



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**



**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

LAS INFERENCIAS COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN
LECTORA EN LA INTERACCIÓN GRUPAL DE LOS ALUMNOS
DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA PARTICULAR
"COLEGIO FREIRE"

**SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
LETICIA QUIROZ CORONEL**

ASESOR: LIC. FRANCISCO JAVIER ÁVILA GUZMÁN



SEPTIEMBRE 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

LAS INFERENCIAS COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN
LA INTERACCIÓN GRUPAL DE LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO DE LA
ESCUELA PRIMARIA PARTICULAR "COLEGIO FREIRE"

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

MARCO CONTEXTUAL	4
1. EL CONTEXTO GENERAL DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	5
1.1 Posmodernidad y educación.	5
1.2 Educación básica y lectura en México.	7
1.3 Primaria Particular "Colegio Freire"	13
1.3.1 Visión.	13
1.3.2 Misión.	13
1.3.3 Organización académica.	14
1.3.4 Características del grupo de análisis: Quinto Grado	14
1.3.5 Características cognitivas de los alumnos.	22
1.3.6 La lectura en el aula.	26
MARCO TEÓRICO	30
2. COMPRENSIÓN LECTORA: CONCEPTUALIZACIÓN.	31
2.1 Enfoques constructivistas.	31
2.1.1 Psicopedagógico.	32
2.1.2 Cognitivo.	32
2.1.3 Sociocultural.	33
2.2 Lectura.	33
2.2.1 Definición.	33
2.2.2 Caracterización.	35
a) El texto.	35
b) El contexto.	36
c) El lector.	38
2.2.3 Modelos	39

2.3 Comprensión lectora.	42
2.3.1 Breve descripción histórica.	42
2.3.2 Definición.	43
2.3.3 Estructuras y procesos de la comprensión lectora	46
2.3.4 Estrategias de la comprensión lectora.	51
2.3.5 Estrategias de elaboración.	52
a) Imaginaria.	53
b) Verbal.	55
2.3.6 Las inferencias como estrategia de elaboración verbal	56
a) Definición.	57
b) Clasificación.	58
3. LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA.	66
3.1 Hacia una definición de la comunicación educativa.	66
3.2 Definición de comunicación educativa.	68
3.2.1 La comunicación educativa desde el punto de vista de las teorías de la comunicación.	68
3.2.2 La comunicación educativa desde el punto de vista sociológico.	69
3.2.3 La comunicación educativa desde el punto de vista pedagógico.	70
3.3 Interacción grupal.	72
3.3.1 Interacción docente-alumno.	73
3.3.2. Interacción alumno-alumno.	76
3.3.3. Interacción docente-contenidos-alumno.	79
3.4 Proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.	80
3.5 Comunicación y comprensión lectora.	83
INVESTIGACIÓN DE CAMPO	87
4. CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS EN EL AULA.	88

4.1 Descripción de la investigación.	88
4.1.1 Objetivos.	88
4.1.2 Hipótesis.	88
4.2 Contexto de desarrollo de la investigación: los alumnos.	89
4.3 Instrumentos aplicados en relación a diferentes momentos de la investigación.	89
4.4 Interpretación y análisis de los procesos de construcción de inferencias.	93
PROPUESTA	118
5. CURSO Y MANUAL "LAS INFERENCIAS COMO ESTRATEGÍA DE COMPRENSIÓN LECTORA"	119
5.1 Justificación de la propuesta.	119
5.2 Presentación de la propuesta.	122
5.3 Curso: <i>Las inferencias como estrategia de la comprensión lectora</i>	125
5.4 Manual: <i>Las inferencias como estrategia de la comprensión lectora.</i>	155
REFLEXIÓN FINAL.	212
FUENTES DE CONSULTA.	216

AGRADECIMIENTOS

A quienes me dieron la vida, Isabel y Salomón; Gracias.

A mis hermanos por estar conmigo, apoyándome.

A mis maestros que con su formación fueron piezas clave en la mía.

A mi asesor Francisco J. Ávila, que me oriento en este camino.

A Francisco Gerardo por estar a mi lado amándome.

A Silvina, por su fuerza; por no dejarme caer en los momentos difíciles.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora, tiene en la actualidad una nueva visión, ya no es considerada como un producto final, sino como un proceso cognitivo y como tal supone que el alumno se involucraría de manera activa hasta llegar a construir una representación propia del texto. La comprensión de la lectura, más que un producto final, es entendida como un proceso cognitivo, que se inicia en el mismo momento en que el alumno comienza a leer y que se va desarrollando a medida que éste avanza en la lectura.

A menudo el maestro se muestra confundido por no saber como orientar al alumno en este proceso, por no conocer y/o utilizar algunas estrategias que tiene a su alcance para optimizar el desarrollo del mismo.

A lo largo del presente trabajo se presenta una propuesta para trabajar las inferencias como estrategia de comprensión lectora.

El primer apartado esta compuesto por una mirada hacia el contexto de la sociedad actual y como influye en la lectura durante la educación básica. Este apartado se titula *El contexto general de la lectura en la educación básica*; e introduce al lector a la sociedad posmoderna en la que se desarrollan procesos de globalización a nivel internacional que repercuten en mayor o menor medida las prácticas educativas en el país, también se realiza una revisión histórica de la lectura en México y de las evaluaciones de lectura en las que ha participado. Por último se presenta una visión del Colegio Freire, escuela primaria particular; donde se llevó a cabo la investigación.

El apartado II, *comprensión lectora: conceptualización*. Introduce al lector a los conceptos y teorías del constructivismo desde donde la forma como han abordado la comprensión lectora las teorías cognitivas es cómo indagan las personas el contenido de un texto, a través de qué recursos cognitivos lo hacen y de qué modo puede optimizarse tal proceso. Se inicia este apartado hablando de

los diferentes modelos de lectura, pasando por su caracterización y las estrategias para abordarla; continua con la definición de comprensión lectora que implica el conseguir logros tales como: construir ideas y conectar un orden o hilo entre ellas, esta construcción y conexión de ideas, permite reconstruir un modelo del mundo; con los significados del texto se construye un modelo de realidad; así un niño comprende un texto, comparando su modelo del mundo o de la realidad con el de la lectura. En esta construcción de significados aparecen las estrategias de elaboración y específicamente las inferencias, como suposiciones relativas a espacios que no están en los textos, a contenidos ausentes.

Este proceso de construcción de inferencias se encuentra enmarcado por una serie de interacciones grupales que se desarrollan durante la comprensión lectora en el tercer apartado, *la comunicación educativa y la comprensión lectora*; se abordan estos elementos, no sin antes hacer un recorrido por algunas definiciones de la comunicación educativa desde diferentes disciplinas, presentar el proceso enseñanza-aprendizaje en un grupo de primaria y la importancia de la comunicación en el aula, para la comprensión lectora. La educación como fenómeno que se materializa en relaciones de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo a través de procesos de comunicación, de carácter interpersonal o grupal.

Los apartados anteriores muestran la visión contextual y conceptual del tema de investigación, en el apartado IV, *construcción de inferencias en el aula: investigación de campo*; se describe el desarrollo metodológico que se siguió para analizar las inferencias producidas por los alumnos, en un primer momento se describe a los sujetos de la investigación, los instrumentos utilizados y en un segundo momento, se analizan los procesos inferenciales llevados a cabo por los alumnos.

Para concluir la investigación, la propuesta se presenta, en el último apartado como resultado de la investigación: curso y manual "*Las inferencias como estrategia de comprensión lectora*"; dirigidos a los docentes de educación primaria.

Describir y analizar las interrelaciones que se presentan en el aula, durante el proceso de construcción de los nuevos significados, que el alumno desarrolla a

través de las inferencias en la lectura es muy importante para poder desarrollar competencias necesarias para la formación del alumno, en esto radica la importancia de esta investigación.

Como una invitación para que otras personas interesadas en el tema continúen investigando se escribe una reflexión final.



MARCO CONTEXTUAL

1. EL CONTEXTO GENERAL DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.

1.1 Posmodernidad y educación.

Los procesos de globalización que se viven en el mundo no dejan de impactar al país, ya que se vive en una sociedad homogeneizada en cuanto a sus usos y costumbres y regida por los cánones internacionales en lo económico, político y cultural.

En la actualidad se está cobijado de un modelo social mundial que afecta la identidad cultural, social e individual de las personas; en donde los sujetos tienen tanto en común que cuesta trabajo diferenciarse y entrar en una lógica de ser *únicos* y lo consiguen teniendo más o siendo más que el otro. En esta sociedad de consumismo, entre más bienes materiales posean mejor se sienten. Las prácticas sociales (llevadas a cabo en las instituciones sociales) en las que se ven involucradas repercuten en su desarrollo personal.

El Estado a través de la implementación de políticas busca expandir la ley de la oferta y la demanda favoreciendo la ideología del libre comercio a la cual no escapan las instituciones educativas, entendidas éstas, como, un espacio de construcción de relaciones sociales que instituyen normas, valores, creencias y formas de actuar; que tienen principios, funciones y objetivos claramente orientados a las políticas del Estado. Se puede reflexionar sobre el auge de universidades particulares, el número de estudiantes que eligen una u otra carrera en las universidades públicas, etc. En este tiempo de posmodernidad¹, la descentralización ha provocado el aumento de las instituciones educativas de tipo privado; con un modelo de escuela específico en donde el objetivo final es dar al cliente-alumno un servicio de calidad y donde es preponderante el uso de tecnologías o bien de la satisfacción al egreso de ese "producto", llamado alumno. En la actualidad se vive inmerso en un discurso mundial sobre las nuevas

¹ Condición social, comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales.

sociedades del conocimiento y de la información, cuando nuestra sociedad tal vez no esta *preparada* para actuar en igualdad de condiciones con otras naciones.

Parafraseando a Castells, la sociedad informacional es una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y transmisión de la información se convierten en fuentes fundamentales de productividad y poder. Los grupos sociales se encuentran ante la necesidad de la información, en cuanto más se posea, mejor será el producto. El uso de Internet en la escuela (de la ciudad de México y área metropolitana) cada vez se hace más frecuente y se puede observar una doble función en los alumnos de primaria, por un lado les agiliza las tareas, las pueden entregar "más completas"; ya que poseen más información; y por otro, ya no se toma el tiempo de realizar una investigación-personal, ahora presentan una investigación-internet y surgen algunas preguntas en cuanto a esta relación con la información y los medios tecnológicos, ¿Con la llegada de nuevas tecnologías cómo es la relación del niño con la lectura?, ¿los conocimientos ahora unificados como repercuten en la comprensión que el niño hace de ellos?, ¿cómo es la nueva relación con la lectura en un ambiente donde se privilegian las imágenes?.

En la era del conocimiento a la que se esta arribando, la llave para el éxito es aprender; es decir no se trata únicamente de que exista información abundante, también es necesario contar con la capacidad suficiente para aprender continuamente. Por lo tanto la habilidad de convertir la información en conocimiento y saber aplicarla es en lo que se va a facultar al individuo.

Existe una gran polémica sobre lo moderno y lo posmoderno y para los fines de esta tesis no se definirá, únicamente se toma como referencia lo que menciona Ángel Díaz Barriga. "El ingreso del debate de la posmodernidad a las ciencias sociales es relativamente reciente, se ubica alrededor de los años sesenta. Algunos de los antecedentes de este pensamiento se pueden encontrar en lo que en los años veinte se denominará sociedad posindustrial. Pero el origen de este tipo de pensamiento habría que rastrearlo en la pintura y arquitectura

particularmente. No existe una conceptualización clara de lo que se puede entender por pensamiento posmoderno en ciencias sociales.

Para algunos autores se trata de un regreso nostálgico al pasado, para otros es una manera de ver el futuro. Individualismo, destrucción, y una crítica que no se supera a sí misma son rasgos distintivos de este pensamiento. . . ."²

La posmodernidad a través de los procesos de globalización que se viven en México, afecta en lo general el ámbito educativo, por la posición que asume en cuanto al conocimiento, al proceso enseñanza aprendizaje y a sus actores; y en lo particular a las relaciones³ que llevan dentro de las escuelas, ya que no se puede escapar de este marco general.

La abundancia de información es una característica de estos tiempos posmodernos, no nos alcanzaría la vida para leer la cantidad de información que se añade a internet en tan sólo un día. Ahora tenemos que estar concientes que existen nuevos medios para el aprendizaje; al pizarrón se suman las computadoras, a las bibliotecas y libros; los videos y clases interactivas.

Esta sociedad global en la que se encuentran los individuos, no deja de repercutir en las prácticas tradicionales de la enseñanza, de la manera de comunicarse con los alumnos, existe una mayor apertura en cuanto a lo que los alumnos pueden opinar en las clases, la lectura ya no se realiza únicamente en el libro de texto, hoy se cuenta con una serie de materiales a los que el alumno puede acudir, las tareas ya son hechas (cuando se trata de investigaciones) en la Enciclopedia "En Carta", por citar un ejemplo; lo que obliga a realizar prácticas educativas más acordes a la época, realizar lectura de imágenes, de textos electrónicos, etc. en que se desarrollan los alumnos.

1.2 Educación básica y lectura en México.

En este contexto de globalización se observa que a nivel mundial se han realizado evaluaciones sobre la lectura en las que ha participado México. Las

² Díaz Barriga, Ángel, *La escuela en el debate modernidad-posmodernidad*, pág. 207-208.

³ Relaciones en cuanto al vínculo profesor-alumno, alumno-alumno y profesor-contenido-alumno; en situaciones de aprendizaje.

evaluaciones internacionales señalan que en México los estudiantes de educación básica aprenden a decodificar un texto pero no logran comprender su significado, de la misma forma revelan que un alto porcentaje de los alumnos que egresan de secundaria son capaces de realizar las tareas de lectura más elementales.

En el área de lectura, el Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para Alumnos de Tercer y Cuarto Grados de la Educación Básica, realizado por la UNESCO, ha señalado que en el caso de México "la mayoría de los estudiantes de estos grados son capaces de identificar información específica de un texto, sin embargo son los menos los que logran comprender el mensaje (UNESCO, 2000)."⁴ En cuanto a los grados superiores, el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los alumnos (Proyecto PISA 2000); patrocinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) proporciona información sobre la capacidad lectora de estudiantes de 15 años, de 32 países, entre los que participó México; y en donde no es gratuito que una organización económica convoque a este tipo de estudios para más tarde proponer recomendaciones a los países que participan, se ve claramente esta relación que se enuncia en el apartado anterior. "Según este estudio sólo en 1% de los alumnos mexicanos logró el nivel más alto mientras que casi el 80% de la muestra de México fue capaz, en el mejor de los casos, de realizar tareas de lectura básica (30% del total), o bien, de completar las más elementales, como localizar información explícita (OCDE, 2001)"⁵.

México obtuvo el último lugar entre los 28 países de la OCDE, penúltimo entre los 32 participantes. La prueba PISA forma parte de un programa permanente que evaluará cada tres años los conocimientos y habilidades de los alumnos.

Los instrumentos que se utilizaron para el último estudio a estudiantes de habla española, fueron traducidos de otros idiomas; lo que puede provocar que al surgir en contextos diferentes al de México, éstos pueden no ser culturalmente

⁴ López Bonilla y Rodríguez Linares, *La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura*, pág. 68

⁵ IDEM

relevantes para la muestra mexicana y esto afectar el resultado. Aunque hay que hacer notar que son realmente determinantes independientemente del tipo de textos que se hayan utilizado.

“La relevancia cultural de los textos a partir de los cuales se evalúa la comprensión lectora es fundamental para la construcción de instrumentos pertinentes a contextos específicos pues, como ya han destacado algunos autores, toda actividad de procesamiento de lenguaje requiere de conocimientos del mundo y éstos generalmente se refieren a mundos particulares (Alderson, 2000). En este sentido, los conocimientos pueden ser limitados, ya que los mundos de otras personas funcionan de manera diferente. . . por lo tanto, los conocimientos culturales son cruciales para la comprensión de textos”⁶.

Una evaluación como ésta, tiene que tenerse en consideración; ya que ello permite intensificar por todos los medios, el aprendizaje y la práctica de la lectura en todos los niveles.

El Secretario de Educación Tamez Guerra reconoció la necesidad de “fomentar que los estudiantes sean lectores autónomos, capaces de seleccionar sus lecturas, comprender distintos textos y escribir con fluidez y voz propia. . . entre otros propósitos, enfrentar las deficiencias de comprensión de lectura y expresión verbal detectadas en los estudios internacionales”⁷

Para conseguir estos objetivos se crea el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal 2001-2006, derivado del Programa Nacional de Educación 2001-2006. El PNL se propone mejorar los hábitos lectores de los alumnos para incidir en el desarrollo pleno de las competencias comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar).

Desde hace 10 años los Planes y Programas de Estudio se transformaron y adoptaron el enfoque comunicativo que tiene el propósito de hacer que los alumnos aprendan la lengua hablando, escribiendo y leyendo.

Para 1995, surge el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en educación Básica (PRONALEES) con la finalidad de que los niños

⁶ López Bonilla y Rodríguez Linares, Op. Cit. Pág. 69.

⁷ Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicado no. 75, “Crea la SEP Nuevo Programa Nacional de Lectura” en La Jornada, sábado 13 de abril del 2002

de primaria adquirieran la competencia básica de leer y escribir en el curso de los primeros dos grados de este nivel, que de tercero a sexto consoliden y ejerciten las competencias de lectura y escritura.

Existe una continuidad del discurso en la última década en materia de la lectura y nos seguimos preguntando ¿qué ha sucedido, por qué los alumnos no muestran un avance, según las evaluaciones presentadas?, ¿de qué manera el trabajo en el aula favorece que los estudiantes sean lectores autónomos?

Para resolver las preguntas anteriores hay que reflexionar sobre lo que ha sucedido en el contexto de lectura en el que se mueven los alumnos de educación básica en México.

El promedio de lectura por habitante en México es de 2.8 libros anuales, y en una lista de 108 países elaborada por la UNESCO, ocupa el penúltimo lugar.

“En los años cincuenta el tiraje promedio de un libro era de 3 mil ejemplares para 30 millones de habitantes; en 1996 el promedio fue de 2 mil para 90 millones. Actualmente se estima que sólo 1% de la población, principalmente egresados universitarios, consume la mitad de los libros editados en el país. La mitad de los hogares mexicanos donde vive un familiar con licenciatura tiene menos de 30 libros en su casa”⁸

Estos datos se refieren a los libros, la situación cambia al hablarse de revistas y comics, por ejemplo; *El Libro Vaquero* y *El Libro Semanal* tienen un tiraje de 800 mil ejemplares de cada uno y que decir de las revistas de entretenimiento familiar; donde grupo Editorial Televisa durante 1997 imprimió 130 millones de ejemplares, leídos por 780 millones de personas en América Latina.

El tipo de lectura es lo que marca la diferencia, es más importante el impacto visual que provocan dichas publicaciones que el contenido de un libro. En cuanto al público infantil sus preferencias giran alrededor de cómics inspirados en alguna serie televisiva; lo que nos remite a esa relación niño-televisión. En casa el tiempo de ocio es dedicado a ver televisión, lo captura en un campo ajeno a la lectura, de ahí la importancia que tiene la lectura en la escuela y más aún, la

⁸ PAUL, Carlos y VARGAS, Ángel “Títulos de Superación Personal y Esoterismo, entre los favoritos”. En *La Jornada*. Pág. 16.

importancia de comprender lo que se está leyendo para encontrar una satisfacción en dicha práctica.

Durante 1999 hubo un incremento en la literatura infantil, se estima que en 1998 se editaron mil 342 títulos de este género, con 8 millones 662 mil ejemplares; mientras en 1999 ascendió a 2 mil 400 títulos, con 14 millones 670 mil ejemplares.

La cifra es alentadora aunque no es determinante, ya que el ambiente en el que se mueven los niños no siempre, de hecho; casi nunca, es un ambiente de lectura dentro y fuera de casa.

Para intentar revertir esta situación, el 8 de junio del 2000 en el Diario Oficial de la Federación se publicó la Ley para el Fomento a la Lectura y el Libro; buscando promover el desarrollo de sistemas integrales de información sobre el libro, su distribución, lectura y los derechos de autor, etc.

Las iniciativas de ley y las mismas leyes no hacen el trabajo solas, al contrario, el hecho de que existan no asegura que la situación va a cambiar.

En sus relaciones los niños interactúan y se comunican con la lengua; esta comunicación les permite percatarse (de acuerdo con un proceso particular de adquisición) de las diferentes formas que se usan para decir algo a diferentes personas, para referirse a algo en especial y hasta para presuponer algunas cosas a partir de lo dicho, sin que éstas sean explícitas en el habla y son capaces de reconocer -también de manera progresiva- estas formas y sus variaciones al leer y de plasmarlas al escribir. En la medida en que los textos escritos adquieran sentido para el niño el sistema de escritura cobra existencia social como objeto cultural.

La educación básica nacional estará dirigida a que la relación que se establece entre maestro-alumno desarrolle las competencias fundamentales del conocimiento y el deseo de saber, faculte al educando a continuar aprendiendo por su cuenta, de manera autodirigida.

Las competencias cognitivas fundamentales que es preciso que adquieran los alumnos en su estancia por la educación básica destacan las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar; el desarrollo del

pensamiento lógico y la creatividad; así como la asimilación de conocimientos que les permitirán comprender el mundo natural y social, su evolución y su dinámica.

Según los programas de estudio, el propósito fundamental de la escuela primaria es lograr que los niños desarrollen las habilidades intelectuales de la lectura y la escritura, la selección y búsqueda de información, la expresión oral y la adquisición del razonamiento matemático para aplicarlas en la solución de problemas cotidianos.

También es responsabilidad de la escuela inculcar conocimientos científicos básicos y valores fundamentales para comprender el medio social y natural, preservar la salud y el ambiente, mejorar la convivencia social y disfrutar de las artes y el ejercicio físico.

Ambos tipos de propósitos están estrechamente relacionados; las habilidades intelectuales no se desarrollan al margen del trabajo con los contenidos referentes a las ciencias naturales, historia o geografía; además para la adquisición de este tipo de conocimientos es necesario dominar la lectura y las formas elementales del razonamiento matemático.

Los propósitos generales de la educación primaria se expresan en conocimientos y competencias más específicos en los programas de estudio, los que, de acuerdo con la organización de los contenidos, deben alcanzarse gradualmente y mediante diversas actividades. Algunos contenidos corresponden a asignaturas o grados específicos, otros como el desarrollo de actitudes, hábitos y habilidades, atañen al conjunto de acciones que se realizan en el aula y en toda la escuela.

¿Cómo propiciar las habilidades lectoras?:

a) En matemáticas:

Al leer y resolver problemas o comunicar e interpretar información.

b) En español:

Al desarrollar algunas estrategias lectoras con diversos tipos de texto o en la búsqueda y valoración de la información.

c) En ciencias naturales:

Al investigar, leer y discutir temas relacionados con la salud y el cuidado del medio.

d) En geografía:

Al leer e interpretar información contenida en croquis o mapas.

Según el Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006, la relación maestro-alumno desarrollará competencias que el alumno necesita para su formación y las habilidades comunicativas básicas son las prioritarias; leer, escribir, hablar y escuchar; tenemos a la lectura como una práctica indispensable en el aula.

1.3 Primaria Particular "Colegio Freire"

Antes de hablar de la lectura en el Colegio Freire, se presentan sus características generales.

Es una Escuela Primaria Particular fundada en 1997, ubicada en la calle Juan Ángulo s/n, en la Colonia México Nuevo, Municipio de Atizapán de Zaragoza, Estado de México.

1.3.1. Visión:

El Colegio pretende que el alumno desarrolle todas sus actitudes, conocimientos y habilidades para formar líderes comprometidos que impacten y transformen su entorno.

1.3.2 Misión:

Instruir a los alumnos a través de actitudes y programas de calidad basados en valores universales, el gusto por la lectura,

resolución de problemas matemáticos, desarrollar su comunicación y elevar su autoestima.

El objetivo del Colegio Freire es brindar una educación de calidad y fomentar en nuestros niños el análisis, la crítica y la investigación para que consigan su autonomía.

1.3.3 Organización académica:

Durante el ciclo escolar 2003-2004 el Colegio presenta dos grupos de cada grado escolar, se imparten las materias básicas del currículo de Educación Primaria, además de las materias de Computación e Ingles.

El número de alumnos por grupo es variable y se encuentra de 20 a 30 alumnos aproximadamente.

El horario de clase es de Lunes a Viernes de 8:00 a 14:00 hrs., únicamente para el turno matutino.

1.3.4 Características del grupo de análisis: Quinto Grado "A":

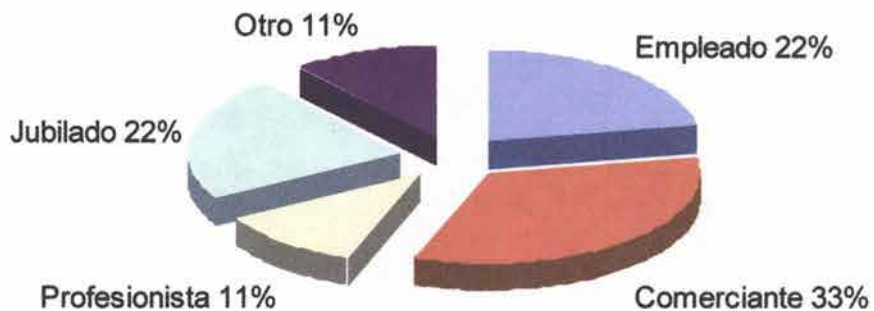
Las características socioeconómicas de los alumnos fueron determinadas en base a un cuestionario que se les aplicó a los veinte padres de familia, a continuación se ofrecen los resultados junto con un análisis.

Cuestionario aplicado a padres de familia de quinto grado del Colegio Freire.

Nivel socioeconómico:

1. *La persona encargada del mantenimiento de la familia, trabaja como:*

El porcentaje más alto es de comerciantes, con el 33%; seguidos de empleados y jubilados, con un 22%.



2. *Trabajan ambos padres:*

Si 44.4% No 55.5%

Vivienda:

3. *¿Viven en casa propia?*

Si 77.7% No 22.2%

4. *¿Rentan casa?*

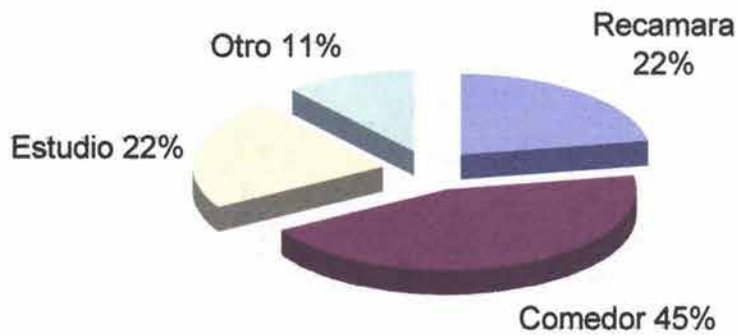
Del 22.2% que no tienen casa propia el:

50% rentan casa

5. *¿Viven con algún familiar sin pagar renta?*

El otro 50% viven con algún familiar sin pagar renta.

6. *¿En que parte de la casa realiza el niño sus tareas de la escuela?*



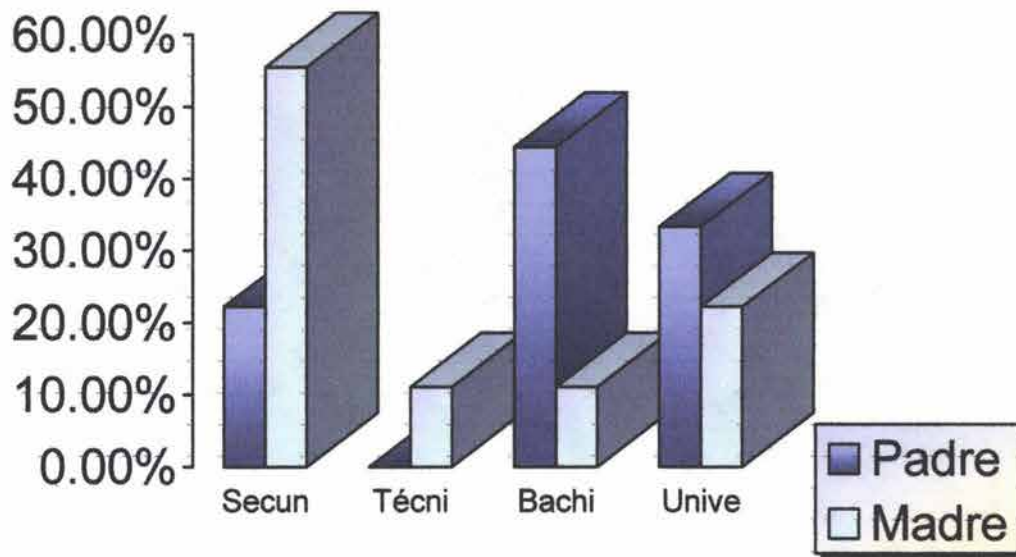
7. *¿Los papás del niño tienen tiempo para vigilar sus tareas?*

Si 66.6% No 33.3%

8. *¿Cuentan con computadora e internet en casa?*

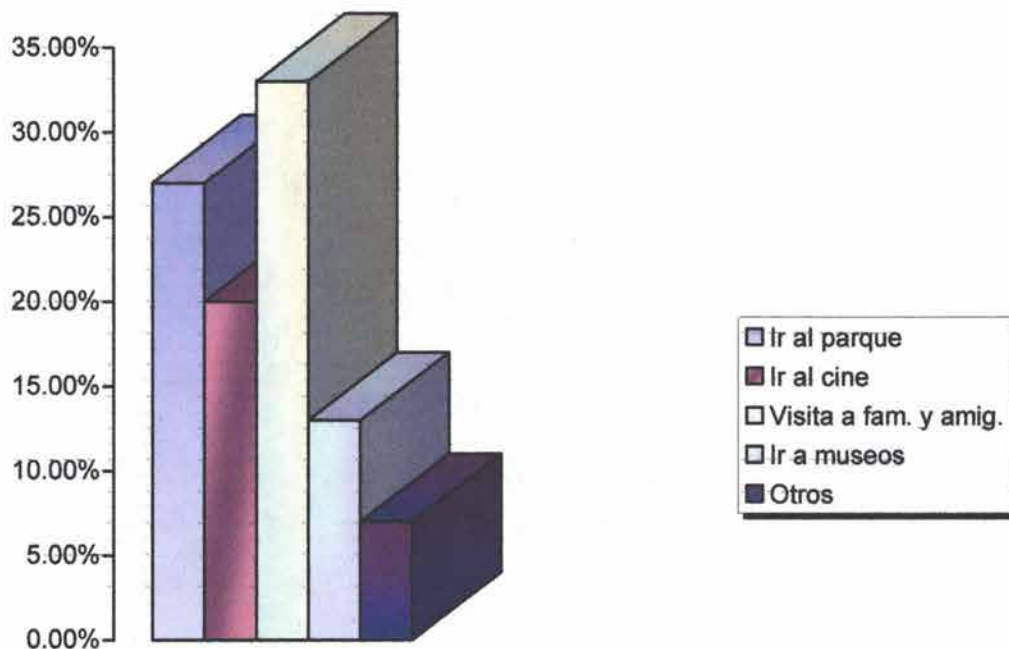
Si 44.4% No 55.5%

Estudios realizados por los padres:



Recreación:

Del siguiente listado coloque los números en orden progresivo, según las actividades (no importa que seleccione sólo algunas).



1er. lugar: Visitas a familiares y amigos.

2do.lugar: Ir al parque.

3er. lugar: Ir al cine.

4to. lugar: Visita a museos.

Análisis:

Según los datos que arrojó el cuestionario, en cuanto al aspecto socioeconómico ambos padres trabajan, lo que indica que su ingreso es mayor a dos salarios mínimos, además cabe hacer notar que ningún padre es obrero, lo que posiblemente indica que su ingreso rebasa los dos salarios mínimos.

En cuanto a su vivienda, la mayoría tiene casa propia y un porcentaje pequeño es el que paga renta y ese porcentaje es de los alumnos que su papá es profesionalista y que su nivel de ingresos económicos es mayor, la mayoría hace la tarea en casa, y un poco más de la mitad son asesorados por los padres, mientras

que los recursos para realizar trabajos y tareas son los suficientes, casi la mitad cuanta con computadora (dentro del Colegio, si así lo deciden los alumnos pueden hacer tareas en el salón de computación).

El nivel educativo de los padres es en el nivel de secundaria para las madres y bachillerato para los padres, el porcentaje de padres que no trabajan son las mujeres; después del bachillerato los papás (hombres) tienen nivel de licenciatura.

En cuanto al tiempo libre que tienen como familia, la mayor parte de éste es dedicado para visitar amigos y familiares, seguido de visitas al parque, cine y museos; es interesante hacer la observación que nadie eligió la respuesta de ir a bibliotecas, a pesar de que han ido por prácticas escolares.

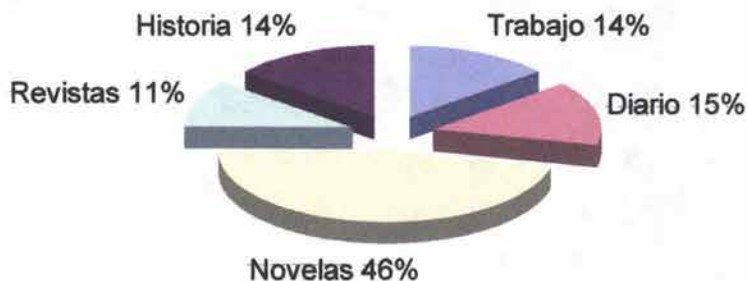
Se encontró un grupo de alumnos más o menos homogéneos y donde no hay grandes distancias en cuanto a su estilo de vida, educación y situación económica, lo que da un motivo para poder generalizar en cuanto a sus características cognitivas, ya que el contexto es muy similar, aunque con esto no se está diciendo que su desarrollo cognitivo sea el mismo. La edad, el nivel escolar, el nivel lector y el tipo de texto constituyen factores importantes para el estudio de la construcción de inferencias.

Lectura.

Para abordar el tema de la lectura en familia, se aplicó el Cuestionario para Padres 2, arrojando los siguientes datos:

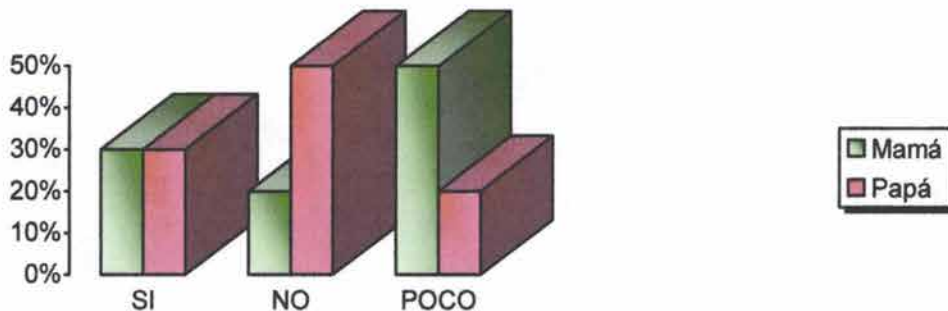
¿Lee habitualmente?

El 70 % de los padres respondió que si leen habitualmente y el tipo de lectura que prefieren es el siguiente:



Cabe hacer notar que parte del material que leen es sobre trabajo, ya que el 30 % de los padres en este momento se están capacitando en el trabajo o en la escuela.

¿Lee para su hijo?



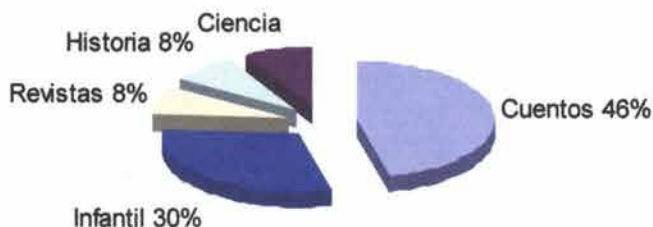
¿Realiza luego de la lectura alguna actividad de comprensión? ¿Cuál?

Únicamente el 40 % de los padres utilizan algún tipo de estrategia, y estas son; explicar lo que entendió el niño, que el niño de su opinión y que responda un cuestionario de manera escrita.

¿Su hijo lee?

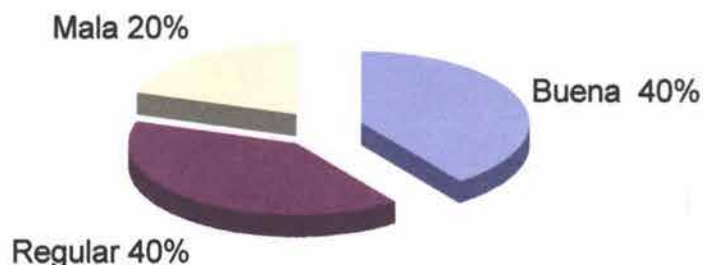
Los padres consideran que sus hijos realizan lectura en un 60% de los casos, la mitad de ellos lo hacen por la noche, y la otra mitad leen cuando hacen tareas y cuando un libro les gusta.

¿Qué lecturas prefiere?



De acuerdo con sus padres todos los niños cuidan los libros y leen el material que se encuentran en la calle, como avisos, etc.

¿Cómo describiría la lectura de su hijo?



La siguiente pregunta es sobre la comprensión de lectura de sus hijos y la respuesta fue la misma que en la lectura.

Análisis:

La mayoría de los padres de los alumnos (de 20 encuestados); leen, en su mayoría novelas, lo que indica que en sus hogares la lectura no es una actividad extraña; además casi el 30% de los papás en este momento esta realizando algún tipo de estudio, lo que refuerza más la posición ante la lectura.

La lectura que se realiza en casa depende de las mamás que en su mayoría son las que leen para sus hijos y las que en términos generales se dedican a la realización de tareas escolares, en base a ellos es que realizan alguna actividad de comprensión lectora que son (40% de los encuestados):

- Explicar lo que entendió.
- Dar una opinión.
- Aplicar cuestionarios.

Hay una clara tendencia de los alumnos para leer cuentos e historias infantiles, seleccionados por ellos, además de que todos leen anuncios en las calles y cuidando el material de lectura, se puede decir que hay una buena formación familiar y escolar al respeto.

La pregunta sobre comprensión lectora desde la perspectiva de los padres tiene una clara relación con sus hábitos lectores, y considerando que es tarea de la escuela, mejorarla.

