee porque le resulta necesario hacerlo, y además se ve en la necesidad de controlar su propia comprensión. Por esta razón la lectura de instrucciones, recetas, reglas de funcionamiento, etc. Constituyen un medio adecuado para fomentar la comprensión y el control de la propia comprensión.

Pero también el alumno lee para aprender, su lectura posee unas características distintas a las formas de leer presididas por otros objetivos. Suele ser una lectura lenta, y, sobre todo, repetida. Es decir, cuando se estudia, se puede proceder a una lectura general del texto para situarlo en su conjunto, y luego se va profundizando en las ideas que contiene y que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a tomar notas... cuando se lee para estudiar es habitual y de gran ayuda elaborar resúmenes y esquemas sobre lo leído, anotar lo que constituye una duda, volver a leer el texto u otros que puedan contribuir al aprendizaje. Por ello, la autora (Solé, 1997 p. 80) menciona

que las estrategias de una lectura eficaz y controlada se actualizan conforme a las necesidades y caracterización del aprendizaje, es decir, que no sólo sepa qué se espera que aprenda concretamente, sino cómo proceder, para lo cual las guías de lectura, y las discusiones previas, pueden ser de una gran ayuda en este sentido.

Solé (1997 p. 92) dice que para practicar la lectura en voz alta, en síntesis, lo que se pretende es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida. De hecho, todos estos requerimientos hacen que incluso para el alumno lo primordial de la lectura sea respetarlos, situándose en estos casos la comprensión en un nivel secundario. Sin embargo, a los objetivos señalados el profesor suele añadir el de comprensión, con lo que es frecuente que tras de una actividad de lectura colectiva en voz alta, plantee preguntas sobre el contenido del texto para evaluar si lo comprendieron. Si se trata de comprender un texto, el alumno debería tener la oportunidad de leerlo con esa finalidad; entonces, lo que se impone es una lectura individual, silenciosa, que permite que el lector vaya a su ritmo y que está presidida por el objetivo “comprensión”. No se puede esperar que la atención de los alumnos (especialmente en las etapas iniciales de aprendizaje de lectura) se distribuya por igual entre la construcción del significado y la necesidad de oralizar bien. Por lo tanto, no parece muy razonable organizar una actividad cuya única justificación es entrenar la lectura en voz alta, para luego querer comprobar lo que se comprendió.

Por otra parte, es bien sabido, como ya hemos comentado, que leer con eficacia en voz alta requiere la comprensión del texto (Solé, 1997 p. 77) .. En muchas aulas eso se soluciona haciendo que los niños lean en voz alta escritos cuyo contenido conozcan, aunque no lo hayan leído;

por ejemplo, leyendo cuentos que conocen por tradición oral. Cuando un escrito ya es conocido, el lector no tiene que hacer ningún esfuerzo para comprenderlo. Si el texto está bien escrito y el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado.

Por otro lado, para promover preguntas a los alumnos acerca del texto, los profesores dedican la mayor parte de sus intervenciones a formular preguntas a sus alumnos y estos, lógicamente, se dedican a responderlas, o al menos a intentarlo. Sin embargo, alguien que asume responsabilidad en su proceso de aprendizaje es alguien que no se limita a contestar las preguntas que se le plantean, sino que también puede interrogar e interrogarse él mismo.

Así cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema. Además, así se dotan los objetivos propios, para los cuales tienen sentido el acto de leer. El profesor por su parte, puede inferir de las preguntas que formulan los alumnos, cual es su situación ante el texto, y ajustar su intervención a la situación. (Solé, 1997 p. 77) .

3.4. Sugerencias para comprensión lectora, durante la lectura.

Hasta el momento hemos visto algunas estrategias que fomentan la comprensión de los textos porque permiten situar al lector convenientemente ante la lectura y conducirlo ante ella un rol activo de comprensión y esfuerzo que tiene lugar durante la lectura misma, cosa que ya se habrá podido comprobar.

Tras recordar en qué consiste el proceso de lectura, nos ocuparemos de la enseñanza de estrategias que tienen lugar durante dicho proceso, ya sea para ir construyendo una interpretación del texto, ya sea para ir resolviendo los problemas que aparecen en el curso de la actividad.

Un aspecto esencial a lo largo de todo el proceso tiene que ver con el hecho de que los lectores expertos no sólo comprendemos, sino que además sabemos cuándo no comprendemos, y por lo tanto, podemos llevar a cabo acciones que nos permitan solucionar una posible laguna de comprensión. Esta es una actividad metacognitiva, de evaluación de la propia comprensión, y sólo cuando es asumida por el lector su lectura se hace productiva y eficaz, pues los lectores, a medida que leen, predicen y plantean preguntas. Es un proceso que se da cuando no se aprende a leer de forma adecuada. En esos casos, la lectura no puede servir a ninguno de los propósitos que la mueven, es decir, es inútil, no es funcional, no es lectura.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda los diversos textos que se propone leer. Es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar. Una primera condición para que se aprenda, es que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto: Qué expectativas tiene, qué preguntas se formula, qué dudas se plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué toma y qué no toma del texto. El alumno a su vez, se pueda preguntar: ¿Qué es lo que ha aprendido y lo que se queda por aprender?, en otras palabras, se espera que conozca un proceso o modelo de lectura, que les permita ver las “las estrategias en acción” en una situación significativa y funcional.

Tomando en cuenta otra estrategia, durante la lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos

comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo; en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos. Solé (1997 p. 94) indica en su obra que existe un acuerdo bastante generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartidas, son las siguientes:

- . Formular predicciones sobre el texto sobre lo que se ha leído.
- . Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- . Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- . Resumir las ideas del texto.

La idea que preside las tareas de lectura compartida, en realidad es muy simple: en ellas, el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces los otros la responsabilidad de organizar la tarea de lectura. Estas tareas se dan de manera simultánea, una demostración del modelo del profesor y una asunción progresiva de responsabilidades por parte de los alumnos en torno a cuatro estrategias fundamentales para una lectura eficaz; en las cuales se trata de que el profesor y los alumnos lean en silencio un texto, o una porción del texto. Y luego tras la lectura, el profesor conduce a los alumnos a través de estas cuatro estrategias básicas: (Solé, 1997)

- . Primero se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
- . Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
- . Más tarde formula a los niños una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura.

. Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir), esta vez a cargo de otro “responsable” o moderador.

Como se aprecia en las tareas de lectura compartida, primero se destaca el resumir. Tal vez sería más adecuado hablar de recapitulación lo cual se entiende como exponer sucintamente lo leído. Clarificar dudas se refiere a comprobar, preguntándose uno mismo, si se comprendió el texto. Con el auto cuestionamiento se pretende que los alumnos aprendan a formular preguntas pertinentes para el texto de que se trate. La predicción consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonadas sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó. Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión – anticipación, verificación, autocuestionamiento – no es suficiente con explicarlas; es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida, como antes explicaba, deben permitir traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor a manos del alumno.

