

**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**OXAPAMPA**



**TESIS**

**EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL APRENDIZAJE DE  
NIÑOS DEL VI GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LIBERTADOR MARISCAL  
CASTILLA DE OXAPAMPA, 2013**

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
PRESENTADO POR LAS BACHILLERES: Candice Vanessa JIMENEZ  
CASTAÑEDA y Yessica Yenny CALZADA PAJUELO**

**ASESOR: Prof. Beltrán GÓMEZ QUISPE**

**2014**

**OXAPAMPA – PERÚ**

**Con todo mi cariño y mi amor para las personas que hicieron todo en la vida para que yo pudiera lograr mis sueños, por motivarme y darme la mano cuando sentía que el camino se terminaba, a ustedes por siempre mi corazón y mi agradecimiento**

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIA</b>	<b>i</b>
<b>ÍNDICE</b>	<b>ii</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>v</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>1</b>
1.1 IDENTIFICACIÓN Y DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA	1
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	3
1.2.1 Problema general	3
1.2.2 Problemas específicos	3
1.3 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS	4
1.3.1 Objetivo general	4
1.3.2 Objetivos específicos	4
1.4 IMPORTANCIA Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.5 LIMITACIONES DEL ESTUDIO	5
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	<b>6</b>
2.1 ANTECEDENTES DE ESTUDIOS	6
2.2 BASES TEÓRICO-CIENTÍFICAS	9
2.2.1 El problema de la comprensión lectora	9
2.2.2 Planteamiento didáctico de comprensión lectora	11
A. ¿Qué significa leer?	12
B. ¿Qué significa comprender un texto?	12
C. Proceso que se sigue en la lectura	14
D. Competencias y habilidades que maneja el lector	15
E. Papel del docente en el proceso lector	19
2.2.3 Estrategias para lograr una buena comprensión lectora	20
A. Estrategias	20
B. Sugerencias al docente	25
C. Actividad para el estudiante	29

2.2.4	Lectura y estrategias de aprendizaje	32
	A. Aprendizaje de la lectura y la escritura, lengua y literatura	33
	B. Lectura y aprendizaje	33
	C. Estrategias de aprendizaje y textos escritos	37
	D. Estrategias de lectura y aprendizaje	40
	E. ¿Y todo esto se enseña?	43
2.2.5	Conocimientos lingüísticos para el aprendizaje de la lectura	45
	A. Definición, modelos de lectura y lenguaje hablado	46
	B. Antecedentes en américa latina	47
	C. Procesos cognitivos y lingüísticos	49
	D. Relación entre el lenguaje hablado y el escrito	50
	E. Un camino nuevo	54
	F. Psicolingüística y sociolingüística	56
	G. Derivaciones pedagógicas	59
	H. Divergencias	61
2.2.6	Principios metodológicos en el aprendizaje de la lectura	61
	A. principios básicos del aprendizaje lecto escritor	61
	B. desarrollo de cada unidad	66
	C. otras actividades complementarias	68
	D. otras consideraciones didácticas	68
2.2.7	La enseñanza de estrategias de comprensión lectora	71
	A. ¿Qué es una estrategia?	71
2.2.8	La enseñanza de estrategias de comprensión lectora	85
2.2.9	Técnicas de lectura	107
	A. Técnicas convencionales	108
	B. Técnicas enfocadas a la velocidad de la lectura	108
<b>2.3</b>	<b>DEFINICIÓN DE TÉRMINOS</b>	<b>114</b>
	<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>116</b>
3.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN	116
3.2	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	116
3.3	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	117
3.4	POBLACIÓN Y MUESTRA	117

3.5	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	118
3.6	TÉCNICAS DE ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS	119
3.7	SISTEMA DE HIPÓTESIS	120
	3.7.1 Hipótesis general	120
	3.7.2 Hipótesis específicas	121
3.8	SISTEMA DE VARIABLES	121
3.9	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	122
	<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>123</b>
4.1	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	123
4.2	VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE ESTUDIO	124
4.3	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	145
1.4	PRUEBA DE HIPÓTESIS	146
	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>148</b>
	<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>149</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA (APA)</b>	<b>150</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>152</b>

## INTRODUCCIÓN

La investigación que hemos realizado, tiene su fundamento en las normas vigentes de la Universidad, especialmente el Reglamento de grados y títulos de la Facultad de Ciencias de la Educación, que ha tenido como finalidad conocer el nivel de la comprensión lectora en el aprendizaje de niños del VI grado de Educación Primaria de la Institución educativa Libertador Mariscal Castilla de Oxapampa, teniendo en cuenta que es un aspecto fundamental para el logro de aprendizajes en las diferentes áreas curriculares del nivel de educación primaria.

De acuerdo al conocimiento que tenemos de la Institución educativa y su contexto el problema priorizado es la falta de comprensión del contenido de los textos durante la lectura, por eso nos hemos plantado la siguiente interrogante: ¿en qué medida el nivel de comprensión lectora influye en el aprendizaje de los niños del VI grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla de Oxapampa, 2013?, para conocer esa realidad nos hemos planteado el objetivo general; determinar el nivel de comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje de los niños del VI grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla de Oxapampa, 2013, cuyas respuestas encontramos en las conclusiones del presente informe.

La importancia del presente estudio lo resumimos así: La lectura es una de las actividades más importantes y útiles que el ser humano realiza a lo largo de su vida, siendo una actividad exclusiva de los seres humanos, únicos

seres vivos que han podido desarrollar un sistema intelectual y conceptual. Asimismo su importancia, reside en el hecho de que a través de ello el ser humano, puede comenzar a recibir conocimientos de manera formal e insertarse así, en el proceso tan complejo pero útil conocido como educación.

El estudio se ha realizado el año 2013 en la Institución Educativa libertador Mariscal Castilla del distrito de Oxapampa, en niños del VI grado de Educación Primaria, en donde se han realizado todas las actividades previstas como aplicar el pre test, luego trabajar con los niños enseñando las técnicas y las estrategias de lectura, para después aplicar el pos test.

Con el fin de orientar mejor el estudio nos hemos planteado la siguiente hipótesis: El nivel de comprensión lectora influye positivamente en el aprendizaje de los niños del VI grado de Educación primaria de la Institución Educativa Libertador mariscal Castilla; cuyas variables son: Variable Independiente (x) nivel de comprensión lectora; Variable Dependiente (y) aprendizaje de los niños del vi grado y la Variable Interviniente (z) sexo, edad.

Los procedimientos que se han seguido en la presente investigación han sido los pasos de la investigación científica: elección del tema de la diversidad de problemas del contexto; formulación del proyecto de investigación; aplicación de los instrumentos de recolección de la información; procesamiento y análisis de datos utilizando las técnicas estadísticas; elaboración del informe en borrador y final, cuyos resultados los presentamos en el informe y sus conclusiones, resaltando que la

lectura, actúa de cualquier modo como un fenómeno, que nos permite alentar nuestra imaginación, crear nuevos mundos en nuestras mentes, reflexionar sobre ideas o conceptos abstractos, entrar en contacto con nuestro idioma o con otros, mejorar nuestra ortografía, conocer más sobre otras realidades, etc.

Durante el trabajo de investigación, hemos tropezado con una serie de obstáculos siendo los principales: falta de bibliografía especializada; poca colaboración de los docentes de la Institución Educativa; escasos recursos económicos de los responsables, entre otras.

El presente informe de investigación está organizado en cuatro capítulos que lo sintetizamos así: Capítulo I: Planteamiento de la investigación, en donde se hace referencia la situación contextual de la entidad educativa, la formulación del problema, los objetivos, la justificación e importancia y limitaciones del estudio; Capítulo II: Fundamentación teórica de la investigación, en el cual destacamos los antecedentes como resultado de la revisión bibliográfica; la base teórica científica constituido por temas y normas sobre lectura y lectura comprensiva; III: Estrategias metodológicas, en donde se precisa el tipo, método, diseño, población y muestra y las técnicas e instrumentos de recolección, procesamiento y análisis de la información, las hipótesis y la operacionalización de variables; Capítulo IV: Contrastación y Prueba de Hipótesis, en la que presentamos los resultados de la aplicación de los instrumentos previa la validación respectiva para determinar la confiabilidad de los mismos, y luego presentamos, cuadros y



gráficos debidamente elaborados e interpretados de acuerdo a la naturaleza de los mismos.

Finalmente sugerimos, incentivar a los docentes de los diferentes grados y áreas curriculares la aplicación adecuada de las estrategias de la lectura comprensiva, para lograr un aprendizaje significativo en los niños de educación primaria.

**Las responsables**

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.6 IDENTIFICACIÓN Y DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA**

El presente estudio se ha ejecutado en la Institución Educativa Integrado “Libertador Mariscal Castilla” del cercado del distrito y provincia de Oxapampa, perteneciente a la Región Pasco; donde a través de observaciones y visitas permanentes se han detectado muchos problemas educativos como: gran porcentaje de deserción escolar, violencia estudiantil, malas relaciones profesor-alumno y padres, así como algunos casos de drogadicción, pero en el aspecto académico tiene mayor incidencia la falta de comprensión en la lectura, lo cual ha sido motivo de nuestra investigación.

El problema de la “comprensión lectora en el aprendizaje de Niños y niñas”, tiene relevancia a nivel local, regional, nacional y mundial, ya que realmente se está atravesando por una etapa de crisis en la lectura, toda vez que los medios de comunicación han invadido los hogares, disminuyendo las horas de estudio y lectura entre los niños, lo cual ha originado muchos problemas que constituyen preocupación para los docentes del nivel, así como para los padres de familia, porque influyen grandemente en el aprendizaje de todas las áreas curriculares, manifestándose en la falta del desarrollo de capacidades de comprensión y otros en el estudio en general.

En el contexto local, el problema se reafirma y por ello es necesario una profunda investigación, porque la deficiente comprensión de la lectura de los niños provoca grandes dificultades en el proceso de aprendizaje de las diversas áreas del currículo de educación primaria y convirtiéndose en uno de las dificultades del sistema educativo en su conjunto.

En el contexto de las Instituciones Educativas de todos los niveles del sistema incluso en la educación superior en Oxapampa se refleja dicha crisis, las razones que la originan son múltiples, sin embargo creemos que en el nivel primario constituye un punto neurálgico, por eso el propósito del estudio es abordarlo y plantear algunas alternativas para mejorar el aprendizaje de los niños y niñas.

En las observaciones realizadas en las Instituciones Educativas y en otras circunstancias se ve que los niños no conocen técnicas de lectura, ni estrategias metodológicas para utilizarlas en el proceso de lectura y esto es una gran preocupación ya que se refleja también en el trabajo docente

y es un índice de poca preocupación en capacitación y especialización docente, frente a todo ello muy poco o casi nada se hace para enfrentar dicha problemática y buscar la superación.

Teniendo en cuenta la problemática descrita, es necesario afrontarlo a través de una investigación individual o grupal e inclusive multidisciplinar, identificando las causas y los mecanismos para su oportuna solución, es por ello hemos desarrollado el estudio del tema intitulado "*el nivel de comprensión lectora en el aprendizaje de niños del, VI grado de Educación Primaria en la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla de Oxapampa, 2013*", cuyos resultados servirán para optimizar el trabajo académico de los docentes y el mejor logro de los aprendizajes de los niños.

## **1.7 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.7.1 PROBLEMA GENERAL**

¿En qué medida el nivel de comprensión lectora influye en el aprendizaje de los niños del VI grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla de Oxapampa, 2013?

### **1.7.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS**

a) ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora en el aprendizaje de los niños del VI grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla?

- b) ¿Cómo es la práctica de la comprensión lectora como una técnica que optimice el aprendizaje de los niños del VI grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla?
- c) ¿Cómo debe desarrollarse la técnica de la comprensión lectora para optimizar el aprendizaje de los niños del VI grado de educación primaria de la institución Educativa Libertador Mariscal Castilla?

## **1.8 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS**

### **1.3.1 OJETIVO GENERAL**

Determinar el nivel de comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje de los niños del VI grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla de Oxapampa, 2013.

### **1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Diagnosticar el nivel de comprensión lectora en el aprendizaje de los niños del VI grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla.
- b) Fomentar la práctica de la comprensión lectora como una técnica que optimice el aprendizaje de los niños del VI grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla.
- c) Proponer la técnica de la comprensión lectora para optimizar el aprendizaje de los niños del VI grado de educación primaria de la institución Educativa Libertador Mariscal Castilla.

## **1.9 IMPORTANCIA Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN**

El resultado de la investigación que hemos realizado, es importante, porque a través de la lectura accedemos al conocimiento y nos ayuda a expresar nuestras ideas.

Tanto los estudiantes como los profesionales necesitamos de la lectura, porque desarrolla capacidades de crítica reflexiva y además es fundamental para la educación y la cultura.

Asimismo la lectura permite establecer comparaciones, llegar a juicios de valor, ayuda a deducir e inducir, a analizar y sintetizar, sobre todo a lograr un buen nivel de comprensión de conocimientos.

Mediante la lectura, es el momento de empezar a realizar cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito mejorar calidad de la educación en todos sus niveles.

De esa manera una buena lectura, contribuirá al mejoramiento de la formación de la personalidad humana y en beneficio de nuestros alumnos, para el logro de competencias necesarias y desenvolverse en la vida en la sociedad.

## **1.10 LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Durante la ejecución de la investigación hemos enfrentado las siguientes limitaciones:

- Falta de recursos económicos de los responsables.
- Falta de tiempo para la recopilación de informaciones.
- Poco apoyo de los docentes de aula de la I.E. de estudio.
- Escasa bibliografía especializada.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 ANTECEDENTES DE ESTUDIOS

Habiendo revisado la literatura en los diversos archivos públicos y privados hemos hallado trabajos de investigación afines al tema motivo de estudio, lo que resumimos a continuación.

**Ramos, Eduardo (2010)**, de la Universidad Autónoma de México, en su trabajo de investigación titulado: *“Anatomía, evolución, teorías, lenguaje y pensamiento”*, llegó a la conclusión, de que normalmente el hablar con otras personas se nos hace algo de lo más cotidiano, sin embargo, el lenguaje es algo muy complejo, donde interactúan diversas actividades mentales.

El hombre se sirve del habla para numerosos propósitos, como para satisfacer demandas y necesidades, controlar a otros, establecer contactos con la gente, expresar sentimientos, simular o crear, preguntar o escribir.

También el lenguaje es la razón fundamental, por lo que el hombre crea cultura mientras que los animales no.

El lenguaje debe reconocerse como algo más, que sólo un medio de comunicación, entre los seres humanos, pues es la característica que hace claramente humana la conducta del hombre.

**Arroyo Sarabia, Manuel** y otros (2003), en su estudio sobre: *“Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básico, con alumnos del segundo y tercer año de secundaria utilizando la estrategia de aprendizaje colaborativo”*, cuyo objetivo fue que el alumno obtuviera el hábito de la lectura, motivado intrínsecamente con el recurso de la computadora e Internet.

Se aplicó en cuatro entornos, variando la ubicación y el contexto económico-cultural y social, obteniendo así información para determinar los factores que influyen en el aprendizaje; se diagnosticó el problema; se indagó en libros electrónicos e impresos; se eligieron y aplicaron los instrumentos; y se validaron los resultados triangulando información.

Para medir la efectividad del proyecto se utilizaron técnicas de análisis cualitativo antes, durante y después de la aplicación a los alumnos de baja



comprensión lectora, verificándose una mejora en la comprensión e interés en la indagación de información.

Finalmente, se concluyó que tanto la estrategia, como los recursos utilizados ayudaron a la mejora de la comprensión lectora en alumnos de bajo nivel, lográndose los objetivos y en congruencia con los conceptos teóricos.

**Suetta Alinovi, Liliana (1998)**, en su investigación intitulada: *“lectura y aprendizaje (hábitos de lectura)”*, llegó a las conclusiones siguientes:

- en muchos casos la dificultad para comprender un texto se debe a la escasez de los conocimientos previos;
- la enseñanza de la lectura no se concibe como responsabilidad de todos los docentes a través del uso que esta tiene en el aprendizaje en la diferentes áreas curriculares;
- la lectura deberá considerarse como contenido de enseñanza para todos los docentes, creando situaciones que prevean el desarrollo de las estrategias para acceder a la variedad de textos que cada disciplina dispone;
- la lectura de noticias periodísticas, documentos históricos, problemas, gráficos, consignas, textos informativos, todos ellos exigen el desarrollo de determinadas formas de abordaje que deberán ser enseñadas y aprendidas.

## **2.2 BASES TEÓRICO-CIENTÍFICAS**

### **2.2.1 EL PROBLEMA DE LA COMPRESIÓN LECTORA**

La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo.

Estudios como el informe PISA o el PIRLS concluyen que en los últimos años los estudiantes europeos, y especialmente los españoles (en torno a un 26%), tienen cada vez más problemas con la comprensión lectora.

Así, cada vez son más los alumnos a los que les resulta difícil sacar información de lo que leen, interpretarla y reflexionar sobre ella.

Evidentemente, la comprensión lectora mejora con la práctica. No obstante, tanto padres como educadores deben tener presente que la lectura ha de ser un placer, no una obligación. Desde luego, lo ideal sería fomentar el hábito de la lectura desde pequeños en casa, con cuentos o adivinanzas y animarles a leer ellos solos progresivamente.

Hay que evitar los momentos en los que el niño se encuentre cansado, hambriento o realizando cualquier actividad lúdica y escoger lecturas adecuadas e interesantes, según edad, gustos y capacidades, para evitar que el hecho de leer se convierta en un fastidio.

El objetivo es que muestre cada vez mayor interés y que se esfuerce en comprender lo que lee, por ello el contenido ha de estar acorde con sus conocimientos, con un vocabulario adecuado y sin formas gramaticales o construcciones sintácticas que le resulten frustrantes. En el caso de los jóvenes, siempre ayuda tener a mano un diccionario para resolver dudas y apuntar el significado de aquellas palabras que no entiendan.

Cualquier momento cotidiano es bueno para motivar al niño, como leer carteles mientras se pasea por la calle o pedirle que nos cuente qué ha estado leyendo en clase ese día. Tampoco hace falta leer solo libros, ya que también, revistas o artículos de periódicos acordes a su edad son otra buena opción.

Actividades para mejorar la comprensión lectora en clase y en casa son:

- Proponer situaciones en las que sea necesario leer una receta de cocina, las instrucciones de un juego, el artículo de una revista, el menú de un restaurante, un anuncio publicitario.
- Buscar la palabra fantasma, también conocido como Procedimiento Cloze: seleccionar un texto en el que se suprimen varias palabras fáciles de deducir por el contexto de la historia. El niño debe adivinar cuáles son esas palabras que faltan.
- Plantear un tema cualquiera y quien consiga más información sobre él, gana.
- Técnica de la idea principal: se muestra al niño la ilustración de una acción concreta y se ofrecen diferentes opciones textuales que la

expliquen. A continuación, deberá escoger aquella que mejor la explique. También puede realizarse sin necesidad de dibujo alguno: tras leer el fragmento de un texto se le pide que extraiga el sentido principal o el tema de lo que acaba de leer. Otra buena idea es subrayar la que crea idea principal de un párrafo.

- Resumir: se lee un texto y el niño debe escribir una o dos frases que lo resuman. O bien, debe contar a sus compañeros en pocas palabras de qué trata la historia.
- Tras la lectura, realizar un dibujo o una dramatización sobre el contenido.
- Escribir finales distintos para una misma historia.
- Completar y ordenar frases, hacer sopas de letras, responder preguntas relacionadas con el texto...
- Lectura simultánea: leer una frase y, a continuación, enunciar otra con el mismo significado pero con palabras distintas, más sencillas. Así, aprende vocabulario y comprende más fácilmente lo leído.
- Leer cuidadosamente títulos, encabezados y pies de página.

### **2.2.2 PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Esta temática ofrece a docentes y tutores como material de apoyo para la enseñanza y refuerzo de la comprensión lectora. Por tanto, no trata de sustituir a una tarea que se considera esencial: la acción directa del docente sobre el alumnado antes, durante y después del proceso lector.

Es, pues, un material de ayuda, que, con el soporte informático que le acompaña, puede ser de utilidad en el aula o en casa. Debe utilizarse atendiendo al modelo teórico y al planteamiento didáctico en que se basa.

## **A. ¿QUÉ SIGNIFICA LEER?**

**Dubois (1991)**, ha definido el proceso de lectura en las últimas décadas, a través de tres teorías:

- a) Un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información.
- b) El producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.
- c) Un proceso de transacción entre el lector y el texto.

## **B. ¿QUÉ SIGNIFICA COMPRENDER UN TEXTO?**

Cada teoría representa un modo diferente de enfrentarnos al proceso de comprensión de los textos:

### **a) Para la primera teoría significa tres cosas:**

- La comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto.
- la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito.
- la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor.

De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece.

Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

Sin renunciar a todo lo que este modelo supone (empleado prominentemente en la década de los sesenta), debemos considerar los otros dos modelos basados en las teorías psicolingüísticas, cognitivas y constructivistas.

**b) Para la segunda teoría:**

La concepción de la lectura es como un proceso interactivo, está basada en el **modelo psicolingüístico de Goodman** (1982): proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos y la **teoría del esquema** de Heimlich y Pittelman (1991): la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión.

Proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión.

Comprender un texto, es ser capaz de encontrar en el archivo mental (la memoria) la configuración de esquemas, que le permiten explicar el texto en forma adecuada.

**d) Con la tercera teoría:**

Entendiendo la lectura como **proceso transaccional** de Rosenblatt (1978): proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto, el significado que se crea del texto es relativo, pues dependerá de las transacciones que se

produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico (culturas, momentos, etc).

### **C. PROCESO QUE SE SIGUE EN LA LECTURA**

Para, Solé (1994), es un proceso interno, inconsciente. Se debe asegurar que el lector comprende el texto y puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa.

Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee.

Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario.

Se pueden contemplar tres momentos y en cada uno se plantean situaciones de aprendizaje:

#### **a) Antes de la lectura, respondiendo a preguntas tales como:**

¿Para qué voy a leer?

¿Qué sé de este texto?

¿De qué trata este texto?

¿Qué me dice su estructura?

#### **b) Durante la lectura, realizando tareas como:**

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- Formular preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Releer partes confusas
- Consultar el diccionario
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas
- 

**c) Después de la lectura, con actividades como:**

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

Todo esta nueva concepción del proceso de comprensión lectora implica bastante más que decodificar palabras de un texto, contestar preguntas después de una lectura literal, leer en voz alta, siempre leer solo y en silencio o una simple identificación de palabras.

**D. COMPETENCIAS Y HABILIDADES QUE MANEJA EL LECTOR**

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) establecen una serie de **competencias** que posee el buen lector y que debe ponerlas en práctica:

- Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.
- Monitorizan su comprensión durante todo el proceso de la lectura.



- Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.
- Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.
- Resumen la información cuando leen.
- Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.
- Preguntan.

Desde un punto de vista clásico (según el primer modelo), pero no menos ilustrativo, se ha entendido que la comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: interpretar, retener, organizar y valorar. Cada uno de los cuales supone el desarrollo de **habilidades** diferentes y de la puesta en práctica de **estrategias** concretas:

#### **INTERPRETAR:**

- Formarse una opinión.
- Inferir significados por el contexto.
- Sacar ideas centrales.
- Deducir conclusiones.
- Relacionar datos.
- Predecir unas consecuencias.

#### **RETENER:**

- Conceptos fundamentales.
- Datos para responder a preguntas.
- Detalles aislados.

- Detalles coordinados.

### **ORGANIZAR:**

- Formular hipótesis y predicciones
- Establecer consecuencias.
- Seguir instrucciones.
- Secuenciar hechos.
- Esquematizar.
- Resumir y generalizar.
- Encontrar datos concretos en las relecturas

### **VALORAR:**

- Captar el sentido de lo leído.
- Establecer relaciones.
- Deducir relaciones de causa-efecto.
- Separar hechos de opiniones.
- Diferenciar lo verdadero de lo falso.
- Diferenciar hechos de opiniones.
- Diferenciar lo real de lo imaginario.