1.3.5 Características cognitivas de los alumnos.

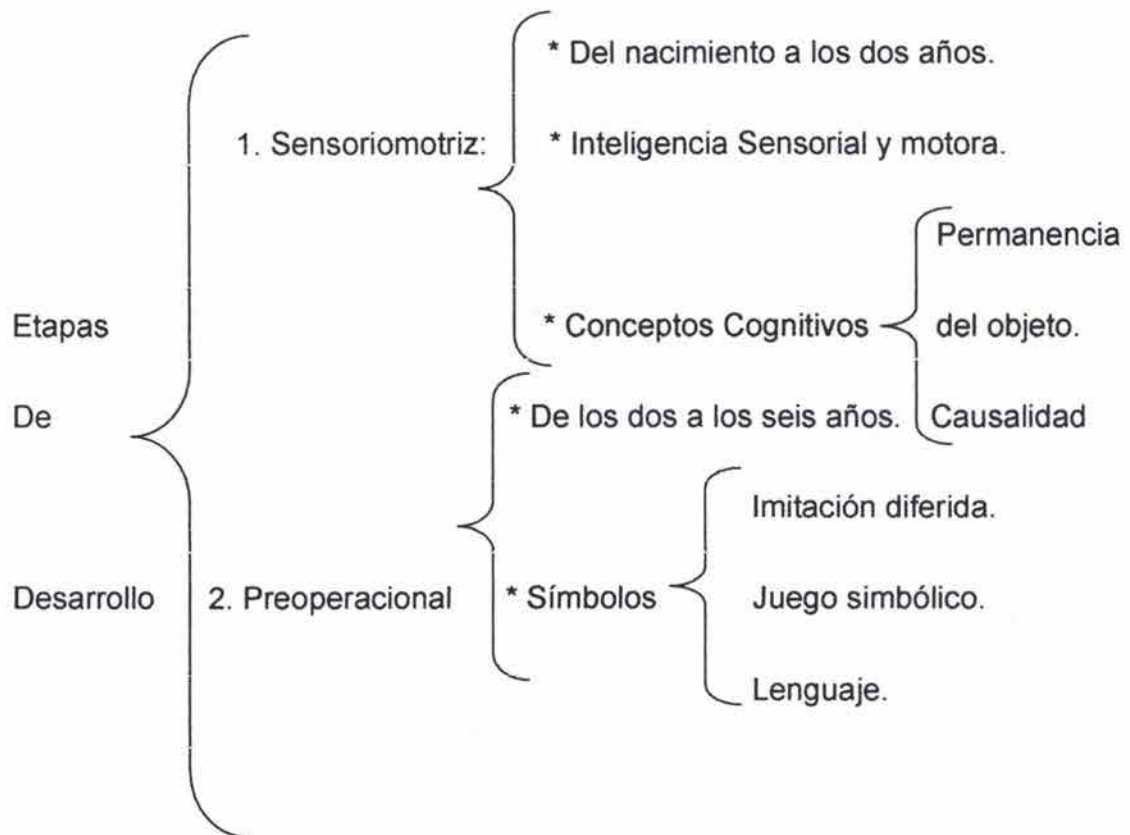
Los alumnos de Quinto Grado tienen de 10 a 12 años y a partir de su edad se revisan sus características cognitivas; la teoría en la que se basa la investigación es la teoría cognoscitiva de Jean Piaget.

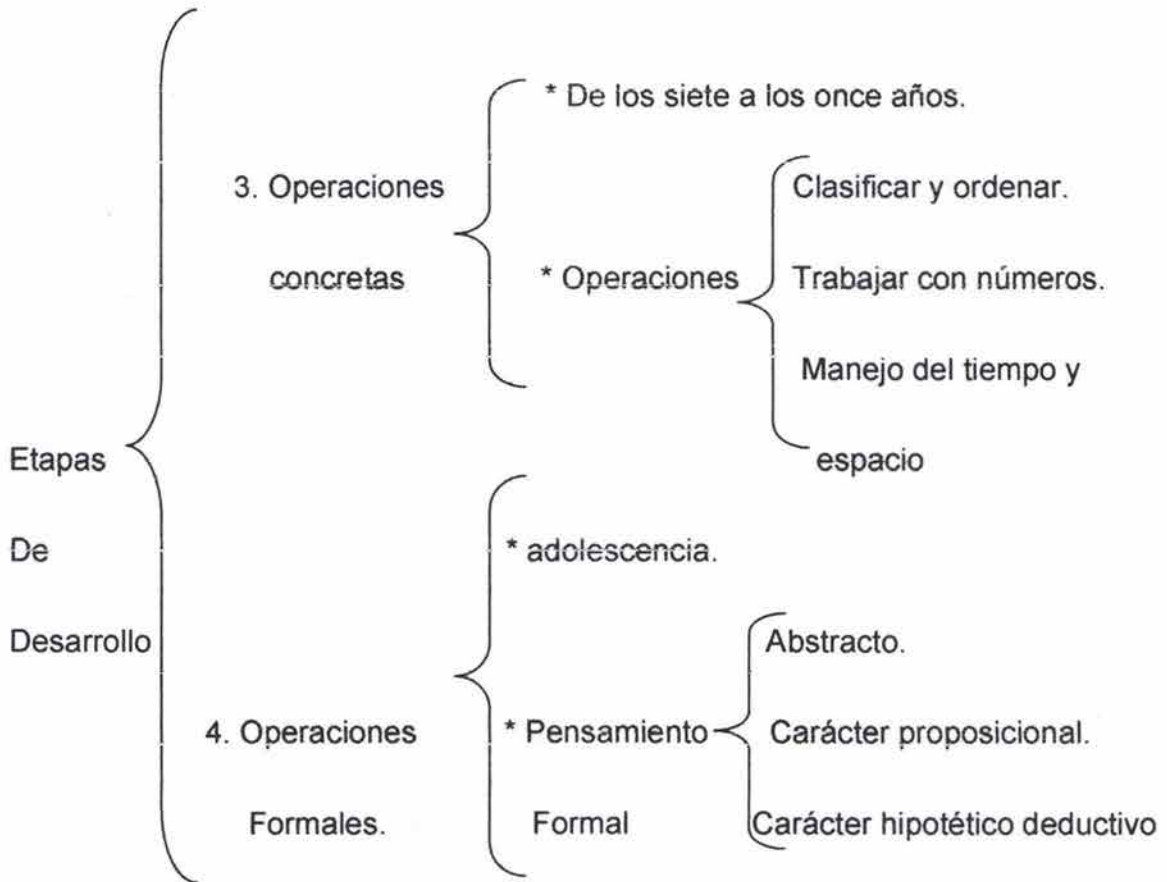
La esencia de la teoría cognoscitiva es el desarrollo evolutivo y gradual en el niño de estructuras intelectuales cada vez más complejas y eficaces. De acuerdo con Piaget la inteligencia exige una serie de adaptaciones biológicas, un equilibrio entre el hombre y su ambiente, una evolución gradual y una actividad mental, es decir; la persona incorpora o asimila rasgos de la realidad externa a sus propias estructuras psicológicas, pero también que modifica o acomoda esas estructuras para enfrentarse a su ambiente.

Por ello era importante para la investigación poder presentar a manera de perfil socioeconómico de los alumnos, para poder hablar de un ambiente más o menos parecido; aunque de entrada, se puede suponer que este ambiente puede ser percibido por cada uno de ellos de manera diferente.

La teoría de Piaget establece cuatro etapas de desarrollo que permiten al individuo la creación de estructuras cognitivas, al aprendizaje depende del tipo de operaciones cognitivas que puede realizar el sujeto en su interacción con la experiencia cotidiana.

Brevemente se describe cada una de ellas, para posteriormente realizar una síntesis de la etapa que para este estudio se necesita conocer más.





Estas etapas se viven en la secuencia presentada, aunque la edad pueda variar dependiendo de la cantidad de experiencia a que está expuesta la persona, al ritmo de maduración y a otras variables que favorecen que algunas personas incrementen sus esquemas de asimilación, ampliando más rápidamente sus estructuras cognitivas. El desarrollo es un progreso continuo y gradual, una etapa prepara para pasar a la siguiente.

Se tiene que analizar la etapa de las operaciones concretas por encontrarse en el rango de edad de los alumnos.

Se llaman operaciones a las actividades mentales basadas en las reglas de la lógica. En este período los niños utilizan la lógica y realizan operaciones concretas con la ayuda de apoyos concretos. Los problemas abstractos están fuera de su alcance. A este estadio se lo denomino estadio de las operaciones concretas.

En el estadio de las operaciones concretas el niño analiza percepciones, adquieren diferencias entre los diferentes elementos de un objeto o acontecimiento, estudia componentes específicos de una situación y puede establecer diferencias entre información relevante e irrelevante en la solución de problemas.

Características generales:

- * Son capaces de conversar de un modo constante
- * Son capaces de clasificar y ordenar cosas rápida y fácilmente.
- * Son capaces de experimentar de un modo cuasi- sistemático.
- * Los niños pueden aprender la conservación de un número, de la sustancia y posiblemente de la longitud hacia el final del estadio preoperatorio.
- * La capacidad del niño para ordenar y clasificar eficientemente explica en parte porque sus habilidades para la resolución de problemas mejoran en el estadio de las operaciones concretas del desarrollo.
- * La clasificación, es el proceso de agrupamiento de objetos o acontecimientos, es similar al proceso de ordenación de objetos, por cuanto requiere una comparación sistemática y un contraste de fenómenos.
- * La experimentación cuasi-sistemática, muestra una mayor conciencia de los aspectos que deben tenerse en cuenta en una situación dada de resolución de problemas y es más lógico en la exploración de relaciones.

* Están preparados para tener en cuenta más de una solución. La experimentación de los niños en el estadio de las operaciones concretas se denomina cuasi-sistemática.

* Debido a su adaptación y organización, en situaciones sociales, en el estadio de las operaciones concretas los niños efectúan importantes avances en la comunicación no egocéntrica.

* La discusión se convierte en un importante y beneficioso medio de aprendizaje.

1.3.6 La lectura en el aula.

La escuela cumple una función fundamental en la formación lectora de los alumnos, es en ésta donde se orientan las formas en que ellos en un primer momento acceden a los conocimientos que se revisan en el programa de estudios, para más tarde interpretarlo y/o construir nuevos significados a partir de la lectura y su comprensión en diferentes tipos de textos.

El Colegio Freire tiene un programa de apoyo a la lectura, éste se compone de dos fases. En la primera, los maestros leen algún material, previamente seleccionado por el mismo docente a un grupo que no es con que trabaja diario, después de la lectura se aplica un cuestionario de comprensión lectora para aquellos alumnos que saben leer y escribir, para los alumnos que aun no leen se les hacen preguntas de manera oral sobre el contenido y se les pide que dibujen algún elemento del texto que les halla interesado más. Esta actividad se realiza una vez al mes. El objetivo es acercar a los alumnos y docentes a la lectura comentada con un "moderador" diferente cada vez, lo que permite a los alumnos desarrollar la habilidad comunicativa del habla en un contexto diferente cada vez.

La otra actividad que desarrolla la escuela, es una exposición bimestral de libros. Cada grado organiza una mesa con el material que leen durante el

bimestre, se pretende que todos los alumnos lean un libro; ya en la mesa, otros alumnos de otros grados se acercan a ver los libros y si alguno les interesa, el niño que lo leyó dará una breve síntesis.

Este programa ha permitido que los alumnos se acerquen a la lectura, cabe hacer notar que para la exposición de libros cada alumno elige el libro que quiere leer; ya que en la biblioteca del aula, los libros podían no ser del interés de los niños y no ser leídos.

En el aula se pueden encontrar diversos tipos de textos, dependiendo de los propósitos que tengan la institución en general y el docente en particular, pero para los alumnos no queda claro cual es el propósito de leer; se tiene que clarificar para que lee, para que pueda surgir el interés.

“El éxito escolar no es el objetivo final ni único de la lectura, tal vez el propósito fundamental del acto lector sea establecer relaciones entre lo que está escrito, lo que se sabe y lo que hay que hacer”⁹.

Dentro del aula se pone en juego lo que el alumno tiene que hacer, la lectura esta encaminada hacia la decodificación del texto para entender instrucciones, resolver ejercicios o exámenes; si existe alguna duda el maestro es quien le asesora para que haga “lo que tiene que hacer”. Hace falta que los alumnos conozcan la importancia de la lectura como una actividad para aprender cosas nuevas.

La problemática existente es que el alumno sabe leer y entender literalmente el texto, pero se le dificulta ir más allá; poder relacionar lo leído con conocimientos previos o con su vida diaria, ya que en el aula o en la casa no se les enseña como aprender a comprender la lectura; no se les enseña a desarrollar estrategias para comprender la lectura; no les enseña a desarrollar estrategias para comprender lo que leen o bien se trabaja con algún libro de texto y no con la lectura que realizan sobre cualquier material escrito.

⁹ Colección Pedagógica Universitaria, No. 27-28, “*La Lectura como Experiencia Didáctica*”, pág. 270.

Tienen una gran importancia las actividades realizadas en el aula, antes, durante y después de la lectura, ya que estas permitirán a los alumnos desarrollar estrategias para comprender la lectura. Entre estas actividades la comunicación juega un papel determinante ya que las interrelaciones entre los participantes permiten dar significados, comparar, comentar experiencias y/o conocimientos sobre la lectura, lo que va construyendo un nuevo conocimiento.

Durante la etapa de Operaciones Concretas desarrollado por Piaget, existen características que permiten que los niños adquieran estructuras cognoscitivas que les permitan comprender lo que están leyendo, específicamente en cuanto a las inferencias. En el Colegio Freire, se lleva a cabo una jornada permanente de lectura; para fomentar la lectura dentro y fuera de la escuela, partiendo de que los niños en esta etapa ordenan y clasifican sucesos, característica básica para poder desarrollar secuencias de eventos a través de la lógica de su pensamiento, es decir, poder construir eventos a partir de la lectura y las relaciones interpersonales que se presentan en el aula. Un ejemplo de este tipo de relación entre alumnos-texto-lectura, se observa; después de leer un texto, se forma un equipo de "oyentes participantes" que preguntan, escuchan, interpretan, etc., las ideas que un "compañero lector" relata al grupo. Compartir las ideas de un texto, narrándolo de manera oral, involucra al grupo en el sentido que preguntan, se interesan, se aburren, etc. y así el compañero lector, va reconstruyendo el significado inicial que había dado a la lectura; es decir tenemos dos niveles de interpretación (construcción de significado) de la lectura, el primero el que el lector le otorga de manera individual al texto, antes de exponerlo ante el grupo, y; el segundo, que se desarrolla al utilizar las estrategias de comprensión lectora en el aula, con el resto de los compañeros que tienen otra interpretación del texto; estas estrategias son las inferencias y el parafraseo.

Partir de la idea de que el parafraseo es una estrategia de comprensión lectora muy útil para desarrollar una opinión propia, después de decir en otras palabras lo que dijo el autor, empieza a formar la idea de la opinión personal; mientras que la inferencia permite al alumno imaginarse sus propios escenarios,

finales, circunstancias, hechos; ambas como un elemento que favorece la comunicación en el aula, y suponiendo que se lleven a cabo de manera continúa, se puede decir que favoreciendo la comunicación interpersonal, se incrementa la capacidad de análisis, el trabajo en equipo, las relaciones humanas, etc.



MARCO TEÓRICO

2. COMPRENSIÓN LECTORA: CONCEPTUALIZACIÓN.

En el presente capítulo se abordará las bases teóricas del problema de investigación, iniciando con los enfoques constructivistas para tener una visión de esta teoría y que apoya la presente tesis; continuando con los procesos de lectura y comprensión lectora, no sin revisar algunas cuestiones sobre el aprendizaje y la comunicación educativa.

2.1 Enfoques constructivistas.

Existen diversos enfoques constructivistas para explicar fenómenos del desarrollo psicológico del individuo, procesos mentales, identificación de motivaciones y necesidades personales, procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. En lo que a esta investigación concierne el problema que han abordado las teorías constructivistas es cómo indagan las personas el contenido de un texto, a través de qué recursos cognitivos lo hacen y de que modo puede optimizarse tal proceso.

Se empezará definiendo al constructivismo como " . . . la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia. . . el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. . . Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendizaje realiza al respecto"¹⁰.

¹⁰ Citado por Mario Carretero (1993, p. 21) en, Díaz Barriga, Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 27

El constructivismo toma su nombre por tratarse de un proceso de construcción del conocimiento en las áreas que conforman al ser humano. Postulando la existencia de un sujeto cognitivo aportante*, que pone énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotski), socioafectivo (Wallon) o fundamentalmente intelectuales (Piaget). A continuación aparecen:

2.1.1 Psicogenético.

Corriente desarrollada por Jean Piaget, que pone énfasis en la autoestructuración; es decir, en la manera de equilibrar los conflictos que vive el sujeto, a través de la generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual. Desarrolló un modelo de competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual, dependiendo de la etapa de desarrollo del niño. Nos habla del aprendizaje operatorio, en donde nos dice que sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva.

2.1.2 Cognitivo.

El principal interés del enfoque que se ha centrado en describir y analizar varios procesos, tales como la percepción, la atención, la comprensión, el pensamiento, la representación del conocimiento, la memoria, la resolución de problemas (habilidades del pensamiento) entre otros, sustentos en el enfoque de procesamiento humano de la información el cual, en la actualidad, constituye la corriente central del pensamiento tanto en psicología como en pedagogía. El énfasis está localizado en el estudio de los procesos mentales y en el examen de las estructuras de conocimiento que se puedan deducir a partir de las diferentes y variadas formas del comportamiento humano. En la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo, se tiene a su principal exponente.

* Sujeto que a través de su acción sobrepasa lo que su entorno le ofrece, es decir, a través de su construcción de conocimiento que realiza a partir de experiencias previas reconstruye su entorno y no únicamente es un espectador.

2.1.3 Sociocultural.

Aprendizaje situado en un contexto dentro de comunidades de práctica, encabezado por Vigotsky y que permite que los alumnos interactúan entre sí como parte de su aprendizaje, a través de su creación de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)¹¹, en donde los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales. Su énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca.

Cada uno de estos enfoques nos da una aproximación general de la visión que tienen.

2.2 Lectura.

2.2.1 Definición.

Parafraseando a Carlos Lomas, la lectura; su comprensión (lo mismo que el habla) es una forma de cooperación mediante la cual los alumnos y docentes intercambian significados y se ponen de acuerdo (o no) en la construcción de aprendizajes.

Para conocer este proceso, se describe en sus partes; iniciando con la lectura, tomando el concepto de un libro de actualización docente de la SEP "... concebimos a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, una relación de significado . . ." ¹², la escuela pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura, olvidando que ésta implica una comunicación entre el lector y el autor por medio del texto, y hace caso omiso de los intereses de

¹¹ Es un fenómeno que surge cuando dos o más personas con desigual experiencia se comprometen en una actividad común para alcanzar una meta que al menos uno de los participantes sería incapaz de alcanzar sin la ayuda de los participantes más capaces.

¹² Gómez Palacio, Margarita, *La Lectura en la Escuela*, p. 24

los niños; esto con la finalidad de tener un punto de partida igual para todos; delimitando el tiempo para leer y comprender.

Otra definición sobre lo que es leer, la presenta Isabel Solé, para ella, es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito; "leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura"¹³. En ambos casos se ve como la lectura es entrar en contacto con el lenguaje escrito para comprenderlo o darle significado; implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto.

Las similitudes que se pueden encontrar en cuanto a los enfoques constructivistas, refiriéndose a la lectura consiste en definir el proceso lector como una actividad compleja, orientada por los intereses y la motivación del sujeto, que tiene como propósito obtener los significados del texto; la ejecución de dicha actividad involucra varios procesos intelectuales. Dichos procesos tienen lugar en el sujeto, de modo que su realización efectiva sólo es observable de manera indirecta, interpretando los productos logrados por el lector: *las inferencias y los significados que atribuye al texto*. Para poder cuenta de estos productos la lectura tiene que presentarse como una actividad de distracción o de placer dentro del aula y no como una imposición del programa escolar.

"Es por ello que la lectura se considera un proceso constructivo, porque el lector tiene que construir el significado del texto a partir de sus conocimientos previos integrados en esquemas conceptuales, los cuales entran en juego por su actividad estructurante"¹⁴. Se puede agregar a esta afirmación, que también es un proceso constructivo por las interacciones que se dan en el aula, entre los compañeros, el maestro y el ambiente mismo; es decir como el lector organiza las experiencias previamente adquiridas, ya que funcionarán como guía para la asimilación y acomodación de otras nuevas; cada vez que se dice que el alumno construye nuevos significados ante la lectura, también se va construyendo a sí

¹³ Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, p. 17

¹⁴ Partido, Marisela, "La Lectura como Experiencia Didáctica", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana*, pág. 280.

mismo; la relación con los otros propicio una construcción nueva sobre su posición en el grupo, ante la lectura, etc.; hablar de construcción también es en el ámbito subjetivo.

La lectura vista desde este punto de vista supone mucho más que mandar imágenes del texto al cerebro para que el lector (alumno) extraiga el significado "que es"; más bien, la lectura se ve como un proceso de construcción de significados propios, a los que el alumno llega por su relación con el texto y el ambiente, es decir; con el contexto de su lectura.

Si leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, antes de la lectura (antes de que sepan leer y antes de que empiecen a hacerlo cuando ya saben) se puede enseñar a los alumnos estrategias para que esa interacción sea lo más fructífera posible; ya que leer y, por supuesto, comprender, es fruto de la interacción entre el texto, el lector y su contexto.

2.2.2 Caracterización.

Antes de conocer los procesos de la lectura se revisará los actores que componen el acto de la lectura.

a) El lector: será para fines de la investigación el alumno, que realiza la lectura, con características específicas de constructor de significados, es decir; aporta sus conocimientos previos para otorgar un significado al texto que esta leyendo, ya sea igual o no al del autor; será capaz de atribuir un significado único a lo que lee. "El lector aporta gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a la lectura de cualquier texto."¹⁵

¹⁵ CAIRNEY, *Enseñanza de la Comprensión Lectora*, Pág. 30

Se tiene entonces, un alumno-lector que participa activamente con el texto,* imaginando, recreando escenarios, inventando finales, etc. que más tarde permitirán que desarrolle aprendizajes significativos para aplicarlos en situaciones de su vida diaria y escolar; un alumno que tiene un objetivo implícito o explícito al leer, algunas veces es fijado por el y otras es dado por el maestro en el aula, cuando se le pide realice alguna actividad del libro de texto y lea para realizarla tiene dos objetivos el que le es pedido por el maestro y el propio, el que él quiere alcanzar mediante la lectura, algunas veces es claro y otras no " . . . 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"¹⁶

Por tanto durante el trabajo en el aula, aunque los alumnos lean lo mismo y tengan una cultura similar cada uno tendrá sus propias interrogantes y sus propios significados independientemente del texto.

b) El texto: al hablar del texto lo primero a lo que remite es a su estructura y que permite clasificarlos en:

1) Narrativos: es estos textos, se presentan personajes y una situación determinada; se plantea una problemática y una solución. Se refiere a acciones humanas o humanizadas desarrolladas en un lugar y momento determinado (sucesos).

2) Argumentativos: los textos argumentativos tienen como función comentar, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones. Por lo general, se organizan en tres

* Esta es la parte del deber ser ya que regularmente se relaciona la lectura en la escuela con la realización de tareas, ya sea en el aula o en casa, sin alguna gratificación; es como si la lectura beneficiara a otros menos al lector-alumno, aunque existen lecturas que como diría Isabel Solé, son un placer, normalmente para que la lectura sea placentera el lector tiene que *sentirla* suya, sentirse participe de ella; y ¿cómo se logra esto?, tal vez en un primer momento llevar los contenidos de la clase al mismo tiempo que un texto que los alumnos elijan, por el título, las ilustraciones, etc.; eso realmente no importa, lo relevante es la decisión de leer por que nos gusta, *por el placer de leer*.

¹⁶ SOLÉ, Isabel, citada en *La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria*, pág. 98

partes: una introducción en la que se presenta el tema, la problemática (postura o posición sobre el tema); desarrollo, a través del cual se encadenan informaciones; y, una conclusión.

3) Descriptivos: presentan las especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos específicos. Los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia en este tipo de textos, ya que los sustantivos mencionan y clasifican los objetos de la realidad y los adjetivos permiten completar la información del sustantivo añadiéndole características distintivas.

Para Isabel Solé también existen los textos instructivo-inductivos, causales, aclaratorios y comparativos; cabe mencionar que para otros autores la gama puede variar mucho; esta autora señala que los textos que más se utilizan en la escuela, están integrados, principalmente por textos de tipo narrativo y argumentativo o expositivo.

Los diferentes tipos de texto provocan diferentes respuestas de parte de los lectores, por ejemplo ante un texto argumentativo sobre la conquista de México existirán respuestas desde que el alumno (lector) ve el título, en ese momento el empieza a otorgarle un significado; se puede decir que la lectura del texto inicia con la búsqueda de significados por parte del lector, en la medida en que se va adentrando en el texto el lector relaciona conocimientos, y experiencias para releer una información de Historia, por ejemplo, o detenerse para buscar una palabra desconocida en el diccionario. Por tanto puede haber más de un significado depende del lector, el texto y su contexto.

Se a hablado de un texto escrito, aunque hay que hacer notar que el texto no se reduce a lo que predominantemente es el lenguaje escrito, a las grafías también se hace lectura de imágenes, contextos, etc.

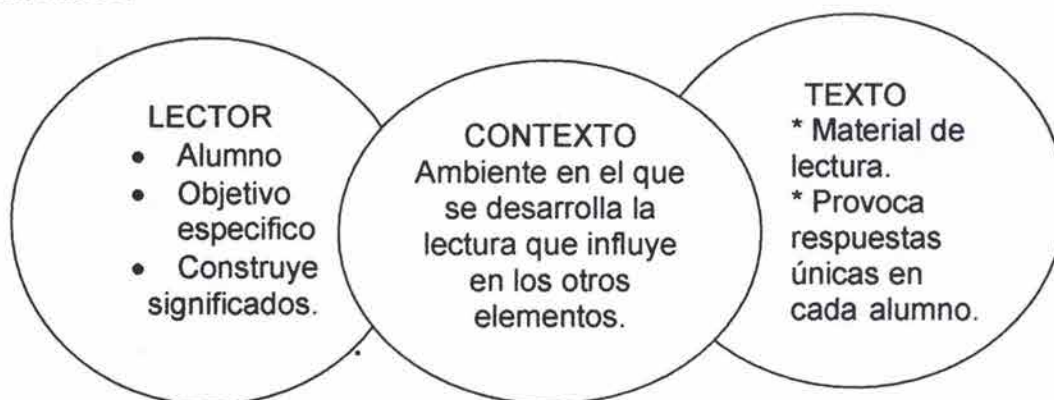
c) El contexto: para entender el papel que juega el contexto en la lectura tomaremos el punto de vista de Cairney, cuando habla sobre el impacto del contexto sobre la lectura.

En primer lugar, los lectores pertenecen al tipo de personas que son debido al contexto social específico en el que han vivido. Los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales similares compartirán significados específicos y esto se verá reflejado en los textos que construyen cuando leen.

En segundo lugar, todo texto se inscribe en un contexto específico y esta configurado en parte por la cultura y el entramado social en el que se crea. Sólo el reconocimiento de este hecho puede tener una profunda influencia sobre el significado que el lector construye cuando se enfrenta a un texto.

Por último, los lectores encuentran textos en contextos específicos que pueden influir en el significado en una serie de niveles; es decir, no es lo mismo leer la nota escrita por los amigos a una narración de una fábula o una novela o cuento que el mismo lector elige para leer incluyendo el lugar donde se realiza la lectura.

Estos tres elementos se encuentran interrelacionados entre sí y que cada uno influye al otro de manera determinante a través de las interacciones que se presentan entre las características propias de cada uno de los elementos enunciados.



2.2.3 Modelos.

Para los investigadores cognitivos, la lectura implica la puesta en marcha de procesos en tres niveles fundamentales: el de los *microprocesos* (*modelo ascendente*), el de los *macroprocesos* (*modelo descendente*) y el *interactivo*. Los microprocesos se relacionan con la descodificación de grafías a fonemas, de sílabas a palabras, y de palabras a enunciados. Los macroprocesos son operaciones cognitivas relacionadas con la representación mental de la información contenida en un texto. El modelo interactivo supone una síntesis e integración de los modelos anteriores.

1. Microprocesos: de acuerdo con Manuel De Vega y colaboradores, al interior de estos estudios se reconocen dos tendencias: A) la de los investigadores que plantean la existencia de una línea continua entre los microprocesos; y B) la de quienes plantean la posibilidad de "saltos" y desfaseamientos entre un microproceso y otro.

Los microprocesos de que se está hablando son los siguientes:

- Percibir los rasgos visuales del texto;
- Identificar las letras;
- Asociar las letras con fonemas;
- Constituir sílabas;
- Constituir palabras;
- Atribuir un significado a cada palabra;
- Identificar enunciados;
- Atribuir un significado al enunciado.

En este modelo se considera que el lector, ante el texto, procesa los elementos que lo componen, como veíamos anteriormente en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto; ya que puede descodificarlo en su totalidad, es un modelo centrado en el texto, y que no puede explicar fenómenos como el hecho de que continuamente las personas infieren informaciones, leen y no se percatan de errores tipográficos.

2. El estudio de los macroprocesos es la alternativa complementaria y en torno a éste han surgido tres teorías: a) las gramáticas de narraciones; b) las teorías de macroestructura; y c) los modelos mentales.

a) Las gramáticas de narraciones proponen que los diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos y explicativos) se avienen a estructuras estables, que responden a ciertas reglas. De aquí el nombre de la corriente: del mismo modo que una gramática describe las reglas de operación de un sistema lingüístico, la gramática de narraciones describe combinaciones de secuencias a cada una de las cuales llama *nodos*.

b) Ante la objeción de que las gramáticas de narraciones tienden a explicar la estructura de los textos más que el *procesamiento* a cargo del lector, las teorías de macroestructura se perfilan como una opción más pertinente. Estas teorías reconocen la importancia de la estructura de los textos, pero aportan un modelo de procesamiento psicológico, que es donde reside su mayor valor. En esta corriente han trabajado dos estudiosos de la comprensión lectora: Teun A. Dijk y Walter Kintsch.

En cuanto a la estructura de los textos, van Dijk y Kintsch proponen el concepto *superestructuras* para denotar la organización de distintos tipos de textos, según se diferencian por su registro lingüístico, intención o uso. La propuesta de estos autores consiste en plantear que las superestructuras se incorporan a los esquemas cognitivos de los sujetos, quienes gracias a esta acción poseen un recurso que les permite disponer estrategias adecuadas para la obtención del significado de los textos.

c) La teoría de los modelos mentales (también llamados "escenarios" o "modelos de la situación"), aun cuando estas teorías carecen todavía de un amplio desarrollo, son sugestivas por el hecho de que corresponden a ideas como la de la *vivencia* que manifiesta el lector en relación con los acontecimientos de un texto, lo que parece probar la creación de la situación como un recurso cognitivo.

La compilación de los distintos estudios al respecto pone de manifiesto que se atribuyen a los modelos mentales las siguientes características:

- ❖ Dinamismo, pues permite que el lector pasa a una construcción propia en la que a menudo fue necesario realizar *inferencias*.
- ❖ El modelo mental mimetiza los objetos personajes y datos mencionados en el texto.
- ❖ Accesibilidad de la información, en virtud de que mantiene en primer plano objetos, sucesos, personajes y entidades presentes en el texto.

En este modelo descendente, el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Así, cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará concentrarse en él para construir una interpretación. El proceso de lectura, es secuencial y jerárquico, pero en este caso descendente: a partir de las hipótesis previas, el texto es procesado para su verificación.

3) El modelo interactivo, no se centra únicamente en el texto o lector, si no que atribuye a cada uno gran importancia, para la comprensión de textos. Tenemos que cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras, etc.) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un escalón para el siguiente nivel y así sucesivamente; a través de un proceso ascendente; al mismo tiempo que se realizan suposiciones sobre el significado global, genera expectativas que guiarán la lectura (la utilización de macroprocesos). Así un lector utiliza su conocimiento del mundo y su

conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de él. Es necesario que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión.

En esta teoría interactiva es en donde se instala la presente investigación, ya que se describirá el proceso de la comprensión lectora a través de las inferencias, buscando el significado propio que el alumno otorgue a los textos; que son el resultado del procedimiento metodológico que se seguirá con los alumnos.

2.3 *Comprensión lectora.*

2.3.1 Breve descripción histórica.

El tema de la comprensión lectora, no es algo nuevo o que se presente como un remedio para curar una enfermedad en nuestras aulas; se ha hecho mucho hincapié en los últimos años debido a las evaluaciones a nivel mundial, donde México obtuvo el último lugar entre los 28 países de la OCDE, penúltimo entre los 32 participantes. A principios de siglo se considera la importancia de la lectura como un tema de investigación (Huey 1908; Smith, 1965) se ocupan de lo que sucede cuando un lector comprende un texto. Hacia la mitad del siglo la línea de investigación en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962); si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Se desplazan las preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencias y, de lectura y análisis crítico del texto. El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variadas, en distintos niveles, según la taxonomía de Barrett para la comprensión lectora (Clymer, 1968). Podemos ver

que los investigadores comenzaron a teorizar cómo comprende el sujeto lector, (Anderson y Pearson, 1984, Smith, 1978; Spiro et. al. 1980).

Algunas de las últimas investigaciones que se han realizado en los 90, son las de Palinscar y Anderson (1990) que comprobaron que la participación aumenta la comprensión del texto, realizándose después de manera automática; Vidal-Abarca (1994) la importancia del conocimiento previo para la comprensión lectora; (García Madruga, 1996, 1997; Vieiro, 1999) concluyeron que las macroestructuras (esquemas) son fundamentales para la comprensión y el recuerdo.

2.3.2 Definición.

Tradicionalmente se considero a la lectura como el rescate de significados expresados en el texto, lo que ponía al lector como un alumno receptivo como veíamos al inicio de esta investigación, sin que sus expectativas intervinieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado que ya se encuentre preestablecido y es corroborado por el docente en clase.

Según la SEP, ahora "con base en los principios de la teoría constructivista... se reconoce a la **comprensión** como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector."¹⁷ Más adelante la autora dice que "podemos afirmar que la comprensión lectora es el esfuerzo en busca del significado, y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente"¹⁸. La comprensión estará en función de la interpretación y construcción por parte del lector. Lo que éste comprenda dependerá de sus experiencias, conocimientos y creencias previas, es decir; la comprensión estará en función de sus esquemas de conocimiento*

17 Gómez Palacio, Margarita, op. cit. pp 19

18 Gómez Palacio, Margarita, op. cit. pp 24

* Estos esquemas representan las características de los hechos, acciones, vivencias, etc. del lector. La interpretación que éste realice sobre un texto dependerá de dichos esquemas ya que cada uno dará mayor o menor importancia a cada idea central del texto o del autor. Para comprender una lectura el alumno (lector) deberá entender cómo el autor ha organizado la información y relacionar las ideas del texto con las propias. Es mediante estas dos vías que el alumno interactúa con el texto para elaborar el significado, entonces; podemos decir, que la comprensión lectora es el proceso de construir significados a través de la información que le brinda el texto y el conocimiento previo que ya posee.

La comprensión lectora es un proceso mental muy complejo que abarca, algunos aspectos como; interpretar, retener y organizar.

Interpretar es formarse una opinión, obtener ideas centrales, deducir conclusiones y predecir conclusiones; retener hace referencia a conceptos fundamentales, y; organizar, que es establecer consecuencias, esquematizar, resumir, etc.

Por lo anterior la reforma curricular de 1993 en la educación básica, no debe comprenderse como "un cambio", como la incorporación a "una moda"; sino como un replanteamiento del *para qué* de la lectura, y a partir de esa cuestión, una reflexión acerca de *cómo* se lee.

Tal replanteamiento significa recuperar la mayor cantidad posible de materiales de lectura, implica abordar su contenido de manera estratégica y supone replantear las prácticas evaluativas (por lo menos a lo que concierne a la comprensión lectora, ya que no será suficiente realizarla únicamente con preguntas literales; sino, con preguntas interpretativas).

Respecto al último punto es de subrayarse que un instrumento centrado en los aspectos descriptivos de un texto sería ajeno a la propuesta actual: el tipo de instrumento consecuente debe explorar si los estudiantes son capaces de alcanzar el contenido del texto, así como el proceso a través del cual lo logran.

La comprensión de un texto implica el conseguir logros tales como: construir ideas y conectar un orden o hilo entre ellas, esta construcción y conexión de ideas, permite reconstruir un modelo del mundo; con los significados del texto se construye un modelo de realidad; así un niño comprende un texto, comparando su modelo del mundo o de la realidad con el del libro o texto. Por tanto el contexto juega un papel importante en las inferencias de significados del texto.

Por otra parte, considerando la actividad propia del sujeto, Solé, presenta una perspectiva interactiva con dos tipos de modelo para explicar la comprensión de los textos, la primera es de tipo ascendente, en el cual los componentes del

texto (letras, palabras, frases) en un proceso secuencial y jerárquico conlleva a la comprensión del texto; el otro es de tipo descendente donde los conocimientos previos y los recursos cognitivos del lector lo preparan para realizar anticipaciones acerca del contenido del texto. En el modelo interactivo ambos procesos se presentan atribuyendo importancia a ambas partes. Esta perspectiva señala la importancia que tiene para el alumno aprender acerca de cómo procesar un texto, tomando en cuenta los elementos del texto y las estrategias que lo llevan a esto (procesamiento metacognitivo).

En el proceso de la comprensión lectora se encuentran elementos tales como la predicción, la verificación y la construcción de la interpretación, lo que significa que el lector tratará de hacer inferencias acerca de lo que va a tratar el texto, esto servirá para comprobar hipótesis o bien para crear sus propios significados acerca de lo que trató el autor. En este sentido se pueden cometer errores una y otra vez, principalmente cuando los conocimientos previos son pobres, se dificultan palabras por no saber conceptos o bien si la estructura del texto es complicada para el niño.

La comprensión de la lectura, más que un producto final, es entendida como un proceso cognitivo, que se inicia en el mismo momento en que el alumno comienza a leer y que se va desarrollando a medida que éste avanza en la lectura. Esto supondría que el alumno se involucra de manera activa en la elaboración permanente de hipótesis tentativas sobre el significado de los contenidos, hipótesis que va confirmando o rechazando durante la lectura hasta llegar a construir una representación propia del contenido.

"Este proceso de construcción solamente es posible a partir de la confrontación permanente entre los contenidos del texto y el conocimiento previo del lector, con el aporte de todo su marco de referencia, experiencias personales, intenciones, expectativas y unas metas específicas de lectura"¹⁹

¹⁹ LOPEZ, GLADYS, *Estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura*, en *Novedades Educativas*, pág. 38

La comprensión lectora implica una serie de elementos que están estructurados en procesos.

2.3.3 Estructuras y procesos de la comprensión lectora.

Para entender la comprensión lectora, el cuadro 1 describe los conocimientos y procesos implicados en la lectura y su comprensión.