Otra estrategia que conocemos durante la lectura, es la lectura independiente, cuando los alumnos leen solos, en clase, en la biblioteca o en casa, ya sea con el objetivo de leer por placer, ya sea para realizar una tarea por lo cual es necesario leer; donde deben utilizar las estrategias que están aprendiendo con su maestro. De hecho, este tipo de lectura, en la cual el propio lector impone su ritmo y “trata” el texto para sus fines, actúa como una verdadera evaluación para la funcionalidad de las estrategias trabajadas. Es por ello, y porque éste es el tipo más verdadero de lectura, que las situaciones de lectura independiente deben ser fomentadas en la escuela.

Además de fomentar la lectura independiente por el placer de leer, la escuela puede proponerse el objetivo de promover, en tareas de lectura individual, el uso de determinadas estrategias. En este caso, se le puede proporcionar al alumno materiales preparados con el propósito de que practique por su cuenta algunas estrategias que puedan haber sido objeto de tareas de lectura compartida, con todo el grupo en la clase.

Este tipo de estrategias ayudan a enfrentar obstáculos en la lectura, cuando el hecho de que no comprendamos un párrafo, no sólo nos preocupa, sino que nos desasosiega, y necesitamos comprender. El conocimiento que tenemos por el grado en que comprendemos es subproducto de la propia comprensión. Sólo hace falta intentar comprender activamente para detectar lagunas y errores en nuestro proceso. Sin embargo, detectar los errores y las lagunas de comprensión es sólo un primer paso, una primera función del control que ejercemos sobre nuestra comprensión. Para leer eficazmente, necesitamos saber qué podemos hacer una vez que identificamos el obstáculo, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura.

Como antecedente, cabe señalar que, si un niño lee en voz alta, las dificultades que el profesor observa de su lectura son de dos tipos: dificultades en el reconocimiento y pronunciación de las palabras que configuran el texto –lo que se consideraría un problema de decodificación. Según los estudios realizados sobre el tema (Solé, 1997 p. 98), parece que los niños que no pueden leer fluidamente porque se encuentran todavía demasiado “fijados” al texto, se encuentran con numerosas interrupciones, que les conducen, además, a fijarse y a fiarse exclusivamente del texto para poder solucionar el problema con se encuentran. Para estos niños, leer se va convirtiendo

cada vez más en “decir lo que está escrito” en lugar de ser una cuestión de construcción de significado.

Ante ello hay que preguntarse ¿Por qué ocurre esto? Probablemente, porque la tendencia dominante considera que es necesario leer correctamente un texto escrito para poder entenderlo. Esta tendencia conduce a la interrupción sistemática cada vez que el niño se equivoca, y a pedirle “más de lo mismo” es decir, a pedirle que lo descodifique correctamente. (Solé, 1997 p. 104) Además, en este caso se le da a entender al niño que no hace falta que se preocupe mucho por controlar su lectura, porque ese control lo ejerce el profesor. No sería correcto interpretar, a partir de esto que no deba corregirse, el que lee o por otros al que lee, ni tampoco que no se deba hacer uso de la descodificación. En cualquier caso, el uso del contexto en el cual se lee, puede contribuir poderosamente a dotar al niño de recursos para construir el significado y paulatinamente, para controlar su propia comprensión.

Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, no hay que hacer mucho más de lo que resulta de imprescindible para que se pueda comprender el texto (SEP, 1999, 13): discutir con los alumnos los objetivos de la lectura; trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, pero no cargas abrumadoras para el alumno; proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes; enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y a buscar verificación para sus hipótesis; explicar a los niños qué pueden hacer cuando se encuentran problemas con el texto. También puede el profesor explicar qué significa usar el contexto, muestra su forma de proceder para deducir el significado de una palabra a través de este recurso y dirige una situación para que el alumno practique el procedimiento.

Por lo tanto, aprender las estrategias adecuadas para resolver errores o lagunas de comprensión, requiere, que el alumno pueda integrarlas en una actividad de lectura significativa, que pueda asistir a lo que hace el profesor cuando el mismo se encuentra con dificultades de la lectura, que pueda trabajar en situaciones de lectura compartida y que tenga la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en su lectura individual. Dado que cuando leemos predecimos, nos equivocamos, interpretamos, recapitulamos, nos planteamos preguntas, volvemos a predecir, etc., no se trata tanto de pensar en situaciones muy específicas, sino de buscar en cada ocasión que la lectura de verdad, sea eficaz, utilizando estas estrategias cuando sea necesario y, en consecuencia, en articular situaciones de enseñanza de la lectura en las que se asegure su aprendizaje significativo. (Solé, año 1997, p.115)

Para trabajar las estrategias en el momento mismo en que se lleva a cabo la lectura hace las siguientes recomendaciones (SEP, 1999, p. 14):

Durante la lectura:

- ☐ Plantear preguntas acerca del texto, es decir, continuamente formular predicciones, verificarlas y rechazarlas.
- ☐ Aclarar posibles dudas.
- ☐ Inferir el contenido de la historia y con las imágenes construir el sentido global del texto.
- ☐ Conocer el vocabulario o los conceptos indispensables para comprender el texto que leerán.
- ☐ Revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y fallas.

Predicciones durante la lectura. Mientras avanza, desde el título hasta el final del texto, el lector va creando expectativas sobre el significado de lo que lee y va diciendo si las ideas que ha generado se confirman o si debe modificarlas o sustituirlas.

Inferencia. Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto; consiste también en unir o relacionar las ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído. Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido adecuado a las palabras y frases ambiguas –que tienen más de un significado- y de contar con un marco amplio para la interpretación. Una manera de promover el uso de esta estrategia consiste en formular a los niños preguntas sobre la información que no está explícita en el texto, pero que está implícita. Esto ayuda a ampliar la comprensión lectora y les permite aprender a leer entre líneas.

Monitoreo. También llamada metacompreensión. Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significado.

Confirmación y autocorrección. Las anticipaciones que hace un lector generalmente son acertadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Es decir, el lector las confirma al leer. Sin embargo, hay ocasiones en que la lectura muestra que la anticipación fue incorrecta. Entonces el lector rectifica. (SEP, 1999. p. 13.).

3.5. Sugerencias para comprensión lectora, después de la lectura.

Consideramos que la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, entendido de ese modo, la idea principal resulta esencial para que un lector pueda aprender a partir de su lectura, y para que pueda realizar actividades asociadas a ella, como tomar notas o efectuar un resumen.

La intención que tengo se refiere a la necesidad de enseñar a identificar o a generar la idea principal de un texto en función de los objetivos de lectura que se persiguen. Cuando un profesor pide a sus alumnos que digan “lo más importante de este capítulo”, es fundamental que convengamos en que no se está enseñando a encontrar la idea principal. En estos casos se está comprobando si el alumno pudo o no encontrarla en un acto que lleva a sustituir la enseñanza por la evaluación, cosa bastante frecuente en la instrucción de la lectura.

Un segundo aspecto que considera Solé (1997, p. 112) esencial es que, si no se enseña, desde luego no se hace porque no se quiera enseñar. Todavía sabemos muy poco, a pesar de lo mucho investigado, acerca del proceso de lectura y de su enseñanza, y muchas veces lo que sabemos, no puede ser extrapolado sin más a la clase. Pero si sabemos que encontrar la idea principal es una condición para que los alumnos puedan aprender a partir de los textos, para que puedan llevar adelante una lectura crítica y autónoma, y eso debería enseñarse.

La mayor parte de los programas elaborados para enseñar la idea principal parten del principio de que es necesario enseñar qué es y para qué sirve la idea principal, así como enseñar cómo se identifica o se genera. Las ideas principales son una actividad más funcional, más cercana a la lectura autónoma y que tiene una repercusión importante en el recuerdo. Los alumnos necesitan saber qué es la idea principal y para qué les va a servir, y deben encontrar los lazos necesarios entre lo que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos.

Cuando el profesor intenta establecer la idea principal de un texto y explicar por qué considera que eso es lo más importante, mientras los alumnos tienen el texto delante, pueden hacer varias cosas (Solé, año 1997 p.116):

a) Explicar a los alumnos en qué consiste la “idea principal” de un texto, y la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura y aprendizaje. Puede ejemplificar con un texto ya conocido cuál sería su tema y lo que podrían considerar como la idea principal que transmite el autor.

b) Recordar por qué va a leer ese texto en concreto. Ello conduce a revisar el objetivo de la lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes en torno a él.

c) Señalar el tema y mostrar a los alumnos sí se relaciona directamente con sus objetivos de lectura.

Por consiguiente, a medida que leen, informar a los alumnos de lo que retiene como importante y por qué (en relación con lo que se pretende mediante la lectura), así como de los contenidos que no tiene en cuenta o que omite en esta ocasión. Si puede, sería de gran utilidad que los alumnos vieran cómo se hace para organizar información en conceptos. Si en el texto encuentra la idea principal explícitamente formulada, será la ocasión de señalarla a sus alumnos, y de trabajar con ellos la razón por la cual esa frase contiene la idea principal. Todo el proceso puede facilitarse si los alumnos pueden ir leyendo el texto en silencio mientras el profesor muestra su procedimiento.

Cuando la lectura ha concluido, se puede discutir el proceso seguido. Si la idea principal es producto de una elaboración personal –es decir, si no se encuentra formulada tal cual en el texto- será el momento de explicarla a sus alumnos, justificando la elaboración. Puede formularla de distintas formas, para que vean que no se trata de una regla infalible,

sino de una estrategia útil. Puede incluso, una vez que se ha discutido y aceptado la idea principal propuesta, generar otra que atienda a otro objetivo de lectura. De este modo, los alumnos constatarían la importancia de sus propósitos cuando traten de establecer lo que es principal.

En la enseñanza la enseñanza del resumen en el aula. Es importante que los alumnos entiendan por que necesitan resumir, que resuman conjuntamente con él profesor, y que puedan usar esta estrategia de forma autónoma y discutir la relación entre las ideas, Para enseñar a resumir párrafos de texto y sea necesario (Solé, 1997, p.118)

- . Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- . Descubrir a desechar la información que se repita.
- . Señalar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
- . Identificar una frase-resumen del párrafo o bien a elaborarla.

Isabel Solé (1997. P. 119) describe la acción del docente en el ejercicio del resumen al señalar que puede ser una producción correcta, pero “externa” al lector/escritor que lo ha realizado; es decir, el resumen elaborado mediante la aplicación de las reglas que antes hemos visto, puede “decir el contenido” que está en el texto puede ser mucho más interno, en el sentido de integrar la aportación del lector/escritor, quien, mediante su lectura y redacción, consigue elaborar nuevos conocimientos acerca de ellos. La diferencia, muchas veces, no se encuentra en el producto finalmente elaborado, que puede ser muy similar, sino en las estrategias utilizadas para la realización, que en un caso conducen a “decir” el conocimiento y en el otro llevan a transformarlos.

Asimismo, considerar que las preguntas pertinentes serán aquellas que conduzcan a determinar el tema que se trata en el texto los fenómenos

que son considerados como causa o antecedentes de determinados hechos y los mismos hechos en cuanto efecto. (Solé, 1997 p. 120).

Con esto hemos concluido las estrategias de comprensión que pueden resultar útiles para que, los docentes de educación básica trabajen la lectura de textos en el aula. Sin embargo, es intención de esta tesina apoyar al profesor en un uso adecuado de las estrategias, por ello en el capítulo siguiente se presentan ejercicios sugeridos, para mejorar la comprensión lectora en el nivel primaria.

4. EJERCICIOS SUGERIDOS, PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL PRIMARIA.

En este apartado se presentan una serie de estrategias de lectura que se pueden trabajar en aula, la intención es aportar una idea de cómo se puede ejercitar la comprensión lectora en los estudiantes del nivel de primaria. Propuestas que se apoyan en el curriculum formal, en lo investigado al respecto y las propias experiencias docentes.

A continuación se coloca un ejercicio por cada grado de educación primaria con las indicaciones para trabajarlo con los estudiantes; ejercicios que pueden apoyar a los profesores pero con adecuaciones o cambios que cada quien decida poner en practica.

4.1. Ejemplo de planeación para primer grado

Nombre de la clase	María va al centro de salud.		
Campo formativo	Lenguaje y comunicación	Grupo y grado	1º. "A"
Aprendizaje esperado	Fomentar en los alumnos la lectura de comprensión.		
	Actividades a desarrollar		
Inicio	"Anticipación" Preguntar a los alumnos de qué creen que trate la lectura, hasta dónde sabe el alumno sobre cuando asistimos a un hospital. ¿por qué Noa va al centro de salud?, ¡ Acaso esta enferma!. Valorar el vocabulario del alumno sobre las		

	características que tiene un hospital y si ha asistido a uno de ellos. “Predicción” Invitar al alumno a que la historia que va a leer le cambie el final del texto o dejar si está de acuerdo con el autor.
Desarrollo	“Inferencia” El profesor dará lectura de la misma en voz alta con sus alumnos lectura en el patio de la escuela y crear un ambiente favorable para leer, formar equipos de tres alumnos para comentar la lectura; aclarar dudas sobre palabras que no comprendan, preguntarles a los niños si les gustó la lectura y si quieren leer más lecturas como esta. En esta actividad se evalúa el texto leído para saber si se lograron los objetivos que se tenían planteados al inicio y hacerles preguntas como las siguientes: ¿Por qué Noa tiene una cita en el centro de salud?, ¿A Noa le gusta mucho la leche?, ¿Quién acompaña a Noa al centro de salud?, ¿Cómo ha salido Noa del centro de salud?, ¿Qué le gusta comer a Noa?. “Muestreo” El alumno toma palabras e ideas para predecir el contenido del texto.
Cierre	“Confirmación” Los alumnos oralmente participar con anticipaciones con ideas que coinciden con el texto leído. Confirmar que las preguntas que se le hicieron en la actividad del desarrollo fueron correctamente contestadas a su nivel y grado de dificultad. “Monitoreo” En este caso nuevamente se le pueden hacer las mismas preguntas sobre el texto, para evaluar la comprensión alcanzada a la lectura o volver a leer para lograr el nivel alcanzado. Reforzando dicha actividad con un cuestionario de la misma lectura.

A continuación se presenta la lectura sugerida para reforzar el ejercicio, el cual está tomado de www.imageneseducativas.com

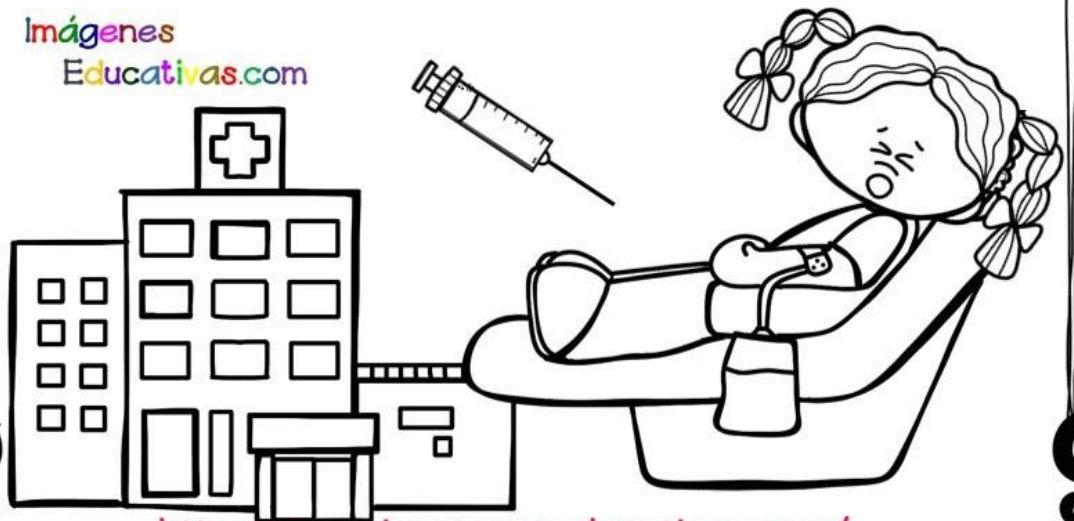


Mi nombre es: _____

Noa va al centro de salud.

Hoy Noa tiene una cita en el centro de salud para que le saquen sangre, ya que puede ser que tenga alergia a la leche, ella tiene un poco de miedo a las agujas, pero su mamá le coge la mano para calmarla. Todo ha salido bien, ahora vamos a desayunar unas tostados de mermelada de fresa las preferidas de Noa.

Imágenes
Educativas.com



<http://www.imageneseducativas.com/>

Mi nombre es: _____

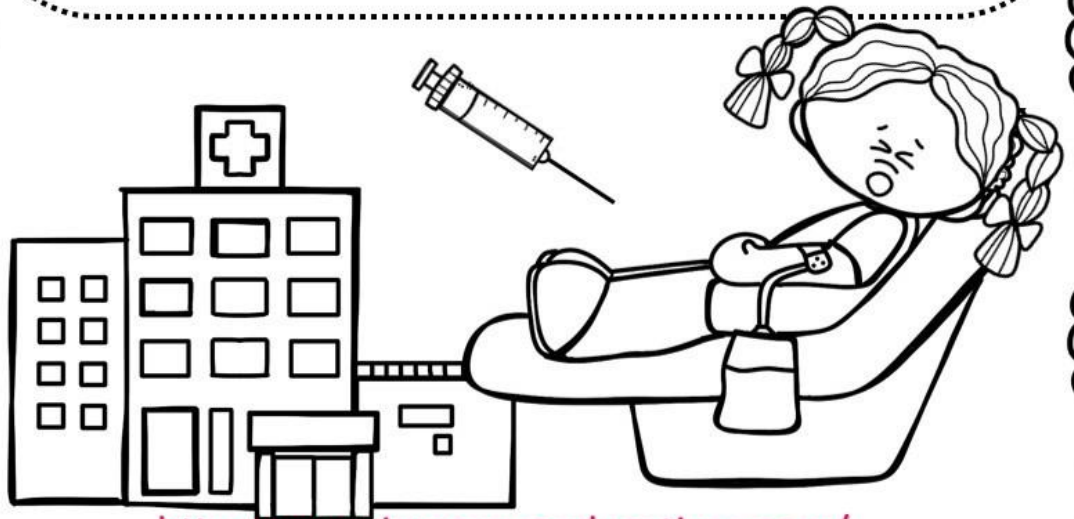
Preguntas:

1. ¿Dónde va Noa hoy?

2. ¿Qué le pasa Noa con las agujas?

3. ¿Cómo ha salido todo?

4. ¿Cuál es el desayuno favorito de Noa?



<http://www.imageneseducativas.com/>

4.2. Ejemplo de planeación para segundo grado.

Nombre de la clase	Un cuento sobre animales		
Campo formativo	Lenguaje y comunicación.	Grupo y grado	2º. "A"
Aprendizaje esperado	Fomentar la comprensión lectora de un cuento.		
	Actividades a desarrollar		
Inicio	"Anticipación" Mostrar a los alumnos el título del cuento para dar inicio a la estrategia de la anticipación y preguntarles de qué creen que trate la lectura, que si alguna vez han escrito un cuento. Retomando el título del cuento se le pueden aplicar a los alumnos las siguientes preguntas: ¿Qué hacen los niños en la imagen? ¿Qué creen que están preguntando a la maestra? ¿Qué imagen tiene la historia? "Predicción" hacer énfasis en el contenido del cuento, recordar a los alumnos las características que tiene un cuento (inicio, desarrollo y cierre, puede preguntar ¿cómo creen que inicia este cuento?.		
Desarrollo	"Inferencia" En el salón de clase se le dará lectura al texto, se formarán equipos de cinco alumnos y pasarán al frente para leer en voz alta el primer párrafo y así sucesivamente pasarán los demás equipos para leer los otros dos párrafos. Se comentará en grupo o lluvia de ideas la lectura y al mismo tiempo se aclararán dudas de palabras ambiguas. Al final leerán individualmente y en voz baja para familiarizarse con el cuento leído para compartir en grupo las ideas principales. Se trabaja la estrategia de "Muestreo" con las siguientes preguntas: ¿Qué hace la maestra Rosario?, ¿Para quién lee el cuento?, ¿De qué trata el cuento?, ¿Quiénes están muy atentos escuchando a la maestra?, ¿A quiénes les gusta mucho que les cuenten cuentos?, ¿Cómo se llama la niña con playera azul?, ¿Cómo se llama el de la playera amarilla? ¿Cómo se llama la niña que porta la playera verde? Y al final contestarán las preguntas de la copia que se les entregará para reafirmar sus conocimientos.		
Cierre	"Monitoreo" En este caso se evalúa el interés y la buena actitud de los alumnos que ponen cuando el profesor da lectura del cuento de los animales. Apoyándose con el material didáctico que a continuación se presenta. Tomado de www.imageneseducativas.com		



El cuento.



La maestra Rosario lee un cuento para todos sus alumnos. Es un cuento sobre animales. Los alumnos están sentados muy atentos escuchando a la maestra Rosario. A ellos les gusta mucho que les cuenten cuentos. Rubén con playera amarilla, Rito con playera verde y Rebeca con blusa azul.

Contesta.

1. ¿Cómo se llama la maestra?
☐ Rebeca ☐ Roció ☐ Rosario

3. ¿De que color es la playera de Rubén?
☐ rojo ☐ verde ☐ amarillo

2. ¿De que color es la playera de Rito?
☐ rojo ☐ verde ☐ amarillo

2. ¿De color es la blusa de Rebeca?
☐ azul ☐ negro ☐ verde

4.3. Ejemplo de planeación para tercer grado.

Nombre de la clase	Leyenda acerca de la semilla		
Campo formativo	Lenguaje y comunicación.	Grupo y grado	3°. "A"
Aprendizaje esperado	Comprensión lectora sobre el proceso de germinación de las semillas.		
	Actividades a desarrollar		
Inicio	"Anticipación" Preguntar a los alumnos sobre qué es germinación, ¿Cómo nace una planta?, ¿Qué características tiene una planta cuando va creciendo?, ¿Cómo se alimenta una planta? ¿Qué partes de la planta conocen?. Valorar el vocabulario y el lenguaje que se lee. "Predicción" El profesor invitará a sus alumnos a predecir el final del texto.		
Desarrollo	"Inferencia" Lectura dirigida por el profesor de grupo, monitoriar que los niños estén atentos y que les nazca el interés sobre la lectura que se está leyendo. Leerán los alumnos en voz baja el texto, se les preguntará en ese momento qué piensan de la semilla que se encuentra preocupada por morir entre las piedras, ¿Qué harían los alumnos que fueran esa semilla?, (reafirmar que las plantas son seres vivos como nosotros), Se comentará en grupo qué conocimiento tienen sobre la germinación de una semilla o si en grupos anteriores han realizado el experimento de la germinación. "Muestreo" ¿Por qué la semilla necesita del sol, del agua y de la tierra para vivir?, ¿Creen ustedes que una semilla pueda sobrevivir en medio de rocas?, ¿Qué es un girasol?, ¿Cuándo la semilla no se ha desarrollado tiene hojas?, ¿Qué piensas de la lectura y del autor de lo que quiso decir en esta lectura?.		
Cierre	"Autocorrección" En esta estrategia se pregunta si coinciden los alumnos con lo que realmente aparece en el texto leído. Evaluando si alcanzaron el nivel de comprensión al texto. Continuar con una segunda lectura más focalizada para reafirmar las ideas necesarias para la comprensión de la misma y en seguida se les pedirá que realicen la prueba de comprensión lectora. Apoyandose de la siguiente lectura y prueba de comprensión. Tomado de		

Nombre: _____ Fecha: _____

La semilla

Érase una vez una semilla que cayó entre las rocas y no podía salir.

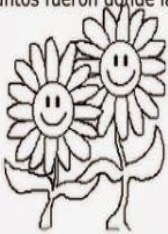
Se puso muy triste y dijo:

- Nunca llegaré a ser una planta, sin tierra, sin agua y sin sol.

Un pájaro oyó a la semilla y fue a ver a la madre tierra.

- La semilla está atrapada entre las rocas y no puede salir.

Entonces, la madre tierra llamó al sol y a la lluvia. Los tres juntos fueron donde la semilla y le dijeron:



Abre tus hojitas
al viento y al sol.
Nacerá tu tallo
una bella flor.



La lluvia comenzó a caer. La semilla se hundió en la tierra fértil. Tomó la fuerza con el agua y el sol y empezó a germinar.

Las hojas parecían dos ojitos verdes maravillados del mundo. El tallo siguió creciendo y creciendo... De pronto nació un capullo y luego brotó la flor: un círculo con pecas rodeado de pétalos amarillos.

¡Aquella flor tan hermosa era un girasol!

(Isabel Freire de Matos)

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

1) ¿Dónde cayó la semilla? a) Entre las hojas b) En el camino c) Entre las rocas	5) ¿Qué parecían las hojas? a) Dos piedras preciosas b) Dos ojitos verdes c) Dos ojitos azules
2) ¿A quién fue a ver el pajarito? a) A la madre tierra b) A las hojas c) A la madre semilla	6) ¿De qué color eran los pétalos de la flor que brotó? a) Blancos b) Rojos c) Amarillos
3) ¿A quién llamó la tierra madre? a) A la tierra y el sol b) Al sol y a la lluvia c) A la tierra y a la lluvia	7) ¿Qué flor era la que nació? a) Un girasol b) Una margarita c) Una rosa
4) ¿Cómo tomó fuerza la semilla? a) Con el sol y con el viento b) Con el agua y el viento c) Con el agua y el sol	Copia lo que dijeron la madre tierra, el sol y la lluvia: _____ _____ _____

4.4. Ejemplo de planeación para cuarto grado.

Nombre de la clase	Clara y el caimán.		
Campo formativo	Lenguaje y comunicación.	Grupo y grado	4°. "A"
Aprendizaje esperado	Comprender la lectura sobre la crianza de animales carnívoros.		
	Actividades a desarrollar		
Inicio	"Anticipación" Preguntar a los alumnos sobre el tema de la lectura sobre la crianza de animales como el caimán. Haciendo preguntas a los niños: ¿De qué creen que trate el texto?, ¿La imagen qué les dice?, ¿Por qué la niña habla sobre un caimán?, ¿Qué se imaginan que le pregunta la niña a su abuela?, ¿Qué le contesta la abuela?. Al final el profesor valorará si el lenguaje de los alumnos se relaciona con la lectura. "Predicción" El profesor invitará a los alumnos a realizar una lluvia de ideas para responder ¿quiénes son los protagonistas del cuento? ¿Dónde sucederá la historia?		
Desarrollo	"Inferencia" Lectura grupal del texto, después se leerá el mismo texto en el patio de la escuela para que los alumnos echen a volar su imaginación al dar lectura al texto. "Muestreo" Se formarán equipos para sondear la lectura y hacerse preguntas entre ellos mismos sobre las imágenes de la lectura. Al mismo tiempo realizarán un dibujo en cartulina para mostrar lo aprendido del tema. El profesor hará preguntas a los alumnos para reafirmar lo aprendido como: ¿Tu que piensas?, ¿La abuela se preocupó por ver a su nieta preocupada?, ¿De quién era el cumpleaños?, ¿Acaso Clara fue a visitar a su abuela por interés?, ¿Ustedes creen que es necesario darle un regalo a Clara?, ¿Por qué Clara quiere de regalo un caimán?, ¿Acaso ya lo tiene en su poder o en su imaginación?, ¿Ustedes qué piensan de lo que dice Clara?, ¿Un caimán puede vivir en una pecera?, ¿Qué creen que sus padres opinen sobre el caimán que quiere Clara?. En seguida contestarán en su libreta estas preguntas.		
Cierre	"Autocorrección" Las anticipaciones que hacen los		

	alumnos lectores coinciden con lo que realmente aparece en el texto, los alumnos confirmarán con sus propias palabras e ideas lo que paso en la lectura y así rectificarán lo que dicen sobre la lectura. Apoyandose del material didáctico que acontinuación se presenta, junto con un cuestionario. Tomado de <i>razonamiento-verbal1.blogspot.com/2014/.../comprension-de-lectura-para-ninos-4.ht...</i>
--	---

CLARA Y EL CAIMÁN

Clara entró en el cuarto de su abuela, que estaba todavía completamente dormida.

-

Buenos días, abuela –saludó Clara en voz bastante alta.

- ¿Uuuuhhh? –Gruñó la abuela- ¿Qué te ocurre?

- Nada, no me pasa nada.

- ¿Nada? ¿Estás segura? Me alegro –dijo la abuela- Me habías asustado.

- ¿Sabes, abuela? Hoy es mi cumpleaños –dijo Clara.

- ¡Ah, es verdad! ¡Muchas felicidades! Luego te compraré un regalo.

- ¿Qué me vas a regalar?

En el calorcito de la cama, la abuela estaba ya empezando a sentirse adormilada.

- Pues... te puedo regalar libros... o un jersey... o... Bueno, lo que tú quieras. Pero ahora déjame dormir.

- Lo que yo quiero es un caimán.

- ¡Un qué...?

La abuela se sentó en la cama, despierta y completamente horrorizada.

- ¡No puedes tener un caimán en casa!

- Es sólo una cría. Es pequeño; así de pequeño –dijo Clara. Y marcó el tamaño con los dedos.

- ¿Qué van a decir tus padres?

- No van a decir nada, estoy segura –dijo Clara-. El caimán vivirá en una pecera grande en mi cuarto y yo lo cuidaré. Será muy fácil. Me ha dicho el chico de la tienda que un caimán come de todo... ¿Me lo comprarás? Di, abuela, me lo comprarás, ¿eh?

La abuela lo pensó un momento. Luego volvió a escurrirse entre las sábanas:

- Bueno, si eso es lo que quieres... Pero ya veremos qué dicen tus padres.



Señala la respuesta de las siguientes preguntas.

1) ¿Cómo estaba la abuela cuando entró Clara?

- a) Dormida
- b) Despierta
- c) Con los ojos entreabiertos

2) ¿Qué dijo Clara a su abuela?

- a) Que era su santo
- b) Que era su cumpleaños
- c) Que estaba enferma

3) ¿Qué quería Clara?

- a) Un cachorro
- b) Un gato
- c) Un caimán

4) ¿Qué come el caimán?

- a) De todo
- b) Chocolate
- c) Dulces

razonamiento-verbal1.blogspot.com/2014/.../comprension-de-lectura-para-ninos-4.ht...

4.5. Ejemplo de planeación para quinto grado.

Nombre de la clase	Los panecillos de pasas		
Campo formativo	Lenguaje y comunicación.	Grupo y grado	5°. "A"
Aprendizaje esperado	Comprensión de la lectura, llamada "los panecillos de pasas".		
	Actividades a desarrollar		
Inicio	"Anticipación" El profesor les mostrará solamente el título de la lectura a sus alumnos y hacer una pregunta abierta ¿ De qué trata la siguiente lectura?, los alumnos participarán uno por uno para relatar su idea sobre ella. "Predicción" A través de la vida y conocimientos de los alumnos se valorará si tienen la facultad de predecir el final del cuento.		
Desarrollo	"Inferencia" Los alumnos participarán con la lectura robada del texto, analizando y comprendiendo la lectura lo más claramente posible. Elaborando en su libreta un párrafo de la lectura para confirmar sus ideas, pasando uno por uno al frente para leerlo y evaluar su conocimiento. "Muestreo" Al término de dicha actividad el profesor hará preguntas a los niños como: ¿Quién mandó al hijo de prisa al correo?, ¿Qué fue a traer el hijo al correo?, ¿En ese momento qué añadió la madre?, ¿El correo estaba lejos de la casa del niño o cerca?, ¿A qué se quedó un ratito?, ¿Después de jugar a donde fue el niño?, ¿Cuántos panecillos de pasas compró el niño?, ¿Por qué se hecho a reír el papá del niño?, ¿Después qué dijo el papá?, ¿Después de la merienda y de comer muchos panecillos qué sucedió?. El profesor valorará con estas preguntas la predicción de los alumnos sobre la lectura leída.		
Cierre	"Confirmación" El maestro evaluará su interés y comprensión de los alumnos y confirmar su aprendizaje sobre la lectura, a la vez tomar en cuentas sus predicciones y participaciones correctas que se les hizo con base a las preguntas del material didáctico que a continuación se muestra. Tomado de: https://www.educandojuntos.cl/recursos/pruebas-de-comprension-lectora/pruebas-cl-5/		

LOS PANECILLOS DE PASAS

Una vez, un padre le dijo a su hijo:

-Por favor, vete deprisa al correo y tráeme treinta sellos.

Y la madre añadió:

-Ve a la panadería y compra tres panecillos de pasas.

El niño salió corriendo con el dinero.

Como el correo estaba cerca, se quedó un ratito a jugar en la calle con unos niños.

Luego fue corriendo al correo y compró tres sellos.

Después fue a la panadería y compró treinta panecillos de pasas.

Al llegar a casa, el padre se echó a reír y dijo:

-Bueno, pues ahora pegaré panecillos de pasas en mis cartas.

Y la madre también se echó a reír.

Prepararon la merienda y comieron tantos panecillos de pasas que tuvieron dolor de tripa.

Se responde Ennegreciendo una de las tres letras: **a, b, c.**

1. - ¿A dónde va de prisa el hijo?

- a) Al comercio de la esquina.
- b) A la ferretería.
- c) Al correo.

2. -¿Qué le dice la madre?

- a) Que vaya a la carnicería.
- b) Que vaya a la panadería.
- c) Que vaya a la frutería.

3. - ¿Cuántos sellos compra?

- a) Cuatro.
- b) Tres.
- c) Treinta.

4. - ¿Cuántos panecillos compró?

- a) Tres.
- b) Diez.
- c) Treinta.

5. - ¿Qué les pasa por comer tantos panecillos?

- a) Dolor de tripa.
- b) Fiebre
- c) Gripe

<https://www.educandojuntos.cl/recursos/pruebas-de-comprension-lectora/pruebas-cl-5/>

4.6. Ejemplo de planeación para sexto grado.

Nombre de la clase	Análisis para comprender literatura.		
Campo formativo	Lenguaje y comunicación.	Grupo y grado	
Aprendizaje esperado	Leer, analizar y comprender la lectura.		
	Actividades a desarrollar		
Inicio	“Anticipación” Para iniciar la actividad de comprensión lectora, el profesor hará preguntas a sus alumnos si conocen el texto de Lazarillo de tormes, algunos alumnos dirán que si, otros que no lo conocen, el profesor iniciará entonces preguntando ¿De qué creen que trate esta lectura. “Predicción” Los alumnos se enfocarán sobre el mundo de Lazarillo de tormes, prediciendo el final de la lectura. Asimismo, el profesor preguntará nuevamente mostrándoles una imagen de Lazarillo.		
Desarrollo	“Inferencia” Los alumnos leerán la lectura en grupo de cuatro alumnos en voz alta, en seguida pasarán otros cuatro leyendo la lectura, tomando en cuenta la fluidez y el tono adecuado para un mejor entendimiento. “Muestreo” Los alumnos participarán formulando a sus compañeros preguntas sobre el texto leído como las siguientes: ¿A qué lugar llegó Lazarillo?, ¿Quién le dio un racimo de uvas como limosna?, ¿Qué es un vendimiador?, ¿Qué es un valladar?, ¿Cómo acordaron repartirse el racimo de uvas?, ¿Quién engañó al ciego?		
Cierre	“Autocorrección” Los alumnos y profesor rectifican al término de la lectura si acertaron la predicción que ellos habían propuesto al inicio de la clase. Continuando con el trabajo rectificarán lo leído o realizarán nuevamente la lectura del texto. Para reafirmar sus conocimientos sobre la lectura se les dictará en su libreta preguntas extras sobre el texto para justificar la comprensión lectora. Y en seguida leerán “Lazarillo de Tormes” en voz alta, contestando las preguntas para reafirmar la misma, del siguiente material de apoyo. https://www.educandojuntos.cl/recursos/pruebas-de-comprension-lectora/pruebas-cl-5/		

LAZARILLO DE TORMES

Amaneció llegando a un lugar que llaman Almorox, al tiempo que cogían las uvas, un vendimiador le dio un racimo de ellas en limosna.

Acordó de hacer un banquete, así por no poderlo llevar como por contentarme: que aquel día me había dado muchos rodillazos y golpes. Sentémonos en un valladar y dijo:

-Ahora quiero yo usar contigo de una liberalidad, y es que ambos comamos este racimo de uvas y que hayas de él tanta parte como yo. Partirlo hemos de esta manera: tú picarás una vez y yo otra, con tal que me prometas no tomar cada vez más de una uva.

Yo haré lo mismo hasta que lo acabemos, y de esta suerte no habrá engaño.

Hecho así el concierto, comenzamos; mas luego al segundo lance, el traidor mudó propósito, y comenzó a tomar de dos en dos, considerando que yo debería hacer lo mismo. Como vi que él quebraba la postura no me contenté ir a la par con él; más aún pasaba adelante: dos a dos y tres a tres y como podía las comía. Acabado el racimo, sostuvo un poco el escobajo en la mano, y, meneando la cabeza, dijo: -Lázaro: engañado me has. Juraré yo a Dios que has comido las uvas de tres a tres.

-No comí -dije yo-; más, ¿por qué sospecháis eso?

Respondió el sagacísimo ciego:

-¿Sabes en qué veo que las comiste de tres a tres?

-En que comía yo dos a dos y callabas.

Se responde subrayando una de las tres letras: **a, b, c.**

1. - ¿A qué lugar llegaron?

a) A Cuenca.

b) A Toledo.

c) A Almorox.

2. - ¿Qué le dio el vendimiador?

a) Una botella de vino.

b) Un racimo de uvas.

c) Una bodega.

3. - ¿Qué hicieron con el racimo de uvas?

a) Se lo comieron.

b) Lo tiraron

c) Lo repartieron

<https://www.educandojuntos.cl/recursos/pruebas-de-comprension-lectora/pruebas-cl-5/>

En este apartado se presentan algunos instrumentos de evaluación que puede ser útiles para ayudar a llevar un seguimiento más puntual sobre los avances de los estudiantes en relación con la comprensión lectora y con la producción de textos a partir de la comprensión de alguna lectura.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN No. 1

CCT. _____ GRADO Y GRUPO _____ FECHA _____ VISITA _____
No. _____

LA VALORACIÓN DEL ALUMNO EN CADA ASPECTO ES:

[illegible]

EN DESARROLLO DE 10 A 14

INDICADORES:

- Legibilidad: Se considera un texto legible al cumplir con los rasgos específicos de las letras y con una escritura clara.
- Propósito Comunicativo: Se califica el hecho de que el estudiante entiende la razón por la cual se escribió la lectura de la clase
- Concordancia: Se verifica que el escrito producto de la lectura, tenga información extraída de dicho texto.
- Diversidad de vocabulario: Se verifica el conocimiento de las distintas palabras que presenta la lectura
- Signos de puntuación: El estudiante identifica y respeta los signos de puntuación en el momento de leer un texto
- Reglas ortográficas: No cometer más de diez errores de ortografía

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN NO. 2

TOMA DE LECTURA

CCT. _____ GRADO Y GRUPO _____ FECHA _____ VISITA _____
No. _____

TOTAL, DE ALUMNOS A EVALUAR IMPORTANTE REGISTRAR NÚMERO DE ALUMNOS A EVALUAR.

VALOR: Bueno (3) Regular (2) Inadecuado (1)

[illegible]

RESULTADO: NIVEL ESPERADO DE 15 A 18

EN DESARROLLO DE 10

A 14

REQUIERE APOYO 9 O MENOS

INDICADORES:

- . **Fluidez:** Indica la capacidad de leer rápido, suave, fácil y con entonación un texto.
- . **Precisión:** Al estudiante se le evalúa el nivel de lectura inicial, durante y después.
- . **Corrección:** Se verifica que el estudiante, rectifique un fallo al leer.
- . **Entonación y dicción:** El alumno tenga buena expresión para que la lectura sea perfecta.
- . **Seguridad:** El estudiante muestra total confianza en su lectura.
- . **Comprensión:** Tener la capacidad de entender lo que se lee, tanto referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión global en un escrito.

EVALUACION SOBRE LA COMPRENSION LECTORA
ASPECTOS QUE SE RELACIONAN CON EL DESARROLLO DE LA COMPRENSION AL LEER
Y ESCRIBIR.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN NO. 4

REVISIÓN
SOBRE
EL USO
DE LAS
ESTRATEGIAS

VALOR: Bueno (3) Regular (2) Inadecuado (1)

Nombre del alumno	Predicción (puede predecir con base en el título de qué tratará la lectura)	Anticipación (puede adelantarse a lo que sucederá en las acciones de la historia)	Monitoreo (es capaz de explicar que es lo que ha sucedido en la historia)	Autocorrección (emplea el texto para confirmar sus inferencias y las acciones de la historia)

C O N C L U S I O N E S

La comprensión de textos, como ya hemos señalado en la presente tesina, es sumamente valiosa en la formación integral de los estudiantes. Como señala la autora Isabel Solé (1997), Es un proceso que requiere de “estrategias”. Idóneas por parte del profesor como enseñante.

A fin de que un alumno aplique un plan para mejorar su comprensión, debe en primer lugar darse cuenta de que existe un problema de comprensión. Saber que existen estrategias para superar dicho problema y estar dispuesto a hacer el esfuerzo, que significa aplicar una estrategia para lograr comprender el texto. Por lo que se puede afirmar que el pensamiento metacognitivo es un precursor del uso de estrategias lectoras. Hay una relación entre las creencias constructivas acerca de la lectura y el abordaje activo de la lectura que lleva implícito el uso de estrategias lectoras.

Un lector que sabe que el propósito de la lectura es construir conocimiento, que sabe que existen formas específicas para lograrlo y que se cree capaz de hacerlo, abordará la lectura de forma activa y utilizará estrategias de comprensión si esto es necesario. En el sentido contrario, un alumno que aprende a utilizar estrategias de comprensión, requerirá tomar la lectura de forma activa monitoreando, a la vez, su comprensión para detectar posibles problemas al leer.

Hay evidencia de qué, enseñar estrategias de comprensión ayuda a los alumnos a comprender mejor un texto; sin embargo, esto no es el único motivo para enseñar a utilizar estrategias lectoras a los alumnos de primaria. Según los hallazgos de esta tesina, la creación de ideas y

evocaciones juegan un papel clave en la forma de abordar activa o pasivamente la lectura.

Las estrategias se plantean como un camino para crear ideas constructivas acerca de la lectura que permita a todos los alumnos una lectura exitosa. Enseñar estas estrategias a los alumnos supone abordar la lectura desde una perspectiva de construcción de significados.

Si un niño desarrolla esta habilidad tendrá múltiples y variados beneficios como:

En su rol de estudiante, pueda hacer algo por comprender un texto complejo. Durante el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, el niño aprende que es posible la construcción de un significado, cuando el texto no sea sencillo de entender y que él sea capaz de lograrlo.

La participación del alumno debe ser constante en sus actividades de comprensión lectora. Una vez que los niños comienzan a leer, incluso al nivel más básico, su lectura de texto se convierte en la mayor fuente de palabras y conceptos nuevos, sintaxis compleja y estructuras narrativas, las que entonces impulsan aún más su desarrollo del lenguaje. En resumen, la comprensión lectora es un vehículo esencial para mejorar la competencia de lenguaje, tanto en los años preescolares como en la educación escolar inicial y posterior haciendo aquí énfasis en la educación primaria. Así, la relación entre el lenguaje y lectoescritura es mucho más una “calle de un solo sentido”, ya que el lenguaje le proporciona una base desde la cual explorar y vivenciar el lenguaje escrito, que a su vez aumenta el lenguaje infantil.

Además, como futuro profesionalista, el alumno debe poder leer textos variados de carácter académico y científico, es decir: manuales, libros, artículos de investigación, informes tesis, etc., para fundamentar y discutir sobre una teoría que a él le interese o simplemente para conocer la idea del autor.

Como ciudadano, debe mejorar en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, poniéndola diariamente en práctica para que llegue a reflexionar sobre ella y debatir temas de su importancia que aporten a construir un futuro más justo y más humano.

Cuando una persona lee, posee un significado y lo busca a través de los indicios visuales y la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo. Estos procesos exigen que sea el lector una persona activa y constructiva, que emplee sus recursos cognitivos y sociocultural en la solución de problemas que se le planteen en el acto de leer. Y como integrante de una familia, (ahora como hijo o hija, en el futuro como padre o madre de familia) debe estimular la lectura cotidianamente entre los miembros de la misma...

Después de analizar la problemática de la comprensión lectora, he redimensionado mi papel en la práctica docente, ya que con este trabajo ahora identifico que como docente debo ayudar al estudiante y facilitar las situaciones que le permita vivir la lectura y disfrutarla. Deberé coordinar, tanto las áreas lingüísticas como las áreas no lingüísticas, para organizar el proceso de aprendizaje de cada área o asignatura desde una perspectiva comunicativa. A partir de este trabajo, sugiero posibles estrategias que podrían desarrollar los docentes: Planificación de las actividades de lectura, es decir, poner en marcha y evaluar las actuaciones en materia lingüística que se desarrollen en el

salón de clase, considerando a cada uno de los estudiantes, apoyándose en el uso de las estrategias empleadas para comprender la lectura.

Primero, en calidad de enseñante debo servir como modelo para crear y nutrir el amor y el placer de la lectura, asimismo, debo establecer vínculos entre lecturas y conocimientos de los estudiantes; es decir, intentar relacionar la información del texto con las propias experiencias y conocimientos.

La expectativa es que como profesor vaya mejorando en explicar a los estudiantes la importancia de la lectura; por otra parte, debo enseñar la capacidad de encontrar información y localizar las respuestas para que comprendan e interpreten los documentos de forma independiente. Enseñarles a formular preguntas, a formular hipótesis y predicciones, a encontrar evidencias para rechazarlas o aceptarlas, también ayudarles a conocer varios tipos de textos y géneros, permitiéndoles seleccionar los textos de acuerdo a sus necesidades, en otras palabras, ayudar a los estudiantes a elegir lo que quieren investigar y acompañarlos en la búsqueda de información y en su proceso de comprensión.

En síntesis, el rol como profesor. Es fomentar en mis alumnos la curiosidad y despertar el placer de aprender; mejorar la adquisición de habilidades y herramientas para el aprendizaje permanente. Asegurar en ellos un éxito inmediato y continuo, procurar que los estudiantes aprendan a desarrollar sus habilidades de pensamiento y de lenguaje; establecer la aplicación estimulante y actividades significativas, particularmente para una lectura comprensiva.

La reflexión final es que como profesor he de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos, proporcionándoles la retroalimentación que favorezca la motivación y las contribuciones de

ellos hacia su logro. Para ello, Utiliza estrategias basadas en la orientación de los alumnos en su proceso de aprendizaje en el cual como profesor estaré muy interesado en observar cómo actúa el alumno con el texto al responder las tareas de comprensión que día a día hay que mejorar.

BIBLIOGRAFÍA

Gómez Palacios, Margarita. (1993) *Indicadores de la comprensión lectora*. Editorial Oea, México

Martínez Oliveira, Zaira. (2014) *Estudio de las dificultades de comprensión lectora en alumnado de educación primaria*. Universidad de Santiago de Compostela, Chile. Consultado en julio de 2018 en: [https://minerva.usc.es/xmlui/.../TFG1314_MARTÍNEZ%20OLIVEIRA, %20ZAIDA.p](https://minerva.usc.es/xmlui/.../TFG1314_MARTÍNEZ%20OLIVEIRA,%20ZAIDA.p).

Meece, Judith. (2000) *Desarrollo del niño y del adolescente*. Mc graw hill, México

Ramírez Ezquerra, Luis Guillermo 2017 *El gran problema de la comprensión lectora en México*. En *El Blog de la Educación.org* consultado en junio de 2018 en: <https://www.elblogdeeducacion.org/single-post/2017/01/07/El-gran-problema-de-la-comprensi%C3%B3n-lectora-en-M%C3%A9xico>

Raffino, María Estela. (2019) “Qué es la lectura” en *Concepto de, Diccionario de conceptos online con miles de definiciones* Fuente: <https://concepto.de/#ixzz60aGEB> Cow, Consultado: 09 de septiembre de 2019.

SEP (2017) *Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, SEP, México*.

SEP. (1999) *Libro para el maestro. Español. Tercer grado*. México, SEP, 1999. p. 13.

Solé, Isabel. (1997) *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó

Ynclán, Gabriela, (1997) *Una historia sin fin. Crear y recrear texto*. Fundación SNTE. México.