



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**LA COMPRESIÓN LECTORA, FACTOR DETERMINANTE EN LA ESCUELA  
PRIMARIA**

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A  
EDITH OSORIO HERNÁNDEZ

ASESOR: LIC. MIGUEL ÀNGEL NIÑO URIBE



CD. UNIVERSITARIA, D.F. MARZO DE 2009.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	4
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>La lectura</b>	8
1.1 Evolución histórica del concepto de comprensión lectura.	8
1.1.1 Que es leer.	9
1.1.2 Lectura explorativa frente a lectura comprensiva.	12
1.2 Componentes de la lectura.	14
1.2.1 El proceso lector.	15
1.2.2 Esquemas y estrategias de conocimiento.	17
1.2.3 Condicionantes de la comprensión.	20
1.2.4 El estado físico y afectivo general.	21
1.3 Habilidades de comprensión.	24
1.3.1 Habilidades y procesos relacionados.	26
1.3.2 Procesos y habilidades para relación del texto con las experiencias previas.	27
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Como enseñar la comprensión lectora</b>	29
2.1 Lectura y escritura ¿Tienen relación?	29
2.2 Las estrategias de la lectura.	33
2.3 La enseñanza de estrategias de comprensión lectora.	38
2.4 Condiciones para la enseñanza de la lectura.	41
2.5 Que enseñar y como enseñar.	44
2.6 La importancia de las estrategias en el proceso de la lectura.	46
2.7 ¿Qué estrategias vamos a enseñar? ¿Cómo podemos enseñarlas?	49
2.8 Un modelo para la instrucción directa.	51
2.9 La enseñanza de estrategias de comprensión lectora: un enfoque constructivista.	52
2.10 Comprensión lectora y aprendizaje significativo.	59
2.11 Hacia una nueva metodología de la enseñanza de la comprensión de textos.	61
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>¿Qué se ha hecho en el país para combatir este problema?</b>	63
3.1 ¿Qué hacemos nosotros en contra del problema?	63
3.2 Programa N.L. (PNL) la biblioteca escolar ¿Para qué y cómo?	66
3.3 Inserción del programa en la escuela.	66
3.4 La biblioteca escolar.	66
3.4.1 Principios básicos de la biblioteca escolar.	67

3.4.2	Objetivos de la biblioteca escolar.	67
3.4.3	Funciones de la biblioteca escolar.	68
3.4.4	La figura del profesor bibliotecario.	68
3.5	Las tareas del acompañamiento.	69
3.6	Nos acercamos a los mejores parámetros.	70
3.7	Las 10 actividades que realizamos los profesores para mejorar la comprensión lectora.	70
3.8	El papel del pedagogo ante la problemática	72
3.9	Actividades específicas para los profesores.	77
3.10	Estadísticas importantes.	80
3.10.1	Puntajes promedio de los diversos estratos y modalidades educativas.	82
3.10.2	Diferencias de los alumnos por género y edad.	83
3.10.3	Distancia entre los estratos educativos y modalidades escolares	83
CONCLUSIONES		84
BIBLIOGRAFIA		90
ANEXOS		94

## Introducción

En el presente trabajo pretendo dar a conocer principalmente el problema de la comprensión lectora en la escuela primaria en México, así como sus principales causas, qué lo origina, como podemos eliminarlo, también abordaré temas, como la lectura y su importancia dentro del mismo tema central, compartiré algunas de las experiencias dentro de mi labor como docente, qué fue el motivo más fuerte y lo que me despertó el interés por realizar este trabajo.

Decidí llevar a cabo una investigación monográfica, leer varios autores y sus distintas posturas ante esta temática, así como la transformación del mismo al paso del tiempo y distintas visiones, logros y avances que se han ido forjando.

Daré a conocer algunos de los programas que ya se han hecho a favor de la lectura en escuelas primarias, concretamente por parte del gobierno y propuestos por la SEP<sup>1</sup> podremos ver sus debilidades y fortalezas de cada uno de éstos.

La lectura fue definida desde hace varias décadas, como el desciframiento comprensivo de los signos gráficos de la escritura. La gran metáfora que se ha forjado en la segunda mitad del siglo pasado en torno a la palabra lectura ha tenido la virtud de obligar a reflexionar acerca de lo que realmente decimos cuando pronunciamos esa palabra.

En contextos diversos y a menudo confusos puede tener una variedad de significados que dependen del texto en el cual ocurre.

Yo considero que la lectura involucra la comprensión y no es sólo cuestión de identificar letras, para reconocer palabras que den la pauta a la obtención del

---

<sup>1</sup> La SEP ha implementado varios programas para la mejora de la lectura, ha hecho materiales especialmente para esta parte de la educación, diseñados para profesores, en varias ocasiones los TGA(Taller General de Actualización) han tenido como tema central el de la lectura y su comprensión. En el último capítulo de este trabajo se presenta de una manera más concreta el programa de PNL y todos sus componentes.

significado de las oraciones que se genera desde el primer momento, porque el lector se acerca al texto con determinadas interrogantes.

Por lo tanto, la comprensión lectora supone una ampliación de las posibilidades de comunicación y desarrollo personal, a menudo, su discurso parece sumamente complejo porque se está hablando, con certeza, de cómo los humanos interpretamos la realidad. De lo anterior, las características individuales conducen al lector de manera invariable a que cada uno construya un texto único y personal cuando lee.

La comprensión lectora es uno de los elementos primordiales en la educación primaria, los alumnos no adquieren el hábito de leer y comprender al mismo tiempo, sólo leen por leer y pueden terminar libros durante los años de permanencia en la educación básica, pero tal vez no recuerden ni uno sólo de los temas vistos en todas estas lecturas.

Este aspecto requiere que el lector considere el escrito como un todo o con una perspectiva global. Para obtener información de forma efectiva, los lectores deben revisar, buscar localizar y seleccionar la información relevante.

Este problema perturba a la gran mayoría de los alumnos en esta etapa escolar además no solo afecta su rendimiento o aprovechamiento en la asignatura de español, sino esta problemática se va expandiendo a lo largo de toda su estancia en la escuela y repercute en otras asignaturas.

Es interesante observar cómo a partir de esta problemática se desencadena una serie de conflictos que se van haciendo cada vez más graves conforme avanzan de grado escolar.

La comprensión lectora es un proceso que implica la utilización de numerosas estrategias, algunas se relacionan con los objetivos de la lectura, otras con la realización de inferencias o con la elaboración de juicios de valor.

En el 2006 en el colegio donde laboraba aplicaron en su primera etapa y como un programa piloto, el examen de *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE)<sup>2</sup> a los alumnos de tercero a sexto grado de primaria. Después de obtener los resultados, en colegiado, los profesores encargados de estos grados nos dimos a la tarea de observar en donde habían estado los errores, por que habían contestado mal determinadas preguntas. Revisando los exámenes y haciendo un análisis detallado, pudimos notar que el mayor problema era la comprensión lectora. A partir de esta problemática tan grande que he podido observar plantearé algunos cuestionamientos acerca de este hecho en particular, así como de la lectura misma, que van muy de la mano y sería imposible hablar de un tema dejando atrás al otro o verlos como aislados.

Presentaré algunas gráficas con información de la SEP acerca de esta problemática así como los planes y programas que se han implementado para erradicarla, como el Programa Nacional de Lectura (PNL).

A lo largo de esta investigación monográfica, trataré de dar respuesta a varios cuestionamientos que se plantean en el quehacer educativo .El presente tiene una perspectiva desde el constructivista, por que si bien la comprensión lectora es un aprendizaje significativo, es decir incorporar nuevos conocimientos a esquemas o conocimientos ya existentes.

El trabajo lo realice de una manera inductiva, es decir, parto de los preceptos generales de la historia de la lectura, qué es leer, como hacer una mejor lectura, hasta llegar al eje principal y que nos ocupa, como se maneja en las escuelas primarias de nuestro país y que alcances o logros hemos obtenido.

En el capítulo dos abordo temas como la relación entre escritura y lectura, y la enseñanza de estrategias e importancia en el proceso de la lectura, en este capitulo pongo énfasis en la teoría constructivista y su relación con el tema,

---

<sup>2</sup> En el año 2006 fue el primer año en que la SEP realizó este examen de logro académico para realizar una evaluación general a la educación primaria a nivel nacional.

además de la motivación y la importancia del estado físico y actitudes para llevar a cabo una lectura eficiente.

En el último capítulo, me centro en lo que se ha hecho a nivel nacional sobre este tema, qué tantos avances hemos tenido, las fortalezas de estos programas, como funcionan, cuáles son sus principales objetivos y funciones pero también sus debilidades o carencias, en este mismo apartado presento algunas actividades específicas dirigidas a los profesores para llevar a cabo en el aula y en conjunto con el profesorado, esto con el fin de tener una retroalimentación que ayude a obtener mejores resultados, valiéndonos de las experiencias y dotando de nuevas ideas y formas para construir un mejor planteamiento del tema.

Además presento de una manera especial el papel del pedagogo antes esta problemática.

Este capítulo es un amarre final al trabajo, ya que en el abordaje del tema desde la perspectiva pedagógica y que finalmente fue la idea central a desarrollar.