Los diferentes tipos de presentación de la información escrita requieren habilidades específicas para su comprensión:

### **TEXTOS NARRATIVOS:**

- Secuenciación de hechos
- Diferenciación de personajes
- Interpretación de intencionalidades

### **TEXTOS DESCRIPTIVOS:**

- Retener datos
- Establecer relaciones
- Esquematizar
- Sacar las ideas centrales
- Inferir significados

#### **TEXTOS EXPOSITIVOS:**

- Detalles aislados y coordinados
- Seguir instrucciones
- Resumir y generalizar
- Establecer relaciones de causa-efecto

#### **TEXTOS ARGUMENTATIVOS:**

- Diferenciar hechos de opiniones
- Interpretar intencionalidades

#### **TEXTOS POÉTICOS:**

- Deducir el significado de imágenes, metáforas
- Interpretar sentimientos, intencionalidades

#### **TEXTOS CIENTÍFICOS:**

- Establecer relaciones
- Esquematizar
- Formular predicciones

#### **TEXTOS PERIODÍSTICOS:**

- Obtener las ideas principales
- Captar el sentido global

#### **GRÁFICOS, ESQUEMAS y MAPAS:**

- Interpretar símbolos

- Relacionar datos

## **E. PAPEL DEL DOCENTE EN EL PROCESO LECTOR**

El papel del docente, es de guía y facilitador del proceso de comprensión lectora.

**Quintana, H.E.** (2001), basándose en los métodos preconizados por Baumann (1985-1990), Robb (1996) y Johnson y Johnson (1986), propone los siguientes pasos:

### **1° Introducción**

El docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia, explica el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.

### **2° Demostración**

El docente explica, describe y modela la estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden a preguntas y construyen la comprensión del texto.

### **3° Práctica guiada**

Los alumnos leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente.

### **4° Práctica individual**

El alumno practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.

### **5° Autoevaluación**

El docente solicita a los alumnos que autoevalúen sus ejercicios.

## **6° Seguimiento**

El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los alumnos realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, si dominan las estrategias.

### **2.2.3 ESTRATEGIAS PARA LOGRAR UNA BUENA COMPRESIÓN LECTORA**

Al momento de leer cualquier tipo de texto, existen ciertas estrategias o destrezas que ayudan a comprender lo leído con mayor profundidad. Si logras entender y aplicarlas en tus lecturas, tendrás una mayor capacidad de comprender y te ayudarán en todas las áreas de aprendizaje.

#### **A. ESTRATEGIAS**

Vamos a conversar sobre estrategias y, para comenzar, nos preguntaremos qué son y para qué nos sirven las estrategias. Podríamos responder que las estrategias son herramientas, caminos, recursos que nos permiten conseguir un fin, es decir, alcanzar la meta que se quiere lograr. En este caso, nos hemos planteado como meta desarrollar la comprensión lectora de nuestros alumnos.

Con nuestra meta clara surge una inquietud:

¿Qué entendemos por "comprender"?

Y a esta primera pregunta le siguen otras:

¿Compartimos los profesores el significado de nuestra meta?,

¿Estamos todos trabajando para desarrollar las mismas habilidades de nuestros alumnos?

¿Nuestra forma de entender y de desarrollar la comprensión tiene relación con lo que evalúan las pruebas nacionales?

Son muchas las interrogantes y muy variadas las respuestas que podríamos encontrar.

Comencemos por aclarar qué se entiende hoy por comprensión (en este caso, de lectura) de manera que podamos determinar cuáles serían las estrategias más adecuadas para alcanzarla. Partamos aclarando qué no se entiende hoy por comprensión y así evitaríamos caminar en la dirección equivocada.

"El lector que lee con interés y que se formula preguntas pondrá en juego todo su esfuerzo, conocimientos y habilidades para encontrar las respuestas que busca."

Recordar, repetir, memorizar no es comprender, es necesario recordar para poder comprender; pero no es suficiente para lograrlo. Si nuestro objetivo es que los alumnos repitan la información obtenida de los textos y nos centramos en la tarea de controlar y corregir las respuestas que dan a las preguntas de comprensión, más que en la enseñanza y desarrollo de estrategias, podemos estar seguros de que nos hemos equivocado de camino. Contestar una serie de preguntas es una tarea distinta a la del proceso de construcción de significado en la que el lector debe esforzarse, considerando su aporte de conocimientos y utilizar estrategias previas, simultáneas y posteriores a la lectura.

Del párrafo anterior se desprende lo que sí se entiende por comprensión: se trata de un proceso de construcción de significado que realiza cada lector para responder a sus intereses. El lector que lee con interés y que se formula preguntas pondrá en juego todo su esfuerzo, conocimientos y habilidades para encontrar las respuestas que busca.

¿Nos importan a los profesores las preguntas que se formulan nuestros alumnos?

¿Les enseñamos a tener curiosidad?

*“A medida que se aclara el concepto de comprensión van apareciendo también las estrategias que conviene usar: el lector que tiene la necesidad de encontrar respuestas en los textos utilizará las estrategias que le parezcan adecuadas para hallarlas. Se define al buen lector como aquel que cuenta con un amplio bagaje de estrategias generales y específicas de entre las cuales sabe seleccionar las que resultan más adecuadas a la situación, a la tarea y al texto y al mismo tiempo las que resultan más eficaces para alcanzar su objetivo” (Bernárdez en Parodi, 1998).*

Se cuenta con evidencias que demuestran que las habilidades en lectura pueden y deben ser incrementadas. Los expertos en el tema dejan en claro que es necesario aplicar programas de intervención para desarrollar estrategias metacognitivas que ayuden a los estudiantes a tomar conciencia de sus procesos y así puedan usar estas estrategias de manera efectiva.

Goodman, en Calero y otros, (1999), plantea que el profesor debe conocer qué estrategias pone en juego el lector para construir significado y limitarse a ser un motivador y un colaborador con los alumnos para que éstos internalicen estas estrategias y sean ellos los artífices en el proceso de construcción de significados a partir de ellas.

*“El uso de estrategias de comprensión permite a los lectores ser autónomos y los hace capaces de enfrentarse a distintos tipos de textos” (Solé 1997).*

### **a) Actividades antes de la lectura**

En esta etapa, lo importante es activar los conocimientos previos y formular los propósitos del texto que nos presentan.

¿Qué es activar los conocimientos previos? Es entregar información que ya se conoce sobre un tema.

¿Qué es formular propósitos? Es señalar lo que esperas del texto.

En definitiva, en esta etapa de la comprensión lectora, el debieras responder a las siguientes preguntas:

¿Qué sé de este tema?

¿Qué quiero aprender?

### **b) Actividades durante la lectura**

En esta etapa el lector se está enfrentando al texto y comienza a ver si lo señalado en las actividades de la etapa anterior concuerda con la lectura.

Así, comprueba si la información entregada a partir de la activación de los conocimientos previos coincide con lo que le está entregando el texto.

Otra actividad que se realiza durante la lectura es la siguiente: Comenzar a leer y detenerse en el primer párrafo o en la mitad de la historia, para realizar preguntas como:

¿Qué pasará a continuación?

Así, realizarás supuestos o conjeturas de lo que viene a continuación.

También es de gran utilidad contar en voz alta lo que se ha leído para ver qué se ha comprendido en el momento. La realización de preguntas sobre el contenido del texto ayudan mucho para ir entendiendo mucho mejor los hechos o sucesos que van ocurriendo.



### **c) Actividades después de la lectura**

En esta etapa, el lector está en condiciones de responder a las siguientes preguntas:

¿Cuál es la idea principal?

¿Cuáles son las ideas secundarias?

Se trata organizar de manera lógica la información contenida del texto leído e identificar las ideas principales, es decir las más importantes, y las secundarias, aquellas que aportan información que no es fundamental en la historia (pueden ser descripciones de los personajes, del ambiente, de los acontecimientos, etc.).

Para esto, se puede organizar la información realizando las siguientes actividades:

- a) Hacer resúmenes:** ordena y reduce la información del texto leído, de manera tal que dejes sólo aquello esencial. Escríbelo nuevamente.
- b) Realizar síntesis:** al igual que el resumen reduce la información de un texto, pero utilizando palabras propias.
- c) Hacer esquemas:** convierte la información en listas de acciones agrupadas según lo sucedido.
- d) Hacer mapas conceptuales:** ordenar las ideas principales en cuadros que se relacionarán por medio de flechas con las ideas secundarias encontradas.

### **Las estrategias generales para realizar una buena lectura de un texto:**

- Lectura del título del libro, con el fin de imaginar de qué se puede tratar el texto.

- Lectura del texto completo sin detenerse, para lograr una idea general.
- Separar y numerar cada uno de los párrafos del texto.
- Subrayar en cada párrafo la idea principal o lo más importante del texto.
- Colocar comentarios frente a los párrafos si son necesarios para tu comprensión.
- Colocar títulos y/o subtítulos a los párrafos separados.
- Después de leer, examinar las actividades realizadas anteriormente.

## **B. SUGERENCIAS AL DOCENTE:**

Los docentes deberán tomar en cuenta que los estudiantes aprenden a comunicarse y comprenden a través de esfuerzos sistemáticos; es decir, necesitan enfrentarse muchas veces a una misma tarea para dominarla. Por esta razón, es importante que lean diariamente y que los esfuerzos que realicen en las áreas de comunicación oral y escrita tengan continuidad y sistematicidad. Dado lo anterior, es necesario establecer un horario que facilite este trabajo y que provea a los estudiantes de diversas oportunidades para lograr los Aprendizajes Esperados propuestos y las habilidades que estos conllevan, sin temer a la rutina y la repetición de algunas tareas. La variedad y creatividad de la clase la dará la elección de textos apropiados para el nivel, desafiantes y contundentes, y la profundidad de las discusiones.

En cuanto a la Comprensión de lectura, es necesario destinar parte del tiempo a leer en clases y a comentar los textos que contienen ideas enriquecedoras y buena escritura. Aquí, el docente adquiere un rol

fundamental al guiar a los estudiantes en sus lecturas, al ayudarlos a comprender la información, a realizar inferencias, a penetrar en los significados más complejos y a elaborar interpretaciones propias. Así, los estudiantes, a través de los textos literarios y no literarios, profundizan su conocimiento de mundo, se exponen a diferentes estructuras textuales y conocen puntos de vista distintos sobre variados temas.

Otra sugerencia en cuanto a la lectura puede ser un cuento, que los acerque al concepto de ahorro, para luego profundizarlo mucho mejor en 7º año.

Por tanto las sugerencias para el docente son:

Lectura comprensiva frecuente de textos de estructuras simples y complejas, con algunos elementos complejos (presentación del espacio, alusiones a múltiples tiempos, entre otros), utilizando estrategias antes, durante y después de la lectura, para captar el sentido global:

- a) extrayendo información explícita relevante.
- b) realizando inferencias para establecer relaciones de causa, efecto y secuencia de hechos, integrando detalles relevantes del texto.
- c) integrando conocimientos específicos sobre el tema y sus experiencias personales.

**Contenidos relacionados:**

- Reconocimiento y reflexión sobre caracterización de personajes, narradores o hablantes, acciones, tiempo, espacio y contexto sociocultural, al servicio de la comprensión de los textos literarios leídos.

- Demostración de la comprensión de lo leído, a través de comentarios, transformaciones, debates, dramatizaciones y otras formas de expresión artística.
- Reconocimiento y reflexión sobre caracterización de personajes, narradores o hablantes, acciones, tiempo, espacio y contexto sociocultural, al servicio de la comprensión de los textos literarios leídos.
- Reflexión sobre los elementos que permiten la comprensión del sentido global de los textos leídos, tales como: ficción, realidad; personas o personajes; hechos clave; ambiente; relación texto–imágenes; ideas y puntos de vista.

**Aprendizajes esperados:**

Interpretar textos narrativos comentados en clases, considerando:

- Secuencia de acciones
- Características de los personajes
- Espacio
- Época del relato
- Duración de los acontecimientos

**Aprendizajes esperados para la actividad:**

- Comprender y aplicar que existen estrategias antes, durante y después de la lectura.
- Acercar un poco más a los alumnos a conceptos financieros.
- lograr que realicen algún tipo de inferencias.
- lograr ordenar secuencia de hechos dentro de un texto.

- Recursos digitales asociados:
- Presentación Power Point, "comprensión lectora".
- Video de estrategias de comprensión lectora. ([www.youtube.com](http://www.youtube.com))

**Actividades propuestas:**

- Acercar a los estudiantes a conceptos financieros mediante la comprensión lectora.
- Duración horas pedagógicas. 2 hrs.
- Mapa conceptual de los temas tratados en la actividad.

**Para esto se utilizarán:**

Pasos para llevar a cabo la actividad (preguntas y sugerencias metodológicas para desarrollar cada clase).

**Paso 1:**

Los primeros 15 o 20 minutos crear un debate para activar conocimientos previos en cada uno de los alumnos.

Realizar preguntas previas a los estudiantes para introducirlos al tema, por ejemplo:

\*¿Has escuchado alguna vez el concepto de impuesto?

\*¿Dónde?

\*¿A qué ámbito crees que tiene referencia?

**Paso 2 (30-40 minutos):**

Posteriormente mostrar una presentación de Power Point donde indique que es la lectura y cuáles son los pasos a seguir para que esta sea efectiva.

A su vez, el docente debería interactuar con los alumnos, preguntar, generar debate dentro de la sala de clases.

Posteriormente, ya que muchos alumnos aprenden de diversas maneras, sería necesario mostrar un recurso multimedia, para que ellos fijen mucho más su atención en las estrategias de lectura las que les permitirán lograr los objetivos.

**Paso 3 (30- 35 minutos):**

Entregar a cada alumno una guía de comprensión de lectura, esta se debe abordar de la siguiente manera:

- Realizar lectura de manera colectiva con los estudiantes.
- Si es necesario utilizar audio como medio de apoyo.

**Paso 4 (20- 25 minutos):**

Dar un tiempo prudente para que cada alumno reflexione y conteste las preguntas de la guía de trabajo.

**Paso 5 (20 – 25 minutos):**

En conjunto se revisara cada una de las preguntas, uno de los ítems, deberá ser corregido en la pizarra, así se estimulará a la participación de todos los alumnos.

**C. ACTIVIDAD PARA EL ESTUDIANTE**

Lenguaje y Comunicación

Comprensión Lectura

**Actividad 1:**

Lee el siguiente texto, y luego responde de manera clara las preguntas que están a continuación.

Los impuestos del Rey

Había una vez un reino pobre, pobre, pero muy pobre. En él no había calles, ni fuentes, ni una plaza en donde pasear los domingos.

El rey, muy preocupado por la miseria de su reino, se reunió con su Consejo Real formado por hombres sabios, a quienes planteó:

Señoras y señores, ¿por qué somos tan pobres?

Uno de los sabios, el más viejo de ellos, le respondió:

Su Majestad, el reino está sumido en esta gran pobreza pues nadie paga impuestos.

¿Impuestos?- preguntó el rey, extrañado.

Así es-carraspeó el consejero-aquí los súbditos trabajan, Majestad, pero no pagan ni un céntimo para que usted, como gobernante de este reino, disponga de dinero para hacer que esta ciudad se vuelva una rica y hermosa. Usted debería de cobrar un impuesto a cada uno de sus súbditos, es decir, cobrarles una cuota para reconstruir nuestra ciudad.

Tienes toda la razón, consejero: cobraré impuestos a toda la población que trabaja en este reino-replicó el rey, entusiasmado. En un momento mandó a su heraldo a una plazoleta cercana al castillo donde se reunían las personas para comprar y vender sus productos, y éste leyó la orden a todos los súbditos que se acercaron a escucharlo. Las personas al recibir semejante noticia pensaron que el rey se había vuelto loco, pero más tarde, al comprobar que el asunto iba en serio, se enojaron mucho, pues nunca antes habían pagado impuestos al rey. Se oían voces que decían:

¿Por qué pagar impuestos, si nunca lo hemos hecho?

¿Pero qué le pasa al rey? ¿Qué no ve nuestro esfuerzo por ganarnos la vida, y aun así nos pide dinero?

¿Pagar impuestos? ¡Jamás!

Sin embargo, a pesar de estar tan disgustados, como eran buenos súbditos obedecieron y pagaron sus impuestos cuando llegó el tiempo de hacerlo.

Pasados unos meses las personas empezaron a ver cómo su reino se transformaba en uno alegre y bello, pues, de pronto, aparecieron jardines y parques, se construyeron escuelas, se edificaron museos, puentes, carreteras y hermosos alumbrados para las calles. Entonces, los súbditos del rey cambiaron de opinión respecto a él y al pago de impuestos: estaban muy contentos, pues constataron cómo éstos se utilizaban de tan buena forma para su ciudad.

También el monarca y sus consejeros estaban felices pues la ciudad había cambiado mucho, ahora era rica, grande y hermosa.

La estrategia del rey había sido una acertada: los impuestos funcionaron.

## **Actividad 2:**

\* Ahora en base a la lectura anterior, responde las siguientes preguntas:

1. ¿De acuerdo al texto leído, podrías inferir que es un impuesto?

---

---



2. Busca en tu diccionario la definición de “impuesto”.

---

---

3. ¿Crees tú que los impuestos son importantes? ¿Por qué?

---

---

4. ¿Crees que los impuestos ayuden a que un pueblo mejore su calidad de vida? Fundamenta el porqué.

---

---

---

5. Ordena de manera secuenciada los hechos que llevaron a que se cobraran impuestos en la ciudad, y cuáles fueron sus consecuencias.

---

---

#### 2.2.4 LECTURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Según, **Solé y Gallart** (2009), en su Psicología Evolutiva y de la educación, las condiciones y estrategias de aprendizaje en los textos escritos, son:

**Primero**, se señalan las relaciones entre leer, comprender y aprender.

**Segundo**, el tema de las estrategias de aprendizaje y su aplicación a los textos escritos.

**Tercero**, considera lo que es necesario para que la lectura permita el aprendizaje.

**Cuarto**, se hace referencia a la necesidad de enseñar las estrategias que permiten comprender y aprender lo que se lee.

## **F. APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, LENGUA Y LITERATURA**

Probablemente, se habrá usted dado cuenta de que uno de los medios más poderosos que poseemos los humanos para informarnos y aprender consiste en leer textos escritos. Desde luego, no es el único medio: las explicaciones orales, los audiovisuales, la experiencia de otros y la propia son fuentes de aprendizajes insustituibles e inagotables.

También es verdad que la lectura no sirve sólo para adquirir nuevos conocimientos.

*“Para muchos, leer es un medio de evasión, de disfrute, un instrumento que nos permite compartir experiencias y mundos ajenos a los propios, cuya repercusión trasciende lo cognitivo para llegar a emocionarnos, a apasionarnos, a transportarnos” (Solé, 1992; Solé, 1993).*

## **G. LECTURA Y APRENDIZAJE**

Hace ya algunos años, en esta misma revista publiqué un artículo cuyo título, «Aprender a leer, leer para aprender» (1) pretendía dar cuenta de un paso, trascendente y comprometido, entre el aprendizaje inicial de la lectura y el uso de ésta como instrumento de aprendizaje. En aquella ocasión, y en otras posteriores, he insistido, como por otra parte han hecho muchos

autores, en que determinadas formas de enseñar y de aprender a leer ayudan a que el paso que he mencionado pueda realizarse sin dificultades excesivas, pues han respetado desde el principio, es decir, desde la enseñanza inicial, la relación característica que se establece en la lectura: una relación de interacción entre el lector y el texto, en la que ambos aportan, ambos son importantes, y en la que manda el lector.

Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del modelo interactivo (Adam y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987a; 1987b), cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previos, hipótesis, y capacidad de inferencia; un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida.

Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, atribuir significado al texto escrito, en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1976) utilizó para describir el aprendizaje significativo. Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta.

Por ejemplo, si usted comprende lo que está escrito es porque puede ir relacionándolo con cosas que ya conocía; quizá no sea lo mismo, pero puede ir integrando la información novedosa en sus esquemas previos. Ello le permite no sólo comprender, sino también ampliar (¡quizá!) aquello que ya sabía.

Sin embargo, usted no comprende sólo porque dispone de conocimientos previos y porque se muestra activo relacionando, comparando...; comprende porque el texto se deja comprender (al menos, pretendo que así sea), es decir, porque posee una cierta estructura, porque sigue una cierta lógica, porque, en una palabra, es comprensible.

Como más adelante veremos, la estructura de los textos constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que los lectores pueden experimentar al leer e intentar aprender a partir de lo que leen, así como para ofrecer pistas que faciliten su tarea.

La actividad intelectual que se moviliza cuando se trata de comprender un texto (actividad que lleva a seleccionar esquemas de conocimiento adecuados, valorar su plausibilidad, integrar en ellos la nueva información, modificando lo uno y lo otro si es necesario, incluso llegando a elaborar nuevos esquemas) es responsable de que a través de la lectura aprendamos incluso cuando ése no es el propósito que nos mueve a leer.

León y García Madruga (1989) señalan, por una parte, que la intención de aprender no constituye una garantía de que el sujeto aprenda (desde luego, se precisa algo más que querer, como hemos visto) y por otra parte, citan a Bower (1972), quien encontró que sujetos que no pretendían aprender adquirirían tanta información como los que leían con este propósito.

Probablemente sea el poder de la lectura de ponernos en contacto con perspectivas distintas a la nuestra, y el hecho de que comprender implica poder atribuir significado a lo nuevo, relacionarlo sustantivamente con lo que ya se poseía, que se integra de este modo en nuestra estructura cognitiva, lo que explique que cuando comprendemos, aprendamos, aun sin proponérselo. Podríamos considerar que se produce así un aprendizaje incidental, distinto sin embargo del que construimos cuando la intención que preside nuestra lectura es aprender, y cuando podemos poner los medios adecuados para que ello se produzca.

Todo el proceso descrito no resulta posible sin la implicación activa del lector; se requiere entonces que éste encuentre sentido a leer. En el sentido (Coll, 1988; Solé, en prensa, b) se incluyen los aspectos motivacionales y afectivos que actúan como motor del aprendizaje. Sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando lo encontramos interesante, cuando desencadena una motivación intrínseca y cuando nos sentimos con los recursos necesarios para realizar una tarea, le encontramos sentido y, entonces, le podemos atribuir significado.

Aunque no podemos detenernos aquí en este importante aspecto, vale la pena señalar que nuestro auto concepto y autoestima influyen poderosamente en nuestra capacidad de darle sentido al reto que supone leer y aprender; y, recíprocamente, que los resultados que obtenemos en esta tarea contribuyen a conformar tanto el conocimiento que tenemos de nosotros mismos como el grado en que nos valoramos.

Desde la perspectiva de que también, para leer, los aspectos de tipo emocional y afectivo son fundamentales, y desde la asunción de que la lectura implica la comprensión y que ésta es imprescindible para realizar aprendizajes significativos, podemos ahora abordar el segundo apartado de este artículo: las estrategias de aprendizaje y los textos escritos.

## **H. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y TEXTOS ESCRITOS**

*“Las estrategias de aprendizaje han sido definidas como secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (Pozo, 1990; Danserau, 1985; Nisbett y Shucksmith, 1987).*

Es decir, se trata de actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poderlas utilizar.

Esta definición merece algunos matices. Empezando por su parte final, y desde una perspectiva constructivista, *adquirir, almacenar y/o utilizar la información* alude a la posibilidad de construir significados sobre ella, véase el apartado anterior, lo que favorece su memorización comprensiva y la

funcionalidad de lo aprendido (otra cosa es que, además, se lleven a cabo actividades concretas con el fin de promover la práctica de lo adquirido, o su retención).

Siguiendo con la definición, conviene resaltar el carácter de las estrategias, que no prescriben ni detallan totalmente el curso de la acción a seguir; son más bien sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar (Valls, 1990). Es decir, cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente una receta, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos. Por ello, tanto la autodirección, presencia de un objetivo y conciencia de que existe como el autocontrol, supervisión y evaluación de las propias acciones en función de los objetivos, modificándolas si es preciso, son componentes fundamentales de las estrategias.

Entendidas de este modo, las estrategias de aprendizaje adquieren el rango de capacidades cognitivas estrechamente relacionadas con la meta cognición, capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, evaluarla y modificarla, permiten dirigir y regular nuestra actuación y, como afirman Nisbett y Shucksmith (1987), constituyen la base de la realización de las tareas intelectuales.

Por último, resulta necesario detenerse brevemente en el hecho peculiar de que, con gran frecuencia, esas estrategias se aplican a información

escrita con la finalidad de aprenderla. Pozo (1990) define las actividades realizadas por los alumnos cuando aprenden a partir del texto como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, ya en el tramo superior de las estrategias de aprendizaje, que permiten atribuir significado al texto y organizar sus ideas.