Las estructuras y procesos pueden caracterizarse de la siguiente manera:

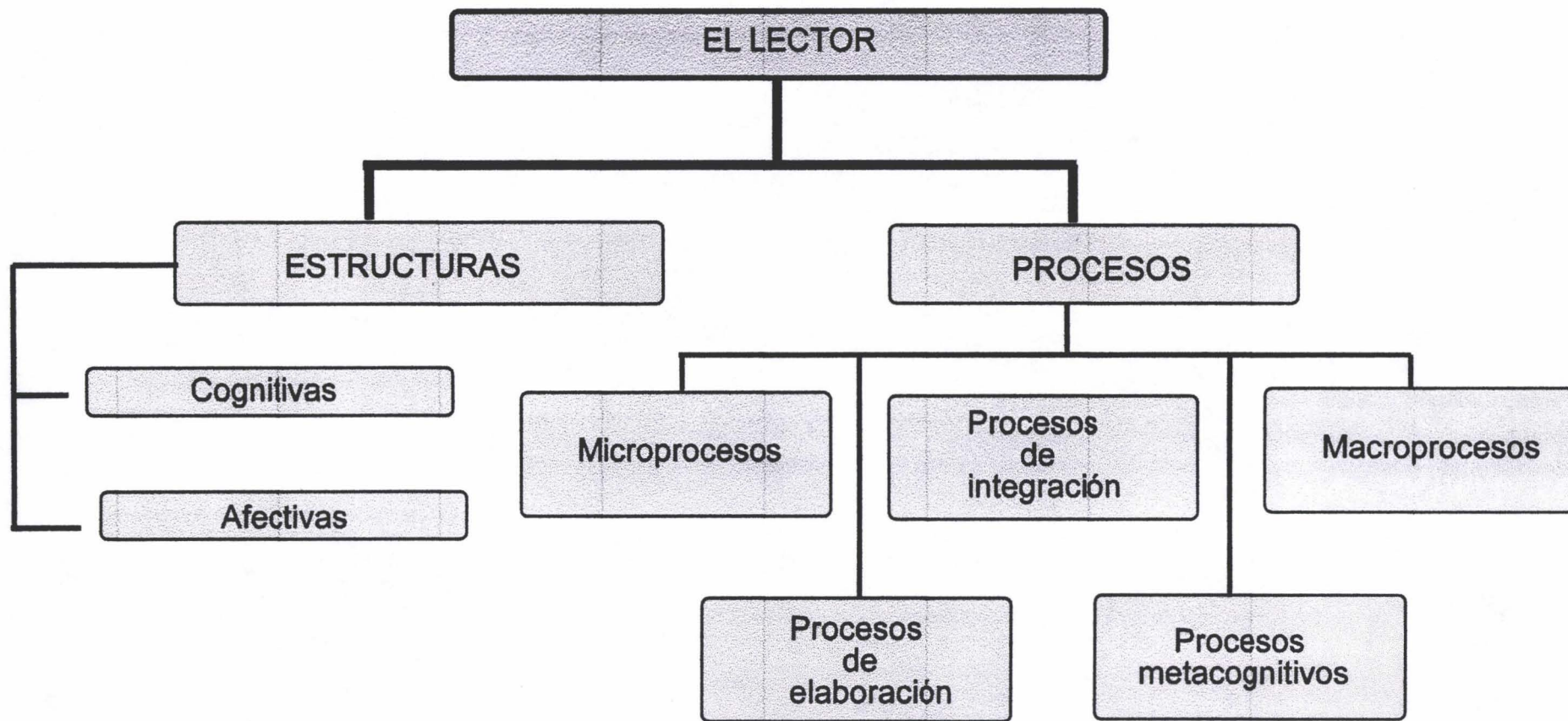
1. *Estructuras cognitivas* se refieren a los conocimientos sobre la lengua (fonológicos, sintácticos, semánticos) y a los conocimientos sobre el mundo, organizados en forma de esquemas mentales.
2. *Las estructuras afectivas* incluyen la actitud del lector ante la escritura y sus intereses concretos ante un texto. Su autoimagen como lector, su capacidad de arriesgarse o su miedo al fracaso, etc., son aspectos afectivos igualmente implicados en cualquier lectura.
3. *Los microprocesos* aluden a la comprensión de la información contenida en una frase e incluyen el reconocimiento de las palabras, la lectura agrupada por sintagmas y la microselección de la información que debe ser retenida.
4. *Los procesos de integración* se dirigen a enlazar las frases o las proposiciones e incluyen la utilización de los referentes y conectores, así como las inferencias fundadas sobre el texto y sobre los conocimientos del lector sin apartarse del texto.
5. *Los macroprocesos* se orientan hacia la comprensión global del texto, hacia las relaciones entre las ideas que lo convierten en un todo coherente. Incluyen la identificación de las ideas principales, el resumen y la utilización de la estructura textual.
6. *Los procesos de elaboración* llevan al lector más allá del texto a través de inferencias y razonamientos no previstos por el autor. Se sitúan aquí las

predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información con los conocimientos del lector.

7. *Los procesos metacognitivos* controlan la comprensión obtenida y permiten ajustar al texto y a la situación la lectura. Incluyen la identificación de la pérdida de comprensión y su reparación.

De los procesos revisados se utilizarán algunos únicamente pero es importante conocerlos para entender la comprensión lectora.

Los procesos de elaboración serán muy importantes ya que serán los encargados de organizar la construcción de conocimiento de los alumnos a partir de la lectura en el aula, a través de procesos de comunicación interpersonal dentro del salón de clase. Estos procesos, que son el eje de la investigación, en cuanto nos permiten desarrollar la comprensión global del texto; sin olvidarnos de las estructuras cognitivas y afectivas.



Cuadro 1. Estructuras y procesos de la comprensión lectora

Fuente: Irwin (1986) Tomado de Colmenar Teresa, *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*, pp 85, en Lomas, Carlos **El aprendizaje de la comunicación en las aulas.**

La comprensión de textos a nivel primaria permite a los alumnos discutir, analizar, construir significados a partir de compartir sus ideas con otros y darle un nuevo sentido al lenguaje escrito. Autores como Alonso, 1991; Solé, 1992; para analizar el tema de la comprensión de textos consideran que los siguientes tipos de conocimiento se encuentran involucrados:

- ❖ *Las habilidades lingüísticas: de tipo léxico;* conjunto de voces de una lengua. *Sintáctico:* ordenación de las palabras en el discurso. *Semántico:* significación de palabras.
- ❖ *El conocimiento conceptual (esquemas)* que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto.
- ❖ *Las habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras.* Son los niveles profundos de comprensión y aprendizaje.
- ❖ *El conocimiento y los propósitos de los textos.*

Tanto las habilidades lingüísticas como el conocimiento conceptual, es decir; los esquemas cognitivos de los alumnos, juegan un papel determinante en la comprensión lectora, ya que cuando se enfrenta al alumno a la lectura, éstos se encuentran de manera implícita en el proceso; hay que cuidar el interés que despierta en ellos por X o Y texto para desarrollar su capacidad de análisis al relacionar un nuevo conocimiento con el anterior; sin olvidar el papel que desempeña el contexto de la lectura respecto al significado que los alumnos construirán.

“La comprensión de textos implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”²⁰

En esta investigación se irá más lejos de esta definición, ya que no únicamente es una relación bilateral entre las características de los actores en la comprensión lectora, es un doble trabajo del lector al otorgar un significado reconstruido de ese texto, es decir transforma las características originales del mensaje.

“Se considera que es una actividad constructiva porque durante ese proceso el lector no realiza una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos”²¹. Para alcanzar la comprensión de un texto se requieren las siguientes condiciones:

a) El contenido debe ser de un nivel cercano a los esquemas ya existentes en el lector para propiciar la asimilación.

b) Agregar al contenido del texto ayudas que le proporcionen (al alumno) información necesaria para favorecer la comprensión.

El alumno en un primer momento de la comprensión lectora construye una realidad lo más cercana posible al texto para después “reconstruir” a través de significados que él otorga (ya no decodifica únicamente) a partir de sus interpretaciones, inferencias e integraciones.

Las estrategias para comprender la lectura se refieren a la capacidad que manifiesta el lector para procesar la información contenida en el material escrito. El procesamiento consistiría en la serie de operaciones cognoscitivas que el lector lleva a cabo para incorporarlas a su conocimiento y otros para asegurar la eficacia de su procesamiento. A continuación revisaremos algunas estrategias para la comprensión lectora.

²⁰ DIAZ BARRIGA, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 275.

²¹ IDEM

2.3.4 Estrategias de la comprensión lectora.

El medio por el cual los alumnos llegan a la comprensión de un texto requiere de una estrategia. Una estrategia que le permita al lector dominar sus recursos, los procesos cognitivos que le ayuden a alcanzar la comprensión de un texto.

A continuación se presentan algunas definiciones sobre la estrategia.

En primer lugar se retoma el concepto de estrategia citado por García-Vidal, utilizado por Monereo, argumentando, que una estrategia es: " . . . un comportamiento planificado que selecciona y organiza mecanismos afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales, o específicos, facilitando la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, lo cual supone gestionar y monitorizar la entrada . . . y salida de los datos".²²

Las estrategias son comportamientos planificados que se organizan para resolver problemas, facilitando la asimilación de información.

Una estrategia es un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de una meta (Coll, 1983), su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta.

Las estrategias no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado; son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá siempre la contextualización del problema de que se trate.

²² GARCIA-VIDAL y GONZALEZ, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*, pág. 81.

Los estudiantes a lo largo de su vida académica se enfrentan a una gran cantidad de textos, los cuales pueden variar en el tipo de información que ofrecen, estructura y otros aspectos. Esta diversidad y el mismo proceso de comprensión hacen evidente la necesidad de que el sujeto haga uso de algunas estrategias que optimicen el proceso de comprensión lectora.

2.3.5 Estrategias de elaboración.

Elaborar significa llevar a cabo actividades que le permitan al alumno realizar alguna construcción simbólica sobre la información que está tratando de aprender con el propósito de hacerla significativa. Estas construcciones se pueden lograr mediante dos tipos de elaboraciones: imaginarias y verbales. Para poder crear elaboraciones imaginarias efectivas, es necesario involucrarse activamente en el procesamiento de la información que se desea aprender y este tipo de elaboración por el tiempo y tipo de estudio que se realiza queda fuera del alcance de esta investigación.

Las estrategias de elaboración se utilizan, generalmente, cuando la información nueva carece de significado para el alumno como puede ser el caso de definiciones, de conceptos, etc. En este caso, es conveniente enseñar a los niños a utilizar algunos elementos del material y asignarles significado mediante actividades como la creación de una frase o de una oración, el establecimiento de relaciones basadas en características específicas del material o la formación de imágenes mentales.

Cuando las estrategias de elaboración se aplican a tareas más complejas como el aprendizaje de información contenida en textos, las actividades para elaborar sobre el material incluyen: parafrasear, resumir en nuestras propias palabras, crear analogías, hacer inferencias, extraer conclusiones, relacionar la información que se recibe con el conocimiento previo, utilizar métodos de comparación y contraste, establecer relaciones de causa/efecto, tratar de

enseñarle a otra persona lo que se está aprendiendo o hacer predicciones y verificarlas (Weinstein, Ridley, Dahl y Weber, 1988-1989). De igual manera, el tratar de aplicar lo aprendido a la experiencia cotidiana, relacionar el contenido de un curso con el contenido de otro, el de una plática con la discusión que se realiza en clase, o tratar de utilizar una estrategia de solución de problemas en una situación nueva, constituyen también formas diferentes de estrategias de elaboración.

El objetivo principal de las estrategias de elaboración es integrar la información nueva, la que se recibe, con el conocimiento previo, es decir, transferir el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo y asimilar la información que llega a la ya existente.

a) Elaboración imaginaria.

Una de las estrategias de elaboración más examinada y más efectiva es el uso de imágenes mentales. En el aprendizaje de pares de palabras - por ejemplo, escuela/niños, perro/gato, manzana/pera - la formación de la imagen involucra tanto la relación entre las dos unidades del par como su representación, de manera tal, que el sujeto que aprende los pares, al escuchar o leer una de las unidades que conforma el par, puede evocar el otro.

A partir de los resultados de investigaciones realizadas en el área de las estrategias de elaboración, se ha distinguido entre a) Estrategias de elaboración imaginaria inducidas, aquellas generadas por el alumno y utilizadas para asociar unidades de información mediante el uso de imágenes mentales. b) Estrategias de elaboración imaginaria impuestas, aquellas en las que el docente provee la imagen y los estudiantes la utilizan para asociar las unidades de información recibidas.

Se ha encontrado que las imágenes impuestas tienden a incrementar el aprendizaje de niños de preescolar y de primer grado, pero que las imágenes inducidas son más efectivas en niños a partir de sexto grado y en adultos. Aparentemente, los niños pequeños no están en capacidad de generar sus propias imágenes, pero sí pueden utilizar con éxito las que les ofrece el docente.

Igualmente, se ha encontrado que: 1) existen diferencias individuales en el uso de estrategias de elaboración imaginaria, 2) la proporción de sujetos que reportan haber utilizado este tipo de estrategia, incrementa a medida que los sujetos se hacen mayores y 3) el uso de estrategias de elaboración imaginaria está consistentemente asociado con la ejecución en tareas de aprendizaje de alto nivel.

Las estrategias de elaboración imaginaria también se pueden utilizar para aprender de textos. Los estudios realizados en esta área han encontrado que las imágenes no facilitan el aprendizaje de información contenida en textos cuando los sujetos son niños muy pequeños, pero cuando se les da instrucciones y/o entrenamiento en la formación de imágenes, se ha encontrado que éstas incrementan el aprendizaje de los sujetos independientemente de su edad.

En una revisión de estudios realizados sobre la comprensión de textos, Tierney y Cunningham (1984) concluyen que las estrategias de elaboración imaginaria no siempre ayudan a aprender la información de los textos. Cuando éstos son muy largos, es difícil lograr que los sujetos mantengan la estrategia. Los estudiantes que no aprenden con la ayuda de dibujos, tampoco parecen beneficiarse del uso de esta estrategia. Sin embargo, señalan que a partir de la segunda mitad del ciclo escolar básico (cuarto grado) al relacionar la imagen con el concepto es más fácil comprender nuevos temas, se despierta el interés por éste.

En líneas generales, las estrategias de elaboración imaginaria constituyen una herramienta muy útil para comprender y aprender de textos. Es una actividad

mental que permite realizar construcciones simbólicas sobre la información que intentan aprender con el fin de hacerla significativa.

b) Elaboración verbal.

Las estrategias de elaboración verbal se refieren básicamente a aquellas estrategias utilizadas para aprender información contenida en textos. Tales estrategias tienen como objetivo la formación de un vínculo entre información ya aprendida (conocimiento previo) y la contenida en el texto (conocimiento nuevo) con el fin de incrementar su procesamiento y, en consecuencia, su comprensión y su aprendizaje. Estas estrategias incluyen: parafrasear, hacer inferencias, relacionar el contenido con el conocimiento previo, utilizar la estructura del texto y resumir, entre otras.

A continuación se describen la estrategia de parafraseo, por ser esenciales en la investigación, ya que los alumnos antes de dar un significado personal a la lectura, dicen lo mismo que el autor pero con otras palabras.

- Parafrasear.

Existe una vinculación estrecha e importante entre el lenguaje oral y la comprensión de textos, ya que el conocimiento del lenguaje que los alumnos traen consigo a una situación de lectura o de aprendizaje constituye un factor determinante para la comprensión.

Una de las estrategias que permite a los alumnos involucrarse en actividades de elaboración verbal es parafrasear. Esta estrategia requiere que el lector en el aula utilice sus propias palabras para reconstruir la información contenida en un texto usando vocabulario, frases u oraciones distintas a las del texto, pero equivalentes en significado. Luego debe reestructurar dicha información de manera global con el fin de conformar un recuento personal acerca del mismo. Al parafrasear un texto, el lector debe centrar su atención en los aspectos más importantes de la información contenida en él.

Parafrasear, aparentemente, es una estrategia sencilla; sin embargo, para poder parafrasear correctamente el contenido de un texto, el alumno debe:

1. Comprender el texto.
2. Identificar y extraer la información importante.
3. Utilizar palabras, frases y oraciones equivalentes en significado a la información detectada como relevante.
4. Reorganizar o reestructurar, en forma global, el contenido del texto.
5. Proveer un recuento personal acerca de su contenido, ya sea en forma oral o escrita.

Como se puede observar de los pasos antes señalados, es muy importante que el alumno comprenda el texto. Este es el primer paso. Nadie puede explicar con sus propias palabras algo que no ha comprendido. El uso del parafraseo como estrategia de elaboración constituye una forma de enriquecimiento del lenguaje. Si uno debe usar vocabulario, frases y oraciones equivalentes en significado al utilizado en el texto original, es muy probable que se vea obligado a buscar y a utilizar otro vocabulario, otras frases y oraciones diferentes a las del texto.

El parafraseo se puede practicar en el aula para que los estudiantes realicen la actividad en parejas o en forma individual. Los pasos fundamentales involucran: a) la lectura silenciosa de la información por parte de los estudiantes, b) el trabajo en parejas en donde un estudiante realiza la actividad y hace un recuento personal de lo leído y el otro hace el papel del oyente, alternándose la actividad.

2.3.6 Las inferencias como estrategia de elaboración verbal.

La habilidad para hacer inferencias es considerada como una estrategia fundamental para la comprensión de textos. La elaboración de inferencias

constituye una estrategia que tiene como propósito construir significado. Cuando se infiere información de un texto, se lleva a cabo un proceso constructivo: el lector expande el conocimiento mediante la proposición de hipótesis acerca del significado del texto, en un esfuerzo para lograr su comprensión.

Diferentes autores han señalado que la elaboración de inferencias facilita la comprensión de información presentada en un texto y que este proceso constituye una parte integral de la comprensión y el recuerdo de información contenida en textos. Igualmente, se ha establecido como aspecto importante de este proceso, que las inferencias no sólo sirven para establecer relaciones entre los diferentes elementos de un texto, sino que son fundamentalmente útiles para integrar la información del texto con el conocimiento previo.

a) *Definición.*

Existen muchos trabajos que conceptualizan los procesos inferenciales destacando sus características; se han encontrado puntos en común; los autores hacen referencia a que las predicciones son información no observada.

“Son procesos de pensamiento que van más allá del texto (Hammadou, 1991); son información deducida por oyentes o lectores aunque los textos las omitan (Schank y Abelson, 1987); son una respuesta afirmativa a frases que no habían aparecido en la versión del texto (Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 1990) . . .”²³

En general, las definiciones hacen referencia a suposiciones relativas a espacios que no están en los textos, a contenidos ausentes, como recuerda un alumno un texto, cómo responde a preguntas acerca del texto, cómo relata a un compañero un texto, cómo se apoya con las opiniones de sus compañeros para crear un significado nuevo del texto que leyó, etc.

²³ GUTIÉRREZ, Miguel. *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?*, pág. 40.

García Madruga, en su libro *Comprensión lectora y memoria operativa*, cita a Roger Schank, cuando, éste habla del papel de las inferencias para la comprensión, definiéndola así:

"... la inferencia es el núcleo del proceso de comprensión y, por esta razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas en un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias son el punto principal del mensaje. (Schank, 1975, pág. 187, de la versión cast.)."²⁴

Las inferencias ocupan un lugar privilegiado para este autor ya que la sitúa en el centro de la comunicación.

Para Pipkin las inferencias son "... todas aquellas proposiciones agregadas y /o modificadas que generalizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original".²⁵

Para la presente investigación se utilizará la definición anterior, ya que inferir implica ir más allá de la comprensión literal de los textos, en cualquier nivel, generalizando, elaborando, reordenando o conectando la información dada en el texto con la que el alumno tiene; propiciando una construcción de significados.

La capacidad de inferir evoluciona gradualmente con la edad y con la práctica; sin embargo, ella podría desarrollarse mucho más si durante la comprensión lectora se formularán mayor número de preguntas inferenciales.

b) Clasificación de inferencias.

Uno de los aspectos problemáticos en el estudio de las inferencias, es la clasificación que realizan los autores sobre éstas; ya que se puede encontrar una

²⁴ GARCÍA, Juan, et.al., *Comprensión lectora y memoria operativa*, pág. 34.

²⁵ PIPKIN, op. cit. , pág. 50

tipología muy extensa. En primer lugar esta la clasificación presentada por García Madruga.

TIPO DE INFERENCIA	EXPLICACIÓN	REFERENCIAS
<p><i>Puente</i></p> <p>Otras denominaciones: retrospectivas, hacia atrás y conectivas</p>	<p>Son inferencias necesarias para integrar o conectar diversas fases del texto</p>	<p>Clark, 1975; Haviland y Clark, 1977</p>
<p><i>Referenciales</i></p> <p>Otras denominaciones: anafóricas</p>	<p>Una palabra (p. ej., un pronombre) o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto</p>	<p>Graesser y Kreuz, 1993</p>
<p><i>Causales</i></p> <p>Son una clase especial de inferencia puente</p>	<p>La inferencia es una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo</p>	<p>Graesser y Kreuz, 1993</p>
<p><i>Elaborativas</i></p> <p>Otras denominaciones: opcionales y hacia adelante</p>	<p>Enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto</p>	<p>Schank, 1975; Just y Carpenter, 1987; Richie y Clark, 1991</p>
<p><i>Perceptivas</i></p>	<p>Se realizan automáticamente durante el procesamiento perceptivo del lenguaje independientemente de variables extra lingüísticas</p>	<p>Swinney y Osterhout, 1990</p>
<p><i>Cognitivas</i></p>	<p>Dependen de estrategias que hacen uso de conocimiento general (semántica y pragmático). Operan de forma controlada, lenta y elaborada.</p>	<p>Swinney y Osterhout, 1990</p>

Cuadro 2. Clasificación de inferencias, tomado de García Madruga, *Comprensión lectora y memoria operativa*.

También está la tabla de clasificación que presenta Pipkin, en la cual sintetiza algunas de las tipologías de inferencias, conocidas en la literatura.

I. Según su objeto:	Autores/Año	Tipo de inferencias	
	* Johnson y Johnson (1986)	1) lugar 2) agente 3) tiempo 4) acción 5) instrumento 6) categoría 7) objeto 8) causa/efecto 9) problema/solución 10) sentimiento/actitud	
	* Tolchinsky (1992)	sentimiento/actitud	
	* Marchesi (1983)	1) lexical	
	<i>¿Qué se infiere?</i>	* Trabaso (1977)	2) espacio-tiempo 3) extrapolativas 4) evaluativos
	* Just y Carpenter (1987)	lexicales	
	* Stanovich (1980)	* van Daalen Kaepiteijn (1981)	

**II. Según
procedimientos
empleados:**

* E. Kintsch (1990)

- 1) elaboración
- 2) generalización
- 3) reordenamiento
- 4) conectivos

* Warren, Nicholas
y Trabasso (1979)

- 1) conectivas
- 2) completamiento

* Just y Carpenter (1987)

- 1) necesarias

* O'Brien, Shank, Myers
y Rayner (1988)

- 2) elaborativas

¿"Cómo" se infiere?

* Keenan, Potts,
Golding y Jennings
(1990)

- 1) coherencia
- 2) elaborativa o
Completamiento

* Trabaso y Such (1993)

- 1) conectivas

* Singer y Ferreira (1983)

- 2) extratextual

* Graesse y Bower (1990)

III. Según criterios	* Harris (1981)	1) lógica
de aceptabilidad:	* Singer (1988)	2) pragmática
<i>¿"Cuán verdadero"</i>	* Just y Clark (1973)	1) necesarias
<i>es lo que se infiere?</i>	* Vonk y Noordman (1990)	2) posibles
IV. Según la	* Singer y Ferreira (1983)	1) hacia atrás
direccionalidad		2) hacia adelante
del proceso:		
<i>¿"Dirección" de la</i>		
<i>inferencia?</i>		

Cuadro 3. Clasificación de inferencias, tomado de Pipkin, *La lectura y los lectores*, p. 55

La clasificación de García Madruga nos remite a elementos lingüísticos, es decir a microprocesos de la comprensión lectora y para esta investigación se trabajará con macroprocesos, por tanto se deja de lado esta clasificación.

En el caso de la estructura que presenta Mabel Pipkin, es una compilación de tipologías, ella en su libro utiliza diez tipos diferentes de inferencias desde aquellas que exploran los micro como los macroprocesos, su clasificación abarca todo el proceso inferencias en relación a la lectura (antes, durante y después) y para el objetivo de la presente investigación, como en el caso anterior los microprocesos no serán analizados.

Stein y Policastro (1984) desarrollaron un modelo de la comprensión de cuentos y una clasificación de las inferencias. Estos autores señalan que el lector utiliza la información contenida en un texto narrativo como punto de partida para desarrollar una representación la cual incluye la información disponible acerca de las relaciones entre los eventos. Cuando estas conexiones no están explícitas en el texto, deben construirse (inferirse) para poder lograr una representación coherente del mismo. Las inferencias que se pueden construir, según estos autores, son de tres tipos:

- * Inferencias lógicas, requieren la construcción de las relaciones básicas causales entre los eventos del texto, el cómo y el por qué de la historia.
- * Inferencias de información limitada, determinadas por la información en el texto y referidas a alguna información específica contenida en él.
- * Inferencias elaborativas, consistentes con el texto pero no determinadas por la información contenida en él.

Para la investigación se utilizará esta última clasificación de inferencias; ya que se considera que permite caracterizar la construcción de inferencias para niños de 10 a 13 años; la elección se realizó, ya que permite moverse en tres niveles de inferencias, cabría recordar que las inferencias elaborativas no se producen durante la lectura, son inferencias que se desarrollan después de la

lectura. En la metodología de trabajo, se propone la construcción de inferencias durante y después de la lectura; al poner puntos de vista en común de los alumnos.

Varios estudios han examinado las diferencias evolutivas en la generación de inferencias. La evidencia sugiere que los niños de seis y siete años pueden generar inferencias aceptables en algunas circunstancias. Sin embargo, la probabilidad de que los niños más pequeños utilicen esta estrategia en la comprensión de textos es menor que en niños mayores o en adultos.

Ambas estrategias son de gran importancia ya que permiten describir como los alumnos van construyendo su aprendizaje a través de la comprensión lectora.

Todo aquello que el niño posea como marco contextual es utilizado para otorgar un nuevo significado a la lectura, y también como favorece el proceso del parafraseo en la construcción de significados y si este se lleva a cabo de manera oral dentro del aula, se puede observar como la lectura tiene prioridad, ya que favorece el proceso de comunicación.

A manera de supuesto hipotético, en la investigación se maneja, que cuando los alumnos en grupo realizan lectura comentada de algún texto narrativo, por ejemplo, las inferencias son mayores que cuando lo hacen de manera individual, también la expresión oral y la interacción con los demás permite que sus inferencias aumenten y que la construcción de conocimientos que realizan a través de la comprensión lectora favorezca la comunicación en el aula.

Las teorías constructivistas sobre la comprensión de textos explican las inferencias que los alumnos generan cuando construyen un modelo de la situación sobre la que trata el texto. Un modelo situacional es una representación mental de las personas, marco, acciones y sucesos que son mencionados en los textos explícitos. Las inferencias requeridas durante el proceso de comprensión, como señalan Van Dijk y Kintsch (1983) no forman parte del texto base sino que pertenecen a un nivel no textual, al modelo situacional.

A manera de resumen, a continuación, se mencionan algunos de los esfuerzos hechos desde teorías constructivistas para elaborar teorías específicas sobre la generación de inferencias y para predecir, a partir de las mismas, cuáles se realizan *durante la lectura* y cuáles *después de ellas*.

Graesser, Singer y Trabasso (1994), a partir de un bosquejo en el que presentan los distintos componentes que tendría que tener una teoría constructivista rigurosa, hacen predicciones sobre qué inferencias basadas en el conocimiento se generan *durante la lectura* para la comprensión de textos, fundamentalmente lecturas narrativas.

La teoría propone que las inferencias operarían de forma paralela más que de forma secuencial, siendo el procesamiento de tipo interactivo más que modular. El primer componente de la teoría tendría que ver con los motivos y las metas del lector. El segundo componente trataría de precisar el tema principal que se trata de comunicar en el texto; es decir, el proceso de generación de inferencias surgiría en respuesta a la pregunta ¿cuál es el tema más importante?

El tercer componente se aplicaría a textos narrativos más que a textos expositivos y descriptivos. El lector generaría inferencias que explicarían *por qué* los personajes ejecutan acciones y *qué metas, motivos o razones* explican las acciones.

El cuarto componente tendría que ver con los esfuerzos del lector para comprender el material. Las inferencias irían encaminadas a obtener la coherencia local y, por tanto, consistirían en inferencias puente; es decir, irían encaminadas a conectar diversas fases del texto, de la misma forma que a presentar conexiones entre lo que se está leyendo y el pasaje previo o posterior.

Desde la perspectiva constructivista, la teoría de los modelos mentales propone que las inferencias, incluso las elaborativas, son utilizadas por los lectores para representar mentalmente los objetos descritos por el texto. Por ejemplo, en la frase "María revolvió el café" los teóricos de los modelos mentales

predicen que los lectores realizan la inferencia instrumental “cuchara”, de forma automática durante la codificación, porque cuchara forma parte de la situación descrita, y una descripción completa del suceso “María revolvió el café”, parece requerir un instrumento.

3. LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA.

3.1 Hacia una definición de la comunicación educativa.

Hablar de las relaciones que se presentan en el aula, remite a un acto comunicativo, pero que tiene características específicas por encontrarse circunscrito al espacio áulico, intentar enmarcar estas relaciones dentro de la comunicación educativa, sería lo adecuado; pero antes se empieza señalando que entendemos por comunicación educativa.

El desarrollo histórico de la comunicación en el último medio siglo ha permitido que el concepto evolucione y ha pasado de tener su eje central en la fuente y el mensaje a considerar más al receptor y sus significados; de ser unidireccional a ser circular o espiral, de ser estática a orientarse en el proceso; de tener un énfasis exclusivo en la transmisión de información a un énfasis en la interpretación y las relaciones; de un marco conceptual de la oratoria (Estados Unidos, hacia la década de 1910) a uno que considera los diferentes contextos, como el individual, el grupal, organizacional, intergrupal, el de la sociedad del conocimiento y la información, etc.

El desarrollo de la comunicación ha permitido replantearse la posición del sujeto en el proceso de producción e interpretación de significados.

Fernández Collado, define a la comunicación como: “ . . . el proceso interpretativo a través del cual los individuos —en sus relaciones, grupos, organizaciones y sociedades—responden y crean mensajes que les permitan adaptarse a su entorno y a las personas que las rodean.”²⁶

²⁶ FERNANDEZ, Collado, Carlos, La Comunicación Humana en el Mundo Contemporáneo, pág. 16

Esta definición da elementos para entender la relación que establece con la educación, en primer lugar hay que mencionar que es un proceso; es decir, ya no es estática con el viejo modelo *emisor—mensaje—receptor*, donde únicamente se decodificaban los mensajes del emisor, ahora se habla de la interpretación que los individuos realizan.

Lo mismo que sucedía o sucede en las instituciones educativas que únicamente funcionaban adecuadamente si se seguía una serie de lineamientos de control; es decir, donde sus actores se dedicaran a decodificar los mensajes que les enviaran las autoridades, maestros, etc.

Continuando con esta descripción, que decir del papel del docente en la escuela; en donde, éste es el sujeto que lo sabe todo, quien enseña y el alumno quien tiene que aprender, que los mensajes del docente son decodificados por los alumnos, pero además existe la retroalimentación; donde éstos le reenvían una respuesta al docente para que este continúe el proceso de comunicación, sólo cabría hacer mención que esta retroalimentación se da cuando la respuesta es lo que el maestro quiere escuchar, de lo contrario hay termina la comunicación. El papel del docente-emisor sigue siendo el centro de atención y que decir cuando la tecnología educativa era el paradigma dominante, los mensajes ahora cobran un gran sentido ya que permitirán cambiar conductas de los alumnos-receptores, el docente-emisor puede prever y controlar el aprendizaje de sus alumnos por dar los estímulos adecuados o bien para la planificación de mensajes que ofrece; es un emisor privilegiado.

Más tarde este emisor empezó a cuestionarse sobre su labor, al llegar la tecnología a la escuela con la introducción de la computadora, sucedió que los medios no fueron ni han sido utilizados como una herramienta muy importante en el aprendizaje; sin embargo el docente siguió siendo el principal emisor.

Se observa como lo comunicacional entra en relación con lo educativo y donde el papel del docente es de dominio total en el aula.

La comunicación y la educación se complementan, ya que entender a la primera como un proceso interpretativo a través del cuál los sujetos en sus

relaciones responden y crean mensajes que les permiten adaptarse a su entorno y a la segunda como un proceso formativo, proceso que aspira al crecimiento de los seres humanos.

Comunicación y educación son disciplinas que como se puede apreciar por su definición y caracterización, a ambas subyace la interpretación y apropiación que el sujeto hace de su entorno para desarrollarse en un grupo social.

A continuación se define lo que es la comunicación educativa.

3.2 Definición de la comunicación educativa.

Se presenta una revisión teórica de la comunicación educativa desde diferentes perspectivas.

3.2.1 La comunicación educativa desde el punto de vista de las teorías de la comunicación:

"La comunicación educativa será aquella donde exista una interacción biunívoca del tipo de consaber (es decir que maestro y alumno manejen un lenguaje común, entendible para ambos por medio del cual intercambian ideas), el cual solamente es posible –como afirma Pascuali- cuando entre los dos polos de la estructura relacional (transmisor-receptor, es decir, maestro-alumno) funcione una ley de bivalencia; todo receptor puede ser emisor"²⁷.

Esta visión puede resultar muy limitada en el sentido que únicamente habla de la interacción entre emisor-receptor (maestro-alumno) para intercambiar ideas, busca el alumno desarrolle su capacidad reflexiva para que progresivamente sea más apto y comprenda nuevas formas de ver las cosas; en donde el maestro usará los diversos medios y estrategias que están a su alcance para conseguirlo.

²⁷ RAMIREZ, Jeremías, *Comunicación educativa. La Educación desde el punto de vista de las teorías de la comunicación*, pág. 16.

Aunque no se encuentra de manera manifiesta se apreciar como existe de manera latente esa idea del emisor-docente privilegiado, ya que se encargará de que el alumno a través de sus medios (los del docente) reflexiones sobre nuevas visiones de las "cosas".

También se puede ver como una añadidura a la comunicación, el adjetivo "educativa", reduciéndola al intercambio en el aula y únicamente con el docente, no habla de la relación de interacción entre compañeros y con el contenido mismo, se entiende a la comunicación educativa únicamente en relación al proceso enseñanza-aprendizaje tradicional.

3.2.2 Comunicación educativa desde el punto de vista sociológico.

Vista desde el enfoque sociológico parece que la asociación comunicación-educación implica la idea de la modernidad y por consiguiente, esas experiencias vitales en las cuales la percepción del tiempo y el espacio se multiplican dando paso a ideas de cambio, innovación y riesgo.

La comunicación educativa representa una asociación con la llamada modernización, o sea el impulso del desarrollo material que implica el permanente consumo de las tecnologías recientemente producidas para asumir y proyectar nuevas formas del ser, en la actualidad la realidad puede ser una boda con un par de personas que se conocieron por internet, las bibliotecas virtuales, etc.; aunado a esta visión la comunicación educativa también implica entornos de desarrollo desde los cuales se identifican las llamadas, sociedades de masa y, recientemente, sociedades del conocimiento y la información.

En un intento por explicar la comunicación educativa, por parte de la sociología, están las ideas de los autores que ponen de manifiesto la asociación de la sociología-comunicación-educación.

Para E. Durkheim la educación es la acción social ejercida por parte de la generación adulta sobre las que no están listas para la vida social, tiene por objeto la socialización (transmisión de conocimientos, hábitos y valores). La importancia

de la comunicación radica en el papel de la acción social y socialización; ya que éstas también son formas de comunicación, así como en este caso, también se encuentra Gramsci con el estudio del sistema escolar y su organización horizontal y vertical; a Althusser, con la reproducción educativa, etc.

El enfoque sociológico trata de forma indirecta las relaciones de la comunicación educativa; toca el tema porque estos procesos (comunicación y educación) se presentan en su objeto de estudio, la sociedad; de manera más directa tenemos a la sociología de la educación con la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron; al mismo Althusser, con la educación como aparato ideológico del Estado; la teoría de las redes escolares de Baudelot y Establet; Basil Bernstein, desarrolla las tesis sobre la regulación que la pertenencia a determinada clase social tiene sobre las formas de comunicación familiares y la regulación de la institucionalización de los códigos elaborados en educación.

3.2.3 Comunicación educativa desde el punto de vista pedagógico:

Hasta aquí se ha revisado los vínculos que establece la comunicación con otras disciplinas y como cambian los procesos dependiendo de la visión que se adopte.

Al hablar de educación, como en el caso, de la comunicación hay que realizar una revisión de las concepciones que han estado perneando el hecho educativo a través de la historia.

Según César Coll han existido dos posturas al respecto; la primera estaría representada por la tesis que promueve básicamente los cambios que dependen de la adquisición de aprendizajes específicos, es decir; una persona educada es aquella que ha asimilado, que ha aprendido el conjunto de conceptos y destrezas que caracterizan un sistema cultural determinado. Esta propuesta ha estado asociada con concepciones del aprendizaje de tipo asociacionista, lo que se refleja en un tipo de educación tradicionalista. En cuanto a la segunda postura la educación tiene como objetivo facilitar o acelerar los procesos de desarrollo de los

alumnos; es decir, debe dirigirse a desarrollar la competencia cognitiva general de los individuos que aprenden, en una interpretación, según la cual estar educado significa alcanzar los niveles más altos de desarrollo personal, por tanto lo que ocurre en el sistema educativo se refleja en una concepción constructivista del aprendizaje.

Ambas posturas tienen grandes diferencias, por un lado, una función socializadora y funcionalista de la educación; que muestra que para que un sistema social (grupo escolar, familia, sociedad, etc.) funcione se tiene que ir enseñando de generación en generación, en donde lo externo —el ambiente— determina lo interno —al sujeto—. En tanto que la segunda postura remite a la gran importancia que tiene el aprendizaje del sujeto para su desarrollo; es más bien una postura que a través de las estructuras que desarrolla, se mantiene; olvidando la función socializadora de la educación centrando su relevancia en los procesos internos del sujeto.

Ante estas visiones y prácticas de la educación aparece un nuevo planteamiento inspirado en los trabajos de Vigotski, Luria, Cole, entre otros y que cuestiona las posturas anteriores, postulan una interpretación de la educación como fenómeno esencialmente social y socializador, al mismo tiempo que reclama la naturaleza constructiva y activa de los procesos de aprendizaje.

Partiendo de este marco se puede entender a la educación como formación del ser humano, como crecimiento personal, según Coll " . . . es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la cultura del grupo social al que pertenece de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes"²⁸. Es el proceso histórico-social de formación humana.

El vínculo establecido entre la pedagogía y la comunicación permite definir a la comunicación educativa como: el proceso de formación a través del cual los individuos, responden, interpretan y construyen mensajes en el marco de las funciones que cumple la educación.

²⁸ COLL, C. y SOLÉ, I. *La importancia de los contenidos en la enseñanza*, en www.puc.cl/sw_educ/didactica/medapoyo/guia4htm

La educación como fenómeno que se materializa en relaciones de enseñanza-aprendizaje (ya sea formal, no formal e informal) se lleva a cabo a través de procesos de comunicación, de carácter interpersonal o grupal.

La enseñanza escolar formal se caracteriza por el empleo de procesos de comunicación interpersonal que se llevan a cabo a través de las interacciones áulicas.

3.3 Interacciones áulicas.

Hablar de las relaciones que se establecen en el aula, lleva a pensar en la relación que establecen docente-alumno y también en hablar de la relación que establece el alumno con otros alumnos y más aún la relación que establece con la lectura.

Se inicia definiendo lo que se entiende por interacción áulica: ". . . evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos".²⁹

Tanto docente y alumnos tienen que estar conscientes sobre lo que quieren conseguir durante el tiempo en el que están interactuando en el aula, que será el contexto de análisis en esta investigación.

La interacción educativa, según el diccionario de Ciencias de la Educación, define la acción recíproca que mantienen, por lo menos, dos personas con el propósito de influirse positivamente. La interacción educativa es la relación dinámica que mantiene el profesor ante un grupo de alumnos y la acción directa que desarrollan entre sí; es la capacidad de implicación personal del educador y los educandos en el proceso de formación.

²⁹ COLL, Cesar, "La interacción profesor/ alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje", en, www.puc.cl/sw_educ/didactica/medapoyo/textos5.htm

Tradicionalmente se han considerado dos tipos de interacción en el aula: la que está centrada en el profesor, y que se caracteriza por el máximo protagonismo de éste, como portador del saber y poseedor de la capacidad de decisión, quedando el alumno relegado al papel cooperador dependiente en el proceso educativo; y la que está centrada en el alumno, que se caracteriza por el protagonismo de éste y la actuación secundaria del profesor. Este tipo de orientación sostiene que el único capaz de formarse a sí mismo es el alumno; por lo tanto el profesor debe renunciar a exponer su criterio.

La interacción, en un sentido estrictamente pedagógico está basada en la búsqueda permanente de la óptima relación del profesor y del alumno y de éstos entre sí; por lo tanto, si se logrará interacción educativa donde un protagonismo compartido, con implicación permanente y ayuda continua que facilitara al alumno la máxima capacidad de autonomía personal y de realización humana, llegaría a ser plenamente educativa, ya que se convertiría en un proyecto común que profesor y alumno desarrollarían mediante la comunicación entre ambos.

Para fines de la presente investigación, es preciso no perder de vista, el papel también protagónico que tiene la comprensión lectora en esta interacción profesor-alumno.

Para hacer más clara esta descripción de interacciones que se presentan en un aula, se dividen en tres tipos: docente-alumno, alumno-alumno, docente-contenido-alumno.

3.3.1 Interacción docente-alumno.

Históricamente al hablar de estas interrelaciones se encuentran estudios que identifican las características personales de los profesores, como sus actitudes y rasgos de personalidad en el proceso de enseñanza (parcial o justo, estereotipado u original, desorganizado o metódico, etc.) y de que manera éstas características permitían a los alumnos aprender. La interacción que se presenta

en el aula depende de las características del docente con el alumno, se puede decir, que es una relación poco estable, ya que dependerá de las características del profesor.

También se ha estudiado la relación a partir de la utilización de métodos de enseñanza eficaces, en donde la interacción que se presenta en el aula, no es por un proceso propio, sino que esta a expensas de lo "nuevo" para enseñar mejor y por tanto aprender mejor, la dinámica del grupo dependerá de la utilización del método (que muchas veces no es fundamentado teóricamente por los docentes, simplemente es adecuado o impuesto al grupo), si se trabaja con un grupo participativo es por que se utilizo el método de manera adecuada y puede ocurrir lo contrario, el papel de docente y alumno esta determinado por las características del método. Cuando se realizan investigaciones al respecto se realiza una comparación entre dos tipos de grupo diferentes, con métodos diferentes, para saber cuál arroja resultados positivos y no se estudia la relación del docente y el alumno realmente.

Hacia la década de los 50, se le da mayor importancia a las interacciones que se establecen entre el docente y el alumno, se plantea la necesidad de utilizar instrumentos de observación sistemática (no olvidemos que la tecnología educativa hace su aparición).

Lo que se quiere conseguir es saber si la manera de enseñar se relaciona significativamente con los resultados obtenidos por los alumnos, de tal forma que sea posible que determinadas conductas o comportamientos favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se esta ante la observación de conductas y comportamientos tanto de alumnos como de maestros que permitirán categorizarlos, para analizarlos más tarde y poder tener una noción de esta interrelación. La utilización de estos métodos para analizar la relación maestro-alumno, esta determinada por la objetividad con que se lleve a cabo, todo aquello que no es observado, no es categorizado y por tanto es eliminado del análisis. El comportamiento verbal es el principal aportante a este tipo de estudios, que en la mayoría de los casos pierde la dinámica real del aula en aras de lo objetivo y los elementos intencionales, no verbales, comunicativos que se encuentran

involucrados en la interacción en el aula no pueden ser capturados, según este tipo de investigaciones conductistas.

“El fracaso frecuente en las relaciones maestro-alumnos se debe a que muchos mensajes no son percibidos adecuadamente porque poseen baja referencialidad, es decir, no pueden ser relacionados por los estudiantes en sus marcos de referencia, previamente conocidos, vividos y valorados”³⁰

Junto con el cambio de paradigma en educación de conductista a constructivista, la importancia de la relación esta dada en la medida de entender el papel que juega el profesor en la aparición, mantenimiento y guía de la actividad constructiva de los alumnos. En este sentido, una relación en donde parece que el alumno ahora es el que a través de la construcción de conocimientos que realiza será el que llevara la mayor carga de intervención en esta interacción docente-alumno; dejando al primero como una guía de su aprendizaje; lo que interesa a esta investigación es como se da esta relación, vista como proceso en donde es tan importante la participación de uno como de otro; ya que la actividad constructiva tanto del docente como del alumno se presenta en un contexto social e interpersonal. “Es el profesor quien determina en gran medida, con sus actuaciones, que la actividad del alumno sea más o menos constructiva, que se oriente en uno u otro sentido y, en definitiva, que genere unos determinados aprendizajes”.³¹

Por tanto se puede decir que la relación docente-alumno se establece en dos sentidos: por un lado, la posición del docente como un mediador entre el contenido escolar y la actividad del alumno en el aula para que sea más o menos constructiva, en definitiva, que genere determinados aprendizajes. Por otro lado como un intercambio de significados, ya que el alumno (en esta actividad constructiva) tiene que asimilar, apropiarse y atribuir un significado propio al aprendizaje (contenidos, lectura, etc.) y que indicaría una posición más allá de la recepción pasiva.

Hablando de la lectura y como se presenta esta relación, la participación del profesor, es inminente ya que la colaboración entre profesor y alumno, ayudará

³⁰ MELENDEZ, Ana, “La educación y la comunicación en México”, en *La comunicación educativa*, pág. 33

³¹ IDEM

al segundo a desentrañar el significado del texto, la comprensión del texto es una actividad que en el aula, se da conjunta y de manera interpersonal, con la ayuda del profesor el alumno puede leer y obtener un significado propio del texto.

Pero lo que interesa destacar aquí es que el profesor y los alumnos construyen conjuntamente los significados a medida que transcurre la actividad. El hecho de que los roles del profesor y de los alumnos sean asimétricos no impide que estén en presencia de una verdadera construcción, en el sentido de que uno y otros se ven obligados a ponerse de acuerdo sobre las formas de participación y los contenidos de la lectura con el fin de asegurar que la actividad transcurra sin rupturas ni malentendidos.

La clave del análisis de la interacción profesor-alumno residirá entonces en comprender cómo se produce esta construcción conjunta y cómo, a través de ella, el profesor consigue el progreso de los alumnos.

3.3.2 Interacción alumno-alumno.

Tradicionalmente se ha intentado reducir a la mínima expresión las relaciones alumno-alumno, sistemáticamente neutralizadas como fuente de potencial de conductas perturbadoras en el aula y que los aprendizajes descansen sobre la primacía del trabajo individual de los alumnos y por la interacción profesor-alumno.

Se ha considerado que la interacción entre los alumnos no puede ni debe ser considerada un factor negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. "Las relaciones entre alumnos —o lo que es equivalente, la relación del alumnos con sus compañeros, son sus iguales —inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar".³²

³² COLL, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, pág. 106

En este sentido se comparte con César Coll, que las relaciones entre compañeros inciden en la adquisición de competencias y sobre todo de la comunicativa, en donde a través de la lectura y la posición en juego de los puntos de vista de los alumnos sobre la comprensión que realizan de la misma mejoran considerablemente en algunas destrezas que se desarrollan en el salón de clase. Aunque hay que tener en cuenta que no basta colocar los alumnos unos al lado de otros y permitirles que interactúen para obtener automáticamente (gracias a la proximidad física y el habla) unos efectos favorables. El elemento decisivo no es la cantidad de interacción, sino su naturaleza.

Durante los últimos veinte años en el estudio de las relaciones alumno-alumno el paradigma ha consistido en registrar y comparar las pautas interactivas y los resultados del aprendizaje que se obtienen mediante organizaciones grupales de las actividades escolares netamente contrastadas entre sí.

Perret y Clermont investigadores sobre el análisis de las relaciones que el niño mantiene con sus compañeros, llegaron a la conclusión de que estas puedan contribuir a enriquecer el desarrollo intelectual del ser humano. Los resultados de sus investigaciones arrojan datos como los siguientes:

- El trabajo colectivo no siempre da sus frutos de manera inmediata durante la realización en grupo de la tarea, sino que en algunos casos se manifiesta en las producciones individuales.
- El hecho de actuar conjuntamente, obliga a todos los miembros del grupo a estructurar mejor sus actividades, a explicitarlas, a coordinarlas, sin que la responsabilidad pueda atribuirse en exclusiva a uno de los participantes.
- El factor determinante para que se produzca un progreso intelectual es la posibilidad de confrontar los puntos de vista propios con otros ajenos, independientemente del grado de corrección de ambos, que es hasta cierto punto un aspecto secundario, al menos en lo que concierne a la interacción entre compañeros.

Resulta muy interesante esta cuestión, si se piensa que se aprende aquello que se es capaz de construir por uno mismo, gracias a la actividad mental constructiva que caracteriza el funcionamiento mental y, por otro lado, gran parte de los aprendizajes que se realizan son desencadenados por la influencia que sobre nosotros ejercen otras personas y con esto nos referimos a las interrelaciones que mantenemos durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente apartado del presente trabajo se describe como se llega a la construcción de nuevos significados por parte de los alumnos después de un ejercicio de interacción que mantuvieron con sus compañeros.

En cuanto al marco teórico o en el que se inscriben las interacciones alumno-alumno, se tienen dos posturas desde el constructivismo que las abordan:

a) Analizadas desde la teoría general de Jean Piaget, y que nos dicen que la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares, gracias a un proceso de reorganización cognitiva provocado por el surgimiento de conflictos y por su superación, según los investigadores Perret y Clermont.

b) Analizadas desde la teoría de Vygotsky, la interacción social es el origen y motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual gracias al proceso de interiorización que hace posible, según los investigadores Forman y Carden.

Para esta investigación se utilizará la primera forma de analizar estas relaciones, ya que es más adecuada para el tipo de estudio realizado; aunque no se puede negar la importancia de la segunda postura, ambas se aplican a dos mecanismos distintos, lo que no quiere decir que sean opuestos o excluyentes.

La interacción entre compañeros permite utilizar el lenguaje de los otros para guiar las acciones propias y utilizar el lenguaje propio para guiar las acciones de los compañeros; pero sobre todo a utilizar el lenguaje propio para resignificar contenidos.

3.3.3 Interacción docente-contenido-alumno.

Esta interacción se plantea desde el proceso enseñanza-aprendizaje, en los incisos anteriores se planteaba una relación entre los actores del proceso, sólo falta agregar el contenido escolar.

En el aula docente y alumno utilizan la comunicación para presentar y representarse los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje; es decir, para buscar y establecer definiciones compartidas de la situación y hacerlos significativos para ellos.

El contenido tiene una gran importancia ya que hace el papel de mediador durante la interacción en los procesos de construcción de significados en el aula y cuyo aprendizaje permite se articulen las funciones de la educación.

Para comprender esta interacción se define lo que es el aprendizaje significativo, para tener una idea de cómo esta siendo visto el aprendizaje desde una postura cognitiva. Este término fue acuñado por David Ausubel y hace referencia a la adquisición de conocimientos que un individuo realiza cuando puede relacionar de forma sustantiva la nueva información o material a aprender con algún elemento de su estructura cognitiva. Se puede decir que los alumnos realizan un conocimiento significativo cuando pueden relacionar lo que ya saben con lo que tiene que aprender; es decir el proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces se ocuparía en enfatizar el proceso de construcción de significados. Un alumno aprende un conocimiento cuando puede atribuirle un significado.

Los significados que se atribuyen al nuevo material dependen de la relación que se pueda establecer entre éste y los conocimientos previos. También hay que agregar que para que sea posible, el contenido escolar (material de aprendizaje, en nuestro caso la lectura) debe ser significativo para quien va a aprender, debe prestarse a la construcción de significados y por supuesto a la manera en que se le presenta al alumno.

Durante esta interacción se encuentra de manera explícita y/o implícita una tipología sobre los contenidos.

1. Contenidos referidos a hechos: el aprendizaje se centra en la información sobre nombres, fechas, acontecimientos, etc.
2. Contenidos referidos a conceptos y principios: el aprendizaje se centra en la comprensión, para poder establecer relaciones entre estos nuevos contenidos y los ya existentes.
3. Contenidos procedimentales: es el conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un fin (técnicas, métodos, destrezas o habilidades). Al estar configurados por acciones se pueden considerar dinámicos, en relación al carácter estático de los conceptuales.
4. Contenidos referidos a valores, normas y actitudes: tienen que abarcar al mismo tiempo los campos cognoscitivos, afectivos y conductuales. Se distinguen por ser aquellas actividades experienciales en las que de una forma clara se establecen vínculos afectivos.

Esta descripción permite que las interacciones grupales se concreten en el proceso enseñanza aprendizaje, utilizando los tipos de contenidos como un todo, en algún momento del proceso.

3.4 Proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.

Hablar de enseñanza y aprendizaje, es hablar de dos procesos que son correlativos, inseparables el uno del otro, relacionados como causa-efecto; refiriéndose claro esta, a aprendizajes escolares.

No se puede confundir el uno con el otro, ya que el aprendizaje real ocurre al interior de cada sujeto que aprende; es subjetivo, aunque su dominio pueda exteriorizarse eventualmente en palabras y acciones específicas, mientras que la enseñanza es una actividad intersubjetiva, es una interacción entre varios sujetos (al menos dos) sobre algún tema o material previamente seleccionado por el profesor para suscitar actividad, conversación, acción o reflexión compartida, de la que espera algún aprendizaje y que más tarde evalúa.

El encuentro entre profesor y alumno (antes descrito) presupone el reconocimiento del alumno hacia el profesor como alguien que sabe más, o tiene mayor experiencia en aquello que enseña. Esto no avala en el profesor ninguna actitud autoritaria, sino un mayor compromiso de orientar y facilitar al máximo la participación y el uso de razón del alumno en la apropiación de los contenidos, significados, conocimientos, etc.

Al hablar de la comprensión lectora, la comunicación en el aula y las interrelaciones que se presentan; se está pensando en una caracterización constructiva y comunicativa de los procesos enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con ella, la educación escolar se concibe como "una práctica social cuya finalidad es contribuir al desarrollo de las personas en la doble vertiente de socialización y de individualización"³³

Se dice que es socializadora, porque la educación en este caso la escolar, la que se inscribe en una escuela y que es la que a nosotros nos interesa describir, supone un conjunto de actividades y prácticas socialmente establecidas y reguladas con la finalidad de ayudar a los miembros del grupo social a asimilar y apropiarse ideas, conceptos, habilidades, destrezas, normas de conductas, etc. que se consideran relevantes para la participación en dicho grupo.

Por otra parte la individualización hace referencia a la apropiación activa de esos saberes culturales, permitiendo a los niños actuar como individuos con sus propias peculiaridades, capaces de desarrollarse como personas autónomas.

Si partimos de esta doble función que realiza la educación, tenemos que situarnos en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza; ya que esta sostiene tanto el carácter activo y constructivo del aprendizaje que realizan los alumnos, como el carácter igualmente activo y constructivo de la ayuda y guía externas que necesariamente requiere ese proceso de aprendizaje para orientarse hacia los saberes seleccionados como contenido de la educación escolar.

³³ COLL y EWARDS, *Enseñanza, aprendizaje y discusión en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educativo*, pág. 54

Desde esta perspectiva, el alumno construye significados relativos a los contenidos escolares como resultado de una dinámica interna propia, pero la naturaleza cultural de los contenidos marca la dirección en que debe orientarse desde el exterior, a través de la intervención del profesor, ese proceso constructivo. El alumno es el responsable último de su aprendizaje al atribuir significados a los contenidos, pero es el profesor, el que con su intervención determina las actividades en que participa el alumno posibiliten una orientación adecuada del proceso de construcción, así como un mayor o menor de profundidad o amplitud de los significados construidos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden entenderse como procesos de construcción de significados compartidos; en efecto, el aprendizaje es una construcción claramente orientada a compartir significados, mientras que la enseñanza es un conjunto de actividades sistemáticas y planificadas mediante las cuales profesor y alumnos llegan a compartir espacios de significados respecto a los contenidos del currículo escolar.

Desde una concepción constructivista del el proceso enseñanza-aprendizaje se entiende que "el aprendizaje escolar consiste en construir conocimientos. Los alumnos y las alumnas son quienes elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestarle al alumnado la ayuda que necesita para que valla construyéndolos.³⁴

Desde esta corriente se considera que el alumno aprende los contenidos escolares gracias a un proceso de construcción personal de ellos; es decir, que el alumno elabore una representación personal del contenido objeto de estudio, esto lo llevan a cabo a partir de los conocimientos previos³⁵ que poseen, que hacen como puente para unir el conocimiento previo con el nuevo (esquemas de

³⁴ MAURI, Teresa, *¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?*, en El constructivismo en el aula, pág. 66.

³⁵ Son aquellos conocimientos que ya poseen los alumnos sobre algún contenido específico que se propone aprender; estos pueden abarcar tanto conocimientos e informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que, de manera directa o indirecta, se relacionan o pueden relacionarse con él.

conocimiento) y así tener una serie de representaciones sobre los contenidos escolares, sobre un pequeño segmento de la realidad.

Los esquemas de conocimiento están constituidos por una serie de conocimientos sobre la realidad que van desde informaciones sobre hechos y sucesos, experiencias y anécdotas personales, actitudes, valores; hasta conceptos, explicaciones, teorías y procedimientos relativos a esa realidad.

3.5 La comunicación y comprensión lectora.

Dada la relación entre las interacciones y la construcción de significados que se ponen en juego en la comunicación interpersonal desarrollada en el aula se presentan dos variables o dimensiones que se entrecruzan durante la comunicación educativa:

a) La dimensión comunicativa: que son las reglas que estructuran y organizan la participación del profesor y de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, como se lleva a cabo la interacción en el aula.

b) La dimensión cognitiva: que obedece a la lógica interna de los contenidos escolares a tarea, objeto de la actividad de los participantes.

Estas dos dimensiones remiten a entender la comunicación en el aula como una serie de interacciones entre el alumno-contenido-docente; en donde los alumnos tendrán que conocer, qué es lo que deben hacer, cómo y para qué; y de que manera pueden insertar sus propias acciones (aunque sea de manera minimamente significativa) en los objetivos y propósitos de las actividades realizadas en el aula.

El proceso de comunicación que se establece en el aula a raíz de estas interrelaciones, ofrece condiciones para que los alumnos aprendan a formular de manera verbal y/o escrita la representación propia de lo leído con el fin de comunicarlo a los demás obligándolo a reconsiderar y reanalizar lo que pretende transmitir.

La idea básica es que el aula configura un espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas cuyo respeto permite que los participantes, es decir, el profesor y los alumnos, puedan comunicarse y alcanzar los objetivos que se proponen.

Así, por ejemplo, el aula es probablemente el único contexto comunicativo en el que uno de los participantes, el profesor, formula continuamente preguntas cuya respuesta ya conoce; en cualquier otra situación, un comportamiento de esta naturaleza sería con casi total seguridad considerado absurdo o una simple broma. De la misma manera que la mayor parte del tiempo es el profesor el que se la pasa hablando y de este tiempo el da explicaciones y hace preguntas; mientras que el papel del alumno es dar respuestas y esperar a tener una reacción evaluativa por parte del profesor.

Para Isabel Solé, la principal problemática de la lectura en la escuela no se sitúa en el método de enseñanza, sino en la conceptualización que cada profesor pueda tener acerca de esta herramienta, los medios para la consecución de esta tarea y las propuestas metodológicas que integran estos medios son tomados de diferente manera por los profesores, teniendo esto en cuenta la falla, tal vez no sean los métodos, sino en quién lo utiliza y como lo utiliza.

En México la lectura tendría que estar orientada por la teoría constructivista y ser llevada a cabo bajo esos principios, sin embargo no se ha llevado así.

La lectura es un proceso que los niños llevan de manera individual, desde que aprenden a decodificar los signos lingüísticos; más tarde empiezan a relacionarse con lo que el autor les quiso decir, dar a entender, los alumnos en los procesos de interacción con el texto presentan serias dificultades para interrogarlo, para preguntarle por los datos implícitos, para relacionarlo con conocimientos previos, para buscar nuevos significados de los mismos. Estas dificultades se transforman en un obstáculo para la tarea de representarse al interlocutor que produjo el texto y consecuentemente para la actividad cognitiva que la lectura exige. Cuando a través de diferentes situaciones se introduce una interacción que incluye al niño, al texto y a otros (niños y/o adultos) es posible recuperar la situación comunicativa-lingüística de base; es decir, hay por lo menos un

interlocutor presente y es a partir de allí que puede retomarse la interacción con el texto. El papel del profesor y el de otros niños es en parte el de constituir un puente que le permita al alumno comenzar a construir la representación del interlocutor que está detrás del texto. La situación de interacción impide que el niño caiga en un monólogo en vez de interactuar con el texto. La tarea compartida con el docente y con otros niños constituye una práctica de resignificación del texto. Por lo tanto, todos los niños se benefician con situaciones de interacción pero, fundamentalmente, ese beneficio les llega a los lectores inexpertos. En este estudio, se aborda la problemática de los procesos inferenciales en la comprensión lectora en situaciones de intercambio entre niños y niñas con un adulto dentro del aula.

El profesor y los alumnos aportan cada uno a la situación de enseñanza y aprendizaje un conjunto de conocimientos, destrezas, experiencias, expectativas, valores, etc., que utilizan como marco de referencia para interpretarla y actuar de acuerdo con esta interpretación. Son los marcos personales de referencia a partir de los cuales los participantes realizarán una primera aproximación a la estructura académica de la actividad. Tienen gran importancia, para el desarrollo de la actividad los marcos interpersonales de referencia contruidos a través de la acción conjunta de los intercambios comunicativos ente el profesor y los alumnos. Son ellos los que determinan la forma que va tomando la construcción de inferencias a lo largo de la actividad conjunta de la comprensión lectora. Gracias a ellos, los participantes pueden llegar a atribuir un significado compartido a sus actuaciones y verbalizaciones respectivas, al contenido de aprendizaje, a los derechos y obligaciones de cada cual y a los objetivos que se persiguen con la actividad. Entre unos y otros, encontramos los "marcos materiales de referencia"³⁶, y en la interrelación de todos estos elementos, encontramos el discurso educacional, que nos pide aumentar el nivel de lectura de nuestros alumnos; de esta manera podremos articular los marcos personales, el contexto material en que se produce la actividad de la lectura, su comprensión y las actuaciones de los

³⁶ Por marcos materiales de referencia entenderemos a los materiales y objetos de diversa naturaleza utilizados para la comprensión lectora, como pueden ser textos, diccionarios, pizarrón, etc.

participantes, para entender de qué manera el conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se construye, se reconstruye o se comprende.

En este modelo pedagógico se hace presente entre alumnos y docente un proceso interpretativo de relaciones en función de ideas., sentimientos, creencias; que favorecen la libre expresión, la discusión o puesta en común sobre temas o significados resultado de la lectura; abriendo las posibilidades a la participación activa del alumno en su proceso de aprendizaje y favoreciendo la interacción y integración grupal.

Para esta postura la comunicación es una forma de relación social, por lo que es necesario, entonces poner en práctica las interrelaciones áulicas, para que favorezcan la participación, la exposición de diferentes ideas, para abandonar paulatinamente la idea de que sólo la opinión del maestro es la correcta.



**INVESTIGACIÓN
DE
CAMPO**

4. CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS EN EL AULA:

4.1 Descripción de la investigación.

Se utiliza la investigación descriptiva que comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes, o sobre cómo una persona, grupo o cosa, se conduce o funciona en el presente.

La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es que presenta una interpretación correcta de los procesos descritos.

El tipo de estudio que se realiza es de tipo descriptivo; ya que pretende conocer la importancia de la interacción grupal en la construcción de la comprensión lectora; así como explorar las estrategias que los alumnos utilizan en este proceso de construcción.

Por otra parte este estudio descriptivo puede llegar a colocar de manifiesto nuevos problemas y preguntas de investigación.

4.1.1 Objetivos.

* Explorar las inferencias como estrategia de comprensión lectora que favorece la comunicación en el aula.

* Describir la importancia de la interacción grupal en la construcción de la comprensión lectora.

4.1.2 Hipótesis.

* Los alumnos construyen la comprensión lectora a través de estrategias de elaboración en situaciones de interacción grupal, más que de manera individual.

* La construcción de inferencias en las interacciones entre alumnos, docente y texto propicia el desarrollo de aprendizajes significativos de contenidos escolares.

4.2 Contexto de desarrollo de la investigación: los alumnos.

El área de estudio de la investigación se ubica en las interrelaciones áulicas, siendo los alumnos de quinto grado del Colegio Freire el objeto de estudio.

La población o universo del estudio está constituido por un total de 10 alumnos, que en su totalidad serán la muestra de análisis. La unidad de observación son los mismos alumnos, ya que de ellos se recolecta la información requerida para el estudio. Cabe mencionar que en algún momento de la investigación se recabarán datos sobre su familia para poder conformar el marco referencial.

Considerando los objetivos y los propósitos del estudio se estima conveniente aplicar los instrumentos a todos los alumnos del grupo; ya que tomar una muestra de este universo no sería conveniente por el número total de alumnos de 5º grado.

4.3 Instrumentos aplicados en relación a diferentes momentos de la investigación.

Se utilizan los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios para padres de familia.
- Lecturas acompañadas de preguntas cerradas y abiertas.
- Prueba ACL-5 para la evaluación de la comprensión lectora.

❖ Procedimiento metodológico.

1°. Utilizar 2 cuestionarios dirigidos a padres para conocer el nivel socioeconómico, cultural y de lectura de la familia del alumno; necesario para conformar el marco referencial.

El primero de ellos tiene como objetivo conocer información general sobre aspectos culturales y educativos de los alumnos. Divididos en cinco rubros.

Cuestionario 1.

Nivel socioeconómico:

1. La persona encargada del mantenimiento de la familia, trabaja como:

Obrero _____

Empleado _____

Comerciante _____

Industrial _____

Jornalero _____

Profesionista _____

Otro: _____

2. Trabajan ambos padres:

Si _____

No _____

Vivienda:

3. ¿Viven en casa propia? _____

4. ¿Rentan casa? _____

5. ¿Viven con algún familiar sin pagar renta? _____

6. ¿En que parte de la casa realiza el niño sus tareas de la escuela?

7. ¿Los papás del niño tienen tiempo para vigilar sus tareas? _____

8. ¿Cuentan con computadora e internet en casa? _____

Estudios realizados por el padre:

9. Primaria: completa _____ incompleta: _____

10. Secundaria: completa _____ incompleta: _____

11. Bachillerato: completa _____ incompleta: _____

12. Comercial, técnica: _____

13. Universidad: completa _____ incompleta: _____

Estudios realizados por la madre:

14. Primaria: completa _____ incompleta: _____

15. Secundaria: completa _____ incompleta: _____

16. Bachillerato: completa _____ incompleta: _____

17. Comercial, técnica: _____

18. Universidad: completa _____ incompleta: _____

Recreación:

Del siguiente listado coloque los números en orden progresivo, según las actividades (no importa que seleccione sólo algunas).

19. Ir al parque: _____

20. Ir al cine: _____

21. Visitar a familiares o amigos: _____

22. Visita a museos: _____

23. Ir al teatro: _____

24. Salir a bibliotecas: _____

25. Otra. _____

El cuestionario 2 tiene por objeto conocer los hábitos lectores de la familia de los alumnos.

Cuestionario 2

Papá.

1. ¿Lee habitualmente? _____
2. ¿Qué tipo de lectura prefiere? _____
3. ¿Actualmente estudia o realiza algún curso? _____
4. ¿Lee para su hijo? _____
5. ¿Realiza luego de la lectura alguna actividad de comprensión?
¿Cuál? _____
6. ¿Lee el periódico? _____

Mamá.

1. ¿Lee habitualmente? _____
2. ¿Qué tipo de lectura prefiere? _____
3. ¿Actualmente estudia o realiza algún curso? _____
4. ¿Lee para su hijo? _____
5. ¿Realiza luego de la lectura alguna actividad de comprensión?
¿Cuál? _____
6. ¿Lee el periódico? _____
7. ¿Su hijo lee el periódico? _____
8. ¿Cuándo y cómo? _____
9. ¿Qué lecturas prefiere? _____
10. ¿Cómo trata los libros? _____
11. ¿Lee avisos o carteles de la vía pública? _____
12. ¿Cómo describiría la lectura de su hijo? _____

13. ¿Cómo describiría la comprensión de su hijo? _____

2º. Se realizó una prueba diagnóstica para conocer el nivel de comprensión lectora de los alumnos ésta es *La evaluación de la comprensión lectora ACL-5* de G. Catalá, et. al.

Esta prueba consta de 10 lecturas con un total de 35 preguntas divididas en:

- a. Comprensión literal,
- b. reorganización de la información,
- c. comprensión inferencial, y;
- d. comprensión crítica.

Cada uno de los textos tienen diferente tipología textual; narrativo, expositivo, interpretación de datos, interpretación de gráfico y poético.

Esta prueba puede ser aplicada individualmente, aunque se aplicó de manera colectiva al grupo de 5º, de esta forma se tendrá una visión más detallada de la comprensión lectora de cada alumno, así como del nivel global del grupo.

La prueba se llevó a cabo durante dos sesiones para evitar el cansancio y obtener mayor confiabilidad.

4.4 Interpretación y análisis de los procesos de construcción de inferencias.

PRUEBA ACL-5. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Esta prueba es una herramienta de detección del nivel global de comprensión lectora, utilizada para conocer el nivel grupal de comprensión lectora de los alumnos de 5º grado del Colegio Freire.

Para poder apreciar los resultados de cada alumno y el grupo en general, las puntuaciones aparecen en la siguiente tabla:

		D E C A T I P O									
ALUMNOS	PUNTUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	22						X				
2	25							X			
3	31									X	
4	8		X								
5	7	X									
6	9		X								
7	13			X							
8	18					X					
9	23							X			
10	16				X						

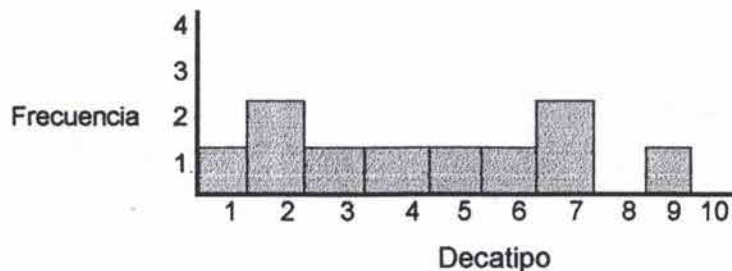
En la tabla se aprecia como la mitad de los alumnos se encuentran en el nivel dentro de la normalidad y niveles superiores, mientras la otra mitad se ubica en lugares inferiores; lo que permite trabajar la elaboración de inferencias de manera grupal, para apoyar aquellos alumnos que tienen un nivel de comprensión de lectura bajo.

En la siguiente tabla aparecen las puntuaciones, el decatipo en las que se ubican y su interpretación.

DECATIPO	PUNTUACIÓN	INTERPRETACIÓN
1	0-7	NIVEL MUY BAJO
2	8-10	NIVEL MUY BAJO
3	11-13	NIVEL BAJO
4	14-16	NIVEL MODERADAMENTE BAJO
5	17-19	NIVEL DENTRO DE LA NORMALIDAD
6	20-22	NIVEL DENTRO DE LA NORMALIDAD
7	23-25	NIVEL MODERADAMENTE ALTO
8	26-28	NIVEL MODERADAMENTE ALTO
9	29-31	NIVEL ALTO
10	32-35	NIVEL MUY ALTO

El grupo se encuentra de manera general en el nivel dentro de la normalidad, aunque para este tipo de investigación es más importante observar de qué manera el grupo interactúa para favorecer la construcción de inferencias en aquellos alumnos que su nivel es más bajo.

La distribución de frecuencias de los decatipos obtenidos por el grupo se representa de la siguiente manera:



LECTURAS REALIZADAS EN CLASE

La parte que corresponde a las lecturas utilizadas para observar inferencias esta dividida en tres lecturas, cada una de ellas tuvo un tratamiento diferente.

LECTURA 1.

La metodología utilizada fue la siguiente:

- a) La comprensión del texto fue a través de la lectura comentada.
- b) Responder de manera personal un cuestionario escrito que explora preguntas interpretativas, para observar construcción de inferencias.
- c) Análisis de las preguntas.

Los resultados arrojados se tabulan en gráficas de pastel y se analizan en cuadros de construcción de inferencias.

Fragmento del discurso del jefe indio Sealth al hombre blanco cuando propuso comprar a los indios su territorio, en 1855

¿Cómo se puede comprar o vender el firmamento, o el calor de la tierra?

Esta idea nos es desconocida.

Si no somos dueños del frescor del aire ni de las aguas, ¿cómo podría usted comprarlos?

Cada parcela de esta tierra es sagrada para mi pueblo...

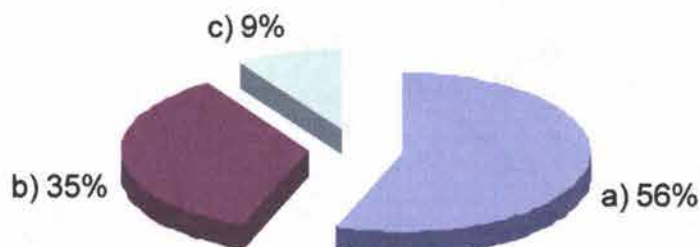
Enseñen a sus hijos lo que nosotros hemos enseñado a los nuestros: que la tierra es nuestra madre. Todo lo que le pase a la tierra les pasará a los hijos de la tierra. Si los hombres escupen a la tierra, se escupen a sí mismos.

Esto es lo que sabemos: la tierra no pertenece al hombre; el hombre pertenece a la tierra. Esto es lo que sabemos. Todo va enlazado, como la sangre que une a una familia. Todo va enlazado.

Pregunta 1. ¿Qué quiere decir que si los hombres escupen a la tierra se escupen a sí mismos?

INFERENCIAS	LÓGICAS	ELABORATIVAS
RESPUESTAS		
Relacionadas con el sentido general del texto	<p>- La tierra y nosotros somos lo mismo.</p> <p>-Si destruimos la tierra destruimos nuestra propia persona.</p>	-Si no existiera la tierra, no existiríamos nosotros.
Se relaciona parcialmente con el sentido general del texto pero no con la pregunta	<p>- La tierra no es de nosotros, nosotros somos de ella.</p> <p>-Nosotros ayudamos a la tierra y ella nos ayuda.</p>	

Las inferencias que los alumnos realizaron fueron principalmente lógicas y en dos sentidos, relacionadas con el sentido general del texto y; relacionadas parcialmente con el sentido general del texto, pero no con la pregunta. Tenemos que al realizar la lectura e ir la comentando de manera grupal los alumnos se inclinaron por estas respuestas:



a) Inferencias relacionadas con el sentido general del texto.

- b) Inferencias relacionadas parcialmente con el sentido general del texto y la pregunta.
- c) Inferencias que se relacionan parcialmente con el sentido general del texto, pero no con la pregunta.

El 90% de los alumnos construyeron inferencias lógicas, mientras un porcentaje mucho menor construyó inferencias elaborativas (10%), al concluir que si no existía la tierra tampoco nosotros; no utilizó las palabras del autor y llegó a una conclusión implícita en el texto.

Es de resaltar que más de la mitad del grupo construyó inferencias a raíz de la lectura y de las opiniones de los demás, un porcentaje mínimo pudo ir más allá, aunque un porcentaje no tan pequeño no haya relacionado la pregunta.

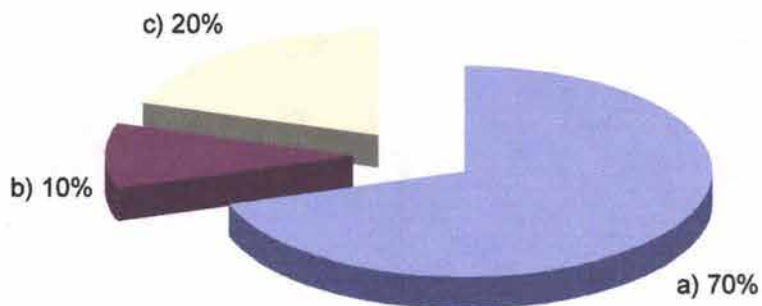
Pregunta 2. Cuando le pusieron que vendiera la tierra, ¿por qué crees que el jefe indio dijo “Esta idea nos es desconocida”?

INFERENCIAS	LÓGICAS	INF. LIMITADA	ELABORATIVAS
RESPUESTAS			
Relacionadas con el sentido general del texto	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Él sabe que nosotros somos de la tierra, no la tierra de nosotros.</i> - <i>Ellos vivían en ella pero no era suya.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Porque las estrellas no se pueden comparar, ni tampoco el calor de la tierra.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Porque ellos no eran dueños, Dios es el dueño de todo.</i> - <i>La tierra no tiene dueño.</i>

El nivel de inferencia de las respuestas de los alumnos es en mayor porcentaje lógica, en esta pregunta se tiene que todos relacionaron sus

respuestas con el sentido general del texto, así como también se encontró inferencias elaborativas y limitadas.

- a) Inferencias lógicas.
- b) Inferencias de información limitada.
- c) Inferencias elaborativas.



Las inferencias elaborativas en esta pregunta muestran como construyen un significado propio, aparece la palabra Dios, y como dueño de todo, se puede ver como la respuesta ase encuentra relacionada con el sentido general del texto, en la primera parte aunque en la segunda parte es una elaboración que no tiene que ver con la pregunta.

Pregunta 3. ¿Qué crees que quiere decir “la tierra no pertenece al hombre, el hombre pertenece a la tierra”?

Nuevamente las inferencias producidas fueron lógicas, en poco más de la mitad relacionadas con el sentido general del texto.

INFERENCIAS	LÓGICAS	ELABORATIVAS
Relacionadas con el sentido general del texto	- <i>La tierra no es nuestra sino nosotros, somos de la tierra.</i>	- <i>Ellos la ocupaban pero no era su tierra.</i>
Relacionadas parcialmente con el sentido general del texto y la pregunta		- <i>El hombre no creo la tierra.</i>
Se relaciona parcialmente con el sentido general del texto pero no con la pregunta	- <i>Si la tierra no existiera nosotros no existiríamos.</i>	- <i>No puedes vender la tierra porque es de Dios.</i>

Se puede notar que se construyeron inferencias elaborativas en un porcentaje mayor que en las respuestas anteriores, se tiene nuevamente una alusión a la creación de la tierra y también se refieren a dios como el creador de la tierra.

LECTURA 2.

La metodología utilizada para trabajar este texto fue en dos niveles.

- a) El primero consistió en responder de manera individual a una serie de preguntas de comprensión lectora de tipo literal.
- b) Durante la segunda fase, la lectura se desarrollo de manera grupal, las preguntas realizadas fueron interpretativas para observar cómo se desarrollo la producción de inferencias.

Mientras se realizaba la lectura se les permitió hacer comentarios sobre el tema.

EL CHICLE

Desde hace muchos siglos algunos pueblos conocían el chicle. Sabían que algunos árboles producían una goma que se podía masticar y masticar sin que se desbaratara. Fue en los Estados Unidos donde primero se industrializó el chicle para ponerlo a la venta. Se hicieron varios ensayos con la goma de diferentes árboles. La mejor goma resultó la que produce el zapotillo (el árbol del chico zapote) que se da en los bosques tropicales del sureste de México.

Desde antes de que llegaran los españoles ya se usaba y se conocía como chicle. Al principio la goma del árbol se calentaba y se le añadía azúcar, algún colorante y alguna esencia como menta, canela, hierbabuena, anís... Actualmente la industria del chicle es de muchos millones de pesos. En el mundo se invierte mucho dinero comprando chicles. Pero ya no se produce suficiente goma de los árboles de zapote por lo que actualmente se buscan sustitutos sintéticos para hacer los chicles.

* Fase 1.

1. La gente ya conocía el chicle

- a. más o menos por 1900.
- b. hace muchísimo años.
- c. pero no lo empleaba porque no le gustaba.

2. El ingrediente principal del chicle

- a. es una fruta tropical.
- b. es una goma mineral.
- c. es una goma del zapote.

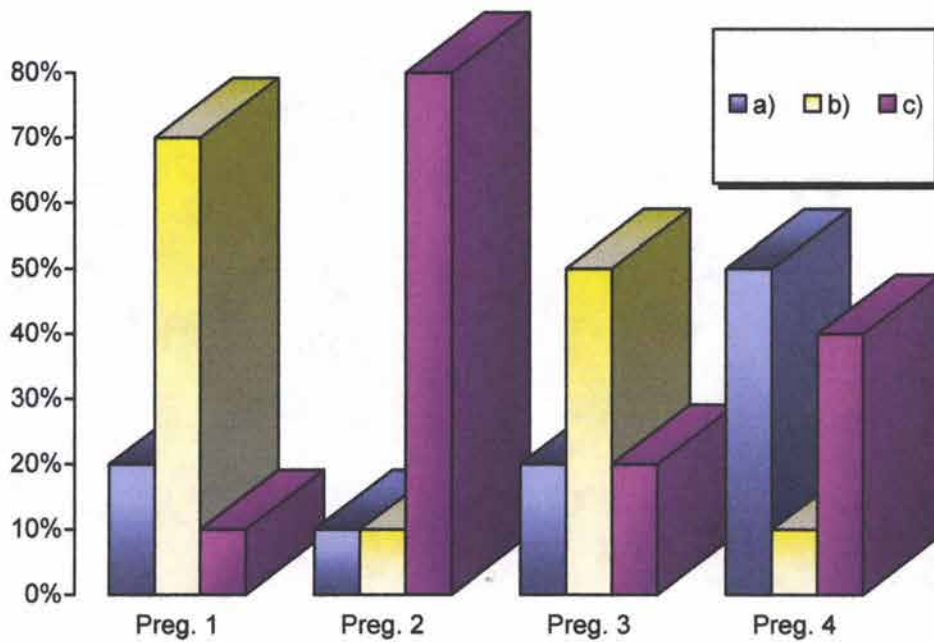
3. Actualmente se buscan:

- a. nuevas presentación para vender chicles

- b. nuevos modos de hacer el chicle.
- c. nuevos árboles en el sureste mexicano.

4. Otro nombre para nuestra lectura:

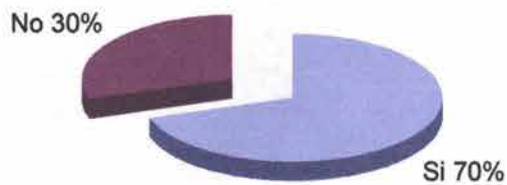
- a. ¿De dónde viene el chicle?
- b. Alimento para millones.
- c. Un negocio millonario.



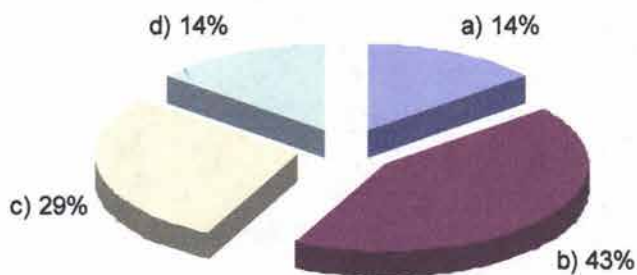
La respuesta más clara fue ante la pregunta 2 *¿El ingrediente principal del chicle?*, es una goma de zapote. Hay una gran homogeneidad en las respuestas cuando se les ofrecen las respuestas de manera cerrada.

* Segunda fase.

Pregunta 1. ¿Se está extinguiendo el árbol del chicle?

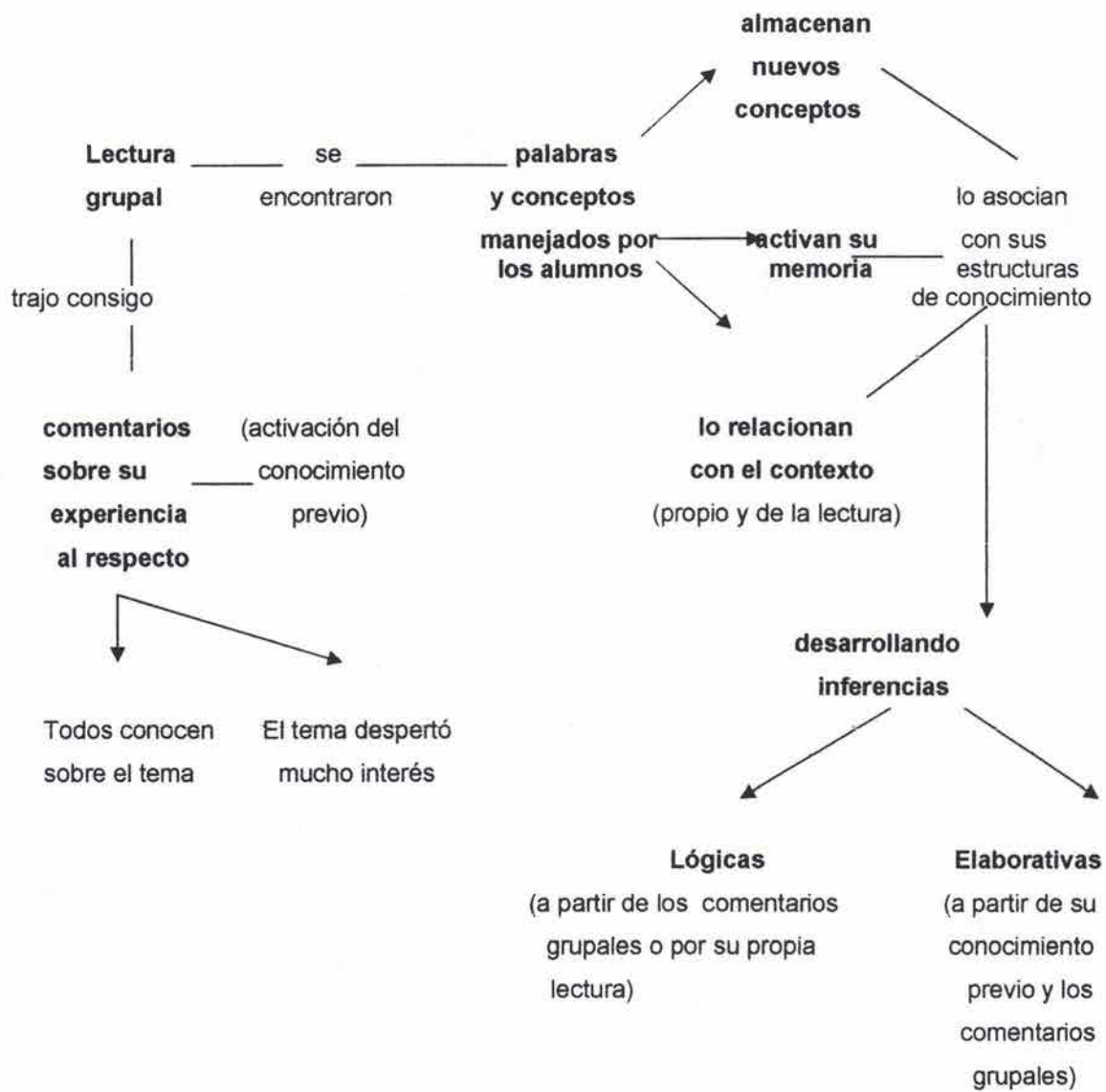


¿Por qué?



- a) Explotan los árboles para sacar la goma de mascar.
- b) Casi no hay.
- c) Se están buscando nuevas formas de producción sintética.
- d) Ya se hizo mucho chicle.

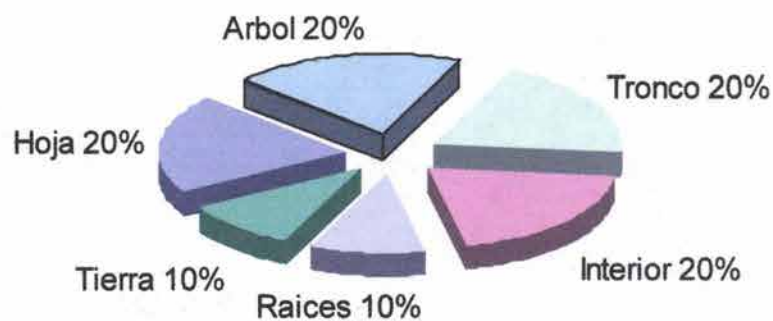
Se encontró que la producción de inferencias lógicas aumenta trabajando la lectura de esta manera, no así las inferencias elaborativas; el proceso que los alumnos desarrollaron fue el siguiente:



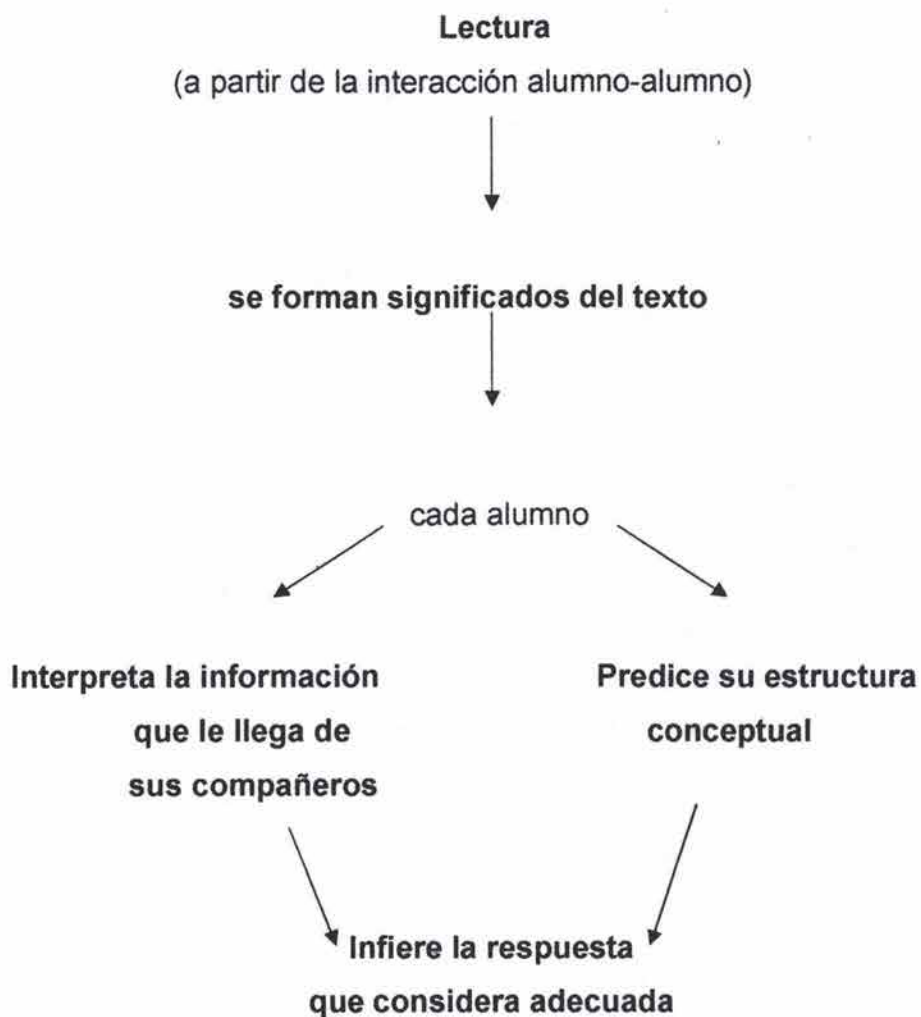
Cuadro 4. Construcción de inferencias en la interacción alumno-alumno.

Pregunta 2. ¿De qué parte del árbol se obtiene la goma de mascar?

Esta respuesta no se encuentra de manera explícita en el texto y las respuestas en su totalidad fueron inferenciales; teniendo los siguientes resultados:



Las inferencias de información limitada llevan a observar que el proceso respecto a la lectura sería el siguiente:



Cuadro 5. Construcción de inferencias de información limitada en la interacción alumno-alumno.

Pregunta 3. ¿Por qué se están utilizando sustitutos sintéticos para hacer los chicles?

Esta pregunta explora las inferencias de tipo lógico.

El 40 % de los alumnos se inclinan por la respuesta de que "se agoto el árbol de chicozapote", se tiene que la mayoría se va por la respuesta de tipo causa-efecto, un 20% opto por relacionar la palabra sustituto sintético con

sabor artificial; utilizando inferencias de tipo elaborativa que se relaciona parcialmente con el texto aunque no con la pregunta, en este caso se tiene que la memoria realizó una asociación de sintético-artificial, ya que, durante la interacción de los alumnos a raíz de la lectura, ellos hablaban de los sabores de los chicles y como no son "naturales" y en este momento de la lectura sale a colación.

Otro 20% considero que más bien "*es otra manera de hacerlos*", su interés sobre el texto estuvo en las ganancias que se obtienen y en el proceso de fabricación.

4. ¿Es un buen negocio la industria del chicle?

La argumentación que se dio en esta pregunta fue en torno a las afirmaciones del autor en la lectura, los alumnos en un 70 % se inclinaron en decir que sí, ya que en el texto se expresa de manera literal "*es un negocio millonario*" y al preguntarles ¿por qué? , se encontró que en un 70% parafrasean al autor, el 30% infiere de manera lógica causa-efecto ya que, es *un negocio millonario* (causa) y *casi a toda la gente le gusta* (efecto).

LECTURA 3.

La metodología utilizada para abordar este texto fue en tres niveles.

- 1°. Lectura comentada por parte del profesor y alumnos.
- 2°. Respuesta oral de las preguntas de manera grupal.
- 3°. Respuestas individuales y escritas de manera individual.

La última pregunta que se aborda en este nivel, es para dar cuenta de cómo pueden titular el texto y dejan ver la construcción que realizan los alumnos, teniendo más elementos de que hacer uso.

En las profundidades marinas reina la más absoluta oscuridad para el oro humano y para cualquier animal acostumbrado a la luz solar. Es la denominada zona abisal.

Por lo tanto, no se encuentra en ella ningún tipo de vegetal, únicamente animales. Estos animales serán, naturalmente, carnívoros.

Allí hay alimento, pero muy escaso.

Los peces abisales tienen bocas enormes y estómagos que se dilatan para tragarse todas las presas que se ponen a su alcance.

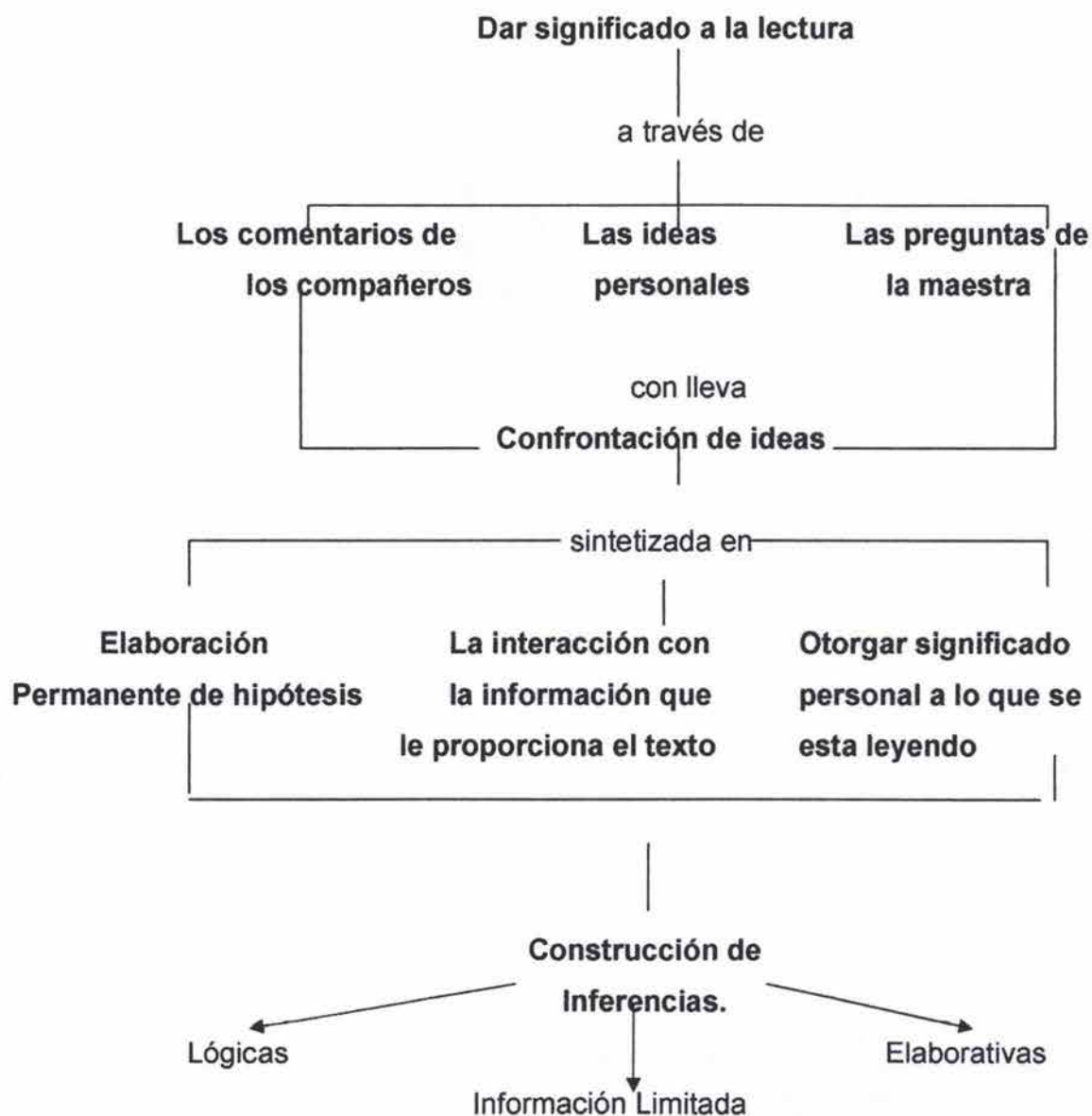
También tienen grandes ojos para poder ver en la escasa luz que sólo ellos captan y órganos luminosos para poder reconocerse los unos a los otros en la oscuridad.

1^{er} nivel



Cuadro 6. Producción de inferencias en la interacción docente-alumno.

2º nivel

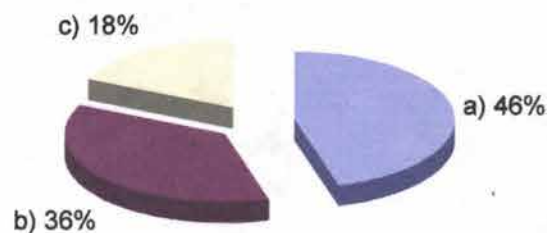


Cuadro 7. Producción de inferencias en la interacción docente-alumno-contenido.

3^{er} nivel

1. ¿Por qué dice el texto que estos animales son naturalmente carnívoros?

En primer lugar se definió lo que es carnívoro a partir de ello, el grupo concluyo lo siguiente:



- a) No hay vegetales en el fondo del mar.
- b) Comen peces y eso es carne.
- c) Todos los animales comen carne.

El nivel de inferencias que construyeron, se esquematiza en la siguiente tabla:

INFERENCIAS	LÓGICAS	DE INFORMACIÓN LIMITADA
Relacionadas con el sentido general del texto	- <i>No hay vegetales en el fondo del mar.</i> - <i>Comen peces y eso es carne.</i>	
Se relaciona parcialmente con el sentido general del texto pero no con la pregunta	- <i>Si la tierra no existiera nosotros no existiríamos.</i>	- <i>Todos los animales comen carne.</i>

Nota: para el tipo de inferencia de información limitada, los alumnos consideraron que era suficiente con decir que todos los animales comen carne y no especificar que se trata únicamente de animales abisales, se puede apreciar que cuando se presenta la información limitada los alumnos tienden a generalizar.

Pregunta 2. ¿Por qué crees que se dilatan sus estómagos?

INFERENCIAS	LÓGICAS	ELABORATIVAS
Relacionadas con el sentido general del texto	<ul style="list-style-type: none"> - Para tragarse todas las presas que se ponen a su alcance. - Comen mucha carne. - Para que les quepa más alimento. 	
Relacionadas parcialmente con el sentido general del texto y la pregunta		
Se relaciona parcialmente con la pregunta pero no con el sentido general del texto.		- Porque tardan mucho en comer.

El 90% de las inferencias son lógicas y de éstas el 60% son respuestas literales de la pregunta, únicamente un porcentaje mínimo (10%) construyó una inferencia elaborativa, aunque ésta no se relacionaba con el sentido general del texto.

En esta pregunta los alumnos no dieron un significado propio a lo que el autor escribió, se limitaron a responder de manera literal.

Pregunta 3. ¿Qué ojo crees que debe ser más sensible a la luz; el de un animal abisal o el de un animal terrestre? ¿Por qué?

El 90% de los alumnos consideraron que el de un animal abisal.

¿Por qué?

Para responder esta pregunta los alumnos utilizaron inferencias de tipo elaborativa, teniendo los siguientes resultados:

INFERENCIAS	ELABORATIVAS
Relacionadas con el sentido general del texto	- <i>Así se acostumbraron sus ojos (40%)</i> - <i>No están acostumbrados a la luz (20%)</i>

El 30% no contestó y un 10% considero que los animales terrestres tienen ojos más sensibles ya que ellos debido a la luz pueden ver todo. El tipo de construcción de este 10% nos muestra una argumentación más elaborada de su inferencia, aunque no presenta una clara relación con el contenido del texto.

Pregunta 4. Busca un título expresivo para este texto.

Las respuestas que aparecen a continuación son elaborativas, ya que no tiene título, lo interesante es observar la relación que tienen con el texto.

En un 80 % se relaciono y los títulos fueron:

a) Hogar en las profundidades: hogar de los ceratias holbo.

En este caso se tiene un concepto que no aparece en el texto y que fue creado por el niño, es el que se refiere a lo que sería, según él, su nombre científico. También aparece el hogar, que en el texto original el autor no menciona. Este es un claro ejemplo de lo que es una

construcción elaborativa, en donde el niño relaciona, sus conocimientos previos, sus hipótesis, la interacción que tuvo con sus compañeros y el texto.

- b) Pez abisal: un 30% de los niños titularon así el texto, se puede ver como tomaron palabras del autor para darle nombre, ellos utilizan un tipo de inferencia lógica y para llegar a ella, sintetizan el contenido.
- c) Los animales abisales marinos.
- d) Los animales y los peces abisales.
- e) Los abisales: animales marinos.

Estos tres últimos títulos son muy parecidos entre sí y de la misma forma que en el anterior se trata de una construcción de inferencia lógica, tal vez la única diferencia que se encuentre es que aquí los niños hablan de los animales abisales, en general, aunque en la lectura solamente se hable de los peces.

- f) Todo lo que hacen los animales.
- g) Los animales carnívoros.

Para estos dos casos, no existe una relación con el texto, se puede decir que sus inferencias no son lógicas, ni de información limitada, los alumnos no contaron con los elementos necesarios para poder dar un título al texto, a pesar de que en sus respuestas anteriores hallan demostrado que comprendieron la lectura. Esto se puede deber a lo poco acostumbrados que están a construir por ellos mismos ideas que no les dicen como hacerlas.

Reflexión.

La construcción de inferencias desarrolladas por los alumnos permite observar, como el contexto en el que se presenta la lectura, lo mismo que el tipo de interacción grupal en el que se desarrolla; favorece en mayor o menor medida la producción que los alumnos realizan.

Esta reflexión gira en torno a tres dimensiones de interacción grupal.

1. La construcción de inferencias durante la interacción docente-contenido-alumno.

Si se parte de la interacción alumno-contenido (lectura), se encuentra que los alumnos realizan actividades mentales basadas en la lógica, donde explican los sucesos narrados en el texto a partir de sus causas y sus consecuencias; cuando aparece el docente interactuando con estos elementos, durante el proceso de comprensión lectora, lo hace como un orientador de la lectura, realizando preguntas para comentar el contenido del texto.

La construcción de inferencias se presentó principalmente de manera lógica, los alumnos no vincularon los nuevos conocimientos (desarrollados a partir de la lectura comentada) con las hipótesis surgidas, en las respuestas obtenidas los alumnos parafraseaban al autor y únicamente ante alguna pregunta utilizaban inferencias elaborativas.

El papel del docente, en la construcción de inferencias por parte de los alumnos tendría que tender hacia la construcción de un modelo de referencia de la realidad descrita en el texto por parte de los alumnos; para que éstos pudieran ir más allá de lo que dice el autor. La lectura comentada es necesaria siempre y cuando vaya encaminada a la construcción de este modelo referencial o situacional y no únicamente para resolver dudas sobre términos desconocidos.

Las inferencias se tienen que ver como un punto central en la comprensión lectora, ya que sirven para unir los componentes de un todo, son el punto de partida en esta edad para establecer diferencias entre información relevante e irrelevante en la solución de problemas o bien para apuntar hacia otras soluciones, son una herramienta básica en la comprensión lectora y en el desarrollo de estructuras más complejas de índole inferencial.

La comprensión lectora exige por parte del alumno la activación de procesos cognitivos, para que consiga dar una interpretación coherente del texto y al construir inferencias elaborativas lo va desarrollando.

En este momento tal vez sea interesante dejar algunas preguntas sin responder para que puedan ser retomadas en otra investigación sobre comprensión lectora ¿la interacción docente-alumno, se podría llevar a cabo

2. La construcción de inferencias durante la interacción alumno-alumno.

Se construyeron inferencias lógicas en su mayoría, lo interesante de esta producción fue el proceso que los alumnos siguieron para llegar a esta elaboración; retomaron anécdotas sobre el tema, definieron conceptos, lo relacionaron con el contexto personal y de la lectura, almacenaron datos nuevos etc.

Durante la interacción alumno-alumno queda muy claro que el conocimiento previo juega un papel muy importante*, ya que fue el detonador en la producción de inferencias, al ir incorporando a su estructura mental los significados nuevos referentes a la lectura que acababan de comentar.

Este tipo de interacción se analizó en dos momentos, el primero de ellos consistió en responder de manera individual una serie de preguntas de índole literal, encontrando una gran homogeneidad en sus respuestas, daría la impresión que todos los alumnos comprendieron el texto de una misma manera, que le otorgan los mismos significados. En un segundo momento los alumnos respondieron a un cuestionario de tipo interpretativo, para buscar inferencias, encontrándose que las respuestas se dieron en dos sentidos diferentes, aunque contenidos en la lectura, lo que permite observar que la comprensión de lectura no es la misma para los alumnos y las inferencias ayudan a que cada alumno de significados diferentes a un mismo texto, después de haber sacado conclusiones entre ellos.

3. La construcción de inferencias durante la interacción maestro-alumno.

* En relación al aprendizaje y en cualquier tipo de interacción es importante el conocimiento previo, a lo que se refiere a este tipo de interacción es que se hizo más patente cuando los alumnos lo verbalizaron, narrando anécdotas y comentando lo que ellos creían quería decir algún concepto.

Nuevamente las inferencias desarrolladas durante y después de la lectura fueron de tipo lógicas, teniendo una participación más activa del docente, (promoviendo tareas diferentes de lectura en diferentes momentos, comentarios por parte de alumnos y docente, inicio del cuestionario en la pregunta que el alumno quisiera resolver, etc.) permitiendo a los alumnos acceder desde diversos puntos de vista a la comprensión lectora para poder dar significado a que leen, dando cabida a diversas aportaciones de la maestra, de sus compañeros o del autor.

Durante la lectura comentada, los alumnos buscaron definiciones de conceptos desconocidos, hicieron preguntas a la maestra y realizaron predicciones; los alumnos comprendían por que lo hacían y para qué, lo que hizo que pudieran desarrollar inferencias sobre la lectura.

Constantemente se desarrollaron hipótesis sobre el contenido, a través de las preguntas que hacía la maestra, de este modo se llegó a dar significado al texto, aunque en esta ocasión como en la interacción alumno-alumno, existió gran homogeneidad en las respuestas.

Por último, cuando al alumno se le permitió trabajar de manera individual, sus inferencias (escritas) fueron lógicas nuevamente y homogéneas, tomando la información del texto.

La mayor producción de inferencias de tipo elaborativas se presentaron en este tipo de relación, aunque se atribuye a la pregunta que se realizó, se les pidió que escribieran un título del texto, justificando su respuesta, tarea que realizaron de manera individual, sus respuestas en este caso fueron muy diversas.

Para que poder desarrollar inferencias como estrategia de comprensión lectora en el aula, es necesario que se desarrollen en una interacción donde los alumnos puedan aportar sus conocimientos, donde el docente ayude a recuperar lo que ya se posee, señalar los aspectos fundamentales de la lectura y con mayor posibilidad de significación para los alumnos, el ir realizando síntesis o

recapitulaciones para no perder el interés y continuar interactuando en todo momento con el texto. El papel del docente como el del alumno, son igualmente importantes, para el aprendizaje en general y para la comprensión lectora; en la observación de los procesos constructivos de los alumnos, sus compañeros juegan un papel determinante, en la medida en que actúan como apoyo compartido en la elaboración de significados conjuntos, en la exploración de conocimientos previos, etc.

PROPUESTA

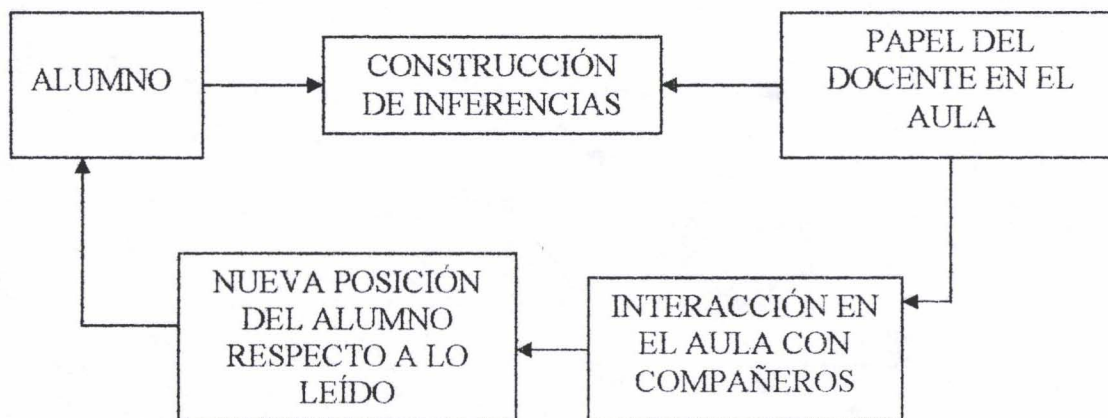


5. CURSO Y MANUAL “LAS INFERENCIAS COMO ESTRATEGÍA DE COMPRENSIÓN LECTORA”

5.1 Fundamentación de la propuesta

En la escuela primaria la comunicación en el aula se presenta como un proceso de transmisión de conocimiento del docente al alumno o como un intercambio de experiencias entre compañeros, estas interrelaciones difícilmente se combinan en el proceso enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, durante la comprensión lectora los alumnos utilizan estrategias para construir significados propios, a través del contenido que se le presenta y se deja de lado la importancia de los otros.

Durante el proceso de comprensión lectora con los alumnos, encontré una relación significativa entre las siguientes variables:



Se tiene una relación nada nueva para los investigadores del tema; ya Barret (1968) proponía el cambio de preguntas literales a interpretativas; para lograr la comprensión lectora; en los 90, Vidal-Abarca y García Madruga ponen el énfasis en el lector, en el conocimiento previo y en el trabajo de la macroestructura de la comprensión lectora.

La propuesta que ahora se presenta se encamina a ser una intervención sobre la construcción de inferencias a través de las interrelaciones que se presentan en el aula y de que manera favorecen más la comprensión lectora.

Inicia describiendo como se presentaron estas interrelaciones áulicas, se basa en los resultados obtenidos en la investigación; que muestran como los alumnos accedieron a ese “nuevo significado” y que marca la diferencia con otros trabajos realizados.

Para proponer un curso y manual, como antecedente está la utilización de un método comparativo en tres momentos.

Como un primer momento se trabajó los resultados de la lectura en el aula; es decir, como se desarrollo la respuesta del alumno ante preguntas cerradas de comprensión lectora, en donde únicamente se ve la relación alumno (procesos intelectuales)—contenido; para llevarlo a cabo se utilizó de *La evaluación de la comprensión lectora ACL-5* de G. Catalá, et. al., 2001.

En un segundo momento se analizo la “construcción” del nuevo significado a través de la elaboración de inferencias de manera individual.

Por último se vio que sucede con ese significado cuando se pone en relación con otros significados del resto de sus compañeros.

La propuesta es una guía de acción para docentes y/o personas interesadas en los procesos de elaboración grupal y de interacción en la construcción de significados. Se estructuró como curso y manual; se considero que es importante que los encargados de la educación tengan un análisis personal sobre su actuación y las repercusiones que esta teniendo en los otros, se ve como una puerta que se abre y donde aparecen los mismos elementos educativos que tienen a su alcance y que no utilizan porque no los han tenido en consideración, porque no han hecho una pausa en su acción y dinámica en el aula, porque no se cuestionan sobre lo que pueden cambiar en su accionar diario para, en y por la educación.

Al hablar de inferencias, se va más allá de lo tradicional, como una estructura inferencial; es decir, como una estructura flexible, sensible y en constante cambio; enmarcada en un contexto complejo, en el que se desenvuelven los alumnos.

La importancia de un curso y manual sobre estructuras inferenciales, reside en la puesta en marcha de la estructura didáctica que se utilice; es decir, es vista como una evolución de la construcción de inferencias que los alumnos llevan a cabo durante y después de la lectura. ¿Qué diferencias marca la construcción de inferencias, si se realiza la lectura individual y comentada en equipos, etc?; estos procesos son los que diferencian esta mirada de las inferencias.

5.2 Presentación del curso.

LAS INFERENCIAS COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA

El desarrollo de la producción de inferencias en el aula, dada la relación entre las interacciones y la construcción de significados que se ponen en juego durante la comunicación en el salón de clase; puede favorecer a los alumnos incrementando el gusto por la lectura.

Si la escuela asume la lectura como una actividad constante, cercana a los intereses de los alumnos, probablemente coadyuve al aprendizaje al aprendizaje significativo. De igual modo, el docente tiene que mostrar aprecio por la lectura y por su enseñanza.

Es una prioridad de la educación básica que los alumnos adquieran las competencias comunicativas básicas (**leer**, escribir, hablar y escuchar) en diferentes medios; por tanto se hace indispensable que los maestros reflexionen sobre la importancia de la habilidad comunicativa de la lectura y específicamente de la comprensión lectora; que identifiquen las inferencias como una estrategia que permite dar significados propios al texto.

Si se parte de la interacción alumno-contenido (lectura), se encuentra que los alumnos realizan actividades mentales basadas en la lógica, donde explican los sucesos narrados en el texto a partir de sus causas y sus

consecuencias; cuando aparece el docente interactuando con estos elementos, durante el proceso de comprensión lectora, lo hace como un orientador de la lectura, realizando preguntas para comentar el contenido del texto.

Durante la interacción alumno-alumno queda muy claro que el conocimiento previo juega un papel muy importante*, ya que fue el detonador en la producción de inferencias, al ir incorporando a su estructura mental los significados nuevos referentes a la lectura que acababan de comentar.

Para que poder desarrollar inferencias como estrategia de comprensión lectora en el aula, es necesario que se desarrollen en una interacción donde los alumnos puedan aportar sus conocimientos, donde el docente ayude a recuperar lo que ya se posee, señalar los aspectos fundamentales de la lectura y con mayor posibilidad de significación para los alumnos, el ir realizando síntesis o recapitulaciones para no perder el interés y continuar interactuando en todo momento con el texto. El papel del docente como el del alumno, son igualmente importantes, para el aprendizaje en general y para la comprensión lectora; en la observación de los procesos constructivos de los alumnos, sus compañeros juegan un papel determinante, en la medida en que actúan como apoyo compartido en la elaboración de significados conjuntos, en la exploración de conocimientos previos, etc.

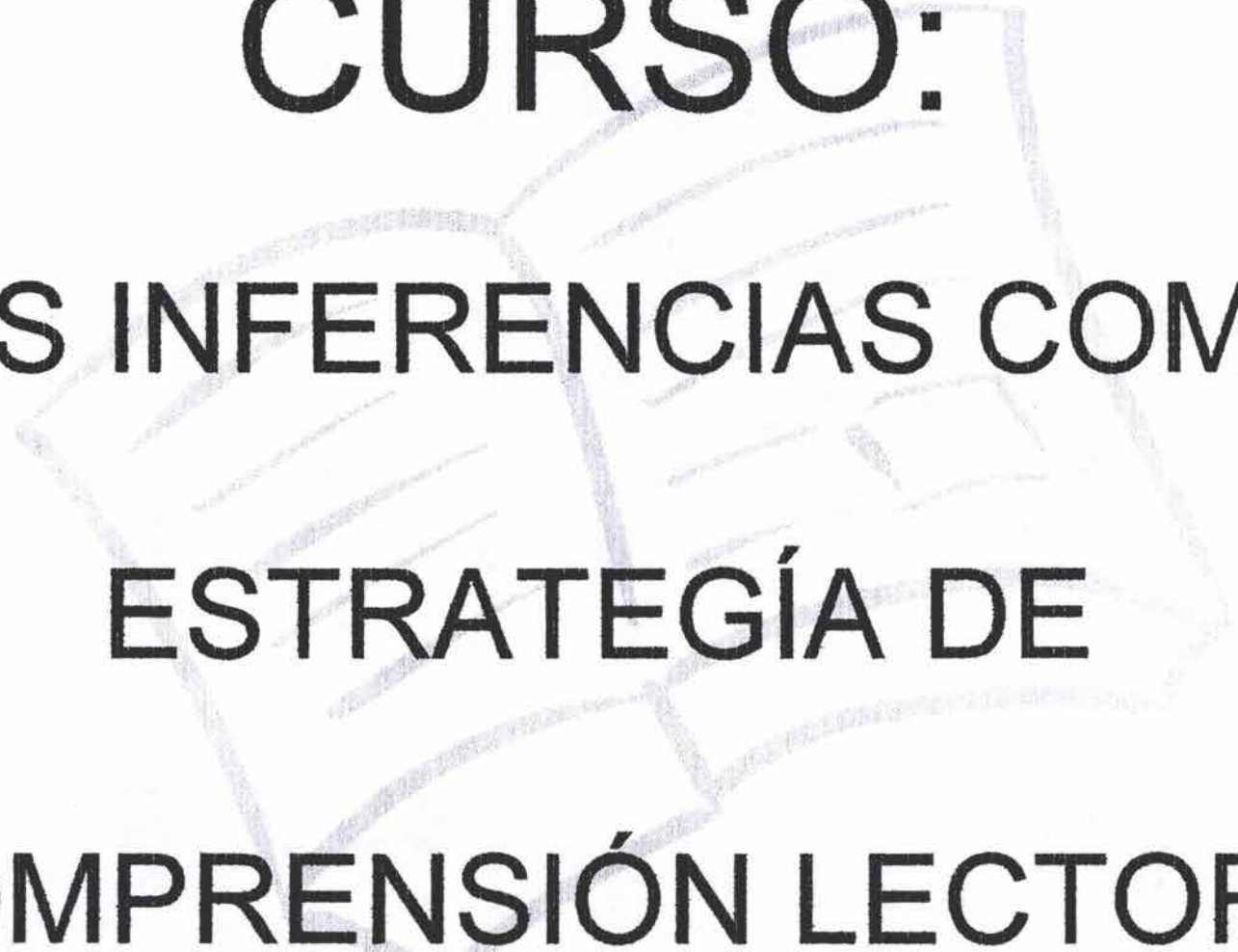
Analizar esta temática en la escuela implica reconocer los procesos de comunicación que se viven en el aula, requiere de un maestro que promueva en el grupo la utilización y /o construcción de inferencias, requeridas por el contexto del alumno; que le permitan atender la comprensión lectora.

* En relación al aprendizaje y en cualquier tipo de interacción es importante el conocimiento previo, a lo que se refiere a este tipo de interacción es que se hizo más patente cuando los alumnos lo verbalizaron, narrando anécdotas y comentando lo que ellos creían quería decir algún concepto.

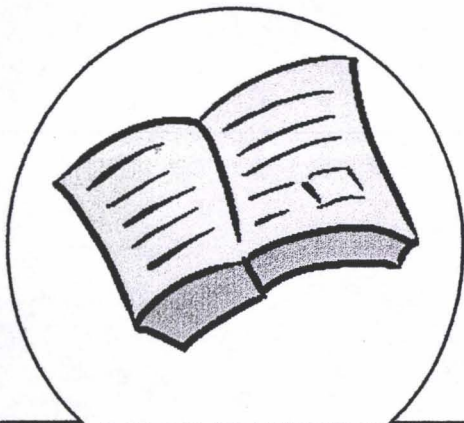
El curso está diseñado para los profesores, como un espacio de aprendizaje sobre procesos inferenciales; donde es posible recuperar la experiencia docente de los participantes, como elemento necesario para la toma de decisiones acerca de la enseñanza en general y sobre la comprensión lectora en particular.

ESPECIFICACIONES GENERALES

- El curso está conformado por cinco sesiones.
- Cada una de las sesiones consta de 5 horas de trabajo.
- El curso está diseñado para 14 profesores (aunque puede impartirse con un número menor).
- El facilitador del curso tendrá que ser una persona que se encuentre involucrada con procesos de comprensión lectora y que además posea habilidades y/o la función docente; de preferencia un pedagogo.
- Los materiales para llevarlo a cabo serán cubiertos por el colegio.



CURSO:
LAS INFERENCIAS COMO
ESTRATEGÍA DE
COMPRENSIÓN LECTORA



SESIÓN 1: COMUNICACIÓN EN EL AULA

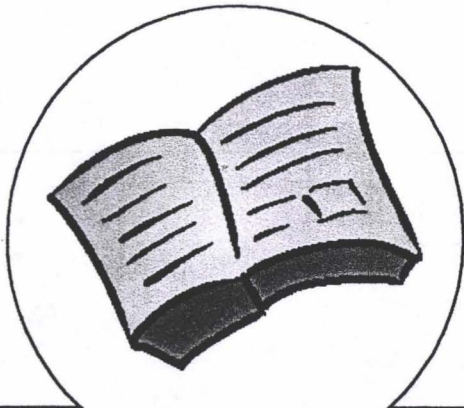
PROPÓSITOS:

- * Identificar las relaciones que se establecen entre los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- * Reconocer a la comunicación educativa como un proceso interpretativo a través del cual los individuos, responden, interpretan y construyen significados en el marco de las funciones que cumple la educación.

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS	
			Material	Técnicas
<i>PRESENTACIÓN DEL CURSO</i>	<ul style="list-style-type: none"> * El facilitador realizará una presentación del curso, invitando a los participantes a que se presenten comentando sus expectativas respecto al curso. * Cada participante se presentará. 	30 min.	* Presentación (Ver anexo 1)	
<i>ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Los participantes definirán el concepto de comunicación educativa, a partir de los conocimientos que tengan al respecto. * El facilitador presentará una serie de definiciones desde diferentes posturas. * El docente construirá una definición propia. 	15 min. 15 min. 15 min.	<ul style="list-style-type: none"> * Lluvia de ideas * Pizarrón * Hojas de rotafolio 	



CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS	
			Material	Técnicas
ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA	* Presentación de algunos fragmentos de la película "La sociedad de los poetas muertos".	30 min.	* Película	
	* Los participantes realizarán un breve ensayo sobre las interrelaciones áulicas. Respondiendo a las siguientes preguntas:	30 min.	* Hojas blancas.	
	* ¿Qué medios utiliza el profesor para provocar el aprendizaje significativo en sus alumnos?			
	* ¿Qué tipo de interacciones se presentan en el aula?			
	* Reflexione sobre las relaciones que establece con sus alumnos.			
	* Los docentes expresarán de manera oral la reflexión sobre su ensayo y las experiencias de sus compañeros.	60 min.		
	* Dramatizar las interacciones maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-contenido-alumno; por equipos.	60 min.	* Tarjetas con ejemplos sobre el tema.	* Sociodrama (Ver anexo 2)
	* Los docentes argumentarán sobre la importancia de la comunicación en el aula, a través de comentarios grupales para el cierre.		* La disposición de las bancas será de manera que puedan verse las caras.	



A partir del trabajo realizado defina y responda lo siguiente:

a) Comunicación educativa.

b) Interacción áulica.

c) ¿Cómo es la interacción grupal que se presenta en su salón de clase?

d) ¿Qué papel desempeña usted como docente?

Al finalizar la sesión los productos serán:

1. Producción escrita de:

a) Definición de la comunicación educativa.

b) Ensayo sobre interrelaciones áulicas.

2. Reflexiones:

a) Relaciones que establece con sus alumnos.

b) Importancia de la comunicación en el aula.



ANEXO 1: DINÁMICA DE PRESENTACIÓN

USOS:

- * Expresión de las ideas y expectativas de los participantes sobre el curso.

RECURSOS MATERIALES:

- * Un salón amplio para que el grupo pueda trabajar eficientemente.

DURACIÓN:

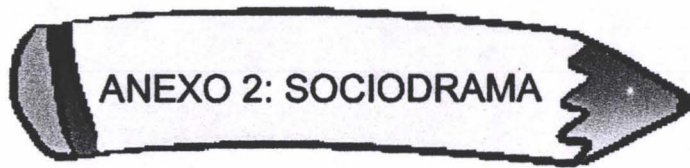
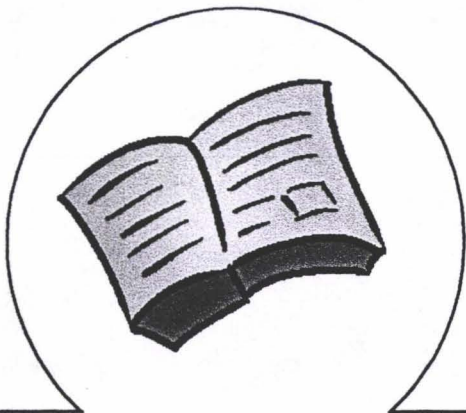
- * 30 minutos.

DISPOSICIÓN DEL GRUPO:

- * Circular.

DESARROLLO:

- * Explicar la necesidad de un curso sobre comprensión lectora.
- * Presentación de cada uno de los participantes expresando sus ideas y expectativas.
- * Resumen de las ideas comunes hecho por el facilitador.



ANEXO 2: SOCIODRAMA

- USOS:**
* Los participantes dramatizarán sobre las interacciones que se presentan en el aula.

- RECURSOS MATERIALES:**
* Un salón amplio para que el grupo pueda trabajar eficientemente.

- DURACIÓN:**
* 60 minutos.

- DISPOSICIÓN DEL GRUPO:**
* Formando equipos de 3 personas a 5 personas.

- DESARROLLO:**
* A cada uno de los equipos se les pedirá que representen algunas de las situaciones de interacción presentadas en la película.

* En tarjetas se encontrarán las situaciones a representar:
 - a) Interacción maestro-alumno.
 - b) Interacción alumno-alumno.
 - c) Interacción alumno-contenido- docente.
- * Sortear las situaciones.



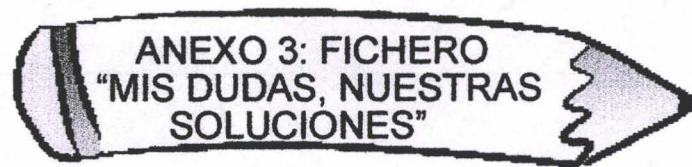
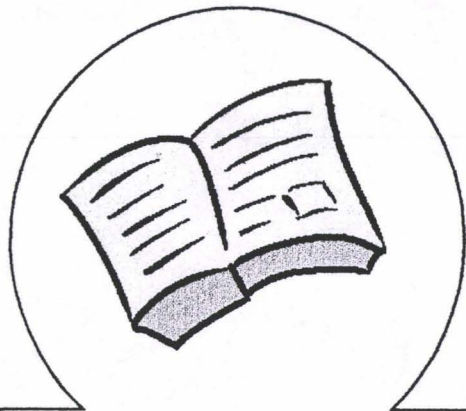
CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS Material Técnicas
<input type="radio"/> EL LECTOR, EL TEXTO Y EL CONTEXTO	* El facilitador presentará en acetatos la caracterización de la lectura	30 min.	* Acetatos * Proyector
<input type="radio"/>	* Los participantes determinarán problemáticas comunes relacionadas con la práctica de la lectura en el aula, para identificar los elementos de la caracterización y plantear posibles soluciones.	30 min.	* Hojas blancas.
<input type="radio"/>	* Los docentes construirán el fichero "MIS DUDAS, NUESTRAS SOLUCIONES".	20 min.	* Tarjetas blancas (ver anexo 3)
<input type="radio"/>	* Se realizará lectura en voz alta del cuento "El don de la nieve cálida".	30 min.	* Manual
<input type="radio"/> TIPOS DE LECTURA EN EL AULA <input type="radio"/>	* El grupo contestará de manera oral las siguientes preguntas: ¿Qué importancia tiene este tipo de lectura en el aula? ¿Qué habilidades pusieron en juego quienes leyeron y escucharon el cuento? ¿Qué factores desfavorables tendría la lectura? * El facilitador realizará una síntesis de los comentarios grupales.	10 min	* Hojas blancas



CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS
			Material Técnicas
<input type="radio"/> TIPOS DE LECTURA EN EL AULA	* Se realizará la misma dinámica con cada tipo de lectura. Para la lectura en silencio se leerá <i>El país de los Nibelungos y de los gigantes</i> ".	20 min.	* Hojas blancas.
<input type="radio"/>	* Para la lectura comentada se utilizarán fragmentos del libro <i>"Historia de México para niños"</i>	20 min.	
<input type="radio"/>	* Los participantes realizarán una reflexión sobre la lectura y su importancia.	10 min.	
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			



1. Redacte un concepto de lectura que integre lo revisado en la sesión y explique la manera en que puede orientarle a usted cómo maestro reconocer qué es leer.
.....
2. A partir de un texto breve que usted elija describa lo siguiente.
 - a) ¿Cómo sería el proceso lector, según cada uno de los modelos de lectura?
.....
 - b) ¿Cuál sería el tipo de lectura adecuada para el texto? ¿Por qué?
.....
- Al finalizar la sesión los productos serán:
 1. Producción escrita de:
 - a) Definición de lectura.
.....
 - b) Fichero "MIS DUDAS, NUESTRAS SOLUCIONES"
.....
 2. Reflexión:
 - c) Importancia de la lectura en el aula.
.....
 -



- * Los participantes construirán un fichero sobre las problemáticas que se presentan en torno a la lectura y sus posibles soluciones.

RECURSOS MATERIALES:

- * Un salón amplio para que el grupo pueda trabajar eficientemente.
- * Fichas de trabajo blancas.

DURACIÓN:

- * 20 minutos.

DISPOSICIÓN DEL GRUPO:

- * Formando equipos de 3 personas a 5 personas.

DESARROLLO:

- * A cada uno de los equipos se les pedirá que redacten algunas problemáticas en torno a la lectura, en tarjetas blancas.
- * Se intercambiarán las tarjetas por equipos y cada equipo dará solución a la problemática planteada.
- * Se contestarán tantas dudas como sea posible.



SESIÓN 3: COMPRENSIÓN LECTORA

PROPÓSITOS:

- * Describir la comprensión lectora.
- * Identificar y analizar los componentes de la comprensión lectora como fundamentales para construir los significados del texto.

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS Material Técnicas
○ DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA	* Los participantes realizarán una retroalimentación de la sesión anterior.	10 min.	
○	* Los participantes analizarán los conceptos de comprensión lectora por equipos.	30 min.	
○ COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	* Leer por equipos cada uno de los componentes de la comprensión lectora.	20 min.	
○	* Realización de un intercambio de comentarios por equipos. Se reunirá una persona de cada equipo para que todos conozcan la información.	45 min.	*Hojas blancas * Variable sobre Phillips 66 (Ver anexo 4)
○	* Realizar de manera individual un escrito a partir de los siguientes temas: <ul style="list-style-type: none"> • Para mí entender un texto significa • El libro que más recuerdo es • Me gusta leer ya que. . . • La lectura es importante aunque hay que recordar . . 	15 min.	
○	* Después de escribir su texto, responder las siguientes preguntas de manera oral: ¿Qué tipo de relación desea que sus alumnos establezcan con la lectura? ¿Similar al de usted?	30 min	



CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS Material Técnicas			
<input type="radio"/> COMPONENTES DE LA	¿Mejor? ¿Cómo puede mejorar la experiencia de lectura y su comprensión en sus alumnos?					
<input type="radio"/> COMPRENSIÓN LECTORA	* Reflexionar son base en su experiencia y la lectura previa sobre la importancia de la comprensión lectora; comentándola en plenaria.	20 min.	* Hojas blancas.			
<input type="radio"/>	* Leer el texto <i>"Fragmento del discurso del jefe indio Sealth al hombre blanco cuando propuso comprar a los indios su territorio, en 1855"</i> .		* Manual			
<input type="radio"/>	* Responder a las preguntas de comprensión lectora sobre el texto.	15 min.	* hojas blancas			
<input type="radio"/>	* Tabular de manera grupal las respuestas en un cuadro como el siguiente según el tipo de comprensión realizada.	20 min.	* Hojas de rotafolio.			
<input type="radio"/>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Comprensión literal</td> <td>Comprensión inferencial</td> <td>Comprensión crítica</td> </tr> </table>	Comprensión literal	Comprensión inferencial	Comprensión crítica	30 min.	
Comprensión literal	Comprensión inferencial	Comprensión crítica				
<input type="radio"/>	* Los participantes realizarán una reflexión sobre la importancia de la comprensión lectora en el trabajo diario con alumnos y su aplicación en el aprendizaje.					



1. Explicar la comprensión lectora.



2. Describir cada uno de los componentes de la comprensión lectora:

a) Literal.



b) Inferencial.

c) Crítica.

Al finalizar la sesión los productos serán:



1. Producción escrita de:

a) Características de los componentes de la comprensión lectora.



b) Texto sobre:

- Para mí entender un texto significa
- El libro que más recuerdo es . . .
- Me gusta leer ya que. . .
- La lectura es importante aunque hay que recordar . .



c) Tabla de comprensión lectora.



2. Reflexión:

Importancia de la comprensión lectora y su aplicación para la obtención de aprendizajes significativos.



**ANEXO 4: VARIABLE
SOBRE PHILLIPS 66**

USOS:

* Los participantes conocerán cada uno de los componentes de la comprensión lectora (literal, elaborativa, inferencial y crítica).

RECURSOS MATERIALES:

* Un salón amplio para que el grupo pueda trabajar eficientemente.

* Hojas blancas.

DURACIÓN:

* 45 minutos.

DISPOSICIÓN DEL GRUPO:

* Formando 4 equipos.

DESARROLLO:

* Cada uno de los equipos después de leer algún componente de la lectura resumirá el tema.

* Se propicia una primera etapa expositiva en el equipo sobre sus conclusiones.

* Cada miembro del equipo se integra a uno nuevo, llevando las conclusiones de su primer equipo.

* Se propicia una segunda etapa expositiva, nombrando a un representante de equipo, el cual dará a conocer las conclusiones finales.

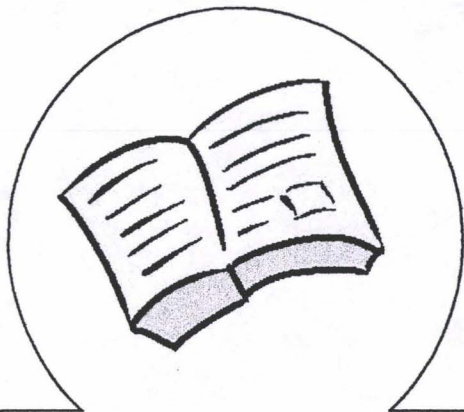


SESIÓN 4: ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

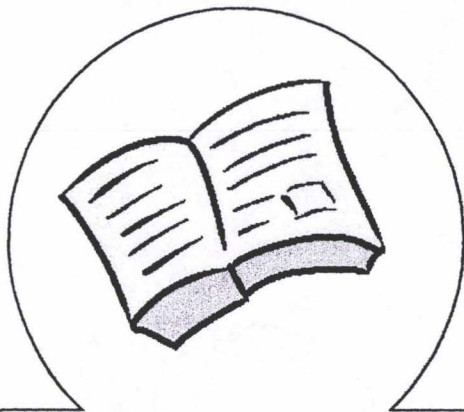
PROPÓSITOS:

- * Conocer las estrategias de elaboración de la comprensión lectora para su desarrollo y utilización en la lectura en el aula.

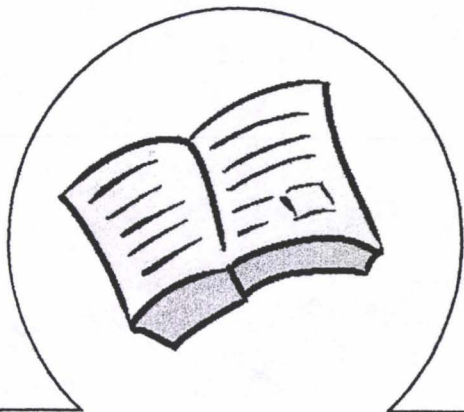
CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS	
			Material	Técnicas
	* Los participantes realizarán una retroalimentación de la sesión anterior.	10 min.		
ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA	* Los participantes en hojas de rotafolio enunciarán las características de las estrategias de la comprensión lectora por equipos.	20 min.	* Hojas de rotafolio	
	* Lectura comentada sobre el tema <i>las estrategias de la comprensión lectora y estrategias de lectura</i> .	45 min.		*Hojas blancas
	* Con base en los temas leídos, registre en hojas por separado para cada punto y con oraciones sencillas lo siguiente:			
	* Funciones que cumple la lectura a partir de los propósitos del lector. * Las aportaciones del lector.	20 min.		
	* Realizar un collage con las aportaciones de todos y pegarlos en la pared como un mural.	20 min.		* Collage (ver anexo 5)



CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS	
			Material	Técnicas
<input type="radio"/> ESTRATEGIAS DE <input type="radio"/> ELABORACIÓN DE LA <input type="radio"/> COMPRENSIÓN LECTORA	<p>* El facilitador leerá el cuento "Nos ha dado la tierra", de Juan Rulfo y pedirá que realicen lo siguiente:</p> <p>* Elabore predicciones de manera oral sobre el contenido:</p> <p>¿Qué le sugiere el título del cuento? ¿De qué se tratará?</p> <p>* Después de leer el texto, conteste el cuestionario: ¿Por qué el personaje dice: "y a mí se me ocurre que hemos caminado más de lo que llevamos andado"? ¿Por qué piensa que la tierra de abajo se hace buena? ¿Por qué los personajes escuchaban los ladridos de los perros a pesar de encontrarse muy lejos del pueblo? ¿Qué partes del relato le aportan información para su predicción? Al término de la lectura, ¿confirmó o modificó sus hipótesis?</p>	<p>20 min.</p> <p>40 min.</p>	<p>* hojas blancas.</p> <p>* Manual</p> <p>* Hojas blancas de rotafolio</p>	



CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS	
			Material	Técnicas
○ CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE ELABORACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	* Presentación a través de acetatos de las características los procesos de elaboración de la comprensión lectora. * Se solicitará que algunos participantes lean sus respuestas del cuestionario	20 min.		
○	Reflexionar sobre los tipos de elaboración que utilizaron para resolverlo.	30 min.		
○	* Para finalizar se le pide a los docentes que respondan ¿qué finales puede construir a partir de la frase " la tierra que nos han dado esta allá arriba"	15 min.		
○	* Cierre del ejercicio por parte del facilitador sobre la importancia de la elaboración verbal para la comprensión de textos y su aprendizaje.	10 min.		
○	* Pedir a los docentes que de manera oral en equipos de tres personas describan:	20 min.		
○ ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN VERBAL	<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente físico donde se 			



CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS Material --- Técnicas
<p>○</p> <p>ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN VERBAL</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>	<p>docente ofrece a esta actividad.</p> <p>2) Representar un grupo que no le gusta leer, y que el profesor exija que lean <i>los animales abisales</i> y respondan el cuestionario.</p> <p>3) Teniendo un grupo participativo el docente lee un capítulo de un libro de "terror" ¿Cómo propicio los procesos de elaboración verbal de los alumnos?</p> <p>NOTA: Debido a la extensión de la sesión 4, los contenidos finales se trabajarán al inicio de la siguiente sesión; estos son:</p> <p>* Se solicitará que algunos participantes ejemplos sobre los procesos utilizados en el aula para llevar a cabo estrategias de elaboración verbal.</p> <p>* Realizar dramatizaciones en equipos de 5 personas.</p>		<p>* Texto: "<i>Hola soy Fátima</i>"</p>



1. Responda las siguientes preguntas.



a) ¿Cómo son las estrategias de elaboración utilizadas por usted durante la comprensión lectora?



b) Sugiera un texto para leer en clase con su grupo y elabore un cuestionario para verificar la comprensión lectora.



c) Explique que componente de la lectura está presente en el texto elegido, argumentando su respuesta.

2. Reflexione sobre la importancia de las estrategias de elaboración verbal en la comprensión lectora, para trabajarlos en su grupo.



Al finalizar la sesión los productos serán:

1. Producción escrita de:

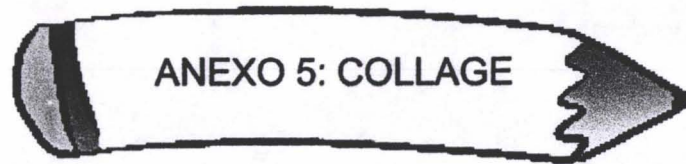


a) Características de las estrategias de comprensión lectora.



b) Funciones que cumple la lectura a partir de los propósitos del lector.

c) Cuestionario de comprensión lectora.



USOS:

* Los participantes expresarán de manera gráfica las estrategias de comprensión lectora.



RECURSOS MATERIALES:

* Un salón amplio para que el grupo pueda trabajar eficientemente.

* Cartoncillo, tijeras, papel, pegamento, revistas, hojas blancas, gises y marcadores.



DURACIÓN:

* 40 minutos.



DISPOSICIÓN DEL GRUPO:

* Formando equipos de 3 personas a 5 personas.



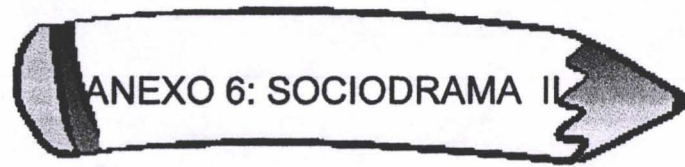
DESARROLLO:

* Con recortes pegados al cartoncillo, cada equipo complementará la información sobre las funciones que cumple la lectura y las aportaciones del lector (también pueden pegar escritos propios).



* Cada uno de los integrantes interpretará el collage, se nombra un representante y se explica al grupo.

* Se pegan los "collage" en la pared a manera de mural.



ANEXO 6: SOCIODRAMA II



USOS:

* Los participantes reflexionarán sobre las estrategias de elaboración verbal que se presentan en el aula.



RECURSOS MATERIALES:

* Un salón amplio para que el grupo pueda trabajar eficientemente.



DURACIÓN:

* 45 minutos.



DISPOSICIÓN DEL GRUPO:

* Formando equipos de 3 personas a 5 personas.



DESARROLLO:

* A cada uno de los equipos se les pedirá que representen algunas de las siguientes situaciones:



a) Representar una clase de 5º grado, donde se vea como son las relaciones que se presentan en el aula durante una lectura y el tratamiento que el docente ofrece a esta actividad

(Texto: *Hola soy Fátima*)



ANEXO 6: SOCIODRAMA II

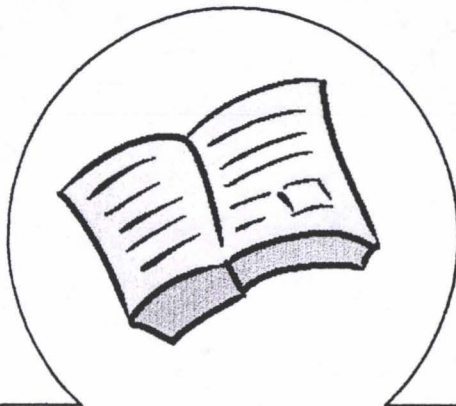
b) Representar a un grupo que no le guste leer, y que el profesor exija que lean *los animales abisales* y respondan el cuestionario.

c) Teniendo un grupo participativo el docente lee un capítulo de un libro de "terror"
¿Cómo propicio los procesos de elaboración verbal de los alumnos?

* Sortear las situaciones.

* Previamente el facilitador preparó las tarjetas en donde se encontrarán las situaciones a representar.

* El facilitador debe propiciar la reflexión sobre el uso de estrategias de elaboración verbal de la comprensión lectora, en los textos leídos en el aula.

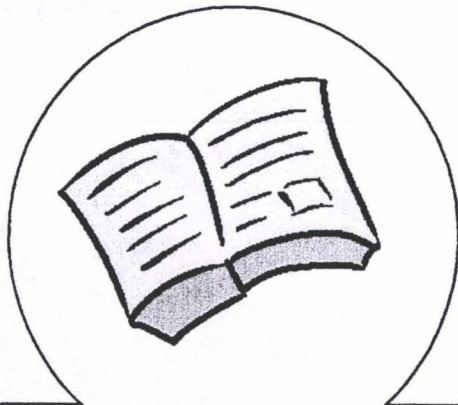


SESIÓN 5: CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS

PROPÓSITOS:

- * Analizar las inferencias como una estrategia de comprensión lectora durante la interacción grupal que favorece la construcción de significados.

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS	
			Material	Técnicas
○ DEFINICIÓN DE INFERENCIAS	* Los participantes realizarán una retroalimentación de la sesión anterior.	10 min.		
○	* Los participantes compararán las diferentes definiciones de inferencias, mencionando las características similares entre ellas.	20 min.	* Pizarrón	* Lluvia de ideas
○ CLASIFICACIÓN DE INFERENCIAS	* Los participantes conocerán la clasificación de las inferencias según algunos autores.	30 min.	*Acetato y proyector	
○	* En base a la clasificación de Stein y Policastro, los participantes diseñarán una serie de preguntas para el texto <i>Los dos que soñaron</i> ; estas serán:	45 min.	* Hojas blancas	
○ CÓMO UTILIZAR LAS INFERENCIAS	<u>Para trabajar las inferencias lógicas.</u> ¿Cómo se desarrolla la historia? ¿Porqué que los dos soñaron eso?			
○	<u>Para trabajar inferencias de información limitada.</u> ¿En dónde se desarrolla la historia? Describe el lugar.			
○	<u>Para trabajar inferencias elaborativas.</u>			



CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS DIDÁCTICOS						
			Material	Técnicas					
○	¿Cómo eran los sentimientos de los dos que soñaron? ¿Por qué?		* Hojas blancas.						
○ CÓMO DESARROLLAR ○ INFERENCIAS ○ EN EL AULA	* Los participantes construirán un cuadro donde los alumnos escriban sus intereses respecto a la lectura, trabajarlo en equipos y exponerlo a todo el grupo para que los demás puedan ampliar o corregir el suyo.	20 min.	* Hojas blancas de rotafolio, marcadores.						
○	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th colspan="3">MIS LECTURAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Yo quiero leer porque</td> <td>Me gustan los temas sobre</td> <td>Mis personajes favoritos son</td> </tr> </tbody> </table>	MIS LECTURAS			Yo quiero leer porque	Me gustan los temas sobre	Mis personajes favoritos son	30 min.	
MIS LECTURAS									
Yo quiero leer porque	Me gustan los temas sobre	Mis personajes favoritos son							
○	* A partir del cuadro anterior analizar el papel del maestro como motivador de la lectura y de la construcción de inferencias como estrategia de comprensión lectora.								



- 1. Mencione la importancia de construir inferencias para la comprensión de textos en la primaria.
- 2. ¿Cómo es su papel como motivador de la lectura y de la construcción de inferencias como estrategia de comprensión lectora?
- 3. Desarrollar la planeación de una clase, utilizando estrategias de comprensión lectora y propiciando la construcción de inferencias.
- Al finalizar la sesión los productos serán:
 - 1. Producción escrita de:
 - a) Características de las clasificaciones sobre inferencias..
 - b) Diseño de preguntas inferencias para trabajar textos en clase.
 - c) Cuadro de intereses sobre lectura.



1. CAIRNEY, T. H., Enseñanza de la Comprensión Lectora, Ediciones Morata, Madrid, España, 1996, 150 págs.

2. COLL, César, El Constructivismo en el Aula, Ed. Grao, España, 2002, 183 págs.

3. COOPER, David, Cómo mejorar la comprensión lectora, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1990, p. 460

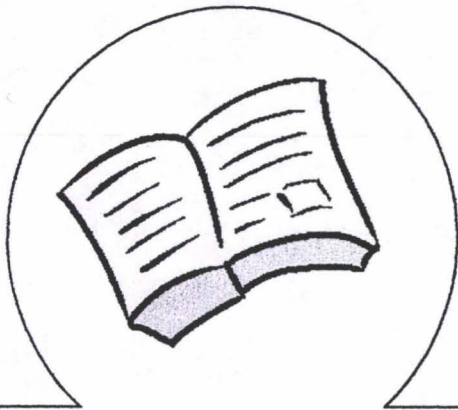
4. GARCÍA, Madrugá, Comprensión Lectora y Memoria Operativa, Editorial Paidós,

5. GARCÍA, Madrugá, Comprensión y Adquisición de Conocimientos a partir de Textos, Siglo Veintiuno de España Editores, España, 1995, 163 págs.

6. GARCÍA, SAMUEL, Factores que Favorecen o Impiden la Adquisición de la Lectura y Escritura, y Estrategias Correctivas, SEP, México, 1999, 69 Págs.

7. GOMEZ, Palacios, Margarita, et. al., La Lectura en la Escuela, SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro, México, 1995, 311 págs.

8. LOMAS, Carlos, El Aprendizaje de la Comunicación en las Aulas, Paidós, España, 2002, 191 págs.



9. MARINÁNGELI, Alicia, Maestra de Primaria, "¿Hay estrategias para la comprensión lectora?", Año I, No. 2, Ed. Ediba, México, 2003, 31 págs.

10. ORTEGA, Rizo, Yolanda, Metodología para Comprensión de Lectura en Español y en Lengua Extranjera, Editorial Porrúa, México, 1999, 105 págs

11. SEP, La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria. Lecturas, SEP, México, 2000, 198 págs.





**MANUAL
LAS INFERENCIAS
COMO ESTRATEGIA DE
COMPRESIÓN LECTORA**



PRESENTACIÓN DEL MANUAL

PRESENTACIÓN

El presente manual fue diseñado para que los maestros de educación primaria lo utilicen como material de consulta en la implementación del curso *LAS INFERENCIAS COMO ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA*; su propósito es apoyar al personal docente en el fortalecimiento de sus recursos didácticos, para que alcancen una mayor calidad en su desarrollo profesional; al mismo tiempo que coadyuvan al desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos.

El manual es uno de los medios para que los maestros del Colegio Freire realicen con éxito el Curso de Actualización.

Los maestros podrán utilizar este manual de diversas maneras: podrán estudiar los contenidos revisados en el curso, conforme a sus preferencias y el tiempo que dispongan fuera de las horas de curso, organizar equipos con sus compañeros de trabajo, utilizar el material de lecturas como se sugiere bien adaptarlo a sus necesidades; o bien, combinar todas o algunas de estas formas para obtener mayor provecho del curso.

Se encuentra dividido en 5 unidades: comunicación en el aula, lectura, comprensión lectora, estrategias de comprensión lectora y construcción de inferencias.

Simbología:



Fuentes electrónicas



Reflexionar



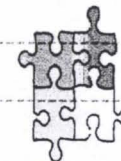
Lectura



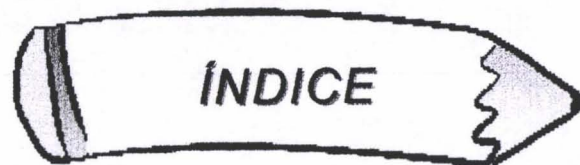
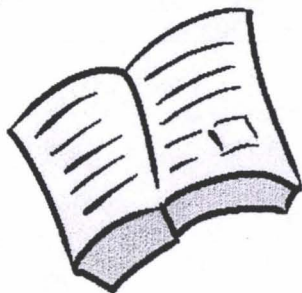
Hojas de trabajo



Escribir

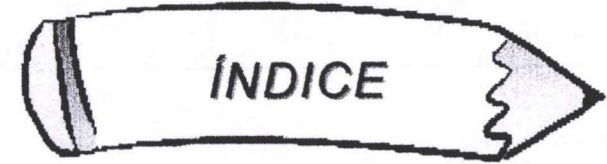


Elaborar



ÍNDICE

○	UNIDAD 1: COMUNICACIÓN EN EL AULA.	159
	INTRODUCCIÓN	160
	DEFINICIÓN DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA	160
○	INTERACCIONES ÁULICAS	163
	a) Interrelación docente-alumno	164
	b) Interrelación alumno-alumno	164
	c) Interrelación docente-contenido-alumno	165
○	UNIDAD 2: LECTURA	168
	DEFINICIÓN	169
	MODELOS DE LECTURA	170
	a) Microprocesos	171
○	b) Macroprocesos	171
	c) Interactivo	171
	TIPOS DE LECTURA	173
	a) Lectura silenciosa	173
○	b) Lectura oral	173
	c) Lectura guiada o comentada	173
	MATERIAL DE LECTURA	175
	El don de la nieve cálida	
○	El país de los Nibelungos y de los Gigantes	
	Del presidencialismo a la democracia representativa	
	UNIDAD 3: COMPRENSIÓN LECTORA.	177
	DEFINICIÓN	178
○	CLASIFICACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	179



a) Comprensión literal	179
b) Comprensión reorganizativa	180
c) Comprensión inferencial	180
d) Comprensión crítica	180
MATERIAL DE LECTURA	182
Fragmento del discurso del jefe Sealth al hombre blanco o cuando propuso comprar a los indios su territorio, en 1855	
UNIDAD 4: ESTRATEGIAS DE LA COMPRESIÓN LECTORA	183
INTRODUCCIÓN	184
DEFINICIÓN	184
a) Estrategias de elaboración imaginaria	185
b) Estrategias de elaboración verbal	186
MATERIAL DE LECTURA	187
La enseñanza de las estrategias de comprensión lectora	
Estrategias de lectura	
Nos han dado la tierra	
Animales abisales	
Fátima	
UNIDAD 5: CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS.	202
INTRODUCCIÓN	203
DEFINICIÓN	203
CLASIFICACIÓN DE LAS INFERENCIAS	204
FUENTES DE INFORMACIÓN	211



UNIDAD 1 COMUNICACIÓN EN EL AULA



COMUNICACIÓN EN EL AULA

INTRODUCCIÓN.



Hablar de las relaciones que se presentan en el aula, remite a un acto comunicativo, que tiene características específicas por encontrarse circunscrito al espacio áulico, intentar enmarcar estas relaciones dentro de la comunicación educativa, sería lo adecuado; pero antes se señalará que se entiende por comunicación educativa.

Fernández Collado, define a la comunicación como: “. . . el proceso interpretativo a través del cual los individuos —en sus relaciones, grupos, organizaciones y sociedades—responden y crean mensajes que les permitan adaptarse a su entorno y a las personas que las rodean.”¹

Esta definición da elementos para entender la relación que establece con la educación, en primer lugar, es un proceso, es decir, ya no es estática como el viejo modelo *emisor—mensaje—receptor*, donde únicamente se decodificaban los mensajes del emisor, ahora se habla de la interpretación que los individuos realizan.

La comunicación y la educación se complementan, ya que entender a la primera como un proceso interpretativo a través del cuál los sujetos en sus relaciones responden y crean mensajes que les permiten adaptarse a su entorno y a la segunda como un proceso formativo, proceso que aspira al crecimiento de los seres humanos.

DEFINICIÓN DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA.



Al hablar de educación, como en el caso, de la comunicación se tiene que realizar una revisión de las concepciones que han estado perneando el hecho educativo a través de la historia.

¹ FERNANDEZ, Collado, Carlos, *La Comunicación Humana en el Mundo Contemporáneo*, pág. 16



COMUNICACIÓN EN EL AULA

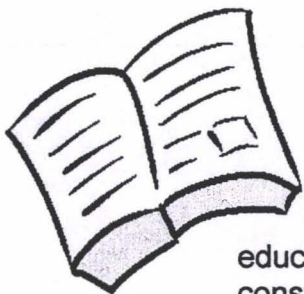
Según César Coll han existido dos posturas al respecto; la primera estaría representada por la tesis que promueve básicamente los cambios que dependen de la adquisición de aprendizajes específicos, es decir; una persona educada es aquella que ha asimilado, que ha aprendido el conjunto de conceptos y destrezas que caracterizan un sistema cultural determinado. Esta propuesta ha estado asociada con concepciones del aprendizaje de tipo asociacionista, lo que se refleja en un tipo de educación tradicionalista. En cuanto a la segunda postura la educación tiene como objetivo facilitar o acelerar los procesos de desarrollo de los alumnos; es decir, debe dirigirse a desarrollar la competencia cognitiva general de los individuos que aprenden, en una interpretación, según la cual estar educado significa alcanzar los niveles más altos de desarrollo personal, por tanto lo que ocurre en el sistema educativo se refleja en una concepción constructivista del aprendizaje.

Ambas posturas tienen grandes diferencias, por un lado, tenemos una función socializadora y funcionalista de la educación; nos muestra que para que un sistema social (grupo escolar, familia, sociedad, etc.) funcione se tiene que ir enseñando de generación en generación, en donde lo externo —el ambiente— determina lo interno —al sujeto—. En tanto que la segunda postura nos remite a la gran importancia que tiene el aprendizaje del sujeto para su desarrollo; es más bien una postura que a través de las estructuras que desarrolla, se mantiene; olvidando la función socializadora de la educación centrando su relevancia en los procesos internos del sujeto.

Ante estas visiones un nuevo planteamiento inspirado en los trabajos de Vigotski, Luria, Cole, entre otros; cuestiona las posturas anteriores, postulan una interpretación de la educación como fenómeno esencialmente social y socializador, al mismo tiempo que reclama la naturaleza constructiva y activa de los procesos de aprendizaje.

Partiendo de este marco se puede entender a la educación como formación del ser humano, como crecimiento personal, según Coll “. . . es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la cultura del grupo social al que pertenece de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes”²

² COLL, C. y SOLÉ, I. *La importancia de los contenidos en la enseñanza*, en www.puc.cl/sw_educ/didactica/medapoyo/guia4htm



COMUNICACIÓN EN EL AULA

El vínculo establecido entre la pedagogía y la comunicación permite definir a la comunicación educativa como: el proceso interpretativo a través del cual los individuos, responden, interpretan y construyen mensajes en el marco de las funciones que cumple la educación.

La educación como fenómeno que se materializa en relaciones de enseñanza-aprendizaje (ya sea formal, no formal e informal) se lleva a cabo a través de procesos de comunicación, de carácter interpersonal o grupal.

La enseñanza escolar formal se caracteriza por el empleo de procesos de comunicación interpersonal que se llevan a cabo a través de las interacciones áulicas.

SINTESIS

Comunicación educativa: proceso interpretativo a través del cual los individuos, responden, interpretan y construyen mensajes en el marco de las funciones que cumple la educación.

EJERCICIOS:

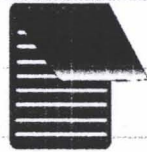
Elabore una definición personal sobre la comunicación educativa.





COMUNICACIÓN EN EL AULA

Escriba la manera como se lleva a cabo el aprendizaje de sus alumnos.



INTERACCIONES ÁULICAS.



La interacción, en un sentido estrictamente pedagógico está basada en la búsqueda permanente de la óptima relación del profesor y del alumno y de éstos entre sí; por lo tanto, si se logrará interacción educativa donde un protagonismo compartido, con implicación permanente y ayuda continua que facilitara al alumno la máxima capacidad de autonomía personal y de realización humana, llegaría a ser plenamente educativa, ya que se convertiría en un proyecto común que profesor y alumno desarrollarían mediante la comunicación entre ambos.



COMUNICACIÓN EN EL AULA

Para hacer más clara esta descripción de interrelaciones que se presentan en un aula, se dividen en tres tipos: docente-alumno, alumno-alumno, docente-contenido-alumno.

a) *Interrelación docente-alumno.*

Por tanto se puede decir que la relación maestro-alumno se establece en dos sentidos: por un lado, la posición del docente como un mediador entre el contenido escolar y la actividad del alumno en el aula para que sea más o menos constructiva, en definitiva, que genere determinados aprendizajes. Por otro lado como un intercambio de significados, ya que el alumno (en esta actividad constructiva) tiene que asimilar, apropiarse y atribuir un significado propio al aprendizaje (contenidos, lectura, etc.) y que indicaría una posición más allá de la recepción pasiva.

Pero lo que interesa destacar aquí es que el profesor y los alumnos construyen conjuntamente los significados a medida que transcurre la actividad. El hecho de que los roles del profesor y de los alumnos sean asimétricos no impide que se este en presencia de una verdadera construcción, en el sentido de que uno y otros se ven obligados a ponerse de acuerdo sobre las formas de participación y los contenidos de la lectura con el fin de asegurar que la actividad transcurra sin rupturas ni malentendidos.

La clave del análisis de la interacción profesor-alumno residirá entonces en comprender cómo se produce esta construcción conjunta y cómo, a través de ella, el profesor consigue el progreso de los alumnos.

b) *Interrelación alumno-alumno.*

Se ha considerado que la interacción entre los alumnos no puede ni debe ser considerada un factor negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. "Las relaciones entre alumnos —o lo que es equivalente, la relación del alumno con sus compañeros, son sus iguales —inciden de forma decisiva sobre



COMUNICACIÓN EN EL AULA

aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar".¹

En este sentido, las relaciones entre compañeros inciden en la adquisición de competencias y sobre todo de la comunicativa, en donde a través de la lectura y la posición en juego de los puntos de vista de los alumnos sobre la comprensión que realizan de la misma mejoran considerablemente en algunas destrezas que se desarrollan en el salón de clase. Aunque hay que tener en cuenta que no basta colocar los alumnos unos al lado de otros y permitirles que interactúen para obtener automáticamente (gracias a la proximidad física y el habla) unos efectos favorables. El elemento decisivo no es la cantidad de interacción, sino su naturaleza.

La interacción entre compañeros permite utilizar el lenguaje de los otros para guiar las acciones propias y utilizar el lenguaje propio para guiar las acciones de los compañeros; pero sobre todo a utilizar el lenguaje propio para resignificar contenidos.

c) *Interrelación docente-contenido-alumno.*

Esta interacción se plantea desde el proceso enseñanza-aprendizaje, en los incisos anteriores se planteaba una relación entre los actores del proceso, sólo falta agregar el contenido escolar (que aunque ya había estado presente ahora se hará más énfasis en él).

En el aula profesor y alumno utilizan la comunicación para presentar y representarse los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje; es decir, para buscar y establecer definiciones compartidas de la situación y hacerlos significativos para ellos.

¹ COLL, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, pág. 106



COMUNICACIÓN EN EL AULA

El contenido tiene una gran importancia ya que hace el papel de mediador durante la interacción en los procesos de construcción de significados en el aula y cuyo aprendizaje permite se articulen las funciones de la educación.

SINTESIS

* La clave del análisis de la interacción profesor-alumno residirá entonces en comprender cómo se produce esta construcción conjunta y cómo, a través de ella, el profesor consigue el progreso de los alumnos.

* La interacción entre compañeros permite utilizar el lenguaje de los otros para guiar las acciones propias y utilizar el lenguaje propio para guiar las acciones de los compañeros; pero sobre todo a utilizar el lenguaje propio para resignificar contenidos.

* El contenido tiene una gran importancia ya que hace el papel de mediador durante la interacción en los procesos de construcción de significados en el aula y cuyo aprendizaje permite se articulen las funciones de la educación.



Preguntas para reflexionar:

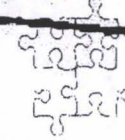
Si la educación se materializa en relaciones de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo a través de procesos de comunicación. ¿Cómo es la interacción que se ha establecido con sus alumnos?

Ejercicio: Describa la dimensión comunicativa en su aula.

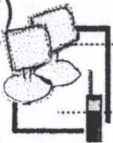


COMUNICACIÓN EN EL AULA

Realice un cuadro comparativo entre los elementos descritos en el texto y los que usted utiliza.



ELEMENTOS	TEXTO	DOCENTE
POSICIÓN DEL DOCENTE EN LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO		
LA INTERACCIÓN MAESTRO-CONTENIDO-ALUMNO		
INTERACCIÓN ALUMNO-ALUMNO		

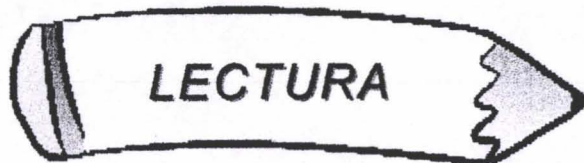


Para ampliar el tema: www.puc.cl/sweduc/didactica/medapoyo/textos5.htm

UNIDAD 2



LECTURA



DEFINICIÓN



Parafraseando a Carlos Lomas, la lectura; su comprensión (lo mismo que el habla) es una forma de cooperación mediante la cual los alumnos y docentes intercambian significados y se ponen de acuerdo (o no) en la construcción de aprendizajes.

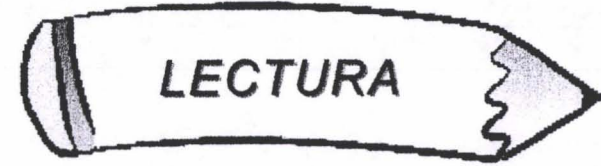
Otra definición sobre lo que es leer, para Isabel Solé, es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito; "leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura"¹. En ambos casos vemos como la lectura es entrar en contacto con el lenguaje escrito para comprenderlo o darle significado; implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto.

Las similitudes que se pueden encontrar en cuanto a los enfoques constructivistas, refiriéndose a la lectura consiste en definir el proceso lector como una actividad compleja, orientada por los intereses y la motivación del sujeto, que tiene como propósito obtener los significados del texto; la ejecución de dicha actividad involucra varios procesos intelectuales. Dichos procesos tienen lugar en el sujeto, de modo que su realización efectiva sólo es observable de manera indirecta, interpretando los productos logrados por el lector: *las inferencias y los significados que atribuye al texto*. Para poder cuantificar de estos productos la lectura tiene que presentarse como una actividad de distracción o de placer dentro del aula y no como una imposición del programa escolar.

"Es por ello que la lectura se considera un proceso constructivo, porque el lector tiene que construir el significado del texto a partir de sus conocimientos previos integrados en esquemas conceptuales, los cuales entran en juego por su actividad estructurante"². Podemos agregar a

¹ Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, p. 17

² Partido, Marisela, "La Lectura como Experiencia Didáctica", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana*, pág. 280.



esta afirmación, que también es un proceso constructivo por las interacciones que se dan en el aula, entre los compañeros, el maestro y el ambiente mismo; es decir como el lector organiza las experiencias previamente adquiridas, ya que funcionarán como guía para la asimilación y acomodación de otras nuevas; cada vez que decimos que el alumno construye nuevos significados ante la lectura, también se va construyendo a sí mismo; la relación con los otros propicio una construcción nueva sobre su posición en el grupo, ante la lectura, etc.; hablar de construcción también es en el ámbito subjetivo.

La lectura vista desde este punto de vista supone mucho más que mandar imágenes del texto al cerebro para que el lector (alumno) extraiga el significado "que es"; más bien vemos la lectura como un proceso de construcción de significados propios, a los que el alumno llega por su relación con el texto y el ambiente, es decir; con el contexto de su lectura.

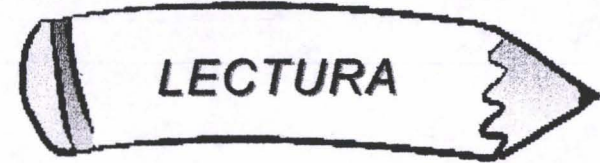
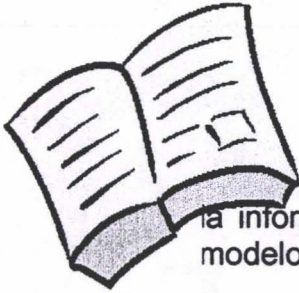
Ejercicios:

Enumerar las características de la lectura.

Reflexionar sobre la importancia de la lectura en el aula.

MODELOS DE LECTURA

La lectura implica la puesta en marcha de procesos en tres niveles fundamentales: el de los *microprocesos* (*modelo ascendente*), el de los *macroprocesos* (*modelo descendente*) y el *interactivo*. Los microprocesos se relacionan con la descodificación de grafías a fonemas, de sílabas a palabras, y de palabras a enunciados. Los macroprocesos son operaciones cognitivas relacionadas con la representación mental de



la información contenida en un texto. El modelo interactivo supone una síntesis e integración de los modelos anteriores.

a) *Microprocesos*: de acuerdo con Manuel De Vega y colaboradores, al interior de estos estudios se reconocen dos tendencias: A) la de los investigadores que plantean la existencia de una línea continua entre los microprocesos; y B) la de quienes plantean la posibilidad de "saltos" y desfases entre un microproceso y otro.

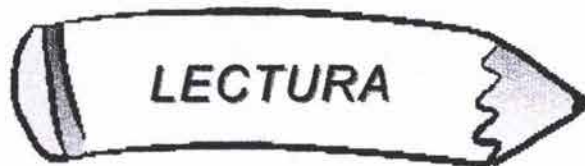
Los microprocesos de que se está hablando son aquellos que perciben los rasgos visuales del texto, identifican letras, asociación las letras con fonemas, construyen sílabas, palabras y enunciados.

En este modelo se considera que el lector, ante el texto, procesa los elementos que lo componen, como se veía anteriormente en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto; ya que puede decodificarlo en su totalidad, es un modelo centrado en el texto, y que no puede explicar fenómenos como el hecho de que continuamente se infiere información, al leer y no percatarse de errores tipográficos.

b) *El estudio de los macroprocesos* es la alternativa complementaria y en torno a éste han surgido tres teorías: 1) las gramáticas de narraciones; 2) las teorías de macroestructura; y 3) los modelos mentales.

En este modelo descendente, el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Así, cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará concentrarse en él para construir una interpretación. El proceso de lectura, es secuencial y jerárquico, pero en este caso descendente: a partir de las hipótesis previas, el texto es procesado para su verificación.

c) *El modelo interactivo*, no se centra únicamente en el texto o lector, si no que atribuye a cada uno gran importancia, para la comprensión de textos. Tenemos que cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de



las letras, las palabras, etc.) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un escalón para el siguiente nivel y así sucesivamente; a través de un proceso ascendente; al mismo tiempo que se realizan suposiciones sobre el significado global, genera expectativas que guiarán la lectura (la utilización de macroprocesos). Así un lector utiliza su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de él. Es necesario que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión.

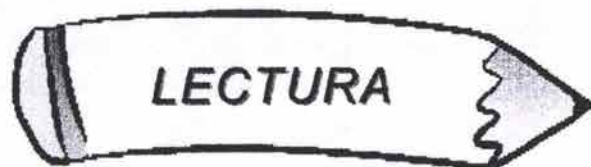
En esta teoría interactiva es en donde se describirá el proceso de la comprensión lectora a través de las inferencias, buscando el significado propio que el alumno otorgue a los textos.

Ejercicios:

Escriba una anécdota que haya tenido con sus alumnos en relación a la lectura; en donde se encuentre presente alguno modelo de los anteriores.



Reflexione sobre la manera como ha enseñando la lectura durante su práctica docente.



TIPOS DE LECTURA

a) Lectura silenciosa.

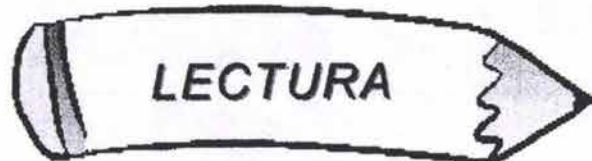
La lectura silenciosa tiene la ventaja de una mayor rapidez en la captación directa del significado de la lectura; el lector no tiene necesidad de mediatizar el significado a través de un producto oral; tampoco está limitado por la necesidad de codificar en lenguaje oral lo que está leyendo, ni se enfrenta con las exigencias de la enunciación y pronunciación de cada una de las palabras. El alumno evita la tensión que le significa ser escuchado por los demás. Lee a su propio ritmo.

b) Lectura oral.

La lectura oral puede ser una herramienta de diagnóstico importante. El maestro puede evaluar las técnicas de abordaje de las palabras y puede realizar juicios sobre la fluidez y comprensión del lector al escuchar su énfasis y fraseo. La lectura oral también puede ser divertida si los estudiantes eligen papeles para convertir una narración en una obra de teatro.

c) Lectura guiada o comentada.

La lectura guiada combina el apoyo del maestro y la lectura en silencio. El maestro establece un propósito y pide a los estudiantes que lean en silencio un texto corto: "Lean la página 39 para encontrar las características de los hombres de oro". Se explican tanto el texto como las estrategias de lectura. El maestro guía a los alumnos hacia secciones clave, lo que es especialmente importante para los lectores que tienen dificultades para separar las ideas principales de las que no tienen relevancia. La lectura guiada es especialmente útil para los estudiantes que presentan dificultades para enfocarse en el texto durante tiempos prolongados.



SINTESIS

* La lectura se considera un proceso constructivo, porque el lector tiene que construir el significado del texto a partir de sus conocimientos previos integrados en esquemas conceptuales, los cuales entran en juego por su actividad estructurante.

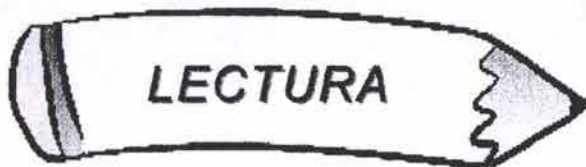
* La lectura implica la puesta en marcha de procesos en tres niveles: el de los *microprocesos* (*modelo ascendente*), el de los *macroprocesos* (*modelo descendente*) y el *interactivo*. Los microprocesos se relacionan con la descodificación de grafías a fonemas, de sílabas a palabras, y de palabras a enunciados. Los macroprocesos son operaciones cognitivas relacionadas con la representación mental de la información contenida en un texto. El modelo interactivo supone una síntesis e integración de los modelos anteriores.

Ejercicios:



Lea algún material de lectura incluido en este manual y responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de lectura considera sería el adecuado para leerlo con sus alumnos?
2. ¿Por qué eligió ese texto y no otro?
3. De qué manera cree que el contexto influye en la elección del material.



MATERIAL DE LECTURA



EL DON DE LA NIEVE CALIDA

En tiempos muy remotos, los pacíficos habitantes del País Azul vivían atemorizados por sus violentos vecinos, los del País Verde. Y sucedió que, cuando estaba amaneciendo el primer día de aquel año, los del País Azul divisaron a los ejércitos del País Verde dispuestos a invadirlos. Pero los hombres azules no sabían pelear y las mujeres lloraban asustadas. Los niños, reunidos por sus padres en un inmenso granero, suplicaban:

—Que se vayan los hombres verdes, que no nos hagan daño...

A una niña, delgadita, morena, se le ocurrió que, además de llorar, debían hacer el sacrificio de no comer los dulces típicos de Año Nuevo, que sus madres habían hecho.

—Y tampoco el resto del año, si el milagro ocurre —añadió otro chicuelo.

De pronto, comenzó a nevar, tan fuerte que, enseguida, todo quedó cubierto por la nieve.

— El día de Año Nuevo siempre suele nevar, pero no tan intensamente. Era verdad que la nevada impedía el paso a los ejércitos del País Verde, pero las gentes del País Azul temieron morir de hambre y de frío. Pronto se acabarían la leña y los alimentos, pues por los caminos no podrían pasar los carros. Pero un joven valiente decidió salir a los caminos, y volvió poco después, con el rostro radiante de alegría:

— La nieve es tibia como el sol de primavera —explicó—, y tan seca y blanda, que no cuesta nada abrirse paso. ¡Estamos salvados! Los ejércitos verdes no se atreverán a invadirnos y nosotros podremos resistir.

La suave nieve se mantuvo a lo largo del invierno, de la primavera y del verano, y las gentes del País Azul nada temían, ya que se encontraban protegidas. Al llegar un nuevo invierno, cosa extraña, la nieve empezó a derretirse y desaparecer. Cierta que volvió a nevar, el día de Año Nuevo, pero en suaves y fríos copos, que apenas si cubrían los rojos tejados. Y entonces supieron con sorpresa, que el jefe de los ejércitos verdes había muerto y que el nuevo jefe, hombre justo y bueno, había decidido no guerrear.

Los niños, juntos de nuevo en el granero, agradecieron a Dios que el milagro se había producido y comenzaba un nuevo año feliz.

Tomado de: *Los 365 mejores cuentos*, p. 7



EL PAÍS DE LOS NIBELUNGOS Y DE LOS GIGANTES

En las profundidades de la tierra, en el país de las tinieblas, vivían los nibelungos. Eran negros y enanos; suyo era todo el oro amarillo de las entrañas de la tierra y el oro rojo del Rhin que robaron a las ninfas. Y su rey poseía un anillo maldito que producía la muerte al que lo llevaba.

Por el contrario, en la corteza de la tierra, vivían los gigantes y los héroes. Fafnir, el gigante, conquistó el tesoro de los nibelungos y también el anillo mágico. Convertido en un dragón, guardaba su tesoro en el brezal de Grita. Entre esta raza de héroes se hallaban los welsa, los más amados de los dioses. De ellos descendía Sigmundo, padre de Sigfrido, el más sagrado de los héroes.

Pero, además en la región de las nubes vivían los dioses, seres de luz, Odín, señor de las batallas, los presidía. Nibelungos, héroes y gigantes se inclinaban ante el viejo Odín, cuya vara de fresno dominaba el cielo y la tierra. Y precisamente de Odín descendían los welsas, reyes de los francos. De esta estirpe nacieron los mellizos Signi y Sigmundo . . .
Tomado de: 365 leyendas, p. 10.

DEL PRESIDENCIALISMO A LA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA

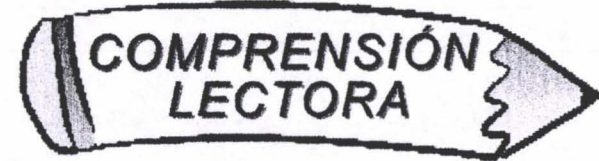
El triunfo de Fox y que hubiera un cambio de poder pacífico y ordenado fue mucho más que cambiar de presidente y de partido en el poder: significó que el autoritarismo del presidente comenzó a acabarse, que están dando los primeros pasos hacia formas de gobierno donde las cámaras de diputados y senadores sean importantes en la toma de decisiones, lo mismo que el poder judicial. Hay, sin embargo, un largo camino por recorrer para llegar a un verdadero sistema democrático y representativo.

El avance del PAN en el país no fue suficiente para ganar el Distrito Federal donde los capitalinos mostraron su confianza en el PRD por segunda vez. El IFE proclamó a López Obrador como jefe de gobierno del Distrito Federal, habiendo obtenido 39.57% de la votación. La Ciudad de México fue testigo del desplome del PRI.

Tomada del libro *Historia de México para niños*, p. 224



UNIDAD 3
COMPRESION
LECTORA



DEFINICIÓN.

- La comprensión lectora es un proceso mental muy complejo que abarca, algunos aspectos como; interpretar, retener y organizar.
 - La comprensión de un texto implica el conseguir logros tales como: construir ideas y conectar un orden o hilo entre ellas, esta construcción y conexión de ideas, permite reconstruir un modelo del mundo; con los significados del texto se construye un modelo de realidad; así un niño comprende un texto, comparando su modelo del mundo o de la realidad con el del libro o texto. Por tanto el contexto juega un papel importante en las inferencias de significados del texto.
- En el proceso de la comprensión lectora se encuentran elementos tales como la predicción, la verificación y la construcción de la interpretación, lo que significa que el lector tratará de hacer inferencias acerca de lo que va a tratar el texto, esto servirá para comprobar hipótesis o bien para crear sus propios significados acerca de lo que trato el autor. En este sentido se pueden cometer errores una y otra vez, principalmente cuando los conocimientos previos son pobres, se dificultan palabras por no saber conceptos o bien si la estructura del texto es complicada para el niño.
- "La comprensión de textos implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado"³
- Se conoce que no únicamente es una relación bilateral entre las características de los actores en la comprensión lectora, es un doble trabajo del lector al otorgar un significado reconstruido de ese texto, es decir transforma las características originales del mensaje.

³ DIAZ, Barriga, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, p. 275.



COMPRESIÓN LECTORA

“Se considera que es una actividad constructiva porque durante ese proceso el lector no realiza una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos”⁴. Para alcanzar la comprensión de un texto se requieren las siguientes condiciones:

- a) El contenido debe ser de un nivel cercano a los esquemas ya existentes en el lector para propiciar la asimilación.
- b) Agregar al contenido del texto ayudas que le proporcionen (al alumno) información necesaria para favorecer la comprensión.
- El alumno en un primer momento de la comprensión lectora construye una realidad lo más cercana posible al texto para después “reconstruir” a través de significados que él otorga (ya no decodifica únicamente) a partir de sus interpretaciones, inferencias e integraciones.

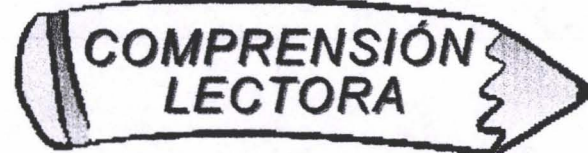


CLASIFICACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA.

Se le ha clasificado como literal, reorganizativa, inferencial y crítica. Tenemos que tomar en cuenta que ellas son utilizadas de manera simultánea en el proceso lector, por consiguiente muchas veces son inseparables. Esta clasificación la realizan Gloria y Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús (2001).

- a) Comprensión literal: a través de este tipo de comprensión el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si se fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para explicarlo posteriormente.

⁴ DEM



b) **Comprensión reorganizativa:** se refiere a la reorganización de la información recibida, sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma.

c) **Comprensión inferencial:** también llamada interpretativa, se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones.

d) **Comprensión crítica:** también conocida como profunda, implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. De esta manera, un buen lector ha de poder deducir, explicar opiniones y emitir juicios.

SINTESIS

* La comprensión de un texto implica el conseguir logros tales como: construir ideas y conectar un orden o hilo entre ellas, esta construcción y conexión de ideas, permite reconstruir un modelo del mundo; con los significados del texto se construye un modelo de realidad; así un niño comprende un texto, comparando su modelo del mundo o de la realidad con el del libro o texto.

* Se le ha clasificado como literal, reorganizativa, inferencial y crítica.



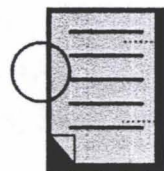
COMPRESIÓN LECTORA



Preguntas para reflexionar.



¿Qué tipo de comprensión realizan sus alumnos? ¿A qué cree que se deba esto?



Hoja de trabajo.

¿Qué es la comprensión lectora?



* Para mí entender un texto significa

* El libro que más recuerdo es

* Me gusta leer ya que. . . .

* La lectura es importante aunque hay que recordar



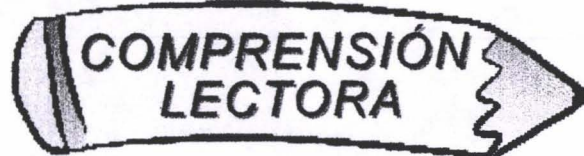
Redacte un cuestionario para trabajarlo, con preguntas interpretativas y con preguntas literales, para ser resuelto con sus alumnos, apoyándose en la siguiente lectura.



Interprete que tipo de comprensión lectora fue utilizada.



Realice una evaluación sobre la experiencia obtenida.



MATERIAL DE LECTURA



Fragmento del discurso del jefe indio Sealth al hombre blanco cuando propuso comprar a los indios su territorio, en 1855

¿Cómo se puede comprar o vender el firmamento, o el calor de la tierra?

Esta idea nos es desconocida.

Si no somos dueños del frescor del aire ni de las aguas, ¿cómo podría usted comprarlos?

Cada parcela de esta tierra es sagrada para mi pueblo...

Enseñen a sus hijos lo que nosotros hemos enseñado a los nuestros: que la tierra es nuestra madre. Todo lo que le pase a la tierra le pasará a los hijos de la tierra. Si los hombres escupen a la tierra, se escupen a sí mismos.

Esto es lo que sabemos: la tierra no pertenece al hombre; el hombre pertenece a la tierra. Esto es lo que sabemos. Todo va enlazado, como la sangre que une a una familia. Todo va enlazado.

Tomado de: *La evaluación de la comprensión lectora*, p. 201

UNIDAD 4



ESTRATEGÍAS DE LA

COMPRENSIÓN LECTORA



ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

INTRODUCCIÓN.

El medio por el cual los alumnos llegan a la comprensión de un texto requiere de una estrategia. Una estrategia que le permita al lector dominar sus recursos, los procesos cognitivos que le ayuden a alcanzar la comprensión de un texto



Una estrategia es un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de una meta (Coll, 1983), su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta.

Las estrategias no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado; son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá siempre la contextualización del problema de que se trate.

Los estudiantes a lo largo de su vida académica se enfrentan a una gran cantidad de textos, los cuales pueden variar en el tipo de información que ofrecen, estructura y otros aspectos. Esta diversidad y el mismo proceso de comprensión hacen evidente la necesidad de que el sujeto haga uso de algunas estrategias que optimicen el proceso de comprensión lectora.

DEFINICIÓN

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN



Elaborar significa llevar a cabo actividades que le permitan al alumno realizar alguna construcción simbólica sobre la información que está tratando de aprender con el propósito de hacerla significativa. Estas construcciones se pueden lograr mediante dos tipos de elaboraciones: imaginarias y verbales. Para poder crear elaboraciones imaginarias efectivas, es necesario involucrarse activamente en el procesamiento de la



información que se desea aprender.

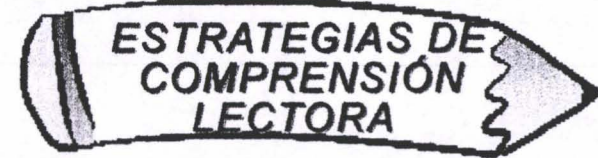
Las estrategias de elaboración se utilizan, generalmente, cuando la información nueva carece de significado para el alumno como puede ser el caso de definiciones, de conceptos, etc. En este caso, es conveniente enseñar a los niños a utilizar algunos elementos del material y asignarles significado mediante actividades como la creación de una frase o de una oración, el establecimiento de relaciones basadas en características específicas del material o la formación de imágenes mentales.

Cuando las estrategias de elaboración se aplican a tareas más complejas como el aprendizaje de información contenida en textos, las actividades para elaborar sobre el material incluyen: parafrasear, resumir en nuestras propias palabras, crear analogías, hacer inferencias, extraer conclusiones, relacionar la información que se recibe con el conocimiento previo, utilizar métodos de comparación y contraste, establecer relaciones de causa/efecto, tratar de enseñarle a otra persona lo que se está aprendiendo o hacer predicciones y verificarlas (Weinstein, Ridley, Dahl y Weber, 1988-1989). De igual manera, el tratar de aplicar lo aprendido a la experiencia cotidiana, relacionar el contenido de un curso con el contenido de otro, el de una plática con la discusión que se realiza en clase, o tratar de utilizar una estrategia de solución de problemas en una situación nueva, constituyen también formas diferentes de estrategias de elaboración.

a) *Elaboración imaginaria.*

Una de las estrategias de elaboración más examinada y más efectiva es el uso de imágenes mentales. En el aprendizaje de pares de palabras - por ejemplo, escuela/niños, perro/gato, manzana/pera - la formación de la imagen involucra tanto la relación entre las dos unidades del par como su representación, de manera tal, que el sujeto que aprende los pares, al escuchar o leer una de las unidades que conforma el par, puede evocar el otro.

Las estrategias de elaboración imaginaria también se pueden utilizar para aprender de textos. Los estudios realizados en esta área han encontrado que las imágenes no facilitan el aprendizaje de información contenida en textos cuando los sujetos son niños muy pequeños, pero cuando se les



da instrucciones y/o entrenamiento en la formación de imágenes, se ha encontrado que éstas incrementan el aprendizaje de los sujetos independientemente de su edad.

b) *Elaboración verbal.*

Las estrategias de elaboración verbal se refieren básicamente a aquellas estrategias utilizadas para aprender información contenida en textos. Tales estrategias tienen como objetivo la formación de un vínculo entre información ya aprendida (conocimiento previo) y la contenida en el texto (conocimiento nuevo) con el fin de incrementar su procesamiento y, en consecuencia, su comprensión y su aprendizaje. Estas estrategias incluyen: parafrasear, hacer inferencias, relacionar el contenido con el conocimiento previo, utilizar la estructura del texto y resumir, entre otras.

SINTESIS

* El objetivo principal de las estrategias de elaboración es integrar la información nueva, la que se recibe, con el conocimiento previo, es decir, transferir el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo y asimilar la información que llega a la ya existente.

* Pueden ser imaginarias o verbales.

Ejercicios:

Lea el material de lectura y responda las siguientes preguntas:



* ¿ Qué son las estrategias de lectura?



* ¿Por qué hay que enseñar estrategias?

* Funciones que cumple la lectura a partir de los propósitos del lector.

* Las aportaciones del lector.



MATERIAL DE LECTURA



La enseñanza de estrategias de comprensión lectora

Isabel Solé

¿Qué es una estrategia? El lugar de las estrategias en la enseñanza de la lectura

Desde bastantes páginas atrás no le he pedido ninguna tarea específica más allá de leer. ¿Sería demasiado sugerirle que intente aportar en este momento lo que entiende por *estrategia*. Gracias. Muy bien. Si ya lo intentó, permítame que continúe haciéndole trabajar un poco más. 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 (IMEC, 1989b; Departament d'Ensenyament, 1989).

Se utiliza el término *procedimientos* para referirse a todos ellos. Dado que en la literatura especializada, **Procedimientos** en la tradición psicopedagógica y también en este propio libro se habla de *estrategias de lectura*, parece necesario ubicarlas en relación con los procedimientos.



ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

Un *procedimiento* —llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad— es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. (Coll, 1987:89)

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 (MEC, 1989b: 43).

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 es 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 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...

Estrategias Como ha señalado Valls (1990), la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos



ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

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.

Microestrategias y Macroestrategias 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.

Las estrategias se consideran procedimientos de carácter elevado 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.



ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

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 su 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 múltiples y variadas. 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 subapartado insistiré en estos aspectos.

1. Estos términos no son sinónimos. Aunque no es objeto de estas páginas diferenciarlos, puede consultarse el trabajo de Valls (1990) para su caracterización.

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

"¡Pues para leer! ¿Para qué va a ser, si no?" —imagino que dirá 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 decodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown, 1984):

Condiciones 1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o

para conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.

comprender Algunos autores se refieren a ello como a las propiedades de los *considerate texts* (Anderson y

lo que se lee Armbruster, 1984). Si atendemos a lo que habíamos acordado en el segundo capítulo²



ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

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.

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— el estado de *piloto automático* del que ya habíamos hablado (Brown, 1980; Palincsar y Brown, 1984), se

Los estrategias para leer sólo se hacen conscientes cuando el lector enfrenta un obstáculo

abandona. Cuando nos encontramos ante alguna de las eventualidades que he señalado, u otras parecidas, nos resulta imprescindible parar 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



ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

planificada y deliberada, y que nos hace ser conscientes de nuestra propia comprensión. En el estado estratégico somos plenamente conscientes

En el estado estratégico se es consciente de lo que se persigue en la lectura 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.

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

Lo que deben Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno

posibilitar las la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación

estrategias —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 listas de



ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

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

Las estrategias

un medio,

un fin

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, las listas 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 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 y 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; véase el 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



ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

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?, etcétera.

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 la lectura (es decir, los puntos 1, 2, 3, 4, 5 y 6) sería bastante poco útil si no se encontrara subyacente la idea de revisión y cambio de la propia actuación cuando sea necesario. . .

Tomado de *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, México, SEP, 2000, pp. 95-99

Estrategias de lectura

Margarita Gómez Palacio. Ana Rosa Díaz Aguilar, María Elisa Gómez García, Laura V. González Guerrero y Beatriz Rodríguez

Desde el inicio del aprendizaje de la lectura, los niños muestran capacidad para realizar predicciones, muestreos, anticipaciones y algunas inferencias sobre los textos escritos; estas estrategias son relevantes para asegurar la comprensión, cuyo desarrollo debe promoverse por medio de actividades de lectura que se realicen en la escuela.

Características de las estrategias de lectura

a) *La predicción.* El lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene; del título leído por él o por otra persona; de la distribución espacial del texto, o de las imágenes que lo acompañan. Por ejemplo, al observar la imagen de varias estrellas en la portada de un libro, se puede predecir que se referirá a astronomía o astrología.

b) *La anticipación.* Consiste en la posibilidad de descubrir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ésta, la palabra o letras que aparecerán a continuación. Por ejemplo, después de un



ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

artículo deberá continuar un sustantivo con el mismo género y número, o al leer el final de un renglón que dice "... y así nacieron y se desarro...", se anticipa que lo siguiente corresponderá a la palabra "desarrollaron". La lectura de una frase como "Había una vez..." permite anticipar que se presentará un cuento.

c) *La inferencia.* i) Permite complementar información ausente o implícita, a partir de lo dicho en el texto. Por ejemplo, la lectura de "Eran muchos dulces y sólo quedaron dos" conduce a inferir que los dulces estaban sabrosos, por eso se los comieron y dejaron sólo

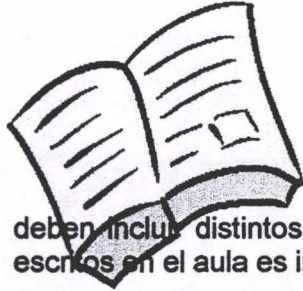
dos. ii) Conduce a distinguir el significado de una palabra dentro de un contexto. Por ejemplo, en la oración "Me encantaron las flores que me echaste", el significado de "flores" está determinado por "que me echaste", y conduce a una interpretación en el sentido de "halago" o "piropo".

d) La confirmación y la autocorrección: al comenzar a leer un texto, el lector se pregunta sobre lo que puede encontrar en él. A medida que avanza en la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formuló. Por ejemplo, si un texto dice:

"La cocina estaba llena de humo" y alguien lee: "La *comida* estaba llena de humo", la frase "llena de humo" puede conducirle a dudar de la lectura que hizo de la parte anterior—"la comida"—, pues el significado de "llena de humo" no es aplicable a "la comida". Esto obliga a la relectura para obtener información congruente en sus significaciones. En este ejemplo, la estrategia se aplica a partir de un error o desacierto en la lectura.

e) *El muestreo.* De toda la información que contiene un texto, el lector selecciona los indicadores que le son más útiles, de tal manera que su atención no se sobrecarga de información innecesaria. Esta selección se basa tanto en las características físicas del texto (tipografía, distribución espacial, ilustraciones), como en los intereses con los que el lector se aproxima al mismo. Así el lector no tiene que procesar toda la información que recibe, y muestrea de acuerdo con lo que busca o espera. Por otro lado, el muestreo permite construir hipótesis sobre el contenido del texto, que se confirmarán o no y que permitirán a su vez, hacer nuevas predicciones.

Los alumnos de segundo grado poseen características psicológicas y lingüísticas que posibilitan formas particulares de interacción con los textos. Es importante que estas se consideren en la selección de los materiales de lectura. Sin embargo se



deben incluir distintos tipos de textos con diferente estructura, extensión y vocabulario. La existencia de diversos materiales escritos en el aula es indispensable para que los niños puedan tener contacto con ellos. Explorarlos y leerlos.

El lector debe atender a los siguientes aspectos del texto durante la lectura:

- La forma gráfica, la tipografía, la extensión y la distribución espacial del texto; los títulos y subtítulos, entre otros.
- El tema, la coherencia y la cohesión.
- El sistema de escritura, las letras y sus secuencias, la segmentación, la ortografía y la puntuación.
- La organización y estructura textual, de acuerdo con las tramas y funciones del lenguaje (tipos de texto).

A medida que los niños se desarrollan como lectores, identifican e incorporan de manera progresiva estas características del texto, las cuales aportan datos útiles para la construcción de los significados al leer.

Tomado de *Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo grado*, México, SEP, 1996, pp. 48-51.

Nos han dado la tierra

(Juan Rulfo, *El llano en llamas*, 1953)

DESPUÉS DE TANTAS horas de caminar sin encontrar ni una sombra de árbol, ni una semilla de árbol, ni una raíz de nada, se oye el ladrar de los perros.

Uno ha creído a veces, en medio de este camino sin orillas, que nada habría después; que no se podría encontrar nada al otro lado, al final de esta llanura rajada de grietas y de arroyos secos. Pero sí, hay algo. Hay un pueblo. Se oye que ladran los perros y se siente en el aire el olor del humo, y se saborea ese olor de la gente como si fuera una esperanza.

Pero el pueblo está todavía muy allá. Es el viento el que lo acerca.



ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

Hemos venido caminando desde el amanecer. Ahorita son algo así como las cuatro de la tarde. Alguien se asoma al cielo, estira los ojos hacia donde está colgado el sol y dice:

—Son como las cuatro de la tarde.

Ese alguien es Melitón. Junto con él, vamos Faustino, Esteban y yo. Somos cuatro. Yo los cuento: dos adelante, otros dos atrás. Miro más atrás y no veo a nadie. Entonces me digo: "Somos cuatro." Hace rato, como a eso de las once, éramos veintitantos; pero puñito a puñito se han ido desperdigando hasta quedar nada más este nudo que somos nosotros.

Faustino dice:

—Puede que llueva.

Todos levantamos la cara y miramos una nube negra y pesada que pasa por encima de nuestras cabezas. Y pensamos: "Puede que sí."

No decimos lo que pensamos. Hace ya tiempo que se nos acabaron las ganas de hablar. Se nos acabaron con el calor. Uno platicaría muy a gusto en otra parte, pero aquí cuesta trabajo. Uno platica aquí y las palabras se calientan en la boca con el calor de afuera, y se le resecan a uno en la lengua hasta que acaban con el resuello. Aquí así son las cosas. Por eso a nadie le da por platicar.

Cae una gota de agua, grande, gorda, haciendo un agujero en la tierra y dejando una plasta como la de un salivazo. Cae sola. Nosotros esperamos a que sigan cayendo más. No llueve. Ahora si se mira el cielo se ve a la nube aguacera corriéndose muy lejos, a toda prisa. El viento que viene del pueblo se le arrima empujándola contra las sombras azules de los cerros. Y a la gota caída por equivocación se la come la tierra y la desaparece en su sed,

¿Quién diablos haría este llano tan grande? ¿Para qué sirve, eh?

Hemos vuelto a caminar. Nos habíamos detenido para ver llover. No llovió. Ahora volvemos a caminar. Y a mí se me ocurre que hemos caminado más de lo que llevamos andado. Se me ocurre eso. De haber llovido quizá se me ocurrieran otras cosas. Con todo, yo sé que desde que yo era muchacho, no vi llover nunca sobre el Llano, lo que se llama llover.

No, el Llano no es cosa que sirva. No hay ni conejos ni pájaros. No hay nada. A no ser unos cuantos huizaches trespeleques y una que otra manchita de zacate con las hojas enroscadas; a no ser eso, no hay nada.

Y por aquí vamos nosotros. Los cuatro a pie. Antes andábamos a caballo y traíamos terciada una carabina. Ahora no traemos ni siquiera la carabina.

Yo siempre he pensado que en eso de quitarnos la carabina hicieron bien. Por acá resulta peligroso



ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

andar armado. Lo matan a uno sin avisarle, viéndolo a toda hora con "la 30" amarrada a las correas. Pero los caballos son otro asunto. De venir a caballo ya hubiéramos probado el agua verde del río, y paseado nuestros estómagos por las calles del pueblo para que se les bajara la comida. Ya lo hubiéramos hecho de tener todos aquellos caballos que teníamos. Pero también nos quitaron los caballos junto con la carabina.

Vuelvo hacia todos lados y miro el Llano. Tanta y tamaña tierra para nada. Se le resbalan a uno los ojos al no encontrar cosa que los detenga. Sólo unas cuantas lagartijas salen a asomar la cabeza por encima de sus agujeros, y luego que sienten la tatemá del sol corren a esconderse en la sombrita de una piedra. Pero nosotros, cuando tengamos que trabajar aquí, ¿qué haremos para enfriarnos del sol eh? Porque a nosotros nos dieron esta costra de tepetate para que la sembráramos.

Nos dijeron:

—Del pueblo para acá es de ustedes.

Nosotros preguntamos:

—¿El Llano?

—Sí, el Llano. Todo el Llano Grande.

Nosotros paramos la jeta para decir que el Llano no lo queríamos. Que queríamos lo que estaba junto al río. Del río para allá, por las vegas, donde están esos árboles llamados casuarinas y las paraneras y la tierra buena. No este duro pellejo de vaca que se llama el Llano.

Pero no nos dejaron decir nuestras cosas. El delegado no venía a conversar con nosotros. Nos puso los papeles en la mano y nos dijo:

—No se vayan a asustar por tener tanto terreno para ustedes solos.

—Es que el Llano, señor delegado...

—Son miles y miles de yuntas.

—Pero no hay agua. Ni siquiera para hacer un buche hay agua.

¿Y el temporal? Nadie les dijo que se les iba a dotar con tierras de riego. En cuanto allí llueva, se levantará el maíz como si lo estiraran.

—Pero, señor delegado, la tierra está deslavada, dura. No creemos que el arado se entierre en esa como cantera que es la tierra del Llano. Habría que hacer agujeros con el azadón para sembrar la semilla y ni aun así es positivo que nazca nada; ni maíz ni nada nacerá.

—Eso manifiéstelo por escrito. Y ahora váyanse. Es al latifundio al que tienen que atacar, no al Gobierno que les da la tierra.

—Espérenos usted, señor delegado. Nosotros no hemos dicho nada contra el Centro. Todo es contra



ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

el Llano... No se puede contra lo que no se puede. Eso es lo que hemos dicho... Espérenos usted para explicarle. Mire, vamos a comenzar por donde íbamos...

Pero él no nos quiso oír.

Así nos han dado esta tierra. Y en este comal acalorado quieren que sembremos semillas de algo, para ver si algo retoña y se levanta. Pero nada se levantará de aquí. Ni zopilotes. Uno los ve allá cada y cuando, muy arriba, volando a la carrera; tratando de salir lo más pronto posible de este blanco terrenal endurecido, donde nada se mueve y por donde uno camina como reculando.

Melitón dice:

—Esta es la tierra que nos han dado.

Faustino dice:

—¿Qué?

Yo no digo nada. Yo pienso: "Melitón no tiene la cabeza en su lugar. Ha de ser el calor el que lo hace hablar así. El calor, que le ha traspasado el sombrero y le ha calentado la cabeza. Y si no, ¿por qué dice lo que dice? ¿Cuál tierra nos ha dado, Melitón? Aquí no hay ni la tantita que necesitaría el viento para jugar a los remolinos."

Melitón vuelve a decir:

—Servirá de algo. Servirá aunque sea para correr yeguas .

—¿Cuáles yeguas? —le pregunta Esteban.

Yo no me había fijado bien a bien en Esteban. Ahora que habla, me fijo en él.

Lleva puesto un gabán que le llega al ombligo, y debajo del gabán saca la cabeza algo así como una gallina.

Sí, es una gallina colorada la que lleva Esteban debajo del gabán. Se le ven los ojos dormidos y el pico abierto como si bostezara. Yo le pregunto:

—Oye, Teban, ¿dónde pepenaste esa gallina?

—Es la mía dice él.

—No la traías antes. ¿Dónde la mercaste, eh?

—No la merque, es la gallina de mi corral.

—Entonces te la trajiste de bastimento, ¿no?

—No, la traigo para cuidarla. Mi casa se quedó sola y sin nadie para que le diera de comer; por eso me la traje. Siempre que salgo lejos cargo con ella.

—Allí escondida se te va a ahogar. Mejor sácala al aire.



ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Él se la acomoda debajo del brazo y le sopla el aire caliente de su boca. Luego dice:

—Estamos llegando al derrumbadero.

Yo ya no oigo lo que sigue diciendo Esteban. Nos hemos puesto en fila para bajar la barranca y él va mero adelante. Se ve que ha agarrado a la gallina por las patas y la zangolotea a cada rato, para no, golpearle la cabeza contra las piedras.

Conforme bajamos, la tierra se hace buena. Sube polvo desde nosotros como si fuera un atajo de mulas lo que bajará por allí; pero nos gusta llenarnos de polvo. Nos gusta. Después de venir durante once horas pisando la dureza del Llano, nos sentimos muy a gusto envueltos en aquella cosa que brinca sobre nosotros y sabe a tierra.

Por encima del río, sobre las copas verdes de las casuarinas, vuelan parvadas de chachalacas verdes. Eso también es lo que nos gusta.

Ahora los ladridos de los perros se oyen aquí, junto a nosotros, y es que el viento que viene del pueblo retacha en la barranca y la llena de todos sus ruidos.

Esteban ha vuelto a abrazar su gallina cuando nos acercamos a las primeras casas. Le desata las patas para desentumecerla, y luego él y su gallina desaparecen detrás de unos tepemezquites.

—¡Por aquí arriendo yo! —nos dice Esteban.

Nosotros seguimos adelante, más adentro del pueblo.

La tierra que nos han dado está allá arriba.



* Elabore predicciones sobre el contenido: ¿Qué le sugiere el título del cuento?

¿De qué se tratará?

Después de leer el texto, conteste el cuestionario:

¿Por qué el personaje dice: "y a mí se me ocurre que hemos caminado más de lo que llevamos andado?"

¿Por qué piensa Ud. Que la tierra de abajo se hace buena?

¿Por qué los personajes escuchaba los ladridos de los perros a pesar de encontrarse muy lejos del pueblo?

¿Qué partes del relato le aportan información para su predicción?



Al término de la lectura, ¿confirmó o modificó sus hipótesis?

Reflexionar sobre los tipos de elaboración que utilizaron para resolverlo.

Para finalizar responda ¿qué finales puede construir a partir de la frase " la tierra que nos han dado esta allá arriba"

Animales abisales

En las profundidades marinas reina la más absoluta oscuridad para el ojo humano y para cualquier animal acostumbrado a la luz solar. Es la denominada zona abisal.

Por lo tanto, no se encuentra en ella ningún tipo de vegetal, únicamente animales. Estos animales serán, naturalmente, carnívoros.

Allí hay alimento, pero muy escaso.

Los peces abisales tienen bocas enormes y estómagos que se dilatan para tragarse todas las presas que se ponen a su alcance.

También tienen grandes ojos para poder ver en la escasa luz que sólo ellos captan y órganos luminosos para poder reconocerse los unos a los otros en la oscuridad.

Tomado de: *La evaluación de la comprensión lectora*, p. 213

Fátima

Hola soy Fátima, tengo 13 años y vivo en un país africano llamado Chad. En mi escuela a medio día, nos quedamos a comer, Sheila, la cocinera, nos prepara la comida: cada día comemos Boule, una pasta de harina de mijo hervida que tiene mucho alimento y esta buenísima.

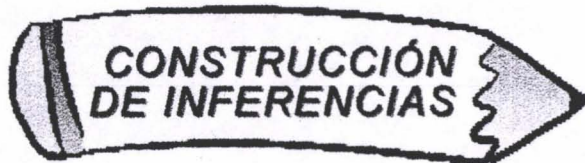
A un compañero, Rafael, la escuela le dejó una oveja, a principio de curso.

Él se encarga de cuidarla y alimentarla. Cuando lleguen las vacaciones la venderá. Con una parte del dinero comprará otra y la traerá a la escuela para que otro niño la cuide. Con el resto podrá pagar las libretas y los lápices del próximo curso.

Tomado de: *La evaluación de la comprensión lectora*, p. 212



UNIDAD 5 CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS



INTRODUCCIÓN



La habilidad para hacer inferencias es considerada como una estrategia fundamental para la comprensión de textos. La elaboración de inferencias constituye una estrategia que tiene como propósito construir significado. Cuando se infiere información de un texto, se lleva a cabo un proceso constructivo: el lector expande el conocimiento mediante la proposición de hipótesis acerca del significado del texto, en un esfuerzo para lograr su comprensión.

Diferentes autores han señalado que la elaboración de inferencias facilita la comprensión de información presentada en un texto y que este proceso constituye una parte integral de la comprensión y el recuerdo de información contenida en textos. Igualmente, se ha establecido como aspecto importante de este proceso, que las inferencias no sólo sirven para establecer relaciones entre los diferentes elementos de un texto, sino que son fundamentalmente útiles para integrar la información del texto con el conocimiento previo.

DEFINICIÓN

Existen muchos trabajos que conceptualizan los procesos inferenciales destacando sus características; se han encontrado puntos en común; los autores hacen referencia a que las predicciones son información no observada.

"Son procesos de pensamiento que van más allá del texto (Hammadou, 1991); son información deducida por oyentes o lectores aunque los textos las omitan (Schank y Abelson, 1987); son una respuesta afirmativa a frases que no habían aparecido en la versión del texto (Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 1990) . . ."⁵

Tenemos que en general, las definiciones hacen referencia a suposiciones relativas a espacios que no están en los textos, a contenidos ausentes, como recuerda un alumno un texto, cómo responde a preguntas acerca del texto, cómo relata a un compañero un texto.

PIPKIN, Mabel, *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?*, pág. 49.



CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS

cómo se apoya con las opiniones de sus compañeros para crear un significado nuevo del texto que leyó, etc.

Stein y Policastro (1984) desarrollaron un modelo de la comprensión de cuentos y una clasificación de las inferencias. Estos autores señalan que el lector utiliza la información contenida en un texto narrativo como punto de partida para desarrollar una representación la cual incluye la información disponible acerca de las relaciones entre los eventos. Cuando estas conexiones no están explícitas en el texto, deben construirse (inferirse) para poder lograr una representación coherente del mismo. Las inferencias que se pueden construir, según estos autores, son de tres tipos:

* Inferencias lógicas, requieren la construcción de las relaciones básicas causales entre los eventos del texto, el cómo y el por qué de la historia.

* Inferencias de información limitada, determinadas por la información en el texto y referidas a alguna información específica contenida en él.

* Inferencias elaborativas, consistentes con el texto pero no determinadas por la información contenida en él.

Esta clasificación permite caracterizar la construcción de inferencias para niños de 10 a 13 años; la elección se hace ya que permite moverse en tres niveles de inferencias, cabría recordar que las inferencias elaborativas no se producen durante la lectura, son inferencias que se desarrollan después de la lectura.

Se puede apreciar, como todo aquello que el niño posea como marco contextual, es utilizado para otorgar un nuevo significado a la lectura, y también como favorece el proceso del parafraseo en la construcción de significados y si este se lleva a cabo de manera oral dentro del aula, se puede ver como la lectura tiene prioridad, ya que favorece el proceso de comunicación.



CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS

A manera de resumen, se mencionan algunos de los esfuerzos hechos desde teorías constructivistas para elaborar teorías específicas sobre la generación de inferencias y para predecir, a partir de las mismas, cuáles se realizan *durante la lectura* y cuáles *después de ellas*.

Graesser, Singer y Trabasso (1994), a partir de un bosquejo en el que presentan los distintos componentes que tendría que tener una teoría constructivista rigurosa, hacen predicciones sobre qué inferencias basadas en el conocimiento se generan *durante la lectura* para la comprensión de textos, fundamentalmente lecturas narrativas.

La teoría propone que las inferencias operarían de forma paralela más que de forma secuencial, siendo el procesamiento de tipo interactivo más que modular. El primer componente de la teoría tendría que ver con los motivos y las metas del lector. El segundo componente trataría de precisar el tema principal que se trata de comunicar en el texto; es decir, el proceso de generación de inferencias surgiría en respuesta a la pregunta ¿cuál es el tema más importante?

El tercer componente se aplicaría a textos narrativos más que a textos expositivos y descriptivos. El lector generaría inferencias que explicarían *por qué* los personajes ejecutan acciones y *qué metas, motivos o razones* explican las acciones.

El cuarto componente tendría que ver con los esfuerzos del lector para comprender el material. Las inferencias irían encaminadas a obtener la coherencia local y, por tanto, consistirían en inferencias puente; es decir, irían encaminadas a conectar diversas fases del texto, de la misma forma que a presentar conexiones entre lo que se está leyendo y el pasaje previo o posterior.

Desde la perspectiva constructivista, la teoría de los modelos mentales propone que las inferencias, incluso las elaborativas, son utilizadas por los lectores para representar mentalmente los objetos descritos por el texto. Por ejemplo, en la frase "María revolvió el café" los teóricos de los modelos mentales predicen que los lectores realizan la inferencia instrumental "cuchara", de forma automática durante la codificación, porque cuchara forma parte de la situación descrita, y una descripción completa del suceso "María revolvió el café", parece requerir un instrumento.



CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS

Holmes propone los siguientes pasos para enseñar a los alumnos a realizar inferencias:

Mientras más caminaba Antonio, más oscuro estaba. El debía inclinarse para no golpearse la cabeza en las rocas húmedas. A su izquierda corría un pequeño arroyo subterráneo. Era el único ruido que escuchaba, fuera de sus pasos que crujían sobre las piedras y el suelo. Cuando él miró a su alrededor, Antonio vio el lugar donde había llegado. Era un pozo de luz.

* Lea el texto a sus alumnos y fórmúeles una pregunta inferencial como, por ejemplo, *¿Dónde está Antonio?*

* Estimúelos a formular hipótesis. Por ejemplo *en la playa, en la montaña, en una bodega.*

* Identifique las palabras claves: *camnaba, oscuridad, crujían, húmedas, golpearse la cabeza...*

* Formule preguntas de tipo sí o no y respóndalas. Por ejemplo:

Si Antonio estuviera en la playa *¿podría caminar?, ¿Podría golpearse la cabeza contra las rocas?, ¿Podría estar más y más oscuro? ¿Escuchar sólo el ruido del agua y sus pisadas? etc.*

* Apoye a los alumnos a encontrar, por descarte, la respuesta más plausible.

Cuando un estudiante predice sobre lo que viene a continuación, también está realizando una inferencia a partir de la información disponible en el texto y en sus conocimientos previos.



CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS

SINTESIS

* Inferir implica ir más allá de la comprensión literal de los textos, en cualquier nivel, generalizando, elaborando, reordenando o conectando la información dada en el texto con la que el alumno tiene; propiciando una construcción de significados.

* La capacidad de inferir evoluciona gradualmente con la edad y con la práctica; sin embargo, ella podría desarrollarse mucho más si durante la comprensión lectora se formularán mayor número de preguntas inferenciales.

En base a la clasificación de Stein y Policastro, los participantes diseñarán una serie de preguntas para el texto *Los dos que soñaron*; estas serán:

Para trabajar las inferencias lógicas.

¿Cómo se desarrolla la historia?

¿Porqué que los dos soñaron eso?

Para trabajar inferencias de información limitada.

¿En dónde se desarrolla la historia?

Describe el lugar.

Para trabajar inferencias elaborativas.

¿Cómo eran los sentimientos de los dos que soñaron?

¿Por qué?



HISTORIA DE LOS DOS QUE SOÑARON

JORGE LUIS BORGES

Cuentan hombres dignos de fe que hubo en El Cairo un hombre poseedor de riquezas, pero tan magnánimo y liberal que todas las perdió menos la casa de su padre, y que se vio forzado a trabajar para ganarse el pan.

Trabajó tanto que el sueño lo rindió una noche debajo de una higuera de su jardín y vio en el sueño un hombre empapado que se sacó de la boca una moneda de oro y le dijo: "Tu fortuna está en Persia, en Isfaján; vete a buscarla". A la madrugada siguiente se despertó y emprendió el largo viaje y afrontó los peligros del desierto, de las naves, de los piratas, de los idólatras, de los ríos, de las fieras y de los hombres.

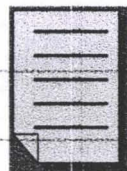
Llegó al fin a Isfaján, pero en el recinto de esa ciudad lo sorprendió la noche y se tendió a dormir en el patio de una mezquita. Había, junto a la mezquita, una casa y por decreto de Alá Todopoderoso, una pandilla de ladrones atravesó la mezquita y se metió en la casa, y las personas que dormían se despertaron con el estruendo de los ladrones y pidieron socorro. Los vecinos también gritaron, hasta que el capitán de los serenos de aquel distrito acudió con sus hombres y los bandoleros huyeron por la azotea.

El capitán hizo registrar la mezquita y en ella dieron con el hombre de El Cairo y le menudearon tales azotes con varas de bambú que estuvo cerca de la muerte. A los dos días recobró el sentido en la cárcel. El capitán lo mandó buscar y le dijo: "¿Quién eres y cuál es tu patria?" El otro declaró: "Soy de la ciudad famosa de El Cairo y mi nombre es Mohamed El Magrebí". El Capitán le preguntó: "¿Qué te trajo a Persia?" El otro optó por la verdad y le dijo: "Un hombre me ordenó en un sueño que viniera a Isfaján, porque ahí estaba mi fortuna. Ya estoy en Isfaján y veo que esa fortuna que prometió deben ser los azotes que tan generosamente me diste".

Ante semejantes palabras, el capitán se rió hasta descubrir las muelas del juicio y acabó por decirle: "Hombre desatinado y crédulo, tres veces he soñado con una casa en la ciudad de El Cairo, en cuyo fondo hay un jardín, y en el jardín un reloj de sol y después del reloj de sol una higuera y luego de la higuera una fuente, y bajo la fuente un tesoro. No he dado el menor crédito a esa mentira. Tú, sin embargo, engendro de mula con un demonio, has ido errando de ciudad en ciudad, bajo la sola fe de tu sueño. Que no te vuelva a ver en Isfaján. Toma estas monedas y vete."



CONSTRUCCIÓN DE INFERENCIAS



Hoja de trabajo.

Los participantes construirán un cuadro donde los alumnos escriban sus intereses respecto a la lectura, trabajarlos en equipos.

MIS LECTURAS		
Yo quiero leer porque	Me gustan los temas sobre	Mis personajes favoritos son
APORTACIONES DE LOS ALUMNOS		



Preguntas para reflexionar:

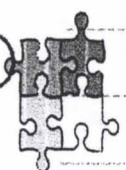


¿Cuál es el papel del maestro como motivador de la lectura y de la construcción de inferencias como estrategia de comprensión lectora?

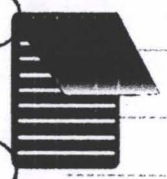


¿De qué manera puede utilizar las preguntas inferenciales en la clase?

Ejercicios:



Elabore una tabla para registrar el tipo de inferencia que sus alumnos construyen durante la lectura, según la clasificación de Stein y Policastro.



Durante la lectura, interrogue a los alumnos sobre conceptos que aparecen en el texto, ideas, interpretaciones, que le den a lo que están leyendo.



Registre respuestas para que valla interpretando el tipo de inferencia que los alumnos utilizan.

Permita que los alumnos se comuniquen entre sí.



Realice preguntas orales.



CATALÁ, Gloria, et. al, *Evaluación de la comprensión lectora*, ed. Graó, España, 2001, págs. 221

COOPER, David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1990, p. 460

FLORES, Antonia, *Historia de México para niños*, Ed. Euroméxico, México, 2003, págs. 224.

GOMEZ, Palacios, Margarita, et. al., *La Lectura en la Escuela*, SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro, México, 1995, 311 págs.

MARINÁNGELI, Alicia, Maestra de Primaria, "*¿Hay estrategias para la comprensión lectora?*", Año I, No. 2, Ed. Ediba, México, 2003, 31 págs.

RODRIGUEZ, Tomasa, *Antología: Leyendo y Comprendiendo en la Escuela*, SEP, México, 2000, s/p.

SEP, *La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria. Lecturas*, México, 2000, 198 p.

SOLÉ, Isabel, *Estrategias de lectura*, Ed. Graó, España, 13ª ed., 2002, págs. 176.

SUSAETA, *365 leyendas*, Ed. Susaeta, España. Pags. 286.

SUSAETA, *Los mejores 365 cuentos*, Ed. Susaeta, España. Pags. 270.

REFLEXIÓN FINAL

El panorama que ofrecen los resultados esbozados es coherente con las hipótesis presentadas en relación con la construcción de inferencias en situaciones de interacción en el aula, propiciando el desarrollo de nuevos aprendizajes; al tiempo que describe procesos como resultado de esta interacción.

La hipótesis inicial de esta investigación fue *“los alumnos construyen la comprensión lectora a través de estrategias de elaboración en situaciones de interacción grupal, más que de manera individual”*. Los resultados presentados confirman la hipótesis de investigación, ya que la comprensión lectora se desarrolla en situaciones de interacción grupal, aunque no únicamente.

En cuanto a la hipótesis sobre *“la construcción de inferencias en las interacciones entre docente, alumnos y textos propicia el desarrollo de aprendizajes significativos de contenidos escolares”*. Esta hipótesis no pudo ser corroborada ya que la lectura que se desarrolló no fue sobre contenidos escolares y sería muy arriesgado concluir que la construcción de inferencias propicia el aprendizaje significativo de contenidos escolares.

Se habla del alumno como lector y del lector como alumno; como alguien que aprende que interactúa con la lectura, que esta “produciendo” el texto al darle un significado personal.

La interacción maestro-contenido-alumno, parecería desde el punto de vista teórico la aproximación más adecuada para trabajar las inferencias como estrategia de comprensión lectora en el aula; sin embargo la relación alumno-alumno (en la investigación de campo) muestra con claridad la importancia de la comunicación entre iguales, para el desarrollo de sistemas de significados compartidos en el grupo en situaciones áulicas; una importancia basada en la habilidad comunicativa del habla, es decir, en la posibilidad que los alumnos pueden tener al expresar de manera libre al resto del grupo, hacer público,

presentar y representar a otros, modificar o ajustar los significados que van construyendo a través de las inferencias con respecto a las lecturas presentadas.

Asimismo, se muestra como el tipo de inferencias construidas en interacción grupal fue en su mayoría de tipo lógica, a pesar de que su nivel de lectura fue dentro de la normalidad (según evaluación ACL-5 de comprensión lectora) y no halla sido un nivel bajo de lectura; construir inferencias de tipo elaborativas estuvo en relación constante con el contexto de cada alumno; es decir, no se creó un contexto general de la lectura donde cada alumno lo tomará como su marco de referencia, ellos construyeron a partir de su contexto personal y no con el de la lectura.

Como otro punto de reflexión, los resultados, destacan la pertinencia de las opciones metodológicas con que se abordó la construcción de inferencias, en cada una de las interacciones áulicas; abriendo la posibilidad en base a estos resultados de reajustar o cambiar algunos elementos. En particular el referido a la interacción docente-contenido-alumno; esta interacción nos ha permitido identificar el papel del docente como activador del aprendizaje, a través de preguntas sobre términos desconocidos de la lectura y donde los alumnos realizan predicciones, para más adelante dar significado a la lectura.

Cada tipo de interacción grupal ha permitido mostrar diversos tipos de relación con la lectura y con la construcción de inferencias; cada uno vinculados a distintas formas de organización del proceso lector, comprender más adecuadamente la funcionalidad de cada uno de ellos. La adopción de cada interacción alumno-docente, alumno-alumno y docente-contenido-alumno; como marco de análisis e interpretación de las inferencias como estrategia de comprensión lectora, resultó central en el procedimiento de análisis y en la interpretación de resultados.

En otro orden de cosas, el marco teórico está construido en relación al alumno, es una aproximación a entender los procesos que involucra la

comprensión lectora en niños de quinto grado, con la idea de que el docente se asome a estos procesos y sea promotor de la lectura y su comprensión, a través de la estrategia que aquí se analizó: la construcción de inferencias; haciendo hincapié que la comprensión lectora atraviesa otros elementos, como imágenes, hechos, situaciones que forman parte del marco referencial del alumno (tal vez también transita por los medios, no es un lector tradicional, quizá tenga "objetos lectores" que ha desarrollado por transitar por medios tecnológicos).

En cuanto al marco contextual donde se desarrolló la investigación se puede decir que no influyó en el proceso de construcción de inferencias ya que por los programas de lectura que lleva a cabo el Colegio la investigación contó con un espacio propio, sería interesante llevarla a cabo en escuelas que no cuentan con algún tiempo para este tipo de actividades.

La propuesta se perfila como una alternativa para trabajar a través de un curso y manual, la construcción de inferencias en el aula, no se llevo a cabo la propuesta se esbozó en el nivel de planeación; quedando pendiente su operativización y evaluación.

Desde la perspectiva de la propuesta, se abre a la reflexión y análisis de la práctica docente en cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora; puede aportar informaciones de interés para entender cómo se producen realmente los procesos de construcción de significados en situaciones de comunicación en el aula, mostrando cómo los docentes pueden hacerse una representación adecuada de los significados o inferencias que van elaborando los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo construyen inferencias a partir del tipo de interacción grupal en el que participan, y cómo abordan los docentes la tarea de reorientar y guiar el aprendizaje de los alumnos.

Todo ello pone de relieve la necesidad e interés de contrastar otras opciones metodológicas en una gama variada de situaciones de interacción

grupal en la construcción de inferencias al tiempo que abran nuevas vías de profundización y ampliación.

Así se confirma también mi interés de centrar los esfuerzos de investigación en el estudio de las inferencias como estrategia de comprensión lectora, para avanzar hacia una mejor comprensión de los procesos de construcción de significados elaborados e manera grupal.

FUENTES DE INFORMACIÓN

BIBLIOGRAFÍA.

ALMAGUER, Teresa E., *El Desarrollo del alumno. Características y estilos de aprendizaje*, Ed. Trillas, México, 1998, 128 págs.

AUSUBEL, David, et. al., *El Desarrollo Infantil 1. Teorías. Los comienzos del desarrollo*, Paidós, Argentina, 1970, 244 págs.

AUSUBEL, David, et. al., *El Desarrollo Infantil 3. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*, Paidós, España, 1983, 219 págs.

AUSUBEL, David, et. al., *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Ed. Trillas, México, 2ª ed. 1983, 623 págs.

CAIRNEY, T. H., *Enseñanza de la comprensión lectora*, Ediciones Morata, Madrid, España, 1996, 150 págs.

CALVO, José, *Educación y filosofía en el aula*, Ediciones paidós, España, 1994, 123 págs.

CATALÁ, Gloria, et. al, *Evaluación de la comprensión lectora*, Ed. Graó, España, 2001, 221 págs.

COLL, César, *El Constructivismo en el aula*, Ed. Graó, España, 2002, 183 págs.

COLL, César y Derek Edwards, *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Ed. Fundación Infancia y Aprendizaje, España, 1996, 151 págs.

COLL, César, *Aprendizaje escolar y constructivismo del conocimiento*, Ed. Paidós, Argentina, 1990, 206 págs.

COLL, César, et.al. *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Alianza editorial, España, 2000, 508 págs.

COOPER, David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1990, 460 págs.

DELORS, Jaques, *La Educación encierra un gran tesoro*, Santillana. Ediciones UNESCO, España, 1996, 318 págs.

DÍAZ BARRIGA, et.al., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Ed. MacGraw-Hill, México, 2001, 465 págs.

DRAGO, Tito (Comp.), *Educación y Comunicación. III Encuentro Iberoamericano de Comunicación*, Ed. Turner Libros S.A. Santiago de Chile, 1988, 221 págs.

ESCUADERO, Ma. Teresa, *La comunicación en la enseñanza*, Ed. Trilas, 2ª Ed., México, 1990, 72 págs.

ESPINOSA, Fabio, Tesis: *Comunicación dialógica en el aprendizaje significativo de la geografía*, ILCE, México, 1998, 133 págs.

FERNÁNDEZ, Collado, Carlos, *La comunicación humana en el mundo contemporáneo*, segunda edición, Editorial Mc Graw Hill, México, 2001, 411 págs.

FLORES, Antonia, *Historia de México para niños*, Ed. Euroméxico, México, 2003, 224 págs.

FLOREZ, Ochoa, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, McGraw-hill, Colombia, 1998, 311 págs.

GARCÍA, Madruga, et. al., *Comprensión lectora y memoria operativa (aspectos evolutivos e instruccionales)*, Editorial Paidós, España, 1999, 184 págs.

GARCÍA, Madruga, *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Siglo Veintiuno de España Editores, España, 1995, 163 págs.

GARCÍA, Madruga, *Factores que favorecen o impiden la adquisición de la lectura y escritura, y estrategias correctivas*, SEP, México, 1999, 69 Págs.

GARZA, Rosa María, *Aprender como Aprender*, 2ª ed., Ed. Trillas, 1999, 194, págs.

GOMEZ PALACIO, Margarita, et. al., *La lectura en la escuela*, SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro, México, 1995, 311 págs.

GOMEZ PALACIO y Campos Carlos, *Comunicación y educación en la era digital*, Ed. Diana, 1998, 352 págs.

GONZALEZ, Luis Héctor, *Comunicación educativa en horizontes sociológicos*, UPN, México, 2001, 95 págs.

GOLDER, Carolina, et.al., *Leer y comprender. Psicología de la lectura*, Ed. XXI, México, 2002, 219 págs.

HERNANDEZ, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, Ed. Paidós educador, México 2000, 267 Págs.

JOHNSTON, Meter, *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*, Ed. Visor, España, 1989, 125 págs.

KAPLÚN, Mario, *A la educación por la comunicación*, UNESCO, Chile, 1992, 234 págs.

LOMAS, Carlos, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Paidós, España, 2002, 191 págs.

MALDONADO, Alma, *Aprendizaje y comunicación. ¿Cómo aprendemos?*, Pearson Educación, México, 2002, 120 págs.

MEDINA, Adrian, *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotsky*, ILCE, México, 1995, 130 págs.

ONTORIA, Antoni, *Construcción del conocimiento desde el aprendizaje significativo-cognitivo*, Ed. Narcea, España, 2000, 130 págs.

ORTEGA, Rizo, Yolanda, *Metodología para comprensión de lectura en español y en lengua extranjera*, Editorial Porrúa, México, 1999, 105 págs.

PIAGET, Jean, *Psicología del niño*, 12^a ed., Ediciones Morata, España, 1984, 172 págs.

PIPKIN, Mabel, *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?*, Ed. Homo sapiens, Argentina, 1998, 203 págs.

PRIETO, Daniel, *La Comunicación en la educación*, Ed. Ciccus la cruzía, Argentina 1999, 142 págs.

PRIETO, Francisco, *Comunicación y educación*, Ediciones Coyoacán, México, 2001, 87 págs.

RAMIREZ, Jeremías, *Comunicación educativa. La educación desde el punto de vista de las teorías de la comunicación*, SEP, México, 2001, 58 págs.

RODRIGUEZ, Tomasa, *Antología: Leyendo y comprendiendo en la escuela*, SEP, México, 2000, s/p.

ROSALES, Carlos, *Didáctica de la comunicación verbal*, Ed. Narcea, 2^a edición, España, 1987, 245 págs.

RUFFINELLI, Jorge, *Comprensión de la lectura*, Ed. Trillas, México, 1998. 110 págs.

SARRAMONA, Jaime, *Comunicación y educación*, Ediciones CEAC, Barcelona, Esp., 1988, 179 págs.

SEP, *Antología de gestión educativa*, SEP, México, s/f, 414 págs.

SEP, *La Adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, México, 2000, 198 págs.

SEP, *Libro para el maestro. Español quinto grado*, México, 1999, 239 págs.

SIERRA, Francisco, *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*, Ed. MAD, España, 2002, 270 págs.

SOLÉ, Isabel, *Estrategias de lectura*, Ed. Graó, España, 13ª ed., 2002, 176 págs.

SPECK, Josef, et.al., *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Ed. Herder, España, 1981, 813 págs.

SUSAETA, *365 leyendas*, Ed. Susaeta, España, 286 págs.

SUSAETA, *Los mejores 365 cuentos*, Ed. Susaeta, España, 270 págs.

TOMASCHEWSKY, *Didáctica general*, Ed. Grijalbo, México, 1974, 295 págs.

HEMEROGRAFÍA

GOMEZ-GRANELL y Coll, "De que hablamos cuando hablamos de constructivismo" en **Cuadernos de Pedagogía**, No. 221, Enero 1994, 8-11 págs.

HERRERA, Omar, "El enfoque comunicativo y el perfil del docente" en **Revista Innovación Educativa**, vol. 2, no. 6, Enero-febrero 2002, 64 págs.

LATAPÍ, CARLOS, "El examen de la OCDE: seria llamada de atención" en **Revista Proceso**, no. 1310, 9 de diciembre, 2001.

LÓPEZ, Gladis y Arciniega, Esperanza, "Estrategias cognitivas y metacognitivas de la lectura" en **Novedades Educativas**, Año 14, no.138, Junio 2002, Argentina, 38-39 págs.

MARINÁNGELI, Alicia, "¿Hay estrategias para la comprensión lectora?" en **Maestra de Primaria** Año I, No. 2, Ed. Ediba, México, 2003, 31 págs.

MENDEZ, Olga, "*Habilidades metacognitivas de la lectura*" en **Revista Mexicana de Pedagogía**, Año XV, No. 75, Enero-febrero 2004, 4-8 págs.

OBLITAS, Luis, "*Programa de Habilidades del Pensamiento (DHP)*", en **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, Volumen 5. No. 2, ITESM, México, 1992, 236 págs.

Observatorio ciudadano de la educación, comunicado no. 75, "*Crea la SEP nuevo Programa Nacional de Lectura*" en **La Jornada**, sección sociedad y justicia, sábado 13 de abril, 2002.

PARTIDO, Calva, Marisela, "*La Lectura como Experiencia Didáctica*", en **Colección Pedagógica Universitaria. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana**, No. 27-28, México, 1997, pág. 269-290.

PAUL, CARLOS y Vargas, Ángel, "*La lectura es una experiencia cultural ajena a los mexicanos*" en **La Jornada**, sección reportaje, miércoles 17 de enero, 2001.

PAUL, CARLOS y Vargas, Ángel, "*México, inmerso en el analfabetismo funcional, una catástrofe silenciosa*" en **La Jornada**, sección cultura, lunes 15 de enero, 2001.

PAUL, CARLOS y Vargas, Ángel, "*Títulos de superación personal y esoterismo, entre los favoritos*" en **La Jornada**, sección reportaje, martes 16 de enero, 2001.

RUIZ, Juventino, "*Comprensión de la Lectura*" en **Desarrollo Académico**, Año 5, No. 10, México, 1997, pág. 5-7.

FUENTES ELECTRÓNICAS

www.comunica.org/chasqui/chas-ed-64.htm

www.elpais.es/suplementos/educa/20010205/02edu05a.html#arriba

www.farq.edu.uy/estructura/servicios_docentes/departamentos_de_ensenanza/det_hyca/LeerFacultad.htm

www.elpais.es/suplementos/educa/20010205/02edu05a.html#arriba

www.comie.org.mx/revista.htm

www.puc.cl.sweduc/didactica/medapoyo/textos5.htm