Cabe mencionar que para fomentar la mejor participación de los docentes dentro de la temática de la comprensión lectora, todas las actividades están programadas y basadas totalmente en los materiales otorgados por la SEP<sup>3</sup>, me refiero a libros para el alumno, para el profesor, ficheros, audiocintas, etc.

Para concluir presento algunos estudios y gráficas obtenidas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la SEP para tener una perspectiva global de los avances, diferencias entre distintos estratos sociales,

---

<sup>3</sup> La SEP distribuye libros de texto gratuitos a los alumnos de todos los grados de nivel primaria, y desde hace algunos años también provee con estos materiales al nivel secundario. Asimismo, dota de materiales especializados a los profesores de estos niveles. Y además se encarga desde hace dos años de suministrar los elementos necesarios de literatura especializada, donde ha implementado programas de lectura, biblioteca escolar y de aula. (en el capítulo 3 se habla de este tema de una manera más profunda y detallada)

entornos, sexo, edades, incluso diversos grados de la educación básica y cuál es la repercusión de toda esta diversidad.

# Capítulo 1

## LA LECTURA

### 1.1 Evolución histórica del concepto de comprensión lectora

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios del siglo pasado, los educadores y psicólogos, han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Foucambert: “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”<sup>1</sup>.

Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En los años 60's y los 70's, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación... “Si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática”<sup>2</sup>. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían sobre

---

<sup>1</sup> FOUCAMBERT, Jean. *Cómo ser lector. Leer es comprender*. Tr. de Nuria Fabres. Barcelona: Laia, 1989. p.182.

<sup>2</sup> SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura: análisis paralingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas, 1989. p.25.

todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia 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 variada, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora .Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza.

Ferreiro menciona:

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación.<sup>3</sup>

### **1.1.1 Qué es leer**

Smith afirma: “Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito”<sup>4</sup> Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos .Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

---

<sup>3</sup> FERREIRO, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. p.93.

<sup>4</sup> SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura: perspectiva y plan general*. Tr.de Mario Novas México: Trillas, 1989. p.104.

Smith afirma: “La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”.<sup>5</sup>

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

Resnick menciona la parte de la comprensión:

Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar, para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información.<sup>6</sup>

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo, un acto de razonamiento ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación, de tal forma

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.100.

<sup>6</sup> RESNICK, Lauren B. "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela". En *Materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Primer semestre México: SEP, 2000. p. 59.*

que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Lahire presenta tres puntos muy importantes para definirla “La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos”<sup>7</sup>.

Pero además de ser una tarea que depende de varios puntos también lo define así:

La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto, sino que el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.<sup>8</sup>

El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual.

La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su interpretación textual.

Como bien señala Ausubel a continuación:

El aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que condice a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> LAHIRE, Bernard. *Sociología de la lectura*. Tr. de Hilda H. García. Barcelona: Gedisa, 2004 p. 203.

<sup>8</sup> *Ídem*.

<sup>9</sup> AUSUBEL, David Paul. *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. Tr. de Genis Sánchez Barberan. Barcelona: Paidós, 1978. p.101.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido.

Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones por que finalmente es éste es el objetivo fundamental de la escuela, según lo marca los planes y programas de estudio de la SEP.

### **1.1.2 Lectura explorativa frente a lectura comprensiva.**

<sup>10</sup>Para dominar un contenido, para comprenderlo, en resumen, para estudiar, se debe hacer una doble lectura:

- **Lectura Explorativa**
- **Lectura Comprensiva**

#### **✓ *Lectura Explorativa***

Es una lectura rápida.

Su finalidad puede ser triple:

- Lograr la visión global de un texto:
- De qué trata
- Qué contiene

---

<sup>10</sup> Cfr.SOLE, Isabel. El reto de la lectura y leer, comprender y aprender. En estrategias de lectura, Barcelona, Grao. P.112

Procedimiento:

- Fijarse en el título y epígrafes
- Buscar nombres propios o fechas que puedan orientar
- Tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación.
- Tener en cuenta que un mapa, una gráfica, un cuadro cronológico etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.

✓ **Lectura Comprensiva**

Es una lectura reposada.

Su finalidad es entenderlo todo.

Procedimiento:

- Buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo.
- Aclarar dudas con ayuda de otros libros: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, experto etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.
- Reconocer los párrafos de unidad de pensamiento
- Observar con atención las palabras señal.
- Distinguir las ideas principales de las secundarias.
- Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.
- Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se hace directamente.

Estos procedimientos a simple y primera vista parecen complicados y más difíciles aun de lograr, pero este como todos los procedimientos necesitan una

práctica constante que los respalde, además de una guía necesaria por parte del profesor

## 1.2 Componentes de la lectura

Belza presenta algunos puntos importantes acerca de componentes de la lectura

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes:

El acceso léxico, el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.<sup>11</sup>

Ahora presento a manera de resumen puntos importantes de la comprensión; aquí se distingue en dos niveles.

- El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se les considera las “unidades de significado” y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por el texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico, son considerados microprocesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.
- El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y está considerado como un macroproceso.

---

<sup>11</sup> BELZA VALLS, Enrique .*Los procedimientos, aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: Harsol, 1995. p. 42-44

Estos macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos.

### **1.2.1 El proceso lector**

El acto de leer consiste en el procesamiento de información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo.

El proceso de lectura utiliza lo que Smith llama las dos fuentes de información de la lectura: “La información visual o a través de los ojos: que consiste en la información proveniente del texto. La información no visual o de detrás de los ojos: que consiste en el conjunto de conocimientos del lector.”<sup>12</sup>

Así, a partir de la información del texto y de sus propios conocimientos el lector construirá el significado en un proceso que, para su descripción, podemos dividir en:

**La formulación de hipótesis:** cuando el lector se propone leer un texto, una serie de elementos contextuales y textuales activan algunos de sus esquemas de conocimiento y le llevan a anticipar aspectos del contenido.

**La verificación de las hipótesis realizadas:** lo que el lector ha anticipado debe ser confirmado en el texto a través de los indicios gráficos. Incluso las inferencias han de quedar confirmadas, ya que el lector no puede añadir *cualquier* información, sino sólo las que encajen según reglas bien determinadas que pueden ser también más o menos amplias en función del tipo de texto. Para hacerlo tendrá que fijarse en letras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los conectores, etc... e incluso en elementos tipográficos y de distribución del texto.

---

<sup>12</sup> SMITH, *op. cit.*, p.84.

**La integración de la información y el control de la comprensión:** si la información es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector la integrará en su sistema de conocimientos para seguir construyendo el significado global del texto a través de distintas estrategias de razonamiento.

Otra posible explicación del proceso que sigue el lector sería la siguiente:

- Mira los símbolos gráficos, los percibe, los reconoce, valiéndose de cualquiera de las técnicas o claves más adecuadas para hacerlo (configuración, análisis estructural, contexto) y pronuncia oral y mentalmente.
- De inmediato traduce los símbolos gráficos a ideas. Para ello recuerda sus experiencias pasadas, forma la imagen mental de lo que entraña la palabra, la oración o el párrafo; es decir, comprende el significado de dichos símbolos escritos, asociándolos con experiencias previas. Esta fase del proceso de la lectura es la "Comprensión".
- Posteriormente, se da cuenta de lo que expresa el autor, su pensamiento o su sentimiento, que puede crear en sí una actitud de esperanza, de aversión, de expectativa o simplemente de información. Esta fase se llama "Interpretación", en esta se establecen relaciones comparativas, generalizaciones inductivas, etc.
- Luego, manifiesta una actitud de aceptación o inconformidad con la idea o el sentimiento expresado por el autor. Coteja lo expresado con lo que ha visto, ha oído o se ha informado. Pero la veracidad de la aseveración, la juzga a través de su criterio y después de un análisis íntimo, se halla conforme o discrepa con las ideas del autor. Esta fase del proceso, por la actividad que en ella predomina, toma el nombre de

"Reacción", es decir, revela la actitud mental del lector ante las ideas expresadas por el autor.<sup>13</sup>

- Por último, establece relaciones de valor de las ideas expresadas interesantes, de gran contenido. Se produce una integración de lo expresado con sus vivencias personales; aún más, con dichos elementos puede crear otras ideas relacionadas, como: "lo que dice aquí es falso". En cualquiera de los casos ha habido integración, creación y originalidad. Esta última fase de la lectura crítica y reflexiva se llama "Integración".

### **1.2.2 Esquemas y estrategias de conocimiento**

Muchos de los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han demostrado claramente que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión.

Para comprender un texto, los lectores necesitan tener unos esquemas adecuados de conocimiento y además han de aplicar unas estrategias apropiadas. Esta diferencia está en relación directa con la distinción que realiza la psicología cognitiva entre conocimiento declarativo y procedimental; y que ya está presente en la actual reforma del sistema educativo.<sup>14</sup>

Esta diferencia es especialmente importante cuando la lectura está orientada al aprendizaje.