Cuando se trata de aprender, el texto escrito presenta la ventaja frente a otro tipo de informaciones, por ejemplo, orales de su permanencia y de que el lector puede volver sobre él, manipulándolo y organizándolo según le convenga; sin embargo, como contrapartida, se encuentra desprovisto del contexto que envuelve lo oral y que facilita su explicitación. Además, las distintas estructuras textuales presentan peculiaridades que influyen en la capacidad de comprensión.

En relación a esto último, no existe unanimidad entre los autores a la hora de considerar las grandes categorías de textos en que se organiza la información escrita. Por ejemplo, Adam (1985) distingue como principales los textos *narrativos, descriptivos, expositivos e instructivo-inductivos*; León y García Madruga (1989) proponen seguir la clasificación más generalizada entre textos *narrativos, descriptivos y expositivos*; Cooper (1990), por su parte, en una clasificación muy orientada a la enseñanza, distingue dos estructuras básicas: narrativa y expositiva, dentro de ésta señala la presencia de textos expositivos de tipo descriptivo, agrupador, causal, aclaratorio y comparativo.



Más allá de las discrepancias, emerge un cierto consenso en torno a tres cuestiones básicas:

- La regularidad de la estructura narrativa (cuya secuencia incluye un estadio inicial, una complicación, una acción, una resolución y un estado final).
- El hecho de que la prosa de la estructura narrativa resulta más fácil de comprender y de retener. Ello puede atribuirse tanto a la menor cantidad de información que generalmente aportan las narraciones, cuanto a la mayor familiaridad del lector con su estructura, así como al hecho de que generalmente no son esos textos los que se ofrecen para aprender.
- La gran variedad que puede presentar la estructura expositiva, en función de la información de que se trate y de los objetivos que persiga el autor y la mayor dificultad que presenta para el lector.

Respecto de esto último, un aspecto que conviene tener en cuenta se refiere a que en el aprendizaje de la lectura, es decir cuando se aprende a leer, normalmente se ofrece a las alumnas y alumnos textos narrativos; sin embargo, cuando leen para aprender, deben aplicar sus conocimientos a textos expositivos cuyas características les son fundamentalmente desconocidas, y además con el fin concreto de ampliar dichos conocimientos. Ello exige enseñar a manejar estas distintas estructuras mediante actividades de lectura que hagan posible el aprendizaje, a las que vamos a referirnos inmediatamente.

## I. ESTRATEGIAS DE LECTURA Y APRENDIZAJE

Como he señalado en el primer apartado de este artículo, cuando leemos, frecuentemente aprendemos, aunque ése no sea el propósito que nos guía. Sin embargo, propongo que hablemos de *leer para aprender* cuando la finalidad que perseguimos explícitamente es la de ampliar los conocimientos que poseemos mediante la lectura de un texto determinado. Ese texto puede ser señalado por otros o bien fruto de una decisión personal, lo que puede crear ya unas diferencias notables en el enfoque con que se aborda, en general, en la escuela lo habitual es lo primero, por lo que habrá que prestar una atención especial a que los alumnos le puedan encontrar sentido.

Cuando leemos para aprender, nuestra lectura suele ser lenta y por lo general, repetida; por ejemplo, al estudiar, podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una visión general y luego ir profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a interrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a elaborar esquemas, a tomar notas... Es habitual y de gran ayuda elaborar resúmenes sobre lo leído y aprendido, anotar las dudas y, en general, emprender acciones que permitan subsanarlas.

Podríamos decir, en síntesis, que cuando leemos para aprender las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada —que cuando leemos con otros fines se encuentran en estado de *piloto automático*— se actualizan de forma integrada y consciente, lo que permite la elaboración de significados que caracteriza el aprendizaje.

Siguiendo a Palincsar y Brown (1984), ha sugerido en otro lugar (Solé, 1992) que dichas estrategias son las siguientes:

- Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación al contenido, al tipo de texto, etc.).
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión: elaborar y probar inferencias de diverso tipo (interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones), evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el *sentido común*; comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
- Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura: dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen; establecer las ideas

principales, y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la *transformación del conocimiento* (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio) por oposición a resúmenes que se limitan a *decir el conocimiento* de otro con menos palabras (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Algunas precisiones para terminar este apartado. En primer lugar, estas estrategias, como ya he señalado, se encuentran presentes en situaciones de lectura distintas de las que comentamos aquí; según los objetivos, unas tendrán mayor influencia o presencia que otras. En segundo lugar, todas ellas, cuando leemos para aprender, aparecen integradas en el curso de la lectura: previamente a ella, mientras leemos y después de leer. Ello sugiere la necesidad de tener en cuenta todas estas fases cuando se trata de enseñar (antes, durante, después) y simultáneamente rehuir aproximaciones muy estrictas (éstas sólo antes, éstas sólo después).

Desde mi punto de vista, sería incorrecto incorporar la aportación de objetivos y conocimientos previos antes de la lectura y no tenerlos en cuenta cuando se trata de establecer una idea principal, por ejemplo. En tercer lugar, cuando se trata de aprender, es necesario añadir a las estrategias de lectura otras estrategias, como las de escritura, necesarias para resumir. Por último, aunque algunas estrategias pueden ser practicadas de forma aislada, es conveniente, para no desvirtuarlas, que se trabajen lo más integradamente posible en situaciones significativas de

lectura y aprendizaje; ello hace sin duda todavía más compleja su enseñanza.

## **J. ¿Y TODO ESTO SE ENSEÑA?**

A esta pregunta hay que responder con prudencia, señalando que todo hace indicar que a veces sí, y a veces no; y que a veces se enseña a destiempo. Aunque se dedican muchos esfuerzos a la lectura, es verdad que suelen concentrarse en su aprendizaje inicial. Es como si se considerara que una vez que un alumno ha aprendido a leer, va a poder utilizar la lectura para aprender a partir de textos y para cualquier otra finalidad que se proponga conseguir.

De hecho, si un alumno aprende a leer comprensivamente, habrá aprendido a poner en práctica algunas de las estrategias que hemos comentado en el apartado anterior; pero, como se ha visto, para aprender es necesario utilizarlas consciente e integradamente, y se requiere además el dominio progresivo de otras, como el resumen, que quizá no han sido necesarias hasta que la lectura deviene instrumento de aprendizaje. Por otra parte, hemos visto también que los textos que se ofrecen para el estudio presentan dificultades debidas a razones que ya fueron esgrimidas.

Todo ello aboga por que las estrategias de lectura se enseñen y se enseñen a tiempo: cuando se aprende a leer, y cuando se empieza a utilizar la lectura como medio para aprender. Que se enseñen a todos los alumnos,

y en el curso de actividades ordinarias de enseñanza no sólo a los que tienen dificultades de aprendizaje, ni exclusivamente como programas específicos de técnicas de estudio.

Como contenidos de aprendizaje, las estrategias se sitúan en la categoría de contenidos referidos a procedimientos, como tales, es necesario planificar su enseñanza, ofrecer oportunidades para su práctica y dominio, y evaluar su realización para poder ir ajustando las ayudas que habrá que proporcionar. Su aprendizaje significativo por parte de los alumnos va a requerir su implicación y actividad intelectual; es necesario, pues, que se sientan motivados para ello, que le encuentren el sentido y que dispongan de los medios que les permitan, progresivamente y de forma inexorable, ir dirigiendo y controlando su aprendizaje y su uso en situaciones distintas a la escolar.

Conviene resaltar el hecho de que esas estrategias, necesarias para aprender cuando se lee, lo son también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o debate. Enseñarlas contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.

Ésta es sin duda una de las finalidades de la escuela. No podemos esperar que los alumnos la logren sin la participación de los docentes. Una enseñanza de la lectura respetuosa con lo que ésta es —una actividad cognitiva compleja— y con lo que supone aprender —construir conocimientos, lo que exige la participación activa del alumno— constituye

una buena base. Situar a lo largo de la Educación Obligatoria la enseñanza de estrategias de lectura como estrategias de aprendizaje contribuye a dotar a los alumnos de los instrumentos necesarios para afrontar el desafío que supone aprender, en la escuela y en la vida. Aunque pueda parecer difícil, muchos profesores, mediante la ayuda que prestan a sus alumnos, logran este objetivo. De la forma en que lo hacen deberemos ocuparnos en otra ocasión.

### **2.2.5 CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA**

Como se comprueba en la más reciente bibliografía compilada por Goodman, K.S. y Goodman, Y.M. (1980), muchos autores se han ocupado, en los últimos años, de los conocimientos lingüísticos que necesitan los maestros para enseñar a leer.

La literatura especializada demuestra que también son ya muchos los que se interesan por los conocimientos que adquieren los niños antes de iniciar su aprendizaje de la lectura.

Y, en la reseña mencionada se comprueba que, muchas veces, la preparación postulada para los maestros se supedita al conocimiento de los conceptos lingüísticos que elaboran los niños.

#### **A. DEFINICIÓN, MODELOS DE LECTURA Y LENGUAJE HABLADO**

Durante mucho tiempo, aun cuando ya estaban perfiladas las principales direcciones de la psicología genética, la lectura era tratada como una actividad autónoma, emergente por maduración, independiente del medio cultural y del ejercicio. Los investigadores se ocupaban de su iniciación y otras veces de su configuración en los adultos, como función sin devenir, carente de historia y de futuro en la vida de las personas.

Las definiciones y los modelos de lectura no reconocían relación alguna entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Por eso, en vista de la atención que ahora se le presta a dicha relación, algunos autores hablan de una reconceptualización de la lectura (Mac Ginitie, 1979).

Considerando que la lectura evoluciona en etapas sucesivas, parecería razonable la elaboración de modelos en diferente nivel de complejidad. Y, ya que se demuestra que la lectura inicial es el producto del juego de funciones adquiridas a muy temprana edad, algunos proponen para la primera etapa un “modelo más general de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, como base componente de un modelo del proceso de la lectura” (Waterhouse, 1980, pág. 6).

## **B. ANTECEDENTES EN AMÉRICA LATINA**

Algunos tratadistas expresan que recién en las décadas del 60 y 70, gracias a corrientes renovadoras de la Lingüística que empezaron a preocuparse por el lenguaje escrito (Elizaincín, 1972; Jenkinson M., 1972), se inició el



reconocimiento de las relaciones entre el autodomínio de la fonología, la semántica y la sintaxis de su lengua, que logran los niños en la primera edad, y el dominio posterior del sistema escrito de la misma.

La referida cronología sobre estos antecedentes corresponde a los países anglosajones. Cuando se reúna y analice comparadamente la información pertinente, habrán de reconocerse antecedentes más remotos en países europeos y también en América Latina.

Sin mencionar algunas anticipaciones valederas del siglo XIX en América Latina, una rica veta de antecedentes más específicos puede hallarse en los años treinta y cuarenta del presente siglo, cuando alcanzó su apogeo el debate sobre los métodos.

En los fundamentos doctrinarios de Ovidio Decroly, predominantes en la región, se hallaban tácitamente implicados ciertos componentes desarticulados de la gramática, ya sea para utilizarlos o para prohibirlos.

La semántica lo preocupaba con carácter excluyente en la condición global e ideo visual de su método, caracterizados por la captación de significados a través de la escritura, con rechazo del lenguaje oral.

La ortodoxia de su condición visual como dominante, establece de manera compulsiva tan terminante fractura entre el lenguaje oral y el escrito que, como se sabe, lo indujo a repudiar la lectura en voz alta.

La generalización de la lectura silenciosa dio lugar a múltiples réplicas. Su mejor portavoz fue Martha Salotti (1951, pág. 54) a través de su vivencia del “drama del tránsito de la voz viva a la letra muerta”, cuyas reminiscencias de Saussure no afectan a su parentesco con las alusiones de María Montessori a la primera y la segunda dentición para referirse a las relaciones entre la adquisición del lenguaje hablado y el lenguaje escrito.

En otros términos, hacia 1962, bajo influencias especialmente europeas y de la evolución de la psicofisiología, la psicología genética, la lingüística, la logopedia, se propuso reconstruir el proceso del aprendizaje de la lectura a partir de:

- 1) la adquisición del lenguaje, que surge de la relación activa del niño con los objetos y el lenguaje de su medio;
- 2) del posterior descubrimiento y la diferenciación de la escritura como gesto gráfico voluntario;
- 3) de la relación entre el lenguaje hablado y escrito cuando se desarrolla dinámicamente la capacidad de realizar actos intelectuales (Braslavsky, 13.P. de, 1962, págs. 241-268).

### **C. PROCESOS COGNITIVOS Y LINGÜÍSTICOS**

Entre las numerosas investigaciones, teorías y especulaciones que se refieren actualmente a la lectura, aparecen como clave las que se refieren

a los procesos cognitivos y lingüísticos, particularmente asociados como precursores de la misma.

Aunque todavía no ha sido suficientemente evaluada por la pedagogía, esta clave no sólo explicaría el enigma (Elkonin, 1973), o el misterio (Mattingly I.G., 1978) de la lectura sino que, según Downing, podría ser la más productiva para la instrucción en la década del 80 (Downing, 1980).

El tema es muy complejo. Conviene analizarlo en su punto de partida, que es la relación entre el lenguaje oral y el escrito, la cual, por su parte, conduce a la relación entre el lenguaje y el pensamiento como puente de la relación entre la lectura y el pensamiento que afecta al tema crucial del procesamiento de la significación.

#### **D. RELACIÓN ENTRE EL LENGUAJE HABLADO Y EL ESCRITO**

Muy conocida en el Río de La Plata es la eminente logopedista francesa, Susana Borel Maisonny (1951), quien, hace treinta años reconoció las diferencias que existen entre el lenguaje que se escucha y se pronuncia y el lenguaje que se lee. Mientras el primero “es una emisión sonora e ininterrumpida”, con su melodía, ritmo y cadencia, el segundo “es una línea de palabras distintas, compuesta a su vez de letras y signos distintos”.

La correlación entre uno y otro ofrece grandes dificultades si no se alcanza el plano de lo “significante” en uno y otro caso, como ocurre cuando se escucha un lenguaje que no se conoce y se ve un sistema escrito también

desconocido. En ambos casos, sólo se perciben fragmentos dispersos que no se pueden reproducir ni identificar recíprocamente.

Al igual que otros autores coetáneos que estudiaron estos hechos para la lengua francesa, Borel Maisonnny reconoció la importancia de la comprensión para resolver el escollo de la correlación entre ambos sistemas y por eso sostuvieron que, antes de la lectura, debía ocupar un lugar muy importante el aprendizaje gramatical, en sus aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos.

“Linguistic Awareness”, conciencia práctica de los componentes gramaticales.

En la publicación titulada “Lenguaje por el Oído y por el Ojo” que apareció en 1972 (Kavanagh J.E. and Mattingly, I.G.. 1972), el trabajo de Ignatius Mattingly presenta por primera vez la expresión “linguistic awareness”.

Con un esfuerzo nada fácil para quien es ajeno a la Lingüística, se trata de hacer accesible, especialmente a los docentes, algunos de los conceptos contenidos en ése y otros densos escritos de este autor. Y no por imposibles alardes académicos, sino porque algunos de sus temas, aunque difícilmente desentrañables, se hallan en el corazón de los debates actuales y otros, tal vez más comprometidos filosóficamente, merecen estarlo.

Concepto nuevo el del “linguistic awareness”, algunos lo consideran demasiado especulativo aunque con sus propias investigaciones confirman

sus principales supuestos (Vellutino, 1980); otros esperan mayor claridad de la definición de “awareness” (Downing, 1979, pág. 32); otros, con hipótesis derivadas del mismo tronco de la gramática generativa, discuten o limitan su importancia (Goodman K.S., 1976-1981).

El concepto de L.A. resulta de la comparación entre el lenguaje oral y el escrito y de las posiciones asumidas por el autor con respecto a quienes sostienen que ambas formas solo difieren por las vías de acceso, el oído en un caso y el ojo en el otro, pero que son idénticas una vez que se ha producido la representación.

Mattingly ofrece argumentos, algunos parecidos a los de los autores franceses antes mencionados, tal vez desconocidos para los colegas anglosajones, y otros nuevos, bajo la influencia de la tecnología más moderna así como de la filosofía original de la lingüística generativa. Según sus conclusiones, ambas actividades no son análogas y la lectura no es una simple diferencia “intermodal”.

La lectura sería un “Language- Based Skill”, parásita del lenguaje hablado, que debe ser adquirida sobre la base de la destreza en esta “actividad primaria”. Como actividad secundaria, la lectura se desenvolvería en un doble circuito, correspondiendo el interno a la actividad lingüística primaria del lenguaje hablado y el externo a la lectura como “conducta adicional entrenada” (Mattingly, I.G., 1972).

Posteriormente (Mattingly, I.G., 1978), el autor de la expresión extendió y aclaró sus alcances, que no son comprensibles cuando se la traduce como “conciencia lingüística”.

No se trata de que el niño de seis años conozca reglas gramaticales ordenadas. Durante la adquisición activa del lenguaje, adquiere un vocabulario y un conocimiento práctico que le otorgan estrategias de análisis fonéticos y de modelos sintácticos para llegar al conocimiento fonológico y gramatical requerido en el acto de leer.

Según Mattingly, el conocimiento activo y creador de la fonología, la semántica y la sintaxis evoluciona espontáneamente hasta los tres años, momento en que el interés lingüístico de algunos se detiene, mientras que en otros el mismo prosigue.

Esta sería una diferencia decisiva para llegar a la lectura, ya que, presumiblemente, el lector usa para comprender la lengua escrita, las mismas estrategias que emplea el parlante escucha para interpretar el habla. En el primer caso, dispondría de los dispositivos necesarios para aprender a leer; en los otros, la “máquina del lenguaje” tendría que ser reanimada por el maestro.

Pero, para utilizar tales mecanismos, el aprendiz de lectura tiene que realizar la representación fonética de la palabra o la frase. No puede acceder directamente al significado mediante la impresión visual como se

daría en el caso, por ejemplo, de una grafía basada en la espectrografía visual, que se ha demostrado impracticable. En 1979 (Mattingly, 1979) expresamente sostiene que el “L.A.” no es una cuestión de “conciencia lingüística” sino de *hacer uso* de los componentes gramaticales, probablemente de manera inconsciente o con un grado de conciencia irrelevante.

En su relato de Victoria, en 1979, definió dos modos de actividad mental que pueden llamarse lectura: “analítica”, cuando el niño, frente a una oración identifica palabras que corresponden a su léxico y realiza análisis gramaticales que permiten decir que comprende el texto; “impresionista” cuando trata de adivinar el significado sin identificación léxica ni análisis gramatical, a veces gracias a que una palabra escrita es capaz de evocar un rico collar de asociaciones semánticas.

Un lector “impresionista” puede obtener el sentido general mucho más rápidamente y puede reconocer palabras no familiares. Pero, según Mattingly, si bien es cierto que la lectura analítica puede ser lenta y laboriosa y es rara en el lector entrenado, una persona no es verdaderamente lectora si no puede leer analíticamente cuando es esencial para la comprensión. Para explicar el proceso de la lectura analítica se apoya en interpretaciones de la gramática generativa.

En 1979, bajo la dirección de John Downing, tuvo lugar en Victoria, Canadá, un seminario internacional cuyo estilo de organización permitió la

intervención de 300 participantes y quince miembros activos, teóricos, aplicados, que realizaron profundos cambios cuando no severos análisis. Pero, a pesar de las controversias, se llegó a un acuerdo sobre la conveniencia de un desarrollo lingüístico de alto grado para la iniciación en la lectura.

## **E. UN CAMINO NUEVO**

En su propósito de hallar un modelo más general del proceso de la lectura, Lynn H. Waterhouse (1980) compara cinco teorías que se ocupan de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento: las de Vigotsky y Luria; las de Whorf, Sapir y otros; las de Piaget; las de los psicolingüistas experimentales, Clark y Baver y la semiótica de Mc Neill. Llega a la conclusión de que si bien ninguna se ha referido expresamente a la lectura, todas generan hipótesis directa o indirectamente comprobables para explicar su naturaleza.

Esporádicos encuentros con tales hipótesis suelen conducir, por lo menos a los docentes y especialistas de América Latina, a evocar el antiguo y no superado debate entre los partidarios de los métodos de marcha sintética, decodificadores y codificadores y los adictos a los globales puros o de marcha analítica. Ese debate había conducido a un callejón sin salida, por lo menos en las condiciones escolares de la Región.



La búsqueda de la relación entre el lenguaje oral y el escrito como clave para la iniciación resolviendo el arduo problema de la comprensión, parecía iluminar un camino metodológico nuevo que no hallaba, sin embargo, las explicaciones suficientes ni las instrumentaciones necesarias. La bibliografía francesa formulaba hipótesis y propuestas, pero ¿cómo practicarlas? Las posiciones contra la enseñanza formal en el jardín de infantes eran irreductibles: imposible, pues, *enseñar* gramática. Y, ¿cómo habría de hacerse si estuviera admitido? Del callejón sin salida, se pasaba a la petición de principios: comprender para leer, leer para comprender.

Desbrozando concepciones oscuras y especulativas sobre “intuiciones”, “mecanismos específicos”, “teoría general innata”, las hipótesis de Mattingly se remontan al desarrollo inicial del lenguaje como proceso activo y creador, en el que puso el acento la gramática generacionista así como la psicolingüística de la corriente psicogenética de Ginebra, especialmente con las contribuciones de Hermine Sinclair.

Viejos principios que nacieron con la Pedagogía, hallan evidencias experimentales en el área del lenguaje cuando se demuestra que el niño como ser activo “aprende” a hablar sin que se le enseñe. Y, para aprender a hablar y mientras aprende a hablar, aprende el uso práctico de los componentes gramaticales.

Aprende *sin que se le enseñe* en la relación tradicional maestro-alumno. Pero *aprende y no desarrolla*. No es un proceso simplemente maduracional

como lo sostiene Mattingly o biológico como se desprendería de estudios antropológicos comparados entre el lenguaje y la lectura (Waterhouse, 1980).

La réplica puede sintetizarse con la siguiente conclusión de Henri Wallon: “El pensamiento, como la vida, supone la materia organizada; pertenece a cierto nivel de evolución biológica. Sin embargo, no queda así completamente determinado. Su determinación es doble. Sea la palabra que lo expresa...; deja de ser posible con la lesión de ciertos centros o conexiones que los unen; aunque tampoco resulta del simple funcionamiento automático de los centros... sería invariablemente otra lengua para cierto individuo.

Ahora bien, a despecho de las diversidades lingüísticas, no hay lengua que no pueda ser aprendida por un individuo cualquiera, con tal de que sea la del medio donde éste vive en su infancia. Lo bastante joven para que pueda olvidar la primera por una segunda, de un tipo muy distinto. Puede también retener varias de ellas, cualquiera sea su variedad” (Wallon, H, 1945, pág. 425).

## **F. PSICOLINGÜÍSTICA Y SOCIOLINGÜÍSTICA**

El educador debe estar atento a la doble determinación, sin atenerse, por cierto, a la mecanicista “teoría de los dos factores” justamente criticada. Quien se proponga actuar sobre el niño, siguiendo las leyes de su propia evolución interna, ya sea como maestro o como planificador curricular,

debe guiarse no solamente por los aportes de la psicolingüística sino también de la sociolingüística.

Hace más de treinta años, F.A. Sokhine (Sokhine, F.A., 1951) criticaba a quienes trataban al niño como filólogo, filósofo, artista, etc., así como a las “hipótesis del cliché”, de Krasnogorsky, diciendo que el niño no imita ni reproduce, sino que construye su discurso de manera gramatical gracias a la práctica con el objeto y a sus necesidades.

A tal efecto, daba ejemplos para demostrar que la creación de palabras y esquemas gramaticales de casos, tiempos, personas y otros, reproducen una relación generalizada abstracta del material verbal de la realidad. Tomaba de las fuentes de Pavlov su concepto de que “la palabra es para el hombre un excitante condicionado real” aunque de una complejidad tal que “no se puede comparar ni cuantitativa ni cualitativamente con otros condicionantes de los animales” (Pavlov, I.P.).

El condicionante social le presenta, obviamente, al niño que aprende a hablar, las señalizaciones lingüísticas de su propio medio que, sin prejuicio de la universalidad de los rasgos que rigen las lenguas humanas, como lo han redescubierto Chomsky y sus discípulos, expresa las diferencias de superficie que existen entre las lenguas de Nación a Nación, entre las lenguas estándar y las de cada grupo étnico en condiciones multiculturales, entre las lenguas estándar y sus variantes dialectales en cada región.

A estas diferencias horizontales se agregan las diversidades verticales o sociales con interacciones verbales propias. Muy reveladoras son, a este respecto, las conocidas investigaciones de Basil Bernstein (1971) sobre las diferencias entre el lenguaje de los sectores ocupacionales bajos y altos, que respectivamente usan un código restringido de frases cortas, gramaticalmente simples el primero, en contraste con el código elaborado del segundo, con precisión de la organización gramatical, selección rigurosa de adjetivos y adverbios, etc.

A este respecto, se investiga y se analizan situaciones en América Latina, no solamente con respecto a la americanización del español que, como se sabe, ha merecido brillantes estudios.

La Secretaría de Educación Pública de México elaboró materiales demostrativos de la diferencia de sintaxis entre las lenguas indígenas y el español que induce a suponer las dificultades para aprender a leer la lengua estándar en los niños que elaboraron sus primeros esquemas gramaticales con su lengua materna. Cabe suponer que ocurre lo mismo con muy numerosa población de Guatemala, Perú, Ecuador, Paraguay, Bolivia.

El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno-Perú viene desarrollando desde 1977 una investigación sociolingüística del niño quechua-hablante y aymara - hablante que aportará nuevos datos y demostraciones a este respecto. En México se inició un estudio sobre la

oposición entre el código restringido de los alumnos de la escuela común y el código elaborado del maestro y especialmente de los textos escritos (Bolaño, G.S., 1978).

El análisis sobre las lenguas fronterizas realizado en Uruguay (de Lorenzo, G.E. de, 1975), las reflexiones sobre la lengua popular diferente de la lengua estándar en cada zona lingüística de la Argentina (Braslavsky, B.P. de, 1973) y otros estudios, llaman igualmente la atención sobre este hecho, que tal vez esté en la raíz de una de las causas pedagógicas del fracaso de la escuela en los primeros grados.

Las condiciones de marginalidad que afectan a multitudes de niños, agravadas por los problemas poblacionales, migratorios, de la explosiva urbanización, multiplican y acentúan las condiciones sociales negativas que pueden afectar a la construcción de su lenguaje durante los primeros años de vida y a la adquisición posterior de la lectura.

## **G. DERIVACIONES PEDAGÓGICAS**

En la intersección de la psicolingüística y la sociolingüística se origina la posibilidad de elaborar lineamientos de una política de lectura que contemple y resuelva la contradicción entre la necesidad de unificar a cada país a través del idioma nacional y de respetar el lenguaje de los grupos humanos que lo integran (Braslavsky, B.P. de, 1981, pág. 25).

Además de recuperar la identidad de la lectura, ahora confundida, en las estrategias escolares habrá que revisar las planificaciones curriculares y renovarlas sobre un eje que responda a su reconceptualización.

Se confirma la necesidad de extender masivamente el pre-escolar, que ahora es en extremo limitado, así como de revisar los contenidos de los prerrequisitos y de la iniciación. Parecería que éstos debieran comprender lo que Downing considera como “fase cognitiva” (Downing, J., 1979, pág. 34), durante la cual, dada la indisoluble relación entre el proceso psicolingüístico y cognitivo, es necesario prestarle a este último, igual y simultánea atención.

Baste decir, por ahora, que el niño debe conocer, al comenzar, las conductas, propósitos y funciones de la lectura, lo que equivale a comprender, ante todo, para qué se lee y escribe, que al leer debe entender lo que alguien quiso decir y al escribir debe hacerse entender por alguien que lo va a leer.

Debe elaborarse creativamente una nueva didáctica aprovechando buenas aunque parciales iniciativas de algunos textos existentes y sobre todo, la profusa y muchas veces excelente literatura infantil de los países de habla hispana. Son recomendables algunos ensayos y propuestas para resolver la incompatibilidad entre los códigos verbales de los alumnos y el lenguaje oral y escrito empleado en la escuela (Robinson, V.B., Strickland, D.S., Cullinan, B., 1981).

## **H. DIVERGENCIAS**

Mientras tanto, desde los escaños académicos se manifiestan divergencias acerca de la reconversión de la lengua escrita al lenguaje oral, precisamente porque la escritura no traduce la lengua original del niño cuando comienza a leer en la lengua estándar.

La antigua polémica se mantiene y se reactiva, por momentos con ardor. Pero las explicables pasiones no deben detener la experimentación. Con probidad y modestia conviene recordar que, al igual que en la psicogénesis, en la ciencia "el conflicto es lo que hace desatar la verdad nueva de la vieja. La búsqueda de lo verdadero es un perpetuo renegar del error" Wallon, H. (1945, págs. 424-25).

### **2.2.6 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA**

#### **A. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE LECTO ESCRITOR.**

Aunque el área de la lectoescritura da lugar a múltiples controversias, pues dependiendo del momento y de las corrientes psicopedagógicas de la época las soluciones y remedios que se prescriben pueden variar, sí que es cierto que hay "verdades" prácticamente irrefutables y en las que hay unanimidad plena; entre estos principios destacan las siguientes:

a. Todo método lector ha de ser de tipo FONÉTICO; es decir, las letras deben nombrarse por su sonido y no por su nombre.

b. Asimismo el tipo de método a seguir debiera ser de corte ANALÍTICO-SINTÉTICO: trabajar simultáneamente los procesos de descomponer-segmentar las palabras en sonidos y a la vez construir palabras con los sonidos estudiados. Este tipo de método se encuadraría dentro de los llamados MIXTOS; es decir, no son ni plenamente globales ni sintéticos.

c. Se debe trabajar la lectura y la escritura simultáneamente.

La CURSIVA será el tipo de letra más adecuado para utilizar desde el principio del aprendizaje lecto-escritor. En determinados casos, como deficientes mentales, en alumnos disléxicos o en niños con importantes problemas grafo motrices, se podría comenzar con la SCRIP para después de un tiempo pasar a la cursiva, aunque lo más procedente sería realizar una evaluación individualizada que nos ayude a tomar en cada caso las decisiones más adecuadas.

e. Por cada unidad de trabajo se estudiará una letra-fonema. Primero se trabajarán las vocales para luego pasar a las consonantes. Uno de los criterios más determinantes a la hora de marcar el orden de estudio de las consonantes será el relacionado con la percepción auditiva de los sonidos: según el punto de articulación (bilabiales, dentales,...), el



modo de articulación (fricativas, vibrantes,...), según la sonoridad (sordas o sonoras), según la dificultad de articulación, etc.; en todo caso tender a los “Contrastes” de sonoridad.

En condiciones normales deberán estudiarse de forma simultánea tanto las minúsculas como las mayúsculas.

Otros criterios a tener en cuenta en la secuenciación de los fonemas pueden ser los de que sean “Invariantes - Variantes, Frecuentes – Infrecuentes”, etc.

A este respecto sí que hay disparidad de criterios y cada autor y cada método propone un orden de estudio propio aunque no será éste un aspecto especialmente determinante en el aprendizaje de la lectura, un criterio elemental a seguir será el de comenzar por aquellos fonemas que puedan ser de más fácil dicción y discriminación auditiva, sería recomendable dejar para el final aquellos en los que el niño presente problemas de articulación.

Un posible orden de estudio puede ser: m, l, p, f, t, s, d, n, ll, j, v, r, ñ, b, c, g, y, x, k y z.

- f. A cada fonema de estudio se le debe asignar un dibujo referente que lo contenga fonéticamente y que pueda permitir su uso en asociación gráfica (asociar la /m/ a mamá) y onomatopéyica (silbido de la serpiente

para el fonema /s/.), así como acompañar de algún gesto complementario que sea lo más natural posible (Guberina,...).

- g. Así como los fonemas se estudiarán en un orden determinado lo mismo sucederá con los grupos silábicos. Un orden lógico podría ser: 1º directas, 2º inversas, 3º mixtas y 4º sinfonas, aunque también se puede adelantar el estudio de las mixtas a las inversas.

Sin embargo, en niños que no presenten dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, se les puede instruir en cada fonema toda la gama de sílabas. De cualquier forma, en este aspecto, será el profesor quien debe determinar según su propia experiencia el orden a seguir aunque sí parece recomendable que, se siga el orden que se siga, los sinfonas y las mixtas se estudien y se repasen de forma específica pues son los grupos silábicos en los que por lo general más dificultades encuentran todos los niños.

- h. La metodología a seguir debe ser de corte “**multisensorial**”; es decir, durante el estudio de cada fonema utilizar el mayor número de canales sensoriales, pues si se recibe una misma información por distintos canales sensoriales es más fácil asimilarla e integrarla corticalmente. Estos canales pueden ser:

- **Táctil:** tocar y reconocer con ojos cerrados, en letras de lija, etc., los sonidos.

- **Visual:** uso de colores, dibujos asociados, discriminación visual, etc.
- **Auditivo:** segmentaciones silábicas, entrenamiento auditivo, etc.
- **Manipulativo:** recortar letras, hacerlas en plastilina, trazarlas en el aire, etc.
- **Audio-vocal:** exageración de la articulación de los sonidos, juegos vocálicos y fonéticos, asimilaciones onomatopéyicas, etc.

De entre todos estos canales, el más importante a trabajar será el audio-vocal y consiguientemente el entrenamiento auditivo.

- i. Desde un primer momento la lectura debe ser “**Comprensiva**”, los niños deben encontrar sentido y utilidad al leer; por tanto las palabras de uso deben ser del vocabulario usual de los alumnos.
- j. Los factores “**Motivantes**” serán los más importantes a cuidar, el que el niño quiera y demande leer será la mejor forma de asegurar el éxito en el aprendizaje lecto-escritor.

Un aprendizaje lector aburrido, tedioso, mecánico, poco significativo al niño será a su vez la mejor forma de dificultar dicho aprendizaje y de predisponer a los niños en su contra.

**“el verbo leer no soporta el imperativo”.**

Muchos métodos para propiciar y favorecer la motivación y el interés por la lectura suelen insertar el estudio de cada fonema dentro de una historia-narración previa de la que surgirá el personaje y palabras claves que darán vida y representarán al fonema objeto de estudio.

Otros factores motivantes pueden ser la lectura de cuentos de imágenes desde pequeños, la lectura de cuentos en casa por parte de los padres, el acostumbrar a los niños a visualizar y dar significado a palabras claves: nombre propio, localidad, PRYCA, COCA COLA, etc.

## **B. DESARROLLO DE CADA UNIDAD**

Cada unidad didáctica corresponderá al estudio de cada uno de los fonemas y la secuencia de estudio en cada unidad puede ser la siguiente:

- a. Presentación del fonema y de la correspondiente grafía (letra) .Asociar tanto el sonido como la grafía a un dibujo significativo que contenga en su diseño el trazo de la letra (la /s/ en serpiente) y que el nombre contenga el sonido (/m/ de mamá).
- b. Articular el sonido de forma exagerada, haciendo lectura labial y presentando asociaciones onomatopéyicas siempre que sea posible. El profesor va haciendo las demostraciones a la vez que demanda del grupo las correspondientes repeticiones dirigidas.
- c. Estudio gráfico de la letra.

- Hacerla en el aire, sobre la mesa con el dedo mojado en agua, repasar la letra escrita en la pizarra con el dedo hasta que se borre,..etc., todo ello con los ojos abiertos al principio y luego con ellos cerrados.
- Recortar, picar, colorear y rellenar la silueta de la grafía.
- Moldearla en plastilina y luego repasarla y nombrarla con los ojos cerrados.
- Repasar a lápiz y a colores la silueta punteada de la letra.
- Copiar la grafía en el cuaderno a grandes trazos al principio para luego pasar a trazos normales en pauta vigilando que la direccionalidad gráfica sea la correcta.
- Identificarla en un mosaico y discriminarla respecto a otras grafías de trazo similar. b p b d p d b g q b d g

d. Estudio auditivo del fonema.

En este apartado habría que ejercitar por cada fonema los ejercicios que se exponen en la guía de entrenamiento auditivo.

e. Pasar al estudio y reconocimiento silábico del fonema en las distintas combinaciones.

a e m i o u

f. Estudio de palabras que contienen el fonema. Palabras significativas al niño e inicialmente bisílabas para facilitar su aprendizaje. Este estudio consistirá en:

- Lectura de dichas palabras.
- Copia.
- Dictado
- Poner nombre a dibujos

- Palabras mutiladas e incompletas
  - Dictado de palabras sin sentido
- g. Inserción de estas palabras en frases sencillas realizando los mismos ejercicios del apartado anterior incidiendo sobre todo en la comprensión lectora de dichas frases.

### **C. OTRAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS**

Otras actividades de desarrollo y ampliación pueden ser:

- Componer en clase un mural con los distintos fonemas de estudio y sus correspondientes dibujos al que los niños puedan recurrir para identificar los fonemas.
- Utilizar un alfabeto con **letras de madera** con el que los niños puedan componer y descomponer palabras en actividades de análisis-síntesis
- Ejercicios de lenguaje como:
  - . Frases de elección múltiple.
  - . Completar palabras en frases y textos cortos.
  - . Ordenar frases.
  - . Separar en palabras las frases y en sílabas las palabras.
  - . Con varias letras componer el mayor número de palabras posibles.
  - . Localizar en un mosaico palabras sin sentido

### **D. OTRAS CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS**

- Cada fase y cada paso el profesor lo explicará y lo demostrará al grupo y a la vez hará participar a los alumnos que intervengan mediante imitaciones de los modelos propuestos, repeticiones.
- La participación del alumno ha de ser plenamente activa pues él es quien aprende y la labor del profesor será la de intermediar entre los contenidos del aprendizaje y el niño.
- En todas las situaciones de aprendizaje debe ejercitarse la asociación fonema -grafema (cuando se recorta, se modela, se repasa,...etc., el niño debe a la vez articular el sonido)
- No se debiera pasar a estudiar un nuevo fonema hasta que el anterior esté dominado.
- El tiempo de estudio de cada fonema y el número de actividades a desarrollar deberá adaptarse a las necesidades de cada caso. La precisión y seguridad debe primar sobre la rapidez en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.
- El aprendizaje de la lectura, con el fin de favorecer su significatividad y los procesos de motivación, debe emanar de los centros de interés que vertebran la programación del curso; debe por tanto estar sometido a los principios de una metodológica globalizadora mediante la cual se permita que la lectoescritura conviva y se integre con el resto de áreas curriculares. No es raro ver que muchas veces la lectoescritura se imparta de forma aislada del resto de áreas, de una forma muy rutinaria y poco motivante al alumno pues muchas veces no le encuentra sentido ni utilidad.

- Habrá que orientar correctamente a las familias sobre cuál debe ser su función respecto a la lectoescritura; no dejar que en ningún caso vayan por delante de lo que se va dando en el colegio ni que tampoco tomen iniciativas al respecto que no son conocidas por el profesor.
- Los métodos en lectoescritura en principio no son ni buenos ni malos, la posible bonanza de los mismos devendrá del uso y aplicación que los profesores hagan de ellos.
- El método debe estar al servicio del maestro y no al revés.
- Lo principal no será buscar un método "mágico" sino uno en el que el maestro crea y con el que se encuentre cómodo trabajando.
- Evitar y prevenir a toda costa el ERROR; sobre todo en alumnos con dificultades en la lectoescritura evitar las respuestas por ensayo y error y al azar pues lo único que hacen asentar y consolidar las confusiones y las dudas.
- Tanto en lectura como en escritura apoyar, guiar y dar todas las pistas al alumno para que la ejecución sea la correcta.
- El dictado, es un recurso didáctico de valor incalculable, debe practicarse de forma continua, puede servir de prueba de que el niño que al dictado ya domine un determinado sonido ya estaría capacitado para pasar al siguiente.
- En el dictado también deben prevenirse los errores, no debe tener el enfoque penalizador tradicional sino el instructivo en el que el profesor ayuda y facilita la respuesta al alumno.



## 2.2.7 LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSION LECTORA



### A. ¿QUÉ ES UNA ESTRATEGIA?

Ahora convendría que definiera, más o menos, lo que para usted es una habilidad, una destreza, una técnica, un procedimiento. ¿Le ha resultado fácil? ¿Ha podido establecer diferencias nítidas entre estos conceptos?

Si bien podemos encontrar matices que impiden la total asimilación entre los términos sobre los que le pedí que reflexionara, lo cierto es que también entre ellos se encuentran similitudes.

Aunque no es mi intención abordar en profundidad sus características comunes y las que permiten diferenciarlos, creo que puede ser de un cierto interés pronunciarnos al respecto, especialmente por el hecho de que en las nuevas propuestas curriculares (MEC, 1989b; Departament d'Ensenyament, 1989) se utiliza el término «procedimientos» para referirse a todos ellos. Dado que en la literatura especializada, en la tradición psicopedagógica y también en este propio libro se habla de «estrategias de lectura», parece necesario ubicarlas en relación a los procedimientos.

«Un procedimiento llamado también a menudo regla, técnica, método destreza o habilidades un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta.».

«( ...) Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de «destrezas» «técnicas» o «estrategias», ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos en este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos.»

Para entendernos, en las definiciones que acabo de exponer, se asume que cuando se anuda los cordones de los zapatos, cuando cocina cualquier exquisitez, cuando decide si le resulta más eficaz recoger a su hijo del colegio antes de efectuar la compra y llevarle una copia de un artículo al compañero que se lo pidió, o por el contrario, que lo mejor es dejar la compra en el último lugar y efectuar primero los otros encargos, está usted tratando con procedimientos.

Probablemente pensará que aunque es cierto que anudarse los deportivos, cocinar y realizar un itinerario son acciones ordenadas enfocadas hacia la consecución de una meta -no tropezar con el cordón; satisfacer una necesidad básica; hacer lo que se había propuesto esta tarde, también lo que existen diferencias entre estos procedimientos.

Así, mientras que en el primer caso se trata de una acción completamente automatizada (¡pruebe lo difícil que es hacer el lazo y doble nudo cuando se piensa en ello!), en el segundo lo que hacemos es seguir unas instrucciones que nos aseguran la consecución de un objetivo, de manera que nuestra acción se encuentra prácticamente controlada por tales instrucciones. En cambio, cuando nos encontramos en una situación como la que ejemplificaba en tercer lugar, las cosas son un poco distintas.

En este caso, hacemos uso de nuestra capacidad de pensamiento estratégico, que aunque no funciona como «receta» para ordenar la acción, sí posibilita avanzar su curso en función de criterios de eficacia. Para ello, en el ejemplo propuesto, necesitamos representarnos el problema que tratamos de solucionar hacer todo en poco más de hora y media, y de la forma más eficaz posible, de modo que no pasemos tres veces por el mismo lugar- y las condiciones y condicionantes de que disponemos en un momento adecuado -si tenemos coche, las posibilidades que nos ofrecen los transportes urbanos, la hora en que se cierran las tiendas, si el niño espera en la calle o atendido en la escuela Como ha señalado Valls (1990), la estrategia tiene 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.

Sin embargo, es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; el mismo autor indica acertadamente que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar.

Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. 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 y 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.

Comparto con Valls (1990) la idea de que las estrategias se sitúan en el polo extremo de un continuo cuyo polo opuesto daría cabida a los procedimientos más específicos, aquellos cuya realización es automática y no requiere del control y planificación previa que caracteriza a las primeras. Otros autores (Nisbet y Shucksmick, 1987) se expresan en términos parecidos cuando se refieren a las microestrategias (para nosotros, habilidades, técnicas, destrezas\*...) como procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas, y conceden a las macroestrategias (nuestras estrategias) el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición capacidad de conocer el

propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla y que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

Voy a considerar, pues le propongo que reflexione sobre lo adecuado de dicha

consideración, que las estrategias de comprensión lectora a las que nos referiremos a lo largo de este libro son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

Esta afirmación tiene varias implicaciones, de las que por el momento voy a resaltar dos:

1. La primera es tan obvia que no sé si es necesario... en fin, vamos allá.

Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no se aprenden.

2. Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas.

Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiple y variada. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al desarrollo global de las niñas y de los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores. En el próximo sub apartado insistiré en estos aspectos.

¿Por qué hay que enseñar estrategias? El papel de las estrategias en la lectura

“¡Pues para leer! ¿Para qué va a ser, si no?” Le imagino enfadado ante tanta insistencia. No obstante, me arriesgaré y abusaré un poco más de su calidad de paciente lector.

He comentado ya que en torno a la lectura se han suscitado polémicas encendidas y debates apasionados. Sin embargo, no todo es discrepancia. Existe un acuerdo generalizado, al menos en las publicaciones que se sitúan en una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown, 1984):

**1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos**, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.

Algunos autores se refieren a ello como a las propiedades de los *considerate texts* (Anderson y Armbruster, 1984). Si atendemos a lo que habíamos acordado en el segundo capítulo respecto del aprendizaje significativo, estaríamos ante la condición de «significatividad lógica» del contenido que hay que aprender (Ausubel, Novak y Hanesian 1983).

**2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto.** En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Si nos remitimos a la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que Ausubel y colaboradores (1983) denominan «significatividad psicológica».

Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él. Recuerde que hablamos ya de estas condiciones en el segundo capítulo, cuando analizábamos las relaciones entre leer, comprender y aprender. Recuerde también que al referirnos al «conocimiento previo adecuado» o pertinente del lector, no estamos aludiendo a que «sepa» el contenido del texto, sino a que entre éste y sus conocimientos exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión.

Con todo, estas condiciones son necesarias pero no suficientes. La comprensión depende aún de otro factor, descrito por Palincsar y Brown (1984):

- 3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.** Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Puede ser un poco difícil explicar esto para que se entienda, puesto que usted, como todos los lectores expertos, utiliza las estrategias de forma inconsciente. Mientras leemos y vamos comprendiendo, no ocurre nada; el procesamiento de información escrita que requiere el acto de lectura se produce de una manera automática. Sin embargo, cuando encontramos algún obstáculo -una frase incomprensible, un desenlace totalmente imprevisto, que se contradice con nuestras expectativas, una página incorrectamente colocada, que hace imposible nuestra comprensión del estado de «piloto automático» del que ya habíamos hablado (Brown, 1980).

Palincsar y Brown (1984), se abandona. Cuando nos encontramos ante alguna de las eventualidades que he señalado, u otras parecidas, nos



resulta imprescindible para la lectura y proceder a atender el problema que nos ocupa, lo que implica dispensarle procesamiento y atención adicional y, la mayoría de las veces, realizar determinadas acciones (releer el contexto de la frase; examinar las premisas en que se basan nuestras predicciones sobre el que debería ser el final de la novela... y otras muchas). Hemos entrado de lleno en un «estado estratégico», caracterizado por la necesidad de aprender, de resolver dudas y ambigüedades de forma planificada y deliberada, y que nos hace ser conscientes de nuestra propia comprensión. En el estado estratégico somos plenamente conscientes de lo que perseguimos, por ejemplo, asegurarnos de que aprendemos el contenido del texto, o clarificar un problema de comprensión y ponemos en marcha acciones que pueden contribuir a la consecución del propósito. Simultáneamente, nos mantenemos alerta evaluando si logramos nuestro objetivo, y podemos variar nuestra actuación cuando ello nos parece necesario.

Le sugiero que recordemos ahora el apartado anterior, en el que hemos considerado las estrategias de comprensión lectora como una clase particular de procedimientos de orden elevado. Como podrá comprobar, cumplen con todos los requisitos: tienden a la obtención de una meta; permiten avanzar el curso de la acción del lector aunque no la prescriban en su totalidad; se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado

que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe que comprende y cuándo no comprende.

### **¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión?**

En síntesis, porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye. Esos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos... La aportación de Pozo (1990), que define las estrategias alrededor de la elaboración del texto escrito actividades realizadas para aprender a partir de él como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, en el tramo superior de la jerarquía de las estrategias de aprendizaje, me parece muy sugerente. Estas estrategias insistiré nuevamente en ello se requieren para aprender a partir de lo que se lee, pero también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o debate. Enseñar estrategias de

comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.

Aprender estas estrategias **-¿cuáles?-** y poder usarlas requiere organizar situaciones que lo permitan. A ambas cuestiones voy a dedicar el siguiente apartado.

### **¿Qué estrategias vamos a enseñar? ¿Cómo podemos enseñarlas?**

Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación - motivación, disponibilidad- ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Como ha sido puesto de relieve por varios autores (Monereo, 1990; Nisbet y Shucksmith, 1987; Palincsar y Brown, 1984; Pozo, 1990), son diversas las descripciones de estrategias existentes en la literatura. Además de que dichas clasificaciones suelen observar discrepancias -lo que a veces es considerado una estrategia, otras es una técnica-, presentar listados de estrategias tiene el peligro de convertir lo que es un medio en un fin de la enseñanza en sí mismo. Es fundamental que estemos de acuerdo en que lo que queremos no son niños que posean amplios repertorios de estrategias, sino que sepan utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto.

Por otra parte, los listados pueden ayudarnos a caer en la tentación de enseñar las estrategias no como tales estrategias, sino como técnicas o procedimientos de nivel inferior -como de hecho ocurre ya en diversas propuestas-, es decir, como procedimientos que detallan y prescriben lo que debe constituir el curso de una acción, en este caso de lectura. Ya hemos establecido que las estrategias son otra cosa, y como tal tendremos que enseñarlas, si no queremos que su potencialidad se diluya.

Por esta razón, considero más adecuado pensar en aquello que deben posibilitar las distintas estrategias que utilizamos cuando leemos, y que habrá que tener en cuenta a la hora de enseñar.

En un interesante trabajo que he citado varias veces a lo largo de este capítulo, Palincsar y Brown (1984) sugieren que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son las que le describo a continuación.

He intentado precisar las cuestiones que plantean o deberían plantearle al lector, cuya respuesta es necesaria para poder comprender lo que se lee:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.  
Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto?  
¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué

otras cosas sé que puedan ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto...?

3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue; punto 1.). ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el «sentido común». ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo apartado, capítulo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser tentativamente el significado de esta palabra

que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje? ,  
etc.

A todo ello cabría añadir que las estrategias deben ayudar al lector a escoger otros caminos cuando se encuentre con problemas en la lectura. Aunque Palincsar y Brown no se manifiestan a este respecto, podemos suponer que estarían de acuerdo en que todo lo que implican o deberían implicar las estrategias de lectura (es decir, puntos 1, 2, 3, 4, 5, 6) sería bastante poco útil si no se encontrara subyacente la idea de revisión y cambio de la propia actuación cuando sea necesario.

Mi propuesta es que en los capítulos sucesivos nos ocupemos de las siguientes estrategias:

- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/ durante ella).
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura).
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella).

En realidad, es en cierto modo artificioso establecer esa clasificación, porque las estrategias aparecen integradas en el curso del proceso de lectura (por ejemplo, establecer predicciones; construir la idea principal;

aportar el conocimiento previo). Intentaré, a lo largo del redactado, ir señalando este hecho. Sin embargo, a pesar de esta limitación, creo que el hecho de estudiar de este modo las diversas estrategias me permitirá, por una parte, poner énfasis en la idea de que la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante, después), y que restringir la actuación del profesor a una de esas frases es adoptar una visión limitada de la lectura y de lo que puede hacerse para ayudar a los niños a dominarla.

Por otra parte, organizar de este modo la exposición contribuye a poner de relieve que no existe ninguna contradicción en postular la enseñanza de estrategias de lectura y a la vez sostener la idea de un lector activo, que construye sus propios significados y que es capaz de utilizarlos de forma competente y autónoma. Como ocurre con todos los contenidos de la enseñanza, también aquí se puede y se debe enseñar lo que se ha de construir (Solé, 1991).

### **2.2.8 LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1990), en la que me ubico, ésta es entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes. Es una ayuda, porque nadie puede suplantarle en esa tarea; pero es insustituible, pues sin ella es muy dudoso que las niñas y los niños

puedan dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos que la presiden.

Tres ideas, asociadas a la concepción constructivista, me parecen particularmente adecuadas cuando se trata de explicar el caso de la lectura, y de las estrategias que la hacen posible. La primera considera la situación educativa como un proceso de construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988) a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad -por ejemplo, para comprender e interpretar los textos que en ella se encuentran presentes. Si se trata de un «proceso de construcción», es obvio que no se puede pedir que todo se resuelva adecuadamente y de una sola vez; si además es una «construcción conjunta», parece claro que aun cuando el alumno sea el protagonista principal, el profesor tendrá también un papel destacado en el reparto.

Justamente, la segunda idea que me parece muy interesante es la consideración de que en ese proceso el profesor ejerce una función de guía (Coll, 1990), en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los currículos en vigor en un momento dado. Así, estamos ante un proceso de construcción conjunta que se caracteriza por



constituirse en lo que Rogoff(1984) denomina participación guiada. Si aclaramos lo que significa un proceso de enseñanza/aprendizaje en que esa participación se haga presente, tendremos elementos para profundizar después en la tarea del profesor o maestro.

Para Rogoff, la participación guiada supone una situación educativa en la que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación. En segundo lugar, el alumno dispone desde el principio porque el profesor lo facilita de una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea. Son situaciones que, como tercera característica, presentan la de que en ellas se permite que el niño asuma la responsabilidad en su desarrollo de forma progresiva, hasta que éste se muestra competente en la aplicación autónoma de lo aprendido. Por supuesto, se trata de situaciones en las que el adulto -en este caso maestro o profesor, pero podría ser un progenitor u otra persona- y el niño aquí alumno participan muy activamente.

La descripción de la participación guiada se aproxima enormemente a la descripción de los procesos de andamiaje, tercera idea que me había propuesto comentar. Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976) utilizan la metáfora del andamiaje para explicar el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno. Así como los andamios se sitúan siempre un poco más elevados que el edificio a cuya construcción contribuyen de forma absolutamente necesaria, los retos que constituyen

la enseñanza deben estar un poco más allá de los que el niño ya es capaz de resolver. Pero del mismo modo que una vez construido el edificio -si la cosa salió bien-, el andamio se retira sin que sea posible encontrar luego su rastro y sin que el edificio se derrumbe, también las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje. Me parece fundamental la idea de que la buena enseñanza no sólo es la que se sitúa un poco más allá del nivel actual del alumno, sino la que asegura la interiorización de lo que se enseñó y su uso autónomo por parte de aquél.

Voy a entender las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura como procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los «andamios» necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales. Diversas propuestas teórico/prácticas se orientan en este sentido o en un sentido similar.

En un interesante y poco conocido trabajo, Collins y Smith (1980) asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases. En la primera, o fase de modelado, el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que

le permiten comprender el texto, por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos... etc. (¿Recuerda que en el capítulo anterior hablábamos de la «demostración de modelos». Estamos ante el mismo caso).

Explicar los propios procesos internos puede ser difícil, porque muchas veces no nos damos ni cuenta de que los realizamos, y además porque no estamos muy acostumbrados a hablar sobre ellos. Pero el aprendizaje de un procedimiento requiere como condición necesaria que no es suficiente su demostración. De ahí que la dificultad no deba amedrentarnos y que podamos hacer con la lectura lo mismo que hacemos cuando explicamos la suma: exponer a los niños cómo procedemos para resolverla.

A la fase de modelado, y en la medida en que se da o se requiere, sigue la fase de participación del alumno. En ella se pretende, que primero, de una forma más dirigida por el profesor por ejemplo, planteando preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada sobre el contenido del texto y progresivamente dando mayor libertad sugiriendo preguntas abiertas, o simplemente felicitando las opiniones de los niños y niñas-, el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos.

Esta es una fase delicada, porque en ella se debe asegurar el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al alumno. No es

que el profesor se inhiba, sino todo lo contrario. Está ahí para intervenir de forma contingente las necesidades de los alumnos, pero con la meta puesta en conseguir su realización competente y autónoma. Desde luego, exige unas ciertas condiciones: tanto el profesor como el alumno deben comprender que pueden darse errores, y ello no debe ser un impedimento para arriesgarse. Tampoco se trata de ser temerario; todo no vale. Lo importante en esta fase es la finura con que puedan ir ajustándose las esperables mejores realizaciones de los alumnos con la ayuda adecuada del profesor. La Idea de construcción conjunta y de participación guiada a que antes aludía cobra aquí su máxima significación. Collins y Smith (1980) hablan por último de la fase de lectura silenciosa, en la que se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión, etc. Incluso en esta fase, se le pueden proporcionar ayudas de muy distinta índole al alumno: ofreciéndole textos preparados que obliguen a realizar determinadas inferencias; con errores para solucionar; variando los tipos de texto que se presentan.

El modelo para la enseñanza que proponen Collins y Smith respeta los principios que antes he señalado para caracterizar una situación de instrucción de la comprensión lectora. En él se asume que, como en cualquier contenido académico, el dominio de las estrategias de

comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno.

En otra perspectiva podemos considerar un conjunto de propuestas para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora que se engloban bajo la denominación de «enseñanza directa» o «instrucción directa», y que han contribuido notablemente a poner de relieve la necesidad de enseñar de forma explícita a leer ya comprender. Baumann (1990) sintetiza tanto lo que implica el modelo de enseñanza directa como los supuestos en que se apoya, lo que le sirve para dibujar el «retrato robot» del profesor eficaz:

Cuando tiene lugar la enseñanza directa, se dedica tiempo suficiente a la lectura, los profesores aceptan su responsabilidad en el progreso de sus alumnos y esperan que éstos aprendan. Los profesores conocen los objetivos de sus clases y son capaces de exponerlos claramente a sus alumnos. La atmósfera es seria y organizada, pero al mismo tiempo, cálida, relajada y solidaria. El profesor selecciona las actividades y dirige las clases; la enseñanza no la lleva a cabo un libro de trabajo, libro de texto u otro alumno.

Generalmente se realiza en grupos grandes o pequeños, los alumnos cosechan más éxitos que fracasos y están concentrados en la tarea la mayor parte del tiempo. El profesor está bien preparado, es capaz de prevenir el mal comportamiento, comprueba que sus alumnos comprenden, corrige adecuadamente y vuelve a repetir las explicaciones cuando es

necesario. Pero lo más importante es que el profesor está al mando de la situación de aprendizaje, mostrando, hablando, demostrando, describiendo, enseñando lo que hay que aprender.

Baumann (1985; 1990) divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

- 1. Introducción.** Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
- 2. Ejemplo.** Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
- 3. Enseñanza directa.** El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
- 4. Aplicación dirigida por el profesor.** Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.
- 5. Práctica individual.** El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

El método de instrucción directa reposa en un paradigma de investigación educativo que recibe el nombre de «proceso/producto», porque las prescripciones que de él se desprenden asumen que se establece una

relación causal entre el proceso de la enseñanza lo que hace el profesor y su producto entendido en términos de los resultados que consiguen los alumnos.

Los procesos internos propios de estos últimos la actualización de conocimiento previo, el establecimiento de relaciones con la nueva información, la atribución de significados, en definitiva que constituyen el eje en una óptica constructivista, no son tomados en consideración de una forma explícita. Se espera que si el profesor enseña unas determinadas técnicas o estrategias utilizando el modelo de instrucción directa, los alumnos las aprenderán. Dado que además el modelo se presenta como una secuencia ordenada de pasos lógicos, la tentación de ser riguroso en la aplicación y de considerar que con dicho rigor se asegura automáticamente la adquisición por parte de los alumnos parece casi inevitable.

Así, Cooper (1990), en una obra que se basa en los supuestos de dicho modelo, advierte de los malentendidos que se ciernen sobre la instrucción directa, cuyo origen puede situarse, según el autor, en una concepción errónea de lo que ésta significa o bien en su aplicación incorrecta.

Entre estos malentendidos, señala los siguientes:

- La instrucción directa es la enseñanza de habilidades aisladas.
- La instrucción directa consiste en explicarles a los alumnos lo referente a una habilidad.

- La instrucción directa equivale a la totalidad de la enseñanza de la lectura.
- Los profesores saben cómo utilizar el modelo de instrucción directa y de hecho lo utilizan.

Cooper insiste en que todas esas afirmaciones son tergiversaciones de los supuestos en que se basa y de las fases que caracterizan el modelo. A mi modo de ver, son justamente los supuestos en que reposa proceso/producto y las características de muchos de los trabajos en que ese modelo se ha dado a conocer lo que ha conducido a establecer algunos de esos «malentendidos»: no se explica claramente en qué consiste que un alumno aprenda; se trabaja muchas veces con habilidades aisladas; se descomponen de forma arbitraria estrategias complejas en habilidades de dificultad inferior supuestamente vinculadas a las primeras; no se presta mucha atención a la fundamentación psicopedagógica de la enseñanza, etc. En contraposición, el modelo de enseñanza directa pone el dedo en la llaga de uno de los problemas más acuciantes en el ámbito de la lectura: la necesidad de enseñarla sistemáticamente.

Creo que este modelo ofrece una propuesta rigurosa y sistemática para la enseñanza que, como todas las propuestas, es necesario adecuar a cada contexto concreto con flexibilidad. Si su uso contextualizado se apoya en una conceptualización sobre lo que supone el aprendizaje del alumno, y en un modelo claro y global sobre la lectura y lo que implica la comprensión lectora, la aportación a su enseñanza y su aprendizaje alcanzará toda su



potencialidad. En la perspectiva que se adopta en este libro, ello equivale a decir que a partir de una visión global de lo que es el proceso de lectura, mediante la enseñanza son los recursos de ésta y de otras propuestas se debe conseguir que los alumnos se conviertan en lectores activos y autónomos, que han aprendido de forma significativa las estrategias responsables de una lectura eficaz y son capaces de utilizarlas independientemente en una variedad de contextos.

Todavía en el terreno de las propuestas cabe destacar la de Palincsar y Brown (1984). Estas autoras consideran que incluso cuando los alumnos son instruidos en estrategias de comprensión lectora tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. La causa se encuentra en el hecho de que en los programas tradicionales el alumno es un participante pasivo que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero que no comprende su sentido; en nuestras palabras, diríamos que no aprende significativamente no puede atribuir un significado a lo que se le enseña, y por lo tanto ese aprendizaje no va a ser funcional útil para diversos contextos y necesidades. En mi opinión, éste podría ser el caso de una aplicación poco reflexiva de una propuesta basada en los supuestos de la instrucción directa.

Por esta razón, proponen un modelo de enseñanza recíproca, en el que el alumno debe tomar un papel activo. El modelo, diseñado para enseñar a utilizar cuatro estrategias básicas de comprensión de textos formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y

resumirlo, se basa en la discusión sobre el fragmento que se trata de comprender, discusión dirigida por turnos por los distintos participantes. Cada uno de ellos empieza planteando una pregunta que debe ser respondida por los demás, demanda aclaraciones sobre las dudas que se le plantean, resume el texto de que se trata y suscita las predicciones que éstos realizan sobre el fragmento posterior. Si es un alumno el que conduce la discusión, el profesor interviene proporcionando ayuda a los distintos participantes.

En el modelo de enseñanza recíproca, el profesor asume algunas tareas esenciales; ya se irá usted dando cuenta de que no es un participante común. De entrada, ofrece un modelo experto a los alumnos, que ven cómo actúa para solucionar determinados problemas. En segundo lugar, ayuda a mantener los objetivos de la tarea, centrando la discusión en el texto y asegurando el uso y aplicación de las estrategias que trata de enseñar. Por último, supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión, en un proceso enfocado a que éstos asuman la responsabilidad total y el control correspondiente. Explicación, demostración de modelos, participación activa y guiada, corrección, traspaso progresivo de la competencia... vuelven a aparecer aquí como claves de la enseñanza en una perspectiva constructivista. Coll (1990), en un artículo en el que expone esta perspectiva, sitúa los mecanismos de influencia educativa en el ajuste y articulación de la actividad del alumno y del profesor en torno a los contenidos o tareas de enseñanza.

A partir de un trabajo de Collins, Brown y Newman (1989, en Coll, 1990), considera que la planificación de la enseñanza debería atender a cuatro dimensiones de manera simultánea:

- **Los contenidos que hay que enseñar.** Estos no pueden limitarse a los contenidos factuales y conceptuales, o a los procedimientos de carácter específico estrechamente ligados a un ámbito concreto, sino que deben abarcar las estrategias de planificación y control que aseguran el aprendizaje en los expertos. En el caso de la comprensión lectora, se trata de enseñar los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza.

- **Los métodos de enseñanza.** Se trata aquí de buscar las situaciones más adecuadas para que los alumnos puedan construir su conocimiento y aplicarlo en contextos diversos. No existen prescripciones que puedan asegurar el éxito de un método sobre otros, aunque he afirmado en otro lugar (Solé, 1991) que la perspectiva constructivista es incompatible con la homogeneización en la caracterización de los alumnos, en la consideración de sus estrategias de aprendizaje, y por lo tanto en la de los métodos que se utilizan para enseñarles.

Sólo atendiendo a la diversidad se puede ayudar a cada uno a construir su conocimiento. Desde esta premisa, no obstante, es posible

reinterpretar y utilizar distintas propuestas las de enseñanza recíproca, las del modelo de fases, las de instrucción directa que, convenientemente adecuadas, ayudarán a conseguir los propósitos de la enseñanza.

- **La secuenciación de los contenidos.** Ayudar a los alumnos a aprender supone ayudarles a establecer el máximo número de relaciones entre lo que ya saben y lo que se les ofrece como nuevo. Cuanto más general y simple sea la nueva información, más sencillo resultará dicho proceso, pues es de esperar que el alumno pueda relacionar su conocimiento previo con algo poco específico, detallado y complejo cuando ya posea un marco explicativo sobre lo más general. Quiero llamar su atención respecto del hecho de que en la enseñanza de la lectura suele seguirse el camino inverso, es decir, enseñar procedimientos específicos, aplicables a un ámbito reducido de problemas por ejemplo, responder a preguntas muy cerradas antes que procedimientos de tipo general por ejemplo, plantearse preguntas pertinentes sobre el texto.

- **La organización social del aula, aprovechando todas las posibilidades que ofrece.** En el caso de la enseñanza de la lectura, es habitual que el profesor plantee las preguntas a un gran grupo; o que los ejercicios de extensión de la lectura se realicen individualmente.

¿Por qué no plantear situaciones en las que los alumnos deban construir preguntas interesantes para el texto, y plantearlas a otros? ¿Por qué no

aprovechar la interacción entre iguales en las tareas de resumen, o inferencias, e incluso en la lectura silenciosa para resolver dudas, clarificar, etc.?

En fin, como habrá visto, esto de enseñar a leer no es tarea fácil, ni tampoco lo parece aprender a leer, al menos de la forma como en este libro se entiende la lectura. ¿Quiere un dato curioso? Una gran parte de las propuestas metodológicas para la enseñanza que después se extrapolan a distintos contenidos y materias modelos de instrucción directa, enseñanza explícita, modelos de enseñanza recíproca, diseño de ambientes educativos ideales, algunos ejemplos de las cuales hemos visto en este apartado, se han elaborado para mejorar la enseñanza de la lectura, a partir de la preocupación que suscita el número escalofriante de analfabetos funcionales me remito a los datos del primer capítulo en las sociedades occidentales.

El análisis de algunas propuestas concretas elaboradas en la perspectiva constructivista, y de otras que se desprenden de otros marcos explicativos, pretendía hacernos entender el enfoque general que en mi opinión debe presidir la enseñanza de estrategias de comprensión lectora: un enfoque basado en la participación conjunta aunque con responsabilidades diversas de profesor y alumno, con la finalidad de que éste devenga autónomo y competente en la lectura.

Espero haber conseguido este propósito. Una buena forma de que pueda usted comprobarlo sería que se decidiera a responder algunas preguntas,

como: ¿Qué he aprendido en este apartado? ¿Puedo considerar que se establecen diferencias entre las propuestas constructivistas y las propuestas proceso/producto? ¿Es suficiente que un alumno responda a la enseñanza y realice las actividades que se le proponen para que aprenda significativamente las estrategias de lectura que se le quieren enseñar? ¿Existe un único método que asegure el aprendizaje de los alumnos? , etc.

## **LOS TIPOS DE TEXTOS**

En este apartado vamos a hablar de aquello que se lee, es decir, los textos. No es mi intención entrar en el tema en profundidad, cosa que escapa a los límites de estas páginas, sino ilustrar someramente la diversidad de textos con que los lectores nos enfrentamos, así como hacer ver por qué es necesario, a mi juicio, que la lectura en la escuela no se limite a uno o dos tipos de textos. Considero que algunos textos son más adecuados que otros para determinados propósitos de lectura como lo son también para determinadas finalidades de escritura y que las estrategias que utilizamos para leer se diversifican y se adaptan en función del texto que queremos abordar.

En lo que sigue, me ocuparé de los textos, sabiendo que existen múltiples tipologías, y que no es precisamente el acuerdo lo que las caracteriza. No describiré las relaciones entre distintos textos y estrategias de lectura, aspecto que será tratado precisamente en los capítulos 5, 6 y 7, dedicados a la enseñanza de estrategias. La exposición que haré aquí es un recurso

del qué me doto para poder referirme a ella en apartados posteriores, cuando sea necesario.

## **TIPOS DE TEXTO Y EXPECTATIVAS DEL LECTOR**

Un primer motivo por el que es importante distinguir entre los textos que manejamos es porque, como tales, son distintos. No es lo mismo leer este libro que una novela ¿no le parece?, ni un informe de investigación que una aventura de Tintín. Eso es evidente y, para nuestros propósitos, no es necesario insistir en ello.

Una segunda razón que justifica que los distingamos la constituyen las diferentes expectativas que distintos textos despiertan en el lector. Cuando se habla de «tipos» de texto o de «superestructuras» (Bronckart, 1979; Van Dijk, 1983) se sugiere que éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Así, independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se adapta a la estructura formal de la narración, a la que puede aportar su creatividad, modificando o alterando determinados aspectos, pero sin que se comprometa su pertenencia a esa clase de textos. Cuando se quiere formular el acta de una reunión, se utilizan también una organización del texto y una serie de marcas que le son peculiares. Del mismo modo, si lo que quiero es exponer sucintamente el procedimiento seguido en una investigación, desde la formulación del problema hasta la discusión de los resultados obtenidos, mi escrito tenderá a ajustarse a una estructura formal distinta de las enunciadas con anterioridad.

«Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto.»

Como he señalado en otro lugar (Solé, 1987a; 1987b), estos tipos de texto o superestructuras funcionan para el lector como esquemas de interpretación. Cuando revisamos un informe de investigación, esperamos que se enuncie un problema, que se nos comunique lo que ya se conoce y se ha investigado sobre la cuestión, y que se explique la forma concreta como se ha abordado en el caso en que nos ocupa, así como las conclusiones a que se haya podido llegar. Nos sorprendería enormemente que el informe, por ejemplo, sobre el papel de las habilidades de descodificación en el aprendizaje de la lectura, contuviera elementos claramente narrativos:

«Erase una vez, hace ya algún tiempo, que había dos autores, llamados Smith y Gough, que no lograban ponerse de acuerdo acerca de [...] .Entonces, Gough, señaló que aunque a veces el contexto podía influir en el reconocimiento de palabras, estaba por ver que eso ocurriera normalmente. A lo que Smith, ya enfadado, respondió que teorías como la de Gough no lograban explicar la lectura experta [...]».



De la misma forma, nos resultaría extraño que el contenido del cuento de Caperucita Roja no se ajustara a la superestructura narrativa:

- a) Problema: La abuela de Caperucita ha enfermado. Alguien tiene que llevarle la comida atravesando el bosque. En el bosque hay un lobo.
- b) Hipótesis: 1) Caperucita logrará eludir al lobo. 2) El lobo engañará a Caperucita. 2a) El lobo se merendará a Caperucita.»

Queda raro, ¿no? Porque nuestras expectativas acerca de lo que debe contener un informe de investigación o una narración no se cumplen, y la lectura, como vimos e iremos viendo, es un proceso continuo de elaboración de expectativas y predicciones que se van verificando.

Por ello, tiene interés que en la escuela los alumnos lean distintos tipos de textos, que conozcan y se acostumbren a diversas superestructuras. A los lectores expertos, el simple hecho de saber que vamos a leer una noticia, un relato, una obra de teatro, las instrucciones de montaje de un aparato o la definición de lo que en Psicología se entiende por «esquema», nos hace estar alerta, nos hace esperar unos contenidos y no otros, nos permite actualizar ciertas estrategias y nos prepara para una lectura más ágil y productiva, y para una mejor comprensión.

¿Cuáles son los tipos de texto o superestructuras existentes? La verdad es que distintos autores llegan a conclusiones diferentes, probablemente porque los objetivos de sus clasificaciones y las variables que tienen en cuenta para realizarlas son en ocasiones discrepantes. Así, Van Dijk (1983)

distingue la superestructura narrativa, la argumentativa y el tratado científico, pero reserva la categoría «Otros tipos de texto» para incluir aquellos que no se ajustan a las categorías precedentes. Otros autores como Cooper (1990) o Adam (1985), se han ocupado también de este tema en una perspectiva quizá más pedagógica.

Adam (1985), por ejemplo, basándose en trabajos de Bronckart y Van Dijk, propone retener los siguientes textos:

2. **Narrativo.** Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial/complicación/acción/resolución/estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa. Son ejemplos los que ya se imaginan: cuento, leyenda, novela.
3. **Descriptivo.** Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Adam señala que este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc. Es también frecuente en los libros de texto.
4. **Expositivo.** Relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión.

5. **Instructivo-inductivo.** Adam agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc.

Adam añade a éstos, que considera «tipos reconocidos», los textos predictivos (los que se basan en la profecía, más o menos justificada: boletines meteorológicos, horóscopos...), los conversacionales o dialogales y el tipo semiótico o retórico poético (que agrupa la canción, la poesía, la prosa poética, el eslogan, la oración religiosa, la máxima, el grafiti, textos que juegan con la brevedad, el ritmo y la estrecha relación entre el contenido y su expresión).

Aun otros autores (Teberosky, 1987) distinguen un tipo de texto «informativo/periodístico», cuyo ejemplo característico lo constituyen, las noticias de los medios de comunicación escrita; para la autora, éstas constituyen una derivación de la superestructura narrativa. Aunque probablemente esta categoría podría inscribirse dentro de otras, por su potencialidad en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, parece adecuado señalarla.

Cooper (1990), a su vez, reclama la necesidad de enseñar a los alumnos a reconocer las distintas superestructuras y distingue dos tipos básicos de texto, los narrativos y los expositivos.

Los narrativos se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es, para este autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye los diversos episodios).

En cuanto a los textos expositivos, su rasgo fundamental es justamente que no presentan una única organización; ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan. Existe acuerdo en considerar que los autores utilizan alguna de las siguientes estructuras expositivas: descriptiva; agrupadora; causal; aclaratoria y comparativa.

En la estructura descriptiva se ofrece información acerca de un tema en particular. Mediante el texto de tipo agrupador, el autor suele presentar una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolas y relacionándolas entre sí. Es el texto en el que aparecen palabras clave como «En primer lugar (...) en segundo lugar (...) Por último (...)».

También los textos causales contienen indicadores o palabras clave, pero de distinto tipo: «A causa de...; La razón por la cual (...); A raíz de (...); Por el hecho de que (...). En estos textos el autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto.

En el texto aclaratorio se presenta una pregunta, un problema y se brinda además su solución (excepto en algunos textos en los que se espera que sea el propio lector quien la genere, como en los de matemáticas). A veces el interrogante se formula claramente; otras veces se utilizan indicadores del tipo: «El problema que se presenta consiste en (...); El interrogante que se plantea (...)». En ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se está tratando.

Por último, en el texto comparativo se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer. Las palabras clave en este caso pueden ser: «Tal como sucedía con (...); A diferencia de (...)» y otras expresiones sinónimas. Aunque los libros que se trabajan en la escuela suelen estar integrados por narraciones y por algunas de las estructuras expositivas que hemos revisado, estos tipos de texto, como ha señalado Adam (1985), no suelen encontrarse en estado «puro» en los materiales de lectura que utilizamos en la vida cotidiana.

Por ello, es interesante que la escuela no se limite ni aun tipo de textos, ni a concreciones más o menos paradigmáticas de éstos, sino que, siempre que sea posible, se trabaje con textos habituales, menos perfectos pero más reales.

Tal vez se esté usted preguntando por qué insisto tanto en torno a las distintas estructuras textuales o superestructuras. ¿Es que los alumnos

deben aprenderlas? En mi opinión, lo importante es que tanto los profesores como los alumnos sepan reconocerlas, puesto que la estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación, por ejemplo, mediante las palabras clave. Por otra parte, atender la estructura del texto permite mejorar de forma drástica la que posiblemente sea la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por todos los profesores/as: la formulación de preguntas.

Así, no se trata tanto de enseñar que esto es una narración y aquello un texto comparativo, como de enseñar lo que caracteriza a cada uno de estos textos, mostrar las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y hacer consciente al lector de que puede utilizar las mismas claves que el autor usa para componer un significado, pero esta vez para interpretarlo. Fomentar las estrategias de escritura con el fin de redactar textos distintos puede ser, sin ninguna duda, una de las mejores formas de contribuir a este objetivo.

Por ello, no es necesario «casarse» con ninguna tipología en particular: para el uso en la escuela, su utilidad recae en que nos recuerdan que estos textos existen y que hay que dar oportunidad para trabajarlos cuando se trata de aprender a leer, y de leer para aprender. Es necesario cuestionar una práctica muy extendida, que consiste en que los niños aprenden a leer determinados tipos de textos y luego se les pide que lean para aprender otros textos distintos.

Por lo demás, parece claro que diversificar los tipos de escritos cuando se aprende a leer y a escribir, y cuando se utilizan lectura y escritura como medio para el aprendizaje, no es una cuestión de «progresía» o de «modernidad», sino de realismo pedagógico y de adecuación de los medios de que se dispone para que los alumnos logren los objetivos que se persiguen. Para ello, es necesario enseñar estrategias que ayuden a comprender distintos tipos de texto. Si le parece, vamos a ocuparnos de esta cuestión.

### **2.2.9 TECNICAS DE LECTURA**

Hay distintas técnicas de lectura que sirven para adaptar la manera de leer al objetivo que persigue el lector. Las dos intenciones más comunes al leer son la maximización de la velocidad y la maximización de comprensión del texto. En general estos objetivos son contrarios y es necesario concertar un balance entre los dos.

#### **C. TÉCNICAS CONVENCIONALES**

Entre las técnicas convencionales, que persiguen maximizar la comprensión, se encuentran la *lectura secuencial*, la *lectura intensiva* y la *lectura puntual*.

##### **a) Lectura secuencial**

La lectura secuencial es la forma común de leer un texto. El lector lee en su tiempo individual desde el principio al fin sin repeticiones u omisiones.

### **b) Lectura intensiva**

El objetivo de la lectura intensiva es comprender el texto completo y analizar las intenciones del autor. No es un cambio de técnica solo de la actitud del lector; no se identifica con el texto o sus protagonistas pero analiza el contenido, la lengua y la forma de argumentación del autor neutralmente.

### **c) Lectura puntual**

Al leer un texto puntual el lector solamente lee los pasajes que le interesan. Esta técnica sirve para absorber mucha información en poco tiempo.

A partir del siglo XVIII, comienza la lectura intensiva, ésta era reservada solo para unos pocos (monjes y estudiantes de las universidades y academias). Esta modalidad se basaba en leer obras por completo, hasta que quedaran grabadas en la memoria. El lector reconstruye el libro y el sentido.

## **D. TÉCNICAS ENFOCADAS A LA VELOCIDAD DE LA LECTURA**

### **a) Velocidad de la lectura**

La velocidad en la lectura normal depende de los fines y su unidad de medida se expresa en palabras por minuto (ppm):

- para memorización, menos de 100 ppm
- lectura para aprendizaje (100–200 ppm)
- lectura de comprensión (200–400 ppm)
- lectura veloz:
- informativa (400–700 ppm)



Entre ellas, la lectura de comprensión es probablemente el proceso más importante, ya que es la que motiva la lectura cotidiana de la mayor parte de la gente. En cambio, la lectura veloz es útil para procesar superficialmente grandes cantidades de texto, pero está por debajo del nivel de comprensión.

Las sugerencias para la elección de una determinada velocidad de lectura deben incluir la flexibilidad; la lectura reiterada de partes del texto cuando hay varios conceptos relativamente juntos o cuando el material no es familiar al lector y la aceleración cuando es un material familiar o presenta pocos conceptos.

#### **b) Técnicas de lectura veloz:**

Entre las técnicas de lectura que buscan mejorar la velocidad están la *lectura diagonal*, el *scanning*, *Speed Reading* y *PhotoReading*.

##### **b1) Lectura diagonal**

En lectura diagonal el lector solamente lee los pasajes especiales de un texto, como títulos, la primera frase de un párrafo, palabras acentuadas tipográficamente ([negritas](#), [bastardillas](#)), párrafos importantes (resumen, conclusión) y el entorno de términos importantes como fórmulas (« $2x+3=5$ »), listas («primer», «segundo»,...), conclusiones («por eso») y términos técnicos («costos fijos»). Se llama lectura diagonal porque la mirada se mueve rápidamente de la esquina superior izquierda a la esquina

inferior derecha. De ese modo es posible leer un texto muy rápido a expensas de detalles y comprensión del estilo. Esta técnica es usada especialmente al leer páginas web ([hipertexto](#)).

## **b2) El Scanning o Escaneo**

*Scanning* es una técnica para buscar términos individuales en un texto, basada en la teoría de identificación de palabras comparando sus imágenes. El lector se imagina la palabra en el estilo de fuente del texto y después mueve la mirada rápidamente sobre el texto.

## **c) Historia de la Lectura veloz**

El uso de técnicas para [lectura veloz](#) comenzó a desarrollarse a principios del siglo XX, cuando el volumen de la información escrita había aumentado considerablemente y debía estar al alcance de mayor número de personas.

Durante la [Primera Guerra Mundial](#) muchos pilotos perdían segundos vitales durante combate al tratar de distinguir si el avión que se aproximaba era del bando propio o del enemigo. En respuesta a ello se ideó el llamado "método taquitoscópico", que consistía en mostrar aviones en una pantalla durante pocos segundos para adiestrar a los pilotos a distinguirlos. Gradualmente se aumentaba la cantidad de imágenes que se proyectaban cada vez y se reducía el tiempo de exposición. Esta idea fue tomada por los primeros cursos de lectura veloz, proyectando cada vez más palabras en una pantalla y reduciendo progresivamente el tiempo de exposición. Sin

embargo, si se usa solamente este método, las personas tienden a volver a su velocidad de lectura habitual, ya que en realidad no se ha desarrollado una nueva habilidad lectora.

El incremento en la velocidad de lectura observado en los soldados que emplearon el método taquitoscópico se debió probablemente a la motivación.

Tiempo después, en los años sesenta, se descubrió que con un entrenamiento adecuado los ojos aprenden a moverse más rápido, con lo cual aumenta la cantidad de palabras que es posible decodificar cada minuto.

Las técnicas modernas de [lectura veloz](#) se enfocan en la "captación dinámica", es decir, pretenden llegar a una lectura mental directa que permita ahorrar el tiempo de los pasos 2 y 3 (La vocalización y la audición) del proceso lector descrito arriba, ya que no se puede hablar o escuchar más de 100 palabras por minuto. Para ello procuran la visualización global de varias palabras o frases enteras. No obstante, los estudios de comprensión lectora hacen ver que la lectura veloz, ya sea informativa o de exploración, es útil para procesar gran cantidad de información en poco tiempo, pero inadecuada como hábito de estudio.

#### **d) La técnica de lectura veloz-[speed reading](#)**

La técnica conocida como [speed reading](#) ('lectura veloz') combina muchos aspectos diferentes para leer más rápido. En general es similar a la lectura

diagonal pero incluye otros factores como concentración y ejercicios para los ojos.

Algunos críticos de que esta técnica solamente es la lectura diagonal con nombre diferente, combinado con factores conocidos por sentido común. No hay prueba que ejercicios para los ojos mejoran la percepción visual. No es necesario pagar seminarios para saber que concentración e iluminación buena son imprescindibles para leer rápido.

Algunos consideran que se trata de una técnica para ejercitar la concentración durante la lectura, lo que permite reducir considerablemente el tiempo de absorción de la información. Muchos han desarrollado la capacidad de lectura veloz por sus propios medios, y coinciden en que la única clave es la concentración. Paul R. Scheele, el lector lee una página en total. Al principio gana una idea general del texto usando lectura diagonal para leer índice, títulos y párrafos especiales como el texto en el revés de un libro. Después mira las páginas una por una, se detiene unos segundos con mirada no enfocada, en un estado mental muy relajado. Después de leer una página así «activa» el contenido del texto cerrando los ojos y dando rienda suelta a los pensamientos. Se compara la técnica con la [memoria eidética](#) porque experimentos demostraron que lectores no extraen información de pasajes no enfocados.

Sospechan que la información obtenida por Photo Reading viene de la lectura diagonal y de la imaginación del lector. Pero aunque fuera muy fácil verificar la técnica, no existen experimentos haciéndolo.

Un lector veloz necesita saber:  $\text{comprensión} \div \text{tiempo} = V$

$V = \text{Velocidad Total}$  (de palabras leídas menos el porcentaje de no comprendidas, divididas entre el total de segundos empleados, multiplicados por 60.

**Ejemplo 1:** Una página con 600 palabras, leída en 4 minutos con 30 por ciento no comprendido, se evalúa así:  $600 - 30 \text{ por ciento} = 420 \div 4 \text{ minutos} = 105 \text{ palabras por minuto}$ .

**Ejemplo 2:** 2 páginas con 200 palabras cada una se leen en 2:20 (min. seg.); con media página mal comprendida, se calcula así:  $400 - 100 = 300 \div 140 = 2.14 \times 60 = 123 \text{ palabras por minuto}$ .

Explicación: 400 palabras, menos la cuarta parte mal comprendida son 100 y quedan 300 bien comprendidas, entre 2:20 (min. seg.) es decir 140 segundos = 2.14 palabras leídas por segundo en promedio de dos páginas.

### 2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

**APRENDIZAJE**, es el proceso por el cual las experiencias vividas modifican nuestro comportamiento presente y futuro. El aprendizaje se manifiesta en hábitos, actitudes, habilidades, comprensión, saber y memoria. El aprendizaje es parte de nuestra vida diaria a tal punto que en general, lo aceptamos como algo natural y común que no precisa ser planeado.

**COMPRENSIÓN**, hace referencia a la operación por la cual un sujeto conoce lo que le es comunicado y puede servirse de las ideas habilidades o destrezas que le han sido transmitidas.

**CONOCIMIENTO**, es un producto de la práctica del hombre sobre la naturaleza y de la acción recíproca del hombre con el hombre. En este proceso el hombre fue conociendo las características, los nexos y relaciones de los objetos, así como el funcionamiento de los fenómenos.

**CONTENIDO**, es el conjunto de conocimientos, hechos y procesos que son transmitidos a los estudiantes para consolidar el logro de los objetivos.

**DESTREZA**, es habilidad, arte; obrar con destreza es sinónimo de pericia, maestría, ingenio, industria, maña, tacto, tino, experiencia, referido a la habilidad manual.

**ENSEÑANZA**, consiste en conducir al educando a reaccionar ante ciertos estímulos, a fin de que sean alcanzados determinados objetivos mediatos o inmediatos.

**ESTUDIO**, es el esfuerzo o trabajo que realiza una persona para entender, retener y asimilar los conocimientos sobre alguna materia, oficio o cualquier

otra actividad. Es aprendizaje deliberado con el propósito de progresar en una determinada habilidad, obtener información y lograr comprensión.

**HABILIDAD**, es un actuar con máximo resultado y mínimo esfuerzo, lo cual requiere un aprendizaje metódico. La habilidad es un objetivo indiscutible de la educación sistemática. Los niveles de rendimiento se miden por escalas objetivas.

**HÁBITOS**, disposiciones adquiridas por actos reiterados. Pueden ser una costumbre, una necesidad, etc.

**LECTURA**, acción de leer, es decir, de reconocer con los ojos unos signos de escritura, bien emitiendo los sonidos que corresponden a los signos (lectura en voz alta), bien percibiendo el significado del conjunto que constituyen (lectura silenciosa o mental).

**LENGUAJE**, capacidad de expresar el pensamiento por medio de sonidos en la producción de los cuales interviene la lengua. Por extensión, sistema o conjunto de signos fonéticos u otros, que sirven para expresar el pensamiento o la indicación de una conducta.

**PENSAMIENTO**, secuencia de procesos mentales de carácter simbólico, estrechamente relacionados entre sí, que comienzan con una tarea o un problema, en general por grados y llegan a una conclusión o una solución.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Teniendo en cuenta la naturaleza del problema, el tipo de Investigación es aplicada, llamada constructiva, porque sus resultados servirán para hacer, para actuar, para construir y modificar la situación problemática de la comprensión lectora en niños de educación primaria.

#### **3.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

El método que se empleará en esta investigación será el método científico, como un procedimiento de indagación, para tratar el problema a través del pensamiento lógico, cumpliendo las cuatro etapas fundamentales: formulación del problema, con la fundamentación y objetivos precisos; planteamiento de las hipótesis plausibles; puesta en prueba o comprobación de las hipótesis y la formulación de las conclusiones y deducciones que se deriven.



### **3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

De acuerdo al tipo y la naturaleza del problema de estudio el diseño pre-test y post-test, con un solo grupo, cuya ejecución implica tres pasos en su realización:

- Una medición previa de la variable dependiente (pre-test).
- Aplicación de la variable independiente (X) a los sujetos del grupo.
- Una nueva medición de la variable dependiente a los sujetos (post-test).

El diagrama de este diseño es el siguiente: **O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub>**

Esto consiste en que primero se evaluará al grupo para conocer el nivel de dominio de los objetivos; luego se introduce la variable independiente es decir la técnica de la comprensión lectora, para luego realizar una nueva medición de los dominios de la comprensión lectora de los niños del VI grado de Educación primaria, para ver las diferencias entre las dos mediciones, teniendo en cuenta que el grupo es intacto o formado previamente.

### **3.8 POBLACIÓN Y MUESTRA**

#### **3.4.1 POBLACIÓN**

La población de estudio estará constituida por todos los niños del VI grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla de Oxapampa, que son en total 99 niños de las secciones A, B, y C.

### 3.4.2 MUESTRA

La muestra de estudio se ha determinado en forma intencional o arbitraria porque ya están constituidos en la matrícula 2013, por ello está conformado por 40 niños de la Sección B del VI grado de Educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla de Oxapampa.

## 3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### 3.5.1 TÉCNICAS

- **Técnica documental**, es un proceso que tiene como finalidad obtener datos a partir de documentos escritos y no escritos, siendo una tarea ardua y laboriosa al reunir datos para dar respuestas al problema de investigación, siendo estos documentos: escritos, orales, gráficos, simbólicos, fílmicos, así como materiales y objetos.
- **Técnica del fichaje**, es la técnica que utiliza los diversos tipos de fichas que sirven para recolectar los datos bibliográficos de las diferentes fuentes documentales y su respectiva recolección e interpretación de la información para la prueba de hipótesis relativas al problema de estudio.
- **Técnica de observación**, se define como el proceso sistemático de obtención, recopilación y registro de datos empíricos de la conducta del niño dentro del proceso educativo especialmente en el proceso de lectura para luego procesarlo y convertirlo en información válida.

- **Técnica de la encuesta**, es también una técnica de investigación social, para la indagación, exploración y recolección de datos mediante preguntas formuladas a los niños que integran la muestra de estudio, utilizando su instrumento el cuestionario.

### **3.5.2 INSTRUMENTOS**

- Análisis documental
- Fichas: bibliográfica y de investigación
- Texto de lectura y cuestionario sobre comprensión lectora.

## **3.6 TÉCNICAS DE ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS**

### **3.6.1 PROCESAMIENTO MANUAL**

Esta técnica consistirá en operar manualmente realizando las siguientes tareas: clasificar, codificar, analizar y elaborar el cuadro de distribución de frecuencias.

### **3.6.2 PROCESAMIENTO ELECTRÓNICO**

Teniendo en cuenta el tipo y nivel de la investigación se utilizarán las técnicas de la estadística descriptiva e inferencial para el procesamiento de los datos.

La técnica de la estadística descriptiva servirá para elaborar la matriz de distribución de frecuencias y describir los datos, para luego efectuar análisis estadísticos y relacionar las variables.

### **3.6.3 TÉCNICAS ESTADÍSTICAS**

El análisis estadístico se llevará a cabo utilizando el paquete estadístico del SPSS y consistirá en las siguientes operaciones:

- 1° Ingresar los datos recolectados a la computadora
- 2° Describir los datos, valores o puntuaciones obtenidas para cada variable (frecuencias absolutas y relativas).
- 3° Presentar los datos gráficamente a través de barras simples.
- 4° Calcular las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y las medidas de dispersión (desviación estándar).

La técnica de la estadística inferencial, servirá para estimar los parámetros y probar las hipótesis.

El método estadístico apropiado para estimar los parámetros de este estudio es la prueba "t", cuyo procedimiento e interpretación se realiza aplicando las reglas pertinentes.

### **3.7 SISTEMA DE HIPÓTESIS**

#### **3.7.1 HIPÓTESIS GENERAL**

El nivel de comprensión lectora influye positivamente en el aprendizaje de los niños del VI grado de Educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla.

#### **3.7.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS**

- a) El nivel de comprensión lectora para el aprendizaje es regular en los niños del VI grado de educación primaria de la institución educativa Libertador Mariscal Castilla.
- b) La práctica adecuada de la comprensión lectora como técnica, optimiza el aprendizaje en los niños del VI grado de educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla.
- c) La aplicación de técnicas adecuadas de comprensión lectora optimiza el aprendizaje de los niños del VI grado de educación primaria de la institución Educativa Libertador Mariscal Castilla.

### **3.8 SISTEMA DE VARIABLES**

#### **VARIABLE INDEPENDIENTE (X)**

Nivel de comprensión lectora

#### **VARIABLE DEPENDIENTE (Y)**

Aprendizaje de los niños del VI grado

#### **VARIABLE INTERVINIENTE (Z)**

Sexo, edad

### 3.9 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INDICADORES	ÍNDICES
<b>V. I.</b> Nivel de comprensión lectora	Hace referencia al grado de comprensión del contenido de una lectura, lo cual al niño le sirve para el logro de sus aprendizajes.	Facilidad para transferir información.	Repite la información.
		Buena interacción entre el lector y el texto.	Relación directa lector y texto.
		Habilidad para comprender el texto leído.	Retiene fácilmente.
		Expresa en la mente la configuración de esquemas sobre lo leído.	Representación de la información.
<b>V.D.</b> Aprendizaje de los niños del VI grado	Conjunto de actividades que realizan los niños del sexto grado para lograr el aprendizaje a través de la lectura.	Reconoce y valora el contenido del texto.	Aprende fácilmente
		Formula hipótesis, predicciones y preguntas sobre lo leído.	Hace resúmenes de lo leído.
		Aclara posibles dudas y partes confusas del texto leído.	Responde a preguntas.
		Piensa en voz alta para asegurar la comprensión de la lectura.	Esquematiza mentalmente

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

#### **4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

En este capítulo presentamos los resultados del instrumento aplicado a los niños del VI grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla del cercado de Oxapampa, sobre el nivel de comprensión lectora y su influencia en el aprendizaje, cuyo estudio se ha realizado el año 2013.

Para el presente trabajo de investigación se ha utilizado una lectura cuyo título es “el honrado leñador”, seleccionado de muchos que hay en la literatura para niños del nivel primario y sobre el mismo se ha formulado un cuestionario de 10 preguntas o ítems con tres alternativas tal como podemos observar en el anexo correspondiente.

## **4.2 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE ESTUDIO**

La lectura “el honrado leñador” y el cuestionario se ha validado a través del juicio de expertos profesores de lengua y literatura de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla el Lic. Clever Palomino Chacón y la Lic. Milda Gladys Briceño Quispe docente de la Escuela profesional de Educación Primaria de la UNDAC sede Oxapampa, asimismo fue validado por las docentes del nivel primario de la Institución educativa en mención y luego del reajuste de dicho instrumento se aplicó a los niños del VI grado Sección “B”, cuyos resultados presentamos a continuación mediante cuadros y gráficos estadísticos, debidamente interpretados.

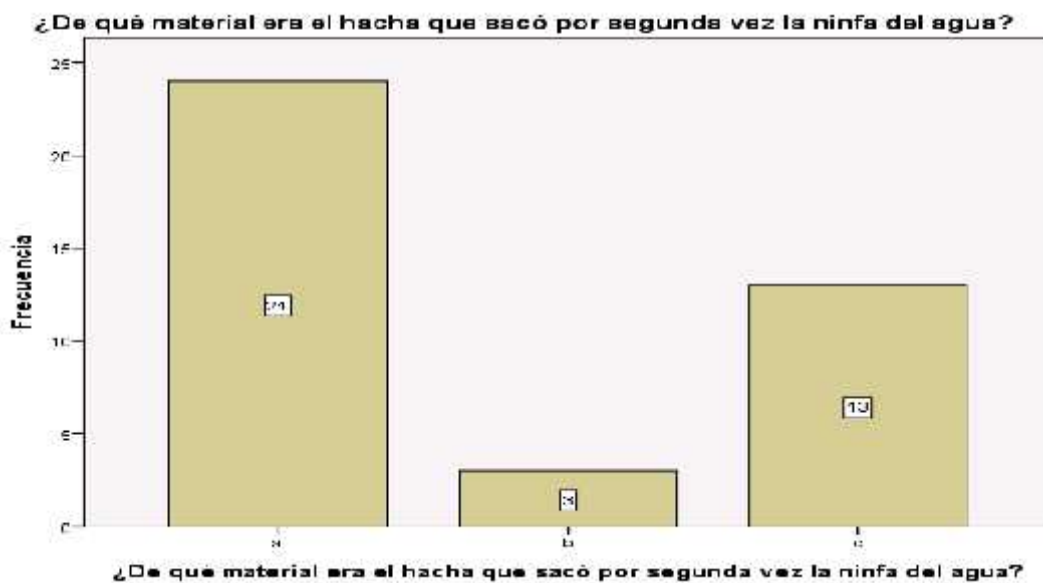


#### 4.2.1 RESULTADOS PRE TEST

CUADRO N° 1

¿De qué material era el hacha que sacó por segunda vez la ninfa del agua?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	24	60,0	60,0	60,0
	b	3	7,5	7,5	67,5
	c	13	32,5	32,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

GRÁFICO N° 1

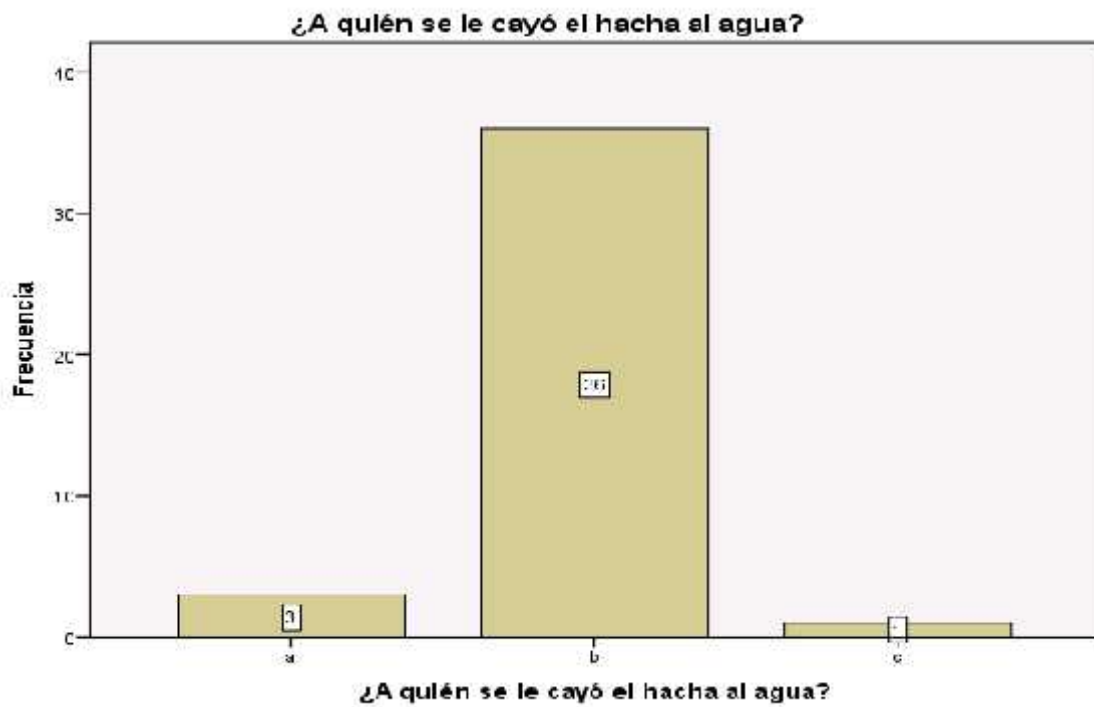


**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 1, se observa que 24 niños (60%) marcan la alternativa a) y dicen que el material del hacha era de plata, acertando la respuesta correcta.

**CUADRO N° 2**

¿A quién se le cayó el hacha al agua?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	3	7,5	7,5	7,5
	b	36	90,0	90,0	97,5
	c	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 2**



**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 2, se observa que 36 niños (90%) de la muestra responden que al leñador se le cayó el hacha al agua, siendo la respuesta acertada.

**CUADRO N° 3**

¿Quién recuperó el hacha del leñador?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	6	15,0	15,0	15,0
	b	4	10,0	10,0	25,0
	c	30	75,0	75,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 3**

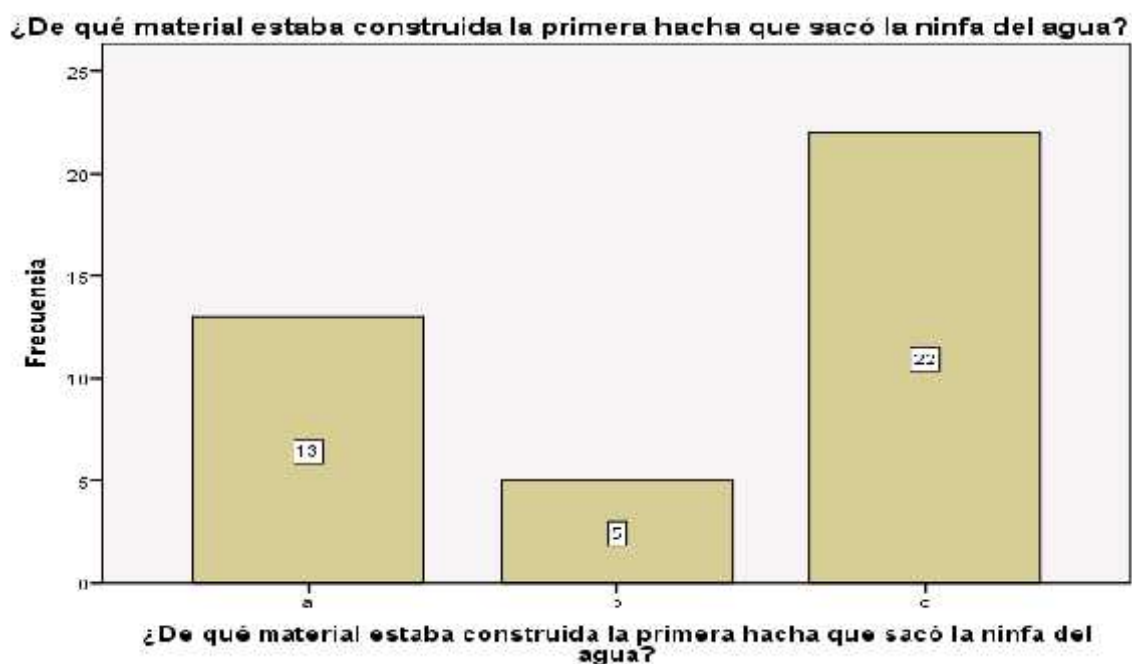


**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 3, se observa que 30 niños (75%) de la muestra de estudio, afirman que la Ninfa recuperó el hacha del leñador, siendo la respuesta acertada.

**CUADRO N° 4**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	13	32,5	32,5	32,5
	b	5	12,5	12,5	45,0
	c	22	55,0	55,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 4**

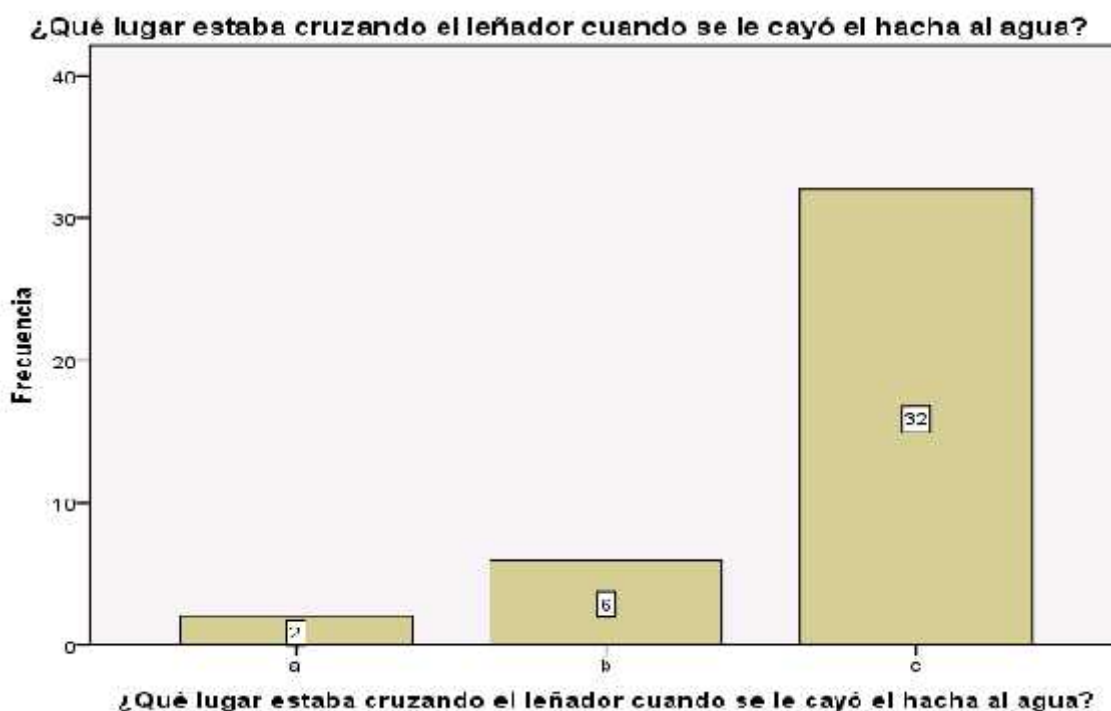


**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y Gráfico N° 4, se observa que 22 niños (55%) de la muestra de estudio afirman que el material de que estaba construida la primera hacha es de oro, siendo la respuesta correcta.

**CUADRO N° 5**

¿Qué lugar estaba cruzando el leñador cuando se le cayó el hacha al agua?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	2	5,0	5,0	5,0
	b	6	15,0	15,0	20,0
	c	32	80,0	80,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 5**

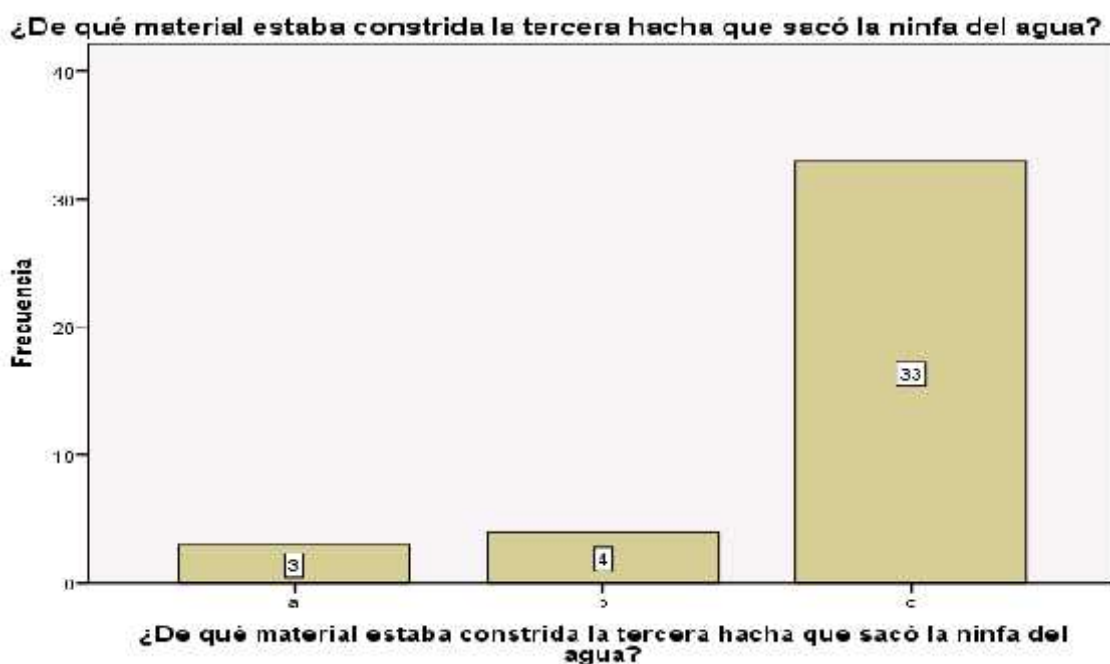


**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 5, se observa que 32 niños (80%) de la muestra de investigación, afirman que el lugar que estaba cruzando el leñador cuando se le cayó el hacha al agua fue un **puentecillo**, siendo la respuesta acertada.

**CUADRO N° 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	3	7,5	7,5	7,5
	b	4	10,0	10,0	17,5
	c	33	82,5	82,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 6**

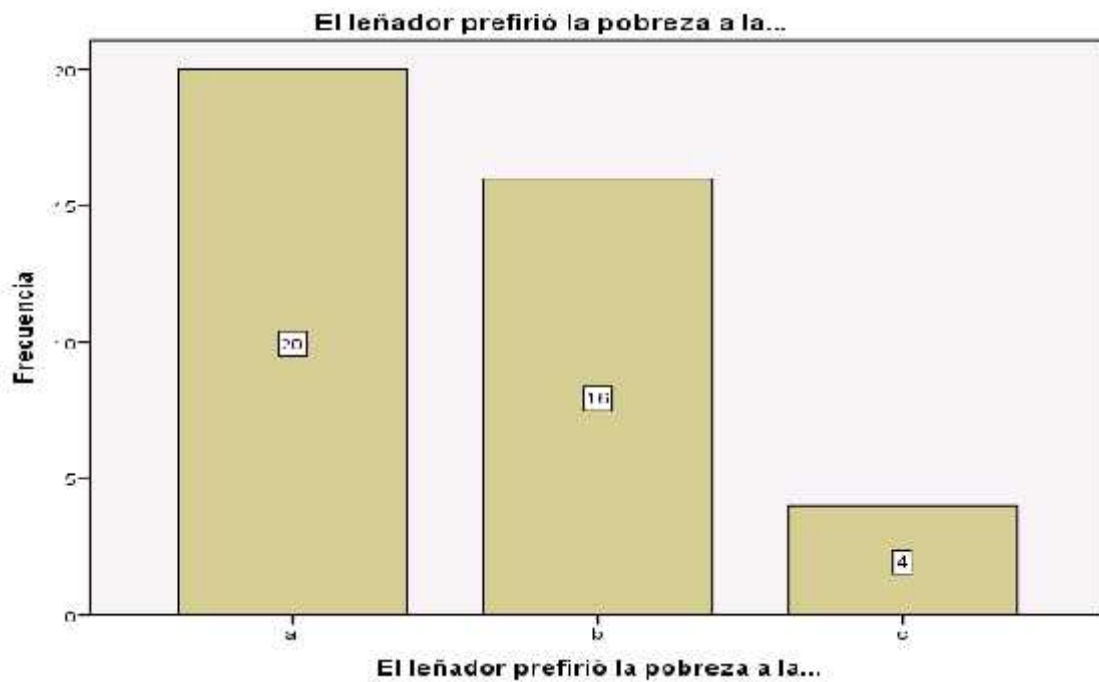


**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 6, se observa que 33 niños (82,5%) de la muestra de estudio, dicen que el material de que estaba construida la tercera hacha que sacó la Ninfa del agua fue de hierro, siendo la respuesta correcta.

**CUADRO N° 7**

El leñador prefirió la pobreza a la...					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	20	50,0	50,0	50,0
	b	16	40,0	40,0	90,0
	c	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 7**

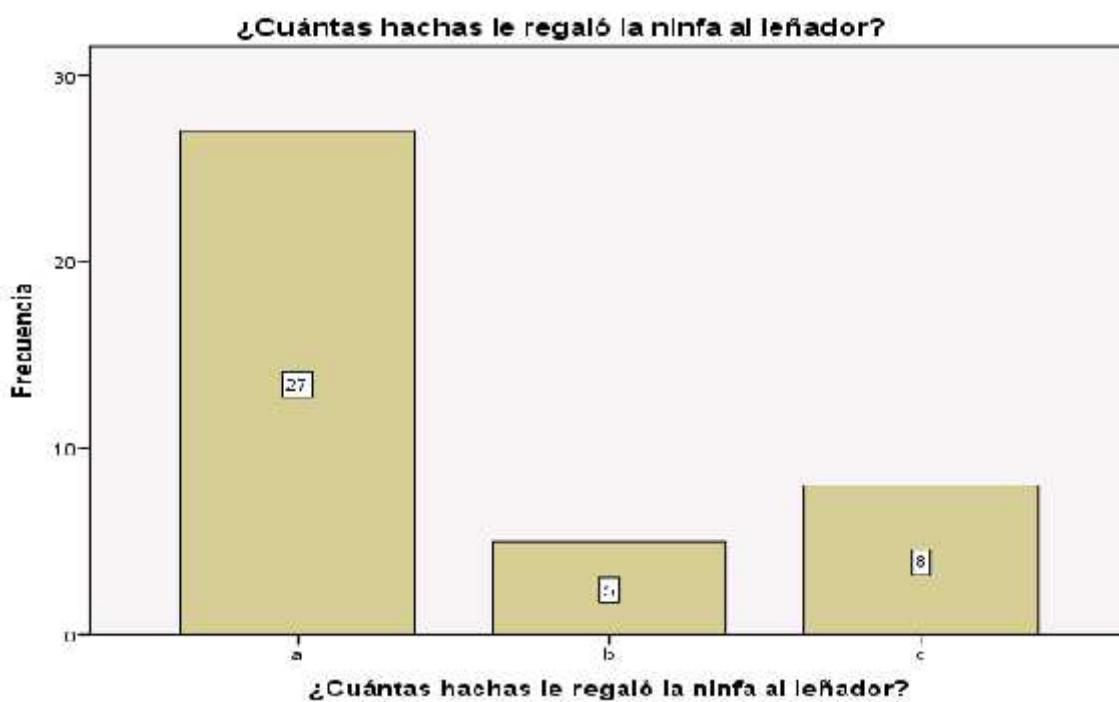


**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 7, se observa que solamente 20 niños (50%) de la muestra de estudio, afirman que el leñador prefirió la pobreza “a la mentira”, siendo la respuesta acertada y el otro 50% no aciertan la respuesta.

**CUADRO N° 8**

		¿Cuántas hachas le regaló la ninfa al leñador?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	27	67,5	67,5	67,5
	b	5	12,5	12,5	80,0
	c	8	20,0	20,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 8**



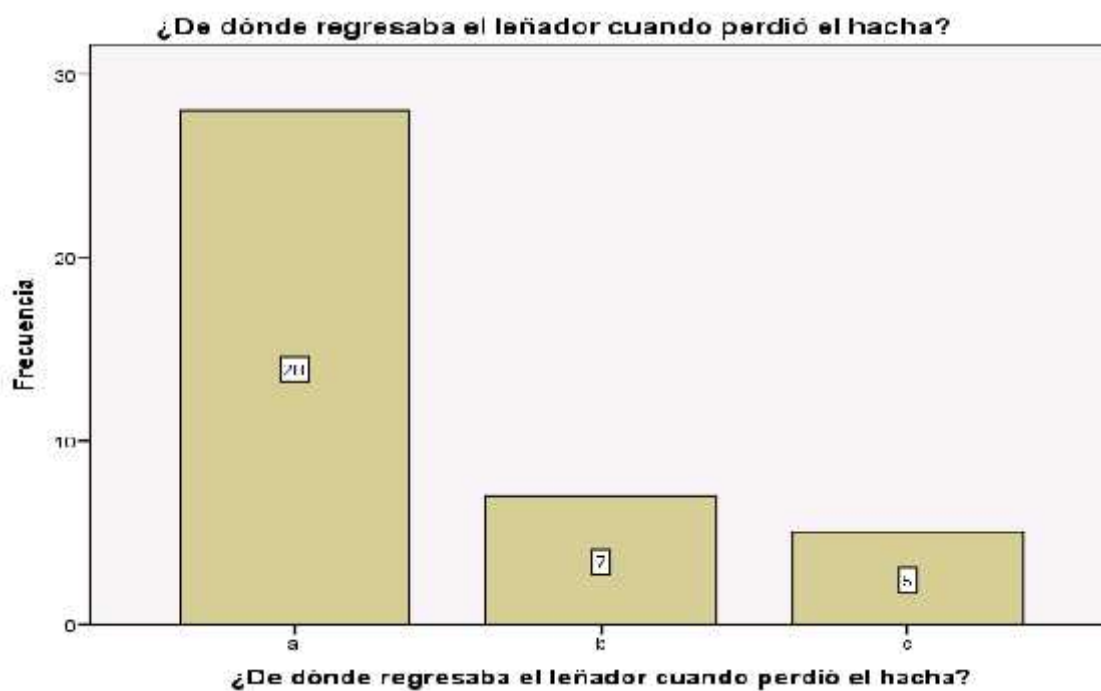
**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 8, se infiere que 27 niños (67,5%) de la muestra de estudio, dicen que dos hachas le regaló la Ninfa al leñador, cuya respuesta es la acertada.



**CUADRO N° 9**

¿De dónde regresaba el leñador cuando perdió el hacha?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	28	70,0	70,0	70,0
	b	7	17,5	17,5	87,5
	c	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 9**



**INTERPRETACIÓN:** Del cuadro y gráfico N° 9, se deduce que 28 niños (70%) de la muestra de estudio, afirman que el leñador regresaba “**de una jornada de duro trabajo**”, cuando perdió el hacha,, siendo la respuesta correcta.

**CUADRO N° 10**

¿Quién dijo: "cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?"		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	35	87,5	87,5	87,5
	b	2	5,0	5,0	92,5
	c	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 10**



**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 10, se observa que 35 niños (87,5%) de la muestra de estudio, manifiestan que, fue el leñador, quién dijo "cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha, siendo la respuesta correcta.

#### 4.2.2 RESULTADOS DEL POS TEST

CUADRO N° 11

¿De qué material era el hacha que sacó por segunda vez la ninfa del agua?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	38	95,0	95,0	95,0
	c	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

GRÁFICO N° 11



**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 11, se observa que 38 (95.0%) de niños de la muestra afirman, que material del hacha que sacó por segunda vez la ninfa del agua era de plata, por lo que la respuesta es correcta.

**CUADRO N° 12**

¿A quién se le cayó el hacha al agua?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	1	2,5	2,5	2,5
	b	39	97,5	97,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 12**

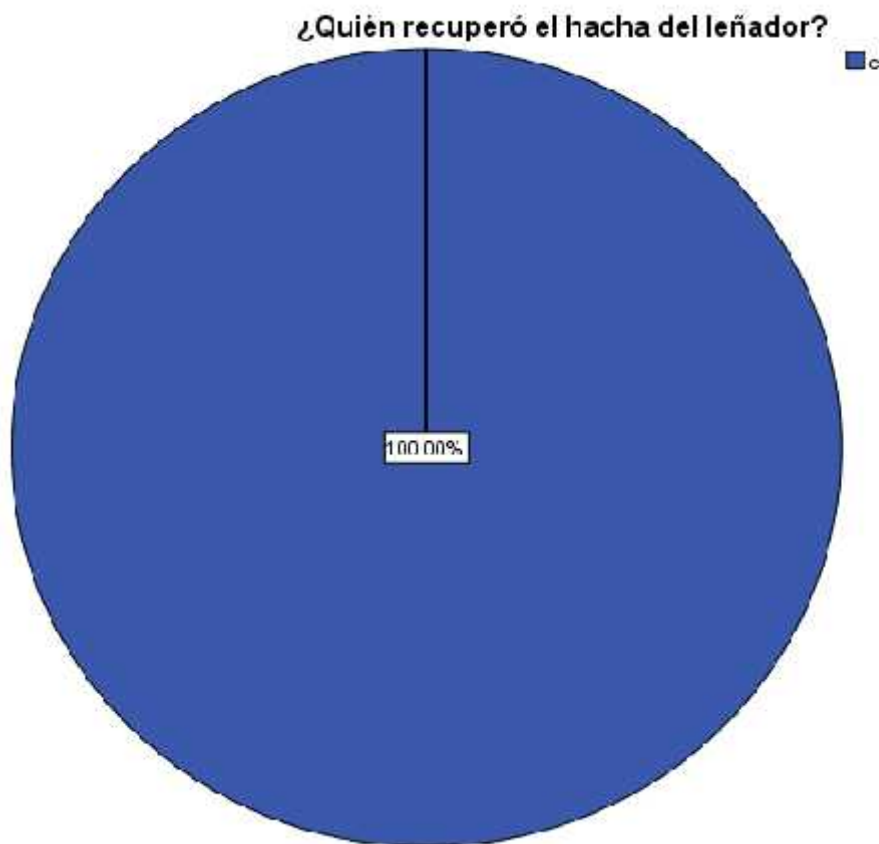


**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 12, muestra que 39 (97.5%) de niños de la muestra responden que el hacha se le cayó al leñador, en tal sentido la respuesta es acertada.

**CUADRO N° 13**

¿Quién recuperó el hacha del leñador?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	c	40	100,0	100,0	100,0

**GRÁFICO N° 13**



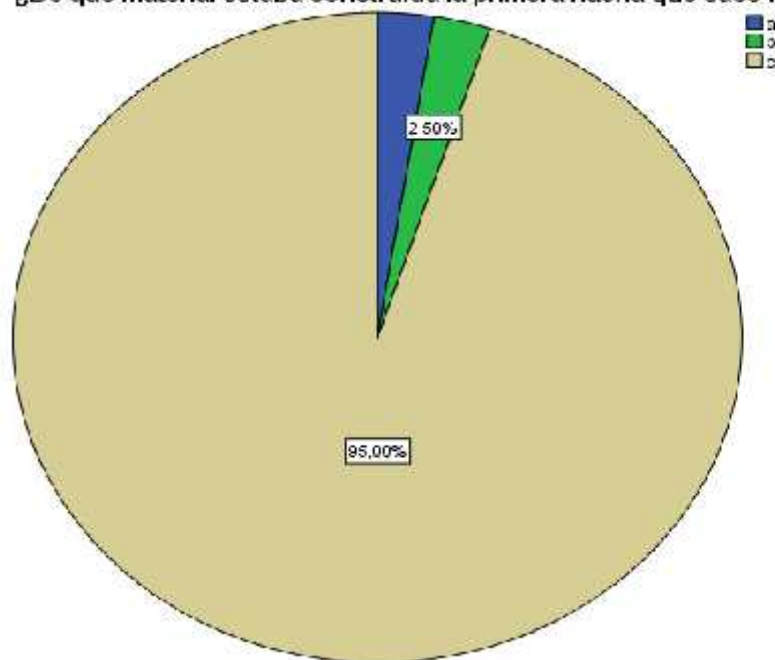
**INTERPRETACIÓN:** Del cuadro y gráfico N° 13 se infiere que los 40 (100%), niños de la muestra de investigación, manifiestan que el hacha del leñador fue recuperado por la Ninfa, en tal caso la respuesta es verdadera.

**CUADRO N° 14**

¿De qué material estaba construida la primera hacha que sacó la ninfa del agua?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	1	2,5	2,5	2,5
	b	1	2,5	2,5	5,0
	c	38	95,0	95,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 14**

¿De qué material estaba construida la primera hacha que sacó la ninfa del agua?



**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 14, se observa que de la muestra de estudio 38 (95%) niños responden que el material del que estaba construida la primera hacha que sacó la Ninfa del agua, era de oro, cuya respuesta es la acertada.

**CUADRO N° 15**

¿Qué lugar estaba cruzando el leñador cuando se le cayó el hacha al agua?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	c	40	100,0	100,0	100,0

**GRÁFICO N° 15**

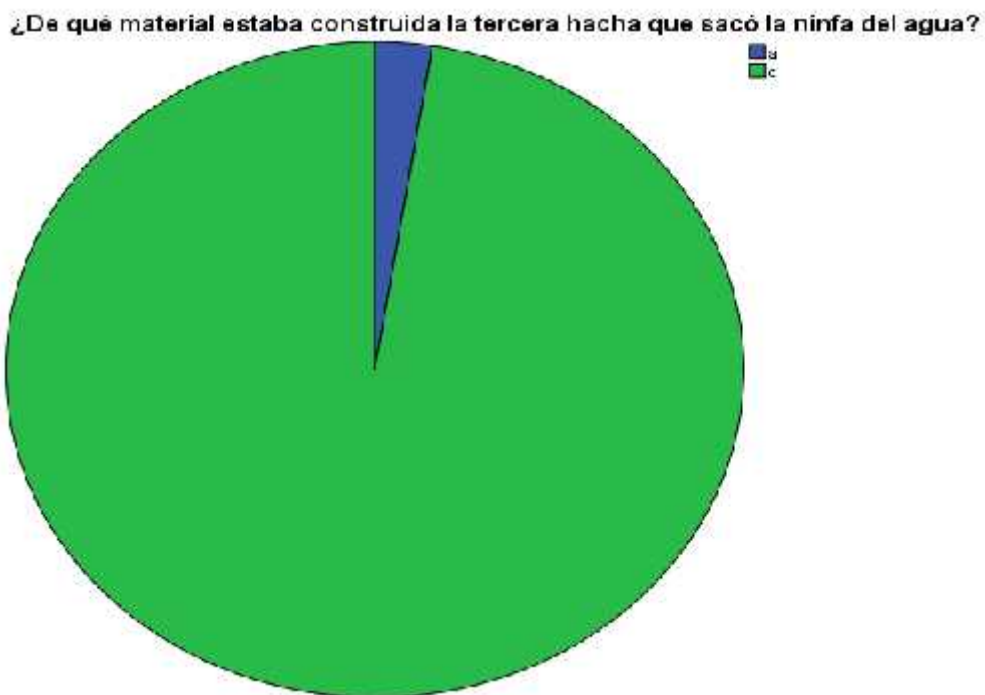


**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 15, se observa que los 40 (100%) niños de la muestra de estudio, responden que el lugar que estaba cruzando el leñador cuando ese le cayó el hacha al agua, por lo tanto la respuesta es la correcta.

**CUADRO N° 16**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	1	2,5	2,5	2,5
	c	39	97,5	97,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 16**



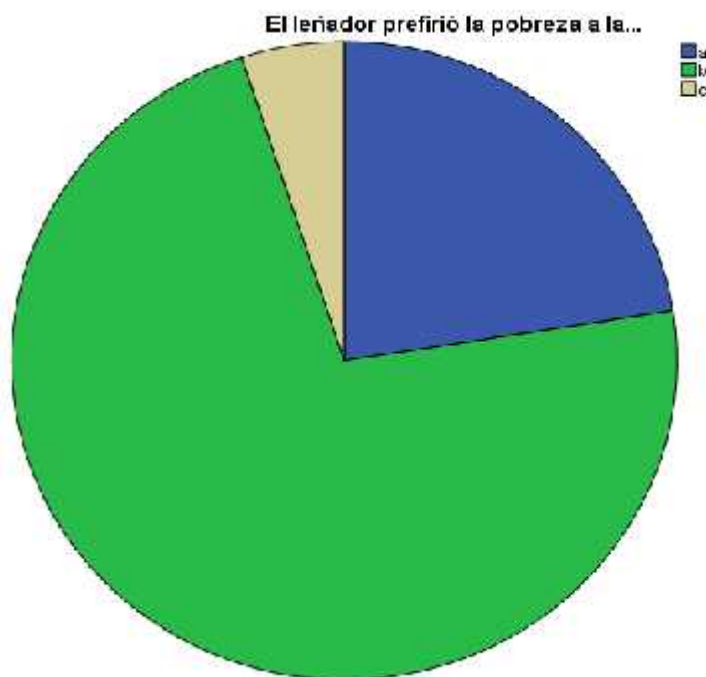
**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 16, se observa que 39 (97.5%) niños de la muestra de estudio manifiestan que el material del que estaba construida la tercera hacha que sacó la ninfa del agua fue de hierro, respuesta que es cierta.



**CUADRO N° 17**

El leñador prefirió la pobreza a la...		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	9	22,5	22,5	22,5
	b	29	72,5	72,5	95,0
	c	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 17**



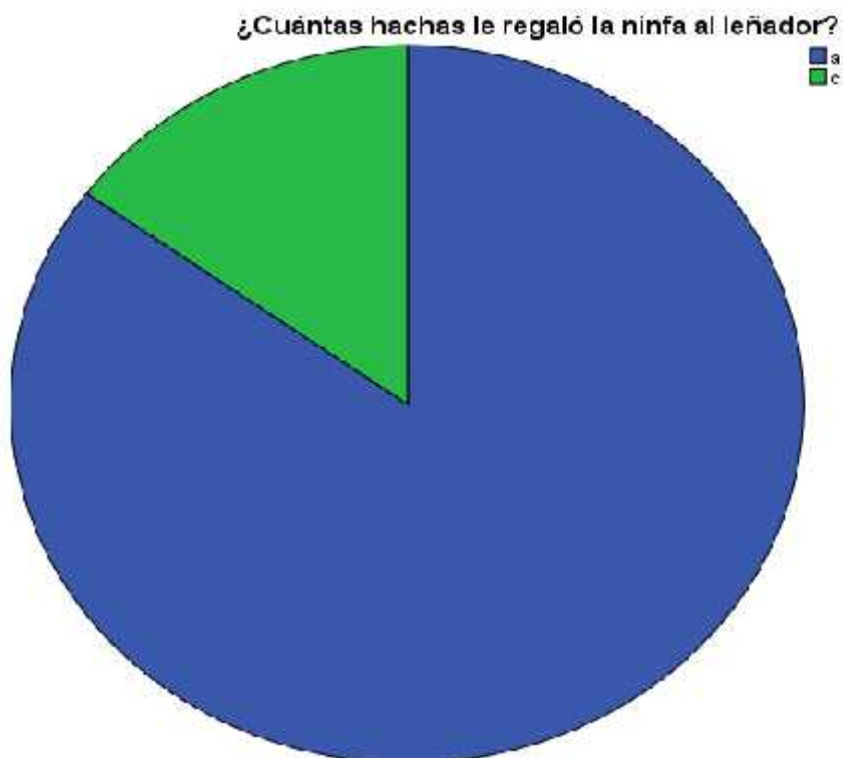
**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 17, se observa que 29 (72.5%) de niños de la muestra manifiestan que el leñador prefirió la pobreza a la mentira y 9 (22.5%) de niños dicen que el leñador prefirió la pobreza a la recompensa y 2 (5.0%) de niños dicen que el leñador prefirió

la pobreza a la verdad; de lo que se concluye que la respuesta correcta es la b).

**CUADRO N° 18**

¿Cuántas hachas le regaló la ninfa al leñador?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	34	85,0	85,0	85,0
	c	6	15,0	15,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 18**



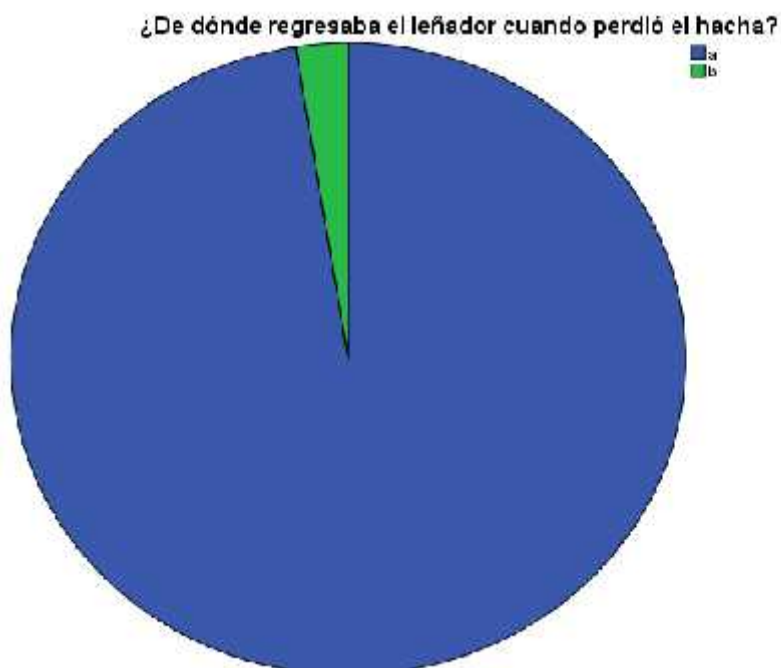
**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 18, se observa que 34(85.0%) niños de la muestra dicen que la Ninfa le regaló al leñador dos

hachas y 6 (15.0%) de la muestra de estudio dicen que la Ninfa le regaló al leñador tres hachas; de los cuales la respuesta correcta es la a).

**CUADRO N° 19**

¿De dónde regresaba el leñador cuando perdió el hacha?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	39	97,5	97,5	97,5
	b	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 19**



**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico 19, se observa que de la muestra de estudio 39 (97.5%) de niños dicen que leñador regresaba cuando perdió el hacha de una jornada de duro trabajo, mientras que 1 (2.5%) de niños dicen que el leñador regresaba cuando perdió el hacha de

unas vacaciones; de lo que se concluye que la respuesta correcta es la primera.

**CUADRO N° 20**

¿Quién dijo: "cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha"?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	a	39	97,5	97,5	97,5
	b	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

**GRÁFICO N° 20**



**INTERPRETACIÓN:** En el cuadro y gráfico N° 20, se observa que 39 (97.5%) niños dicen que el leñador dijo "cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha"; lo cual es la respuesta acertada.

### 4.3 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

CUADRO N° 21

#### COMPARACIÓN ENTRE PRE TEST Y POS TEST

ÍTEMS	RESPUESTA	PRETEST		POSTEST	
		N° fi	%	N° fi	%
1	a)	24	60	38	95,0
2	b)	36	90	39	97,5
3	c)	30	75	40	100,0
4	c)	22	55	38	95,0
5	c)	32	80	40	100,0
6	c)	33	82.5	39	97,5
7	b)	20	50	29	72,5
8	a)	27	67.5	34	85,0
9	a)	28	70	39	97,5
10	a)	35	87.5	39	97,5

Del análisis de los cuadros y gráficos, se concluye que hay diferencia entre los resultados de la aplicación de los test, ya que después de haber medido la efectividad de la comprensión lectora, se ha trabajado con los niños del

6° grado que constituyen la muestra, enseñándoles algunas técnicas y estrategias de una buena lectura y luego nuevamente se ha aplicado el test sobre la lectura del texto, obteniendo mejores resultados.

De la misma manera, en el cuadro 21 se observa con claridad, que el número de frecuencias absolutas (niños) y sus respectivos porcentajes son diferentes, debido a la manipulación de la variable independiente, tal como se observa en el cuadro comparativo.

#### **5.4 PRUEBA DE HIPÓTESIS**

Para la prueba de hipótesis se han tomado en cuenta las hipótesis de investigación:

##### **HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN**

**H<sub>i</sub>:** El nivel de comprensión lectora influye positivamente en el aprendizaje de los niños del VI grado de Educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla.

##### **HIPÓTESIS NULA**

**H<sub>0</sub>:** El nivel de comprensión lectora **no influye positivamente** en el aprendizaje de los niños del VI grado de Educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla.

##### **HIPÓTESIS ALTERNA**

**H<sub>a</sub>:** El nivel de comprensión lectora **influye de forma regular** en el aprendizaje de los niños del VI grado de Educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla.

Teniendo en cuenta los resultados del análisis de datos sobre el pre test y post test y teniendo en cuenta la fundamentación teórica sobre el problema de estudio y contrastando la hipótesis con la realidad se acepta la hipótesis de investigación que manifiesta, “el nivel de comprensión lectora influye positivamente en el aprendizaje de los niños del VI grado de Educación primaria de la Institución Educativa Libertador Mariscal Castilla de Oxapampa”, tal como se observa en el cuadro comparativo, ya que luego de manipular la variable Independiente el logro del aprendizaje mejora positivamente, tal como manifiestan los resultados.

## CONCLUSIONES

1. El nivel de comprensión lectora de los niños de VI grado de educación primaria, es positivamente aceptable de acuerdo a lo establecido en el estudio, ya que es un factor clave, para el correcto desarrollo de los niños y es completamente esencial para adquirir una buena educación, formarse culturalmente y desarrollar por tanto su inteligencia.
2. Los ejercicios de comprensión de lectura que se han aplicado han servido para medir la habilidad de entender e identificar lo fundamental de la lectura y para identificar las relaciones entre las ideas y realizar el análisis y síntesis de la información.
3. El fomento de la lectura es relevante desde la perspectiva de generar en los demás el desarrollo de hábitos que impliquen la formación constante, llevado a cabo especialmente a edades tempranas, cuando los niños aprenden a leer y escribir.
4. La aplicación de una técnica adecuada de lectura, estimula la actividad cerebral, fortalece las conexiones neuronales y aumenta la reserva cognitiva del cerebro y es un factor que protege de [enfermedades neurodegenerativas](#).
5. Con una técnica la lectura, el cerebro del ser humano realiza mejor sus funciones, incrementa la rapidez de respuesta, estimula el proceso de pensamiento, la ordenación e interrelación de ideas y conceptos, la memoria y la imaginación, facilitando la interacción y las relaciones sociales ya que facilita el desarrollo de temas de conversación.



## **RECOMENDACIONES**

1. Incentivar a los docentes de los diferentes grados y áreas curriculares la aplicación adecuada de las estrategias de la lectura comprensiva para lograr un aprendizaje significativo en los niños de educación primaria.
2. Promover intercambio de experiencias entre docentes sobre aplicación de estrategias de lecto escritura, para la mejora del aprendizaje en el área de comunicación así como en las otras áreas y buscar un óptimo proceso educativo.
3. Recomendar a los docentes que en el proceso de previsión de las actividades de aprendizaje diario deben considerar un espacio para enseñar el uso de las reglas y normas de una buena lectura de los diferentes contenidos que se desarrolla y lograr un aprendizaje óptimo.

## BIBLIOGRAFÍA (APA)

1. Abalen de Sánchez (1995). **La lectura analítica crítica**. Edit. Trillas, México.
2. Alonso J. y Mateos, M.M. (1985). **Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación, Infancia y Aprendizaje**. pp. 5-19.
3. Argüelles, J. D. (2003). **¿Qué leen los que no leen?**. México: Paidós.
4. Barry, C. A. (1999). «**Las habilidades de información en un mundo electrónico. La formación investigadora de los estudiantes de doctorado**». Traducido por Piedad Fernández Toledo. *Anales de documentación*. (2).
5. Braslavsky, B.P. (1962). **La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura**. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
6. Braslavsky, B.P. (1973). "Argentina", en Downing, J: **Comparative reading**. The Macmillan Company, New York.
7. Braslavsky, B.P. (1981). **La lectura en América Latina**. UNESCO-CEPAL-PNUD. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Ficha nº 17.
8. Borel Maissonny, S. (1951). **Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographies**. Engance, nº 5, Paris.
9. Castillo A. (2005). **Historia mínima del libro y la lectura**. Madrid: Siete Mares.
10. Cavallo, G. y Chartier, R. (1996). **Historia de una teoría de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus.
11. Chartier, A. M. y Hébrad, J. (1994). **Discursos sobre la lectura**. Barcelona: Gedisa.
12. Chartier, R. (2001). «**¿Muerte o transfiguración del lector?**». *Revista de Occidente*. (239).
13. Carrasco Díaz, Sergio (2009). **Metodología de la Investigación Científica**. Editorial San Marcos. Lima-Perú.
14. Cooper, J.D. (1990). **Cómo mejorar la comprensión lectora**. Edit. Aprendizaje-Visor. Madrid-España.

15. Crisólogo, Aurelio (1999). **Diccionario Pedagógico**. Ediciones Abedul E.I.R.L., Lima-Perú.
16. Lerner, D. (2000). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: SEP / Fondo de Cultura Económica (Col. Biblioteca para la actualización del maestro).
17. Manguel, A. (1998). **Una historia de la lectura**. Madrid: Alianza.
18. Millán, J. A. (2001). [La lectura y la sociedad del conocimiento](#). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
19. Pino Gotuzzo, Raúl (2010). **Metodología de la Investigación**. Editorial San Marcos. Lima-Perú.
20. Pozo, J.I. (1990). **Estrategias de aprendizaje**, en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (eds). **Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación**. Madrid-España. pp. 199-221.
21. Renero, M. A. (1992). **Curso de lectura veloz**. México: Limusa.
22. Sánchez Lihón, Danilo (1993). **Cómo leer mejor**. Instituto del libro y la cultura, Lima-Perú.
23. Solé Gallart, I. (200). **Lectura y Estrategias de Aprendizaje**. Edit. dpto. de psicología evolutiva, Universidad de Barcelona. España.
24. Solé, I. (1988). **Aprender a leer, leer para aprender**. Edit. Cuadernos de Pedagogía, España. pp. 60-63.

## **ANEXOS**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:.....

APELLIDOS Y NOMBRES:.....

GRADO:.....SECCIÓN:.....FECHA:.....

**INSTRUCCIONES:** Estimados niños (as) a continuación te presentamos una lectura muy interesante, por eso después de leer muy detenidamente, subraya con lápiz ideas básicas y contesta con precisión las preguntas que aparecen a continuación. Tienes 15 minutos para contestarlo.

**EL HONRADO LEÑADOR**

Había una vez un pobre leñador que regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo. Al cruzar un puentecillo sobre el río, se le cayó el hacha al agua. Entonces empezó a lamentarse tristemente: ¿Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?

Al instante ¡oh, maravilla! Una bella ninfa aparecía sobre las aguas y dijo al leñador: Espera, buen hombre: traeré tu hacha.

Se hundió en la corriente y poco después reaparecía con un hacha de oro entre las manos. El leñador dijo que aquella no era la suya. Por segunda vez se sumergió la ninfa, para reaparecer después con otra hacha de plata.

Tampoco es la mía dijo el afligido leñador.

Por tercera vez la ninfa buscó bajo el agua. Al reaparecer llevaba un hacha de hierro. ¡Oh gracias, gracias! ¡Esa es la mía!

Pero, por tu honradez, yo te regalo las otras dos. Has preferido la pobreza a la mentira y te mereces un premio.

A continuación selecciona la respuesta correcta y marca con un aspa (X) la alternativa:

**1. ¿De qué material era el hacha que sacó por segunda vez la ninfa del agua?**

- a) De plata.
- b) De bronce.
- c) De hierro.

**2. ¿A quién se le cayó el hacha al agua?**

- a) A la ninfa.
- b) Al leñador.
- c) Al duende.

**3. ¿Quién recuperó el hacha del leñador?**

- a) El hombre-rana.
- b) La rana.
- c) La ninfa.

**4. ¿De qué material estaba construida la primera hacha que sacó la ninfa del agua?**

- a) De plata.
- b) De cobre.
- c) De oro.

**5. ¿Qué lugar estaba cruzando el leñador cuando se le cayó el hacha al agua?**

- a) Un túnel.
- b) Un viaducto.
- c) Un puentecillo.

**6. ¿De qué material estaba construida la tercera hacha que sacó la ninfa del agua?**

- a) De madera.
- b) De acero.
- c) De hierro.

**7. El leñador prefirió la pobreza a la...**

- a) Recompensa.
- b) A la mentira.
- c) A la verdad.

**8. ¿Cuántas hachas le regaló la ninfa al leñador?**

- a) Dos.
- b) Una.
- c) Tres.

**9. ¿De dónde regresaba el leñador cuando perdió el hacha?**

- a) De una jornada de duro trabajo.
- b) De unas vacaciones.
- c) De una excursión.

**10. ¿Quién dijo: "Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha"?**

- a) El leñador.
- b) La ninfa.
- c) El guarda.