Un esquema es "una estructura abstracta de conocimiento". Es abstracta ya que un esquema resume aquello que se conoce sobre una variedad de casos

---

<sup>13</sup> Cfr. SOLÉ, Isabel. *El reto de la lectura y Leer, comprender y aprender . en Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó,p.125

<sup>14</sup> Plan y programas de estudio,Educación básica primaria .SEP 1993

que difieren en aspectos particulares. Un esquema es estructurado en el sentido que representa las relaciones entre las partes que lo integran.

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. "Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna en un tema determinado, no dispondrá de esquemas para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible."<sup>15</sup>

El interés respecto a nuestro tema radica en el papel que desempeñan los esquemas en la comprensión orientada al aprendizaje de textos. Como bien señala Golder:

Proporcionan un andamiaje mental de forma que la información textual rellena los huecos del esquema posibilitando la comprensión y reduciendo el esfuerzo mental del sujeto.

Focalizan la atención. Ayudan al lector a determinar qué aspectos del texto son los más importantes.

Favorecen la elaboración de inferencias. Debido a que los textos no son completamente explícitos los esquemas proporcionan las bases para ir más allá de lo explícitamente afirmado.<sup>16</sup>

Los esquemas de un individuo no están nunca acabados; las experiencias vitales se amplían de manera constante y van modificando los propios esquemas.

En síntesis, los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos: con sus esquemas.

A la hora de la lectura se debe activar el conocimiento previo, preguntarse: ¿qué se yo acerca de este texto?

---

<sup>15</sup> GOLDER, Croline. *Leer y comprender psicología de la lectura*. México: Siglo XXI, 2002. p.151.

<sup>16</sup> GOLDER, *op. cit.*, p.82-87.

Como en la siguiente nota, Brown plantea algunas ideas acerca del conocimiento previo:

El tema del conocimiento previo es de gran importancia. Si el texto está bien escrito y el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de atribuirle un significado. Si ello no ocurre, y manteniéndonos ante un texto razonablemente redactado, puede ser debido a tres tipos de motivos:

- Que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto. Es lo que nos ocurre a los inexpertos cuando intentamos leer un documento legal enrevesado. En estos casos, o bien nos hacemos con el conocimiento necesario, o bien abandonamos el texto ( o consultamos a un abogado).
- Que poseamos el conocimiento previo, pero que el texto en sí no nos ofrezca ninguna pista que nos permita acudir a él.
- Que el lector pueda aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que ésta no coincida con la que pretendía el autor.<sup>17</sup>

Parece necesario que ante la lectura, en la escuela, el profesor se plantee con qué bagaje los niños van a poder abordarla, y que prevea que éste no va a ser homogéneo.

Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye, y no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos, sino que está constituido también por sus expectativas, intereses, vivencias... por todos los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo, y que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee.

Por lo demás, si la previsión del profesor es que un texto queda demasiado alejado de las posibilidades de los niños, tal vez deba sustituirlo y proporcionar algún tipo de enseñanza que les dote de lo que necesitan.

En relación con el conocimiento previo, hay algunas cosas que se pueden hacer para ayudar a los niños a actualizarlo. En cada ocasión puede elegirse lo que parezca más adecuado, aunque no hay ningún inconveniente en proceder a todo ello en un estilo más o menos informal:

---

<sup>17</sup> BROWN, Gillian. *Language and understanding*. California: Oxford, 1994. p.124.  
**NOTA:** La traducción es mía.

1. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
2. Ayudar a los alumnos a que se fijen en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.
3. Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.

También es bueno que los alumnos promuevan preguntas acerca del texto, de manera que no sean sólo los profesores quienes hablen, sino que los niños tomen la iniciativa en algunas cuestiones.

### **1.2.3 Condicionantes de la comprensión**

La comprensión de cada lector está condicionada por un cierto número de factores que han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión:

Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

El lenguaje oral: un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión. Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

Las actitudes: las actitudes de un alumno hacia la lectura pueden influir en su comprensión del texto. Puede que el alumno en una actitud negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de tales habilidades.

Las actitudes y creencias que un individuo se va forjando en relación con varios temas en particular pueden afectar a la forma de comprenderlos.

El propósito de la lectura: el propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender (atención selectiva).

#### **1.2.4 El estado físico y afectivo general.**

Dentro de las actitudes que condicionan la lectura considero la más importante la motivación, por ello le dedicaremos una atención especial.

Sartre hace un sin número de condiciones para la motivación de la lectura aquí algunas de ellas:

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido. Para esto, es necesario que el niño sepa qué debe hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone que haga.<sup>18</sup>

La primera condición remite a los objetivos que presiden la lectura, las otras dos se pueden analizar conjuntamente.

Aquí la misma autora presenta algunas de las recomendaciones más precisas para la motivación:

Un factor que contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que éste le ofrezca al alumno algunos retos que pueda afrontar. Así, parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática o contenido deberían resultar en mayor o menor grado familiares al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> SARTRE, Maria Monserrat .*La animación a la lectura*. Madrid: SM, 1989 p.24.

<sup>19</sup> *Ibidem*.p.28-29

Debemos saber que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de biblioteca o acude a ella. O aquellas otras en las que con un objetivo claro aborda un texto y puede manejarlo a su antojo, sin la presión de una audiencia.<sup>20</sup>

La motivación está estrechamente relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos puedan ir estableciendo con la lengua escrita. "Esta debería ser mimada en la escuela, y mimados los conocimientos y progresos de los niños entorno a ella."<sup>21</sup> Aunque muchas veces se atiende sobre todo a la presencia y funcionalidad de lo escrito en el aula, esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores y las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto, cuando él mismo puede disfrutar con su aprendizaje y dominio.

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante. "Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga: "¡fantástico! ¡Vamos a leer!" sino en que lo digan o lo piensen ellos."<sup>22</sup> Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar,

---

<sup>20</sup> MATA, Juan. Como mirar a la luna: confesiones de una maestra sobre la formación del lector. Barcelona: Gaio, 2004. p. 135.

<sup>21</sup> REYES REBOLLO, Miguel María. Estrategias de animación para la lectura: metacognición, audición y lenguaje. Sevilla: Gedisa, 2004. p.35.

<sup>22</sup> AGUILAR AMAT, Ana. *El placer de la lectura*. Madrid: Síntesis, 2004.p. 253.

tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, evitando situaciones en las que impere la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sea posible aquéllas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo).

A continuación, me centraré en los factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector.

La intención de la lectura: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura.” Desde este punto de vista, Foucambert caracteriza las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura. Con una cierta mezcla de criterios, las divide en:

- Lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.
- Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.
- Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.
- Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el directorio telefónico, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc...<sup>23</sup>

Los conocimientos aportados por el lector: el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto. Los conocimientos previos que el lector utiliza se pueden describir agrupados en dos apartados:

---

<sup>23</sup> FOUCAMBERT, *op. cit.*, p.182-187.

- El conocimiento de la situación comunicativa
- Los conocimientos sobre el texto escrito:
  - Conocimientos paralingüísticos.
  - Conocimientos de las relaciones grafológicas.
  - Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.
  - Conocimientos textuales.
- Conocimientos sobre el mundo: Por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

### 1.3 Habilidades de comprensión

Los datos de que disponemos hasta ahora permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo.

Coincido con Coirney... “Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar”<sup>24</sup>

El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora, pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la de identificación del significado de las palabras.

---

<sup>24</sup> COIRNEY, Trevor .*Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de educativo y ciencia. Morata, 1992. p.150.

En una reseña sobre la documentación referente a las habilidades, Luceño extrajo las siguientes conclusiones:

- Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas.
- No es posible enseñar, lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado.
- No está claro cuáles ejercicios programados para entrenar las habilidades de comprensión lectora son esenciales o necesarios, si es que algunos de ellos lo es.<sup>25</sup>

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Además, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

“Así pues, es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar.”<sup>26</sup>

Dado que la comprensión es un proceso, es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone.

El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el “proceso” de comprender y cómo incrementarlo.

Los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva procedural, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que

---

<sup>25</sup> LUCEÑO CAMPOS, José Luís. *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Esfinge, 2000. p. 182-186.

<sup>26</sup> ARANDA, Gilberto. “Cero en conducta y... ¿cuánto en comprensión de lectura?”, *En Cero en Conducta*, año 1, núm. 5, México. 2003. p.12-15.

tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí.

La definición de comprensión, como ya he dicho anteriormente, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto, dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

- Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructura sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos.
- Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia.

El esquema siguiente resume las habilidades y procesos que han de enseñarse en los programas de comprensión de lectura, y está dividido en dos secciones fundamentales: las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto, y las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas.

### **1.3.1 Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto**

- ✓ *Habilidades de vocabulario*: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:
- ✓ Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.

- ✓ Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.
- ✓ Habilidades de uso del diccionario.
- ✓ *Identificación de la información relevante en el texto*: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura.
- ✓ Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
- ✓ Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia.
- ✓ Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan.
- ✓ Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

### **1.3.2 Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas.**

- *Inferencias*: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto. El

alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.

- *Lectura crítica:* se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguirla opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.
- *Regulación:* se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen. Esto se puede conseguir a través e resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones

## **Capítulo 2**

### **COMO ENSEÑAR LA LECTURA DE COMPRENSIÒN**

#### **2.1 Lectura y escritura ¿tienen relación?**

Si, porque nuestros esquemas conceptuales son los mismos que accionamos ya sea para leer o para escribir o entablar un diálogo. Leer y escribir son procesos que necesitan ejercitarse aun entre los docentes, ya que un lector experto tiende a ser un escritor creativo.

Un factor muy importante, a tener en cuenta en un programa de enseñanza de la comprensión lectora es la correlación de las actividades escritas con la comprensión. La investigación ha demostrado claramente lo importante que es la relación entre la lectura y la escritura y los beneficios de correlacionar ambas instancias.

El sujeto que escribe se esfuerza, durante su actividad, por organizar sus ideas de modo que ellas sean comprendidas por el lector. “Por su parte, el lector echa un vistazo a lo que alguien ha escrito e intenta determinar cómo es que ha estructurado u organizado el autor las ideas que allí se le presentan.”<sup>1</sup> Dado que los procesos de comprensión lectora y de la escritura son tan semejantes, la correlación de las actividades a desarrollar en ambas áreas hace que ellas se complementen y potencien entre sí. Correlacionar la escritura con la comprensión no significa proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente.

Todos los maestros han de asumir su parte de responsabilidad en ese proceso de generar alumnos capacitados para comprender lo que leen\*. Los profesores de otras asignaturas, es decir, los responsables de inculcar a los niños un cuerpo de conocimientos referido a un área determinada, han de ayudar continuamente a los alumnos a comprender el texto, orientándolos para que

---

<sup>1</sup> PALACIOS DE PISAN, Alicia. *Comprensión lectora y expresión escrita, experiencia pedagógica*. Argentina: Aigue, 1997. p.102.

\*Desde el año 2000 se implementó en la SEP en la gran mayoría de las escuelas públicas el proyecto de rincón de lecturas donde hay un tiempo y espacio determinado dedicado a la lectura, donde un profesor comisionado a esta actividad es el encargado de cumplir con los objetivos principales que plantea la planeación del proyecto de lectura.

apliquen las habilidades de comprensión y los procesos que han aprendido previamente.

No estoy sugiriendo que los profesores de otras asignaturas deban enseñar formalmente a leer, sino que tengan en cuenta las exigencias que la lectura plantea a sus alumnos cuando traten materias propias de su asignatura. Los profesores de tales asignaturas han de guiar a sus alumnos en la aprehensión del vocabulario especializado y el estilo particular de escritura que suele emplearse en su asignatura y ayudarles a desarrollar la información previa requerida para que comprendan mejor los contenidos de esa área en particular.

No es el mismo tipo de enseñanza que ha de implementar el profesor de lectura, el eje de las clases donde se imparten otras asignaturas descansa en ayudar al alumno a que comprenda el material y aprenda los contenidos que se tratan, mientras que el interés fundamental del profesor de lectura estriba en ayudar al alumno en que adquiera las habilidades de lectura e implemente los procesos involucrados en dicha actividad.

Por lo tanto, para que un programa escolar de lectura sea exhaustivo, todos los profesores deben asumir la responsabilidad que les corresponde en el proceso de ayudar a los alumnos en su intento de comprender mejor un texto y de aplicar lo que han aprendido a distintos tipos de textos.

Una de las relaciones entre la lectura y la escritura que buena parte de los investigadores del área han abordado es la del rendimiento en ambas actividades. Varios estudios han demostrado la existencia de una relación moderada entre ambas variables, como bien menciona Graves:

La relación no es de tipo causal: la enseñanza de la escritura no mejora necesariamente la lectura y viceversa. Aun así, algunos estudios indican que ciertas actividades escogidas de lectura influyen en el desempeño

del alumno al escribir y que ciertas actividades escogidas de lectura influyen recíprocamente en el desempeño durante la lectura.<sup>2</sup>

Las relaciones, entre la lectura y la escritura, que son importantes para la enseñanza pueden determinarse a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Tanto la lectura y la escritura son procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos. El lector acucioso es caracterizado, desde esta perspectiva, como ese individuo que planifica su lectura en torno a un propósito determinado; con ese objetivo en mente, ese individuo reflexiona en torno a lo que va a leer y comienza a activar su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso bastante parecido. Primero establece algún proceso de su escritura y luego reflexiona en torno a lo que ya se sabe o precisa saber acerca de ese tema antes de comenzar a escribir.

A continuación, el lector inicia la lectura y elabora o “compone” el significado a la luz de los propósitos que se ha fijado y la información previa de que dispone. Las claves del texto le ayudan a elaborar los distintos significados. El escribiente, por su parte, comienza a escribir y elaborar a su vez el significado; su tarea consiste en elaborarlo de tal modo que el lector lo capte luego. A medida que escribe algo, reflexiona en torno a ese tema y lo desarrolla.

A medida que el lector continúa elaborando nuevos significados, piensa en lo que está leyendo y relee y modifica los significados que van surgiendo cuando ello es preciso. También, hace una revisión para clarificar los significados, reflexionando en torno a lo que ya ha escrito, releyéndolo y reescribiéndolo para que resulte más comprensible.

Finalmente, el lector llega a un punto en el que, al reflexionar sobre lo que ha leído, concluye que el significado “compuesto” en el proceso es la mejor de todas las posibilidades que le plantean. En el caso del escribiente esta fase

---

<sup>2</sup> GRAVES, *op.cit.*, p. 58

consiste en desarrollar la copia definitiva. Pearson y Tierney<sup>3</sup> aluden a cada una de estas cuatro etapas que se sigue como: planificación, composición, edición y regulación. Al ceñirse a esas cuatro etapas, el lector y el escribiente no las desarrollan una después de otra, en forma necesariamente secuencial. En el proceso global, avanzan y retroceden de la una a la otra.

Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de la forma en que los autores organizan sus ideas. A medida que aprendan a escribir y organizar sus propias ideas, podrán apreciar y entender mejor cómo organizan otros autores sus propios pensamientos.

Integrar la lectura y la escritura supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar a los alumnos a determinar cuáles son las relaciones entre ellas. Siempre que sea posible, las actividades de lectura y escritura deben ir imbricadas y no ser enseñadas como asignaturas independientes entre sí.<sup>4</sup> La enseñanza conjunta de la lectura y la escritura implica:

- enseñar a los alumnos el proceso de la escritura
- indicarles las relaciones entre lectura y escritura
- incorporar las actividades de escritura como parte integral de la clase de lectura y utilizar los materiales de lectura como estímulo para la escritura.

El maestro no debe suponer que la enseñanza de la escritura mejora automáticamente la comprensión lectora y viceversa. Se debe enseñar a los alumnos a escribir, igual que se les enseña a cómo comprender mejor un texto. Pero, si los dos procesos son enseñados y relacionados entre sí en forma sistemática, acabarán reforzándose el uno al otro.

Los alumnos suelen creer que lo que aprenden en el área de la lectura no guarda relación alguna con lo que realizan en el de la escritura o en otras áreas

---

<sup>3</sup> GOLDER, *op-cit.*, p.129.

lingüísticas. Es responsabilidad del maestro indicarles dichas relaciones y ayudarles a establecer las conexiones entre todo ello. La lectura, por ejemplo, brinda a los alumnos buenos modelos a utilizar en su propia escritura.

## **2.2 Las estrategias de lectura**

Las estrategias de comprensión lectora 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:

- Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos
- Si las estrategias son procedimientos de orden elevado 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 soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas.

Sin embargo, lo característico de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. “Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate”.<sup>5</sup>Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.107.

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.

Arboleda nos indica algunos puntos importantes acerca de las estrategias de lectura:

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados 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.<sup>6</sup>

Coincido con Moreno con la idea de crear lectores autónomos: "Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye".<sup>7</sup> Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). "Facilitarán

---

<sup>6</sup> ARBOLEDA, Julio César. *Estrategias para la comprensión significativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio, 2005. p.105.

<sup>7</sup> MORENO, Víctor. *Lectores competentes*. Madrid: Anaya, 2004. p.132.

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.”<sup>8</sup>

Barman define a la lectura así:

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica... hace falta además que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados.<sup>9</sup>

En general hablamos de estrategias para referirnos a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

Al conocimiento de las propias estrategias se le llama metacognición, es decir, conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento.

La metacognición se incrementa con la edad. “Los niños pequeños tienen pocas posibilidades metacognitivas mientras que los mayores son más hábiles a este respecto.”<sup>10</sup>

Por otra parte, las estrategias metacognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir a los niños para que utilicen conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada.

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p.134.

<sup>9</sup> BARMAN, James F. *La comprensión lectora: como trabajar la idea principal en el aula*. Tr. de Begoña Jiménez. Madrid :Visor .1990. p. 106

<sup>10</sup> AUSUBEL, David Paul. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Tr. de Genis Sánchez. Mexico: Trillas, 1978. p.422.

En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias metacognitivas.

Las investigaciones sugieren que las estrategias lectoras no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información sino que implican un proceso de aprendizaje y por lo tanto su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno:

Los sujetos más jóvenes tienden a procesar los textos elemento por elemento; relacionando un gran número de características textuales que son adquiridas sin un procesamiento profundo, a partir de elementos de coherencia superficial. Los lectores más maduros (no se identifica exactamente con la edad; es la madurez lectora), por el contrario generan gran número de macroproposiciones. Estas macroproposiciones proporcionan una representación jerárquicamente organizada acerca del contenido del texto que no se limita únicamente a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión entre esas afirmaciones y sus esquemas de conocimiento previo.

Podemos por tanto concluir que los sujetos con estrategias más eficaces y maduras realizan operaciones destinadas a captar el significado global del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto sino también los esquemas de conocimiento del propio sujeto.

Por el contrario, los lectores menos eficaces e inmaduros no producían una integración de los diversos contenidos del texto procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo.

Quizás una de las estrategias más útiles y maduras sea la “estrategia estructural” que consiste en establecer un plan de procesamiento del texto basado en seguir la estructura organizativa de las ideas del texto de forma que se vayan relacionando los detalles más importantes del pasaje con esa estructura.

Los sujetos que no son capaces de utilizar esta estrategia estructural suelen emplear una “estrategia de listado”, propia de los sujetos con dificultades en comprensión y se caracteriza porque no es sistemática, no contiene un plan de procesamiento de texto, y los sujetos se limitan a recordar datos sueltos del contenido del texto.

En la lectura compartida se aprende a utilizar una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma. Al respecto Coirney afirma que:

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos.<sup>11</sup>

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes:

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

De lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, autocuestionamiento...) no es

---

<sup>11</sup> COIRNEY, *op.cit.*, p.89.

suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor (¿de qué crees que trata el texto? ¿Alguien puede explicar que es la.....? ¿Hay algo que no comprendes? Como ya leímos, esta leyenda nos habla de...) a manos del alumno.

Es necesario que los alumnos comprendan y usen comprendiendo las estrategias señaladas, y eso puede lograrse con la lectura compartida. Nunca deben convertirse los alumnos en participantes “pasivos” de la lectura, que no responden, actúan pero no interiorizan ni se responsabilizan de esas estrategias u otras. “No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.”<sup>12</sup>

### **2.3 La enseñanza de estrategias de comprensión lectora**

Se utiliza el término procedimientos para referirse a todos ellos. Dado que en la literatura se habla de la especializada, en la tradición psicopedagógica, como a continuación nos lo hacen notar algunas notas hechas por la SEP en algunos libros para los profesores..

“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.”

(...)Se puede hablar de procedimientos mas o menos generales en función del numero 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

---

<sup>12</sup> ACTIS, Beatriz. *Cómo elaborar proyectos institucionales de lectura: experiencias, reflexiones, propuestas*. Buenos Aires: Homo sapiens, 2005. p.97.

a procedimientos o destrezas mas generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas mas especificas, relacionadas con contenidos concretos.<sup>13</sup>

Como ha señalado Belza

La estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.<sup>14</sup>

Sin embargo, es característico de las estrategias el hecho de que no detallan, no prescriben totalmente el curso de una acción; el mismo autor indica acertadamente que las estrategias son sospechosas 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 auto dirección 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 guíen y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Comparto con Belza 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.

---

<sup>13</sup> Esta información fue tomada del diseño curricular de la SEP para primaria del año de 1989. “La comprensión lectora. Estrategias para aplicar en el aula.”

<sup>14</sup> BELZA VALLS. *op. cit.*, p.66.

Otros autores como Johnston 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 el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición –capacidad de conocer el propio conocimiento repensar sobre nuestra actuación de planificarla y que permiten controlar y regular la actuación inteligente.<sup>15</sup>

Voy a considerar, que las estrategias de comprensión lectora a las que me refiero a lo largo de este trabajo son procedimientos de orden 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.-Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no se aprenden.

2.-Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es 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 generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura

---

<sup>15</sup> JOHNSTON PETER, H. *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor, 1989. p.86.

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, mas allá de fomentar sus competencias como lectores.

#### **2.4 Condiciones para la enseñanza de la lectura.**

- Partir de lo que los alumnos saben: la escolarización supone un paso muy importante para los niños y niñas al darles la posibilidad de ampliar la experiencia sobre el mundo y sus formas de representación y comunicación. Es la escuela, precisamente, la institución social encargada de ofrecerles la oportunidad de asimilar la modalidad más abstracta de representación verbal, la lengua escrita. Este aprendizaje debe realizarse a través de la reconstrucción progresiva de los conceptos que ellos ya poseen en mayor o menos grado cuando llegan a la escuela. Por ello...” la valoración de los conocimientos previos sobre el escrito y la estimulación hacia su continuidad son unas tareas básicas de la escuela que deberá planificar su intervención a partir de la información que cada uno de los alumnos posee sobre la forma y la función del código escrito.”<sup>16</sup>
  
- “Favorecer la comunicación descontextualizada: un tema ampliamente debatido por los estudios sociolingüísticos aplicados a la educación ha sido el de saber en qué forma y en qué medida las diferencias lingüísticas que presentan los niños y niñas al llegar a la escuela están condicionadas por su medio sociocultural de origen”.<sup>17</sup>
  
- Familiarizar a los alumnos con la lengua escrita y crear una relación positiva con el escrito: en relación con el punto anterior, la familiarización de todos los niños y niñas con el mundo de la escritura debe constituir el primer objetivo de la actuación escolar en la enseñanza de la lectura. Para ello... “se intensificará el contacto de los alumnos con textos

---

<sup>16</sup> SOLÉ, Isabel. *El reto de la lectura*, Barcelona: Graó,1996 .p.77

<sup>17</sup> *Ibíd*em

escritos en actividades que conserven el sentido y el uso normal de la lectura en nuestra sociedad.”<sup>18</sup> La familiarización ha de englobar tanto los objetos de lectura (libros, anuncios, letreros, etc...), como las situaciones de la vida corriente en que se recurre a la lectura (para recordar, para explicar un cuento, etc...)o los lugares donde se produce (en la biblioteca, en la secretaría, etc...).

- Fomentar la conciencia metalingüística: otra característica exigida por la comunicación escrita es un nivel elevado de conciencia metalingüística, la cual permite concentrarse en el lenguaje como objeto en sí mismo y no en su caso como vehículo de significado en el interior de una comunicación. Aunque los niños y niñas presentan unos determinados niveles de conciencia metalingüística a partir de su dominio oral (pueden preguntar, por ejemplo qué significa *tal* palabra), el acceso al escrito requiere un uso del lenguaje mucho menos transparente que en la comunicación oral y a diferentes niveles de las unidades lingüísticas.
- Utilizar textos concebidos para su lectura: para enseñar a los alumnos a reconocer y dominar las características lingüísticas y los indicios que facilitan la recepción de un texto es importante que la escuela utilice textos realmente concebidos para ser leídos. A menudo este principio es contradicho por la confección y el uso de materiales escolares que intentan facilitar la lectura de las niñas y niños a través de la propuesta de textos narrativos que ellos conocen en su versión oral o especialmente realizados para el aprendizaje escolar. Esta situación provoca problemas en el aprendizaje de la interpretación del texto porque los niños ya saben su significado si necesidad de interrogarse al respecto y también por la falta de interés que puede tener un tipo de texto tan artificial y simplificado.

---

<sup>18</sup>SOLÉ, *op.cit.*, p.79.

- Experimentar la diversidad de textos y lecturas: la familiarización con las características del escrito implica tener experiencias con textos variados, de tal forma que se vayan aprendiendo sus características diferenciales, y que la habilidad de lectura puede ejercitarse en todas sus formas según la intención y el texto. Leer sin tener que oralizar: tradicionalmente, la escuela ha transmitido la idea que leer es oralizar cualquier tipo de texto escrito, unidad tras unidad, sin despegarse jamás de él y a tanta velocidad como sea posible sin cometer equivocaciones. Así, la oralización del texto, “lectura en voz alta”, ha sido la principal actividad escolar del primer aprendizaje lector y es también la más utilizada cuando se aborda un texto colectivamente en los cursos superiores. Las situaciones de lectura integrada en el trabajo escolar y en la vida de la clase y de la escuela ofrecen muchas oportunidades, parecidas a las que se ofrecen al adulto, para leer silenciosamente sin necesidad de decir el texto en voz alta.

A pesar de todo, será preciso prever momentos de intercambio entre el maestro y sus alumnos, sea individualmente o en grupo, sobre los textos que han leído o que están leyendo, para saber qué interpretan y cómo resuelven los problemas de comprensión, y también para poder ayudarles y sugerirles formas de proceder más adecuadas, si es preciso. Así pues... “sería conveniente provocar a menudo situaciones para hablar de lo que se lee y de cómo se hace, más que dedicar horas y horas simplemente a oralizar textos.”<sup>19</sup>

- La lectura en voz alta: la lectura en voz alta tiene que ser una actividad presente en la educación lectora, si no es entendida simplemente como la oralización de un texto. “Leer en voz alta tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado.”<sup>20</sup> Es posible que sea necesario comunicar el resultado de una búsqueda de

---

<sup>19</sup> ORTEGA RIZO, Yolanda. *Metodología para comprensión de lectura en español*. México: Porrúa, 1999. p. 89.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p.91.

información a los demás miembros del grupo, que se quiera ofrecer el placer de la realización sonora de un texto literario o que sea preciso comunicar algo simultáneamente a muchos receptores.

## **2.5 Qué enseñar y cómo enseñar**

Aquí expongo los principios que deben orientar la instrucción en comprensión lectora dentro del enfoque cognitivo. Estos principios hacen referencia por un lado al contenido de la instrucción y por el otro a los procedimientos metodológicos por los que ha de regirse la enseñanza.

**Directrices relativas al contenido de la instrucción:** Se trata de responder a la pregunta ¿qué es lo que hay que enseñar? El contenido debe estar centrado en los dos conjuntos de variables que afectan a la comprensión de los sujetos y de los que ya hemos hablado: esquemas de conocimiento y estrategias metacognitivas del procesamiento de textos

- Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los sujetos, los cuales les capaciten para comprender adecuadamente los diferentes tipos de textos
- Desarrollar estrategias metacognitivas: Se trata de que los sujetos sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para que puedan planificar, dirigir, revisar o evaluar todos los pasos que conducen a una comprensión efectiva.

**Directrices relativas a los procedimientos metodológicos que orientan la enseñanza:** Estas orientaciones van dirigidas a mostrar cómo hay que instruir.

- Proporcionar objetivos claros a los estudiantes: Se busca enseñar estrategias metacognitivas de dirección y control del pensamiento. Si los sujetos no tienen clara cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad mal pueden poner en marcha los procesos ejecutivos de la comprensión.
- El profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos: Aquí se trata de un modelado abstracto, que se refiere a

conductas abstractas o regidas por leyes como son las estrategias de procesamiento de la información de las que aquí nos ocupamos.

- La instrucción se ha de realizar en contextos reales de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza aprendizaje: Uno de los fallos de la instrucción tradicional en comprensión y técnicas de estudio era el de practicar una serie de ejercicios para promover conjuntos de habilidades independientes. Se pensaba que proporcionando esta serie de ejercicios a los alumnos ellos mismos generalizarían unas supuestas habilidades a las situaciones ordinarias; pero esto se ha demostrado que no ocurre así.
- Los enfoques cognitivos de la instrucción plantean la enseñanza de habilidades que puedan ser fácilmente generalizables, tanto por el material que se utiliza como por el contexto en que se instruye.
- El profesor debería proporcionar retroalimentación sobre los procesos de comprensión: En los enfoques tradicionales la retroalimentación del profesor se centra básicamente en los productos de comprensión más que en los procesos. El énfasis recae sobre lo observable y en consecuencia los niños aprenden que lo importante son los productos. Los enfoques cognitivos preocupados fundamentalmente por instruir estrategias deben centrar la retroalimentación del profesor en esas estrategias.
- Proporcionar una retroalimentación que favorezca la motivación y las atribuciones de los alumnos hacia el logro: El tipo de retroalimentación tradicional al que nos acabamos de referir no sólo tiene como efecto centrarse sobre todo en los productos del aprendizaje, sino que además hace descansar el control del mismo sobre el profesor en lugar de transferir dicho control al alumno. Este hecho tiene consecuencias en la motivación, ya que el sentimiento de control es altamente motivante. Así pues, un programa de instrucción efectivo debería preocuparse de entrenar en atribuciones sobre causas internas, tales

como la capacidad y el esfuerzo, de forma que se favoreciese el sentimiento de control sobre las propias acciones incrementando la motivación hacia el logro.

Como síntesis de todo lo anterior, podríamos decir que la intervención instruccional que surge de las anteriores pautas encaja dentro de una concepción constructivista de la intervención pedagógica. Se trata de ayudar al alumno a que construya su propio aprendizaje mediante una instrucción que enriquezca los esquemas de conocimiento de los sujetos, así como sus estrategias de procesamiento de textos.

## **2.6 La importancia de las estrategias en el proceso de la lectura.**

Existe un acuerdo generalizado, al menos en las publicaciones que se sitúan en una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura “cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones”<sup>21</sup>

- 1- De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida y de su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable. Algunos autores se refieren a ello como a las propiedades de los “considerate texts”

Si atendemos a lo que habíamos acordado en capítulos anteriores cuando hablamos del aprendizaje significativo estaríamos ante la condición de significatividad lógica del contenido que hay que aprender 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;

---

<sup>21</sup> RESNICK, *op.cit.*, p.59.

implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no solo comprende, sino que sabe que comprende y cuando comprende.

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 denominan “significatividad psicológica”

Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en si se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de el. Al referirnos al conocimiento previo adecuado o pertinente del lector, no estamos aludiendo a que “sepa” el contenido del texto, sino a que entre este y sus conocimientos exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión.

Con todas estas condiciones son necesarias pero no suficientes. La comprensión depende aun de otro factor, descrito por Brown.

3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como 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 que entiende y que no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.”<sup>22</sup>

Puede ser un poco difícil explicar esto para que se entienda, puesto que nosotros como lectores expertos utilizamos las estrategias de una manera inconsciente. Mientras leemos y vamos comprendiendo, no ocurre nada; el

---

<sup>22</sup> Brown, *op.cit.*, p.191.

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 habla Brown se 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. Hemos entrado de lleno a un estado estratégico caracterizado por la necesidad de aprender, de resolver dudas y ambigüedades de forma planificada y deliberada y que nos hace ser conscientes de 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.

¿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. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o por que estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos. La aportación de Pozo, que define las estrategias

alrededor de la elaboración del texto escrito, actividades realizadas para aprender a partir de él como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, en el tramo superior de la jerarquía de las estrategias de aprendizaje, me parece muy sugerente. Estas estrategias insistiré nuevamente en ello se requieren para aprender a partir de lo que se lee, pero también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o debate. Enseñar estrategias de comprensión contribuyente, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.

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

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

Como ha sido puesto en relieve por varios autores 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 un técnica presentar listados de estrategias tiene el peligro de convertir lo que es un medio en un fin de la enseñanza en si mismo. Es fundamental que estemos de acuerdo en que lo que queremos no son niños que posean amplios repertorios de estrategias, sino que sepan a utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto.

Por otro parte, los listados pueden ayudarnos a caer en la tentación de enseñar las estrategias no como tales estrategias, sino como técnica o procedimientos de nivel inferior, 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 debe 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 escrito Brown sugiere...

Que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son las que le describo a continuación. He intentado precisar las cuestiones que plantean o deberían plantearse al lector cuya respuesta es necesaria para poder comprender lo que se lee.

1.-Comprender los propósitos, explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué? ¿Para qué tengo que leerlo?

2.-Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate ¿Qué se yo acerca del contenido del texto? ¿que se acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿qué otras cosas se que puedan ayudarme: acerca del autor, del genero, del tipo de texto?

3.-Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue punto 1) ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para logara mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle por ser poco pertinente 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? ¿Presenta coherencia las ideas que en el 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 auto interrogación ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?

6.-Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones ¿Cuál podrá ser el final de esta

novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cual podría ser tentativamente el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?<sup>23</sup>

A todo ello cabría añadir que las estrategias deben ayudar al lector a escoger otros caminos cuando se encuentren con problemas en la lectura. Aunque Palincsar y Brown no se manifiestan a este respecto, podemos suponer que estarían de acuerdo en que todo lo que implican o deberían implicar las estrategias de lectura, sería bastante poco útil si no se encontraran subyacente la idea de revisión y cambio de la propia actuación cuando sea necesario.

## **2.8 Un modelo para la instrucción directa**

Actis en su obra menciona como llegar a lograr la enseñanza de habilidades para la lectura y manifiesta que: “Es posible enseñar las habilidades y procesos de comprensión a través de la instrucción directa, es decir, mediante esa porción del programa de lectura que enseña a los alumnos el cómo hacer la lectura”.<sup>24</sup>

El proceso de instrucción directa es aquel en virtud del cual el maestro:

Exhibe, demuestra o modela\* claramente a los alumnos aquello que han de aprender.

Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido.

Les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo.

El proceso incluye los siguientes pasos:

- Enseñanza.
- Comunicar a los alumnos lo que van a aprender y ayudarles a relacionarlo con sus experiencias previas.
- Modelar una habilidad o implementar de un proceso determinado y verbalizar las reflexiones que tienen lugar.

---

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 119-126.

<sup>24</sup> *Ibidem* p.99

\*modelar: acto de mostrar o demostrar a los alumnos cómo utilizar una determinada habilidad o proceso y cómo razonar a través de ese proceso.

- Promover la práctica guiada de esa habilidad o proceso.
- Resumir lo que se ha aprendido y verbalizar el cómo y cuándo aplicarlo.
- Práctica.
- Promover la práctica independiente de los alumnos con la habilidad o procesos adquiridos.
- Aplicación.
- Recordar a los alumnos la habilidad, el proceso o la estrategia que deben aplicar o implementar
- Hacer que los alumnos lean el texto seleccionado para determinar su propósito.
- Analizar el texto

La realización de este proceso permite:

- Evaluar si los alumnos han comprendido el texto seleccionado.
- evaluar si los alumnos aplican las habilidades y procesos aprendidos.
- Resumir lo que se ha aprendido y la forma de utilizarlo en la lectura.
- Enseñar a los alumnos a regular su propia comprensión durante la lectura.
- Enseñarles a resumir el contenido, clarificar dudas, hacerse preguntas y predicciones durante la lectura.

## **2.9 La enseñanza de estrategias de comprensión lectora: un enfoque constructivista**

Desde la concepción constructivista, me parecen particularmente adecuadas cuando se trata de explicar el caso de la lectura y de las estrategias que la hacen posible. La primera consideración la situación educativa como un proceso en construcción conjunta a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e

incidir en la realidad por ejemplo para comprender e interpretar los textos que en ella se encuentran presentes. Si se trata de un proceso de construcción es obvio que no se puede pedir que todo se resuelva adecuadamente y de una sola vez; si además es una construcción conjunta parece claro que aun cuando el alumno sea el protagonista principal, el profesor tendrá también un papel destacado en el reparto.

Justamente, la segunda idea que me parece muy interesante es la consideración de que en ese proceso el profesor ejerce una función de guía.

En la medida en que debe asegurarse el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas y que se traducen en los objetivos y contenidos que perciben los currículos en vigor en un momento dado. Así estamos ante un proceso de construcción conjunta que se caracteriza por constituirse en lo que Bauman denomina “participación guiada”.<sup>25</sup> Si aclaramos lo que significa un proceso de enseñanza aprendizaje en que esa participación se haga presente, tendremos elementos para profundizar después en la tarea del profesor o maestro.

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

---

<sup>25</sup> BAUMAN JAMES, *op. cit.*, p. 106.

La descripción de la participación guiada se aproxima enormemente a la descripción de los procesos de andamiaje. Bruner y sus colaboradores utilizan la metáfora del andamiaje para explicar el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno.

Así como los andamios se sitúan siempre un poco más elevados aquel edificio a cuya construcción contribuyen de forma absolutamente necesaria, los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de los que el niño es capaz de resolver. Pero del mismo modo que una vez construido el edificio el andamio se retira sin que sea posible encontrar luego su rastro y sin que el edificio se derrumbe, también las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje.<sup>26</sup>

Me parece fundamental la idea de que la buena enseñanza no solo es la que se sitúa un poco más allá del nivel actual del alumno, sino la que asegura la interiorización de lo que se enseña y su uso autónomo por parte de aquel.

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

En un interesante y poco conocido trabajo, Smith asume: Que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases,<sup>27</sup> que a continuación presento de una manera detallada.

---

<sup>26</sup> BRUNER, Jerome Seymour . *Desarrollo cognitivo y educación*: selección de textos por Jesús Palacios Madrid: Morata, 1988. p. 224.

<sup>27</sup> SMITH, op. cit., p.195.

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

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

Esta es una fase delicada, porque en ella se debe asegurar el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al alumno. No es que el profesor se inhiba, sino todo lo contrario. Está ahí para intervenir de forma contingente las necesidades de los alumnos, pero con la meta puesta en conseguir su realización competente y autónoma. Desde luego, exige unas ciertas condiciones tanto el profesor como el alumno deben comprender que puedan darse errores y en ello no debe ser un impedimento para arriesgare. Tampoco se trata de ser temerario; todo no vale. Lo importante en esta fase es la finura con que puedan ir ajustándose las esperables mejores realizaciones de los alumnos con la ayuda adecuada del profesor. La idea de construcción conjunta y de participación guiada de la cual hable anteriormente.

Smith habla por ultimo de la fase de lectura silenciosa, en la que se trata de que los alumnos realizan por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para la hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión, etc. Incluso en esta fase le pueden proporcionar ayudas de muy distinta índole al alumno: ofreciéndole textos

preparados que obliguen a realizar determinadas inferencias; con errores para solucionar variando los tipos de texto que presentan.

El modelo para la enseñanza que propone Smith respeta los principios que antes he señalado para caracterizar una situación de instrucción de la comprensión lectora. En el se asume que, como en cualquier contenido académico, el dominio de las estrategias de comprensión lectora .En el se asume que, como en cualquier contenido académico, el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno.

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

    Cuando tiene lugar la enseñanza directa, se dedica tiempo suficiente a la lectura, los profesores aceptan su responsabilidad en el progreso de sus alumnos y esperan que estos aprendan. Los profesores conocen los objetivos de sus clases y son capaces de exponerlos claramente a sus alumnos. La atmósfera es seria y organizada, pero al mismo tiempo, cálida, relajada y solidaria. El profesor selecciona las actividades y dirige las clases; la enseñanza no la lleva a cabo un libro de trabajo, libro de texto u otro alumno. Generalmente se realiza en grupos grandes o pequeños, los alumnos cosechan más éxitos que fracasos y están concentrados en la tarea de la mayor parte del tiempo. El profesor que está bien preparado, es capaz de prevenir el mal comportamiento, comprueba que sus alumnos, comprenden, corrige adecuadamente y vuelve a repetir las explicaciones cuando es necesario. Pero lo más importante es que el profesor está al mando de la situación de

aprendizaje, mostrando, hablando, demostrando, describiendo, enseñando lo que hay que aprender.<sup>28</sup>

Luceño divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

**1. Introducción** Se le explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en que les van a ser útiles para la lectura.

**2. Ejemplo** .Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.

**3. Enseñanza directa.** El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien esta a cargo de la enseñanza.

**4. Aplicación dirigida por el profesor.** Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y si es necesario, volver a enseñar.

**5. Practica individual.** El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.<sup>29</sup>

El método de instrucción directa reposa en un paradigma de investigación educativo que recibe el nombre de “proceso/producto” porque las prescripciones que de él se desprende asumen que se establece una relación casual entre el proceso de la enseñanza-lo que hace el profesor- y su producto-entendido en termino de los resultados que consiguen los alumnos-Los procesos internos propios de estos últimos –la actualización de conocimientos previos, el establecimiento de relaciones con la nueva información , la atribución de significados, en definitiva-que constituyen el eje en una óptica constructivista, no son tomados en consideración de una forma explicita .Se espera que si el profesor enseña unas determinadas técnicas o estrategias utilizando el modelo de instrucción directa, los alumnos las aprenderán. Dado

---

<sup>28</sup> *Ibidem*, p.196.

<sup>29</sup> LUCEÑO, *op. cit.*,p. 117.

que además el modelo se presenta como una secuencia ordenada de pasos lógicos, la tentación de ser rigurosos en la aplicación y de considerar que con dicho rigor se asegura automáticamente la adquisición por parte de los alumnos parece casi inevitable.

Así Cooper en una obra que se basa en los supuestos de dicho modelo, advierte de los malentendidos que se ciernen sobre la instrucción directa, cuyo origen puede situarse, según el autor, en una concepción errónea de lo que esta significa o bien en su aplicación incorrecta. Entre estos malentendidos, señala los siguientes:

- La instrucción directa es la enseñanza de habilidades aisladas.
- La instrucción directa consiste en explicarles a los alumnos lo referente a una habilidad.
- La instrucción directa equivale a la totalidad de la enseñanza de la lectura
- Los profesores saben como utilizar el modelo de instrucción directa y de hecho lo utilizan<sup>30</sup>

Creo que este modelo ofrece una propuesta rigurosa y sistemática para la enseñanza que, como todas las propuestas, es necesario adecuar a cada contexto concreto con flexibilidad. Si su uso contextualizado se apoya en una conceptualización sobre lo que supone el aprendizaje del alumno y en un modelo claro y global sobre la lectura y lo que implica la comprensión lectora, la aportación a su enseñanza y aprendizaje alcanzara toda su potencialidad. En la perspectiva de este trabajo equivale a decir que a partir de una visión global de lo que es el proceso de lectura, mediante la enseñanza con los recursos de esta y de otras propuestas se debe conseguir que los alumnos se conviertan en lectores activos y autónomos que han aprendido de una forma significativa las estrategias responsables de una lectura eficaz y son capaces de utilizarlas independientemente en una variedad de contextos.

---

<sup>30</sup> COOPER J, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Tr. de Jaime Collyer. Madrid: Trillas, 1990, p.225.

## 2.10 Comprensión lectora y aprendizaje significativo

Nos hemos ocupado hasta ahora de lo que es leer y de lo que es comprender, así como de las condiciones necesarias para que el lector pueda construir una interpretación acerca del texto. Podríamos decir hasta este momento hemos focalizado nuestra atención en lo que sería el resultado de aprender a leer. Sin embargo, habría que plantearnos un nuevo, problema que podríamos resumir en tres palabras: leer para aprender.

En la explicación constructivista se adopta y se reinterpreta el concepto de aprendizaje significativo acuñado por Ausubel.

Aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal subjetiva de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender.<sup>31</sup>

Cuando nos enfrentamos a un texto que habla sobre estrategias de comprensión lectora con la intención de aprender algo sobre esas estrategias, el proceso que seguimos tiene en cuenta algunos pasos: revisamos lo que ya pasamos sobre el tema o sobre otros que nos parecen relacionados comprensión, lectura, habilidades de descodificación, procedimientos, estrategias cognitivas ,etc. Lo que nos conduce a seleccionar y a catalizar antes y a medida que vamos leyendo aquello que nos resulta útil, en el sentido que se ajusta más o menos al contenido del texto.

Sin embargo es de esperar que nuestros conocimientos, nuestros esquemas de conocimiento no se ajusten exactamente a dicho contenido; aún más, si lo que pretendemos es aprender sobre el tema. Lo más probable es que hayamos elegido un texto que pueda enseñarnos, es decir, que nos aporte nueva

---

<sup>31</sup> AUSUBEL, *op.cit.*, p.436.

información sobre nuestro objeto de interés. Puede ser también que la información que aporte contradiga en todo o en parte nuestros conocimientos previos. En cualquiera de estos casos, nos vemos obligados a efectuar una revisión de dicho conocimiento, para que pueda integrarse la nueva y/o contradictoria información. Esta revisión puede tener múltiples resultados: ampliación del conocimiento previo con la introducción de nuevas variables, modificación radical de este, establecimiento de relaciones nuevas con otros conceptos... en cualquiera caso, se ha reorganizado nuestro conocimiento anterior, se ha hecho mas completo y mas complejo, nos permite relacionarlo con conceptos nuevos y por ello podemos decir que “hemos aprendido”.

Por supuesto puede darse el caso de que el texto sobre estrategias de lectura no suponga ninguna novedad respecto de lo que ya sabemos; entonces simplemente no aprendemos. Otra posibilidad es que la información que aporte sea tan novedosa o compleja o esté tan mal organizada que nuestros conocimientos previos no sean suficientes para abordarla, de forma que no podamos establecer ningún vinculo entre ambos, o que estos sean muy débiles e inconexos; no aprendemos tampoco en ese caso y además es bastante probable que lo pasemos mal. Aunque he tratado el tema del aprendizaje significativo de una forma bastante sumaria, creo que lo dicho basta para dar cuenta de las vinculaciones que existen entre comprender y aprender y para explicar el continuo que se establece entre aprender a leer y leer para aprender. Cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente. Antes de terminar con este apartado, considero necesario hacer dos precisiones.

- En primer lugar, podemos afirmar que cuando un lector comprende lo que lee está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados, aspectos, etc. La lectura nos acerca a la cultura o mejor a múltiples culturas y en ese sentido, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. Podríamos decir tal vez que en la lectura se da un proceso de

aprendizaje no intencionado incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características: leer por placer.

- En segundo lugar, en una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No solo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino que generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas, estructura expositiva y unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Aunque la forma en que se entiende aquí la comprensión implica la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando esta como consecuencia de su actividad con lo que en mayor o menor grado siempre aprendemos algo mediante la lectura no debemos perder de vista cuando leemos para aprender, ponemos en marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar este objetivo.

Ambas consideraciones deben ser tenidas en cuenta en el tratamiento educativo de la lectura. La primera nos ayude a ver su potencialidad en la formación integral de la persona; la segunda nos alerta sobre la necesidad de enseñar a usar la lectura como instrumento de aprendizaje y a cuestionar la creencia de que una vez que un niño aprende a leer, puede ya leerlo todo y que puede también leer para aprender. En su conjunto, nos hace ver que si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones. Dado que este es un objetivo fundamental de la escuela.

### **2.11 Hacia una nueva metodología de la enseñanza de la comprensión de textos**

Hasta hace poco han sido corrientes una serie de fallos importantes en la instrucción de la comprensión lectora.

Uno de estos errores ha consistido en considerar que había que instruir destrezas o habilidades independientes. Así, se intentaba enseñar destrezas de comprensión orientadas al aprendizaje tales como captar ideas principales, resumir, subrayar, realizar esquemas o tomar notas entre otras. Este fallo es consecuencia de considerar a la comprensión lectora como una suma de habilidades parciales.

Otra de las insuficiencias ha consistido en incidir sobre todo en los productos de la comprensión. Es decir, con frecuencia se ha tratado de enseñar tareas observables descuidando los procesos responsables de la realización de esas tareas. Este planteamiento ha estado asociado con la insistencia en aspectos de comprensión literal. Así las preguntas de los profesores tras la lectura de los estudiantes trataban acerca de la información explícita del texto, sin tener suficientemente en cuenta la comprensión del significado global de aquello que se leía, así como de las inferencias que los estudiantes debían realizar para llegar a esa comprensión global.

El último fallo es que se ha confundido la enseñanza de la comprensión lectora con la práctica de determinadas actividades de comprensión. Esto llevaba a que normalmente el esquema de enseñanza se desarrollase del siguiente modo: lectura del texto, preguntas acerca del mismo y corrección de las contestaciones. Este esquema se puede denominar de “exposición repetida” dentro del cual la enseñanza es una ilusión ya que ésta se ha confundido con la mera práctica.

## Capítulo 3

### ¿Qué se ha hecho en el país para combatir este problema?

#### 3.1 ¿Qué hacemos en contra del problema?

Ante todo este problema ¿Qué se ha hecho en nuestro país para erradicarlo? ¿Con qué material cuentan los docentes para combatir la problemática nacional? A continuación presento un sumario de lo que es el Programa Nacional de Lectura (PNL) creado por la SEP donde se establece como prioridad del currículo impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer, escribir y en particular fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros con el objetivo de garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos.

#### 3.2 Programa Nacional de Lectura (PNL) la biblioteca escolar ¿para qué y cómo?

El Programa Nacional de Lectura (PNL) atiende a la necesidad del sistema educativo de definición y gestión de políticas educativas que permitan a la escuela cumplir con su función de formar lectores y escritores, para que todos los alumnos desarrollen plenamente sus competencias comunicativas y, con ello, contribuir, tanto a su mejor desempeño personal, como a construir una participación ciudadana cada vez mas informada y responsable.<sup>1</sup>

El PNL aspira a que las escuelas desarrollen condiciones óptimas para que, desde el ingreso a la educación básica, los alumnos se formen como lectores autónomos, capaces de mantener una actitud abierta para conocer y valorar las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales, mediante la apropiación activa de la cultura escrita.

Para lograr esa aspiración se establece como condición necesaria, garantizar el acceso de los alumnos, maestros y padres de familia a materiales de lectura

---

<sup>1</sup> Fuente de información SEP [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx) 25 de febrero de 2005.

diversos y potenciar, a través del trabajo en las aulas y en la biblioteca escolar, prácticas que garanticen la accesibilidad a los libros, para fortalecer su formación como usuarios plenos.

El programa se ha propuesto una transformación de orden cultural que busca lograr que las escuelas tengan una política que conjugue el uso de libros de texto, libros para el maestro y ficheros; las colecciones de bibliotecas escolares y de aula, así como otros materiales en la acción pedagógica cotidiana de todas las áreas del conocimiento.

Los retos del *Programa Nacional de Lectura* han sido complejos y muy diversos. Afrontarlos ha implicado, en primer término, partir de las experiencias precedentes, fortaleciendo las acciones que resultaron exitosas. Por lo que se vio la importancia de dar continuidad, integración y articulación a varias de ellas, a través de cuatro líneas estratégicas:

1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
2. Incremento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal, así como Centro de maestros.
3. Formación y actualización de recursos humanos.
4. Generación y difusión de información.

Como parte del Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica, y de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, y en atención a lo establecido en las Convocatorias para la selección de Libros del Rincón para las bibliotecas escolares y de aula de las escuelas públicas de educación básica, ciclo escolar 2007-2008, publicadas el 28 de febrero y 7 de junio de 2007 respectivamente, dan a conocer la lista de libros que se incorporarán a estas bibliotecas.

La selección de los títulos para las bibliotecas escolares y de aula se organizó en tres etapas:

1a. Ingreso de materiales. Se contó con la participación de editoriales y autores que pusieron a consideración de la Secretaría de Educación Pública 15,832 propuestas de libros (9,894 para Biblioteca Escolar y 5,938 para Biblioteca de Aula).

2a. Revisión de materiales. La Universidad Pedagógica Nacional realizó una cuidadosa lectura de los títulos presentados a la Secretaría de Educación Pública, propuso un total de 728 títulos nacionales e internacionales (423 para Bibliotecas Escolares y 305 para Bibliotecas de Aula) para la conformación del catálogo, que mostró una gran diversidad y mantuvo un equilibrio fundamental de obras literarias y de carácter informativo, con el fin de responder a los intereses, necesidades, gustos e inclinaciones de lectura que tienen los alumnos de los distintos niveles de educación básica. Dicho trabajo se llevó a cabo con los criterios de calidad de contenido, de diseño editorial y de ilustración establecidos en la convocatoria de selección de acervos para las bibliotecas escolares y de aula, y con base en la experiencia de esta Universidad.

3a. Selección. Esta etapa incluyó la participación de las autoridades educativas, equipos técnicos, directivos, maestros, alumnos y especialistas en la promoción de lectura de los 32 Estados de la República. Cada comité de selección ampliado (42 miembros aproximadamente) se encargó de recoger información sobre intereses y necesidades lectoras entre alumnos, maestros y autoridades educativas en su entidad. De esta manera, se garantizó que el comité estatal de selección conociera diferentes puntos de vista necesarios para conformar sus bibliotecas escolares y de aula del próximo ciclo escolar.

Finalmente, la selección de títulos se llevó a cabo durante la Reunión Nacional de Selección de Bibliotecas Escolares y de Aula, misma que se desarrolló del 25 al 28 de septiembre del 2007, en la Ciudad de México, con la presencia de los comités estatales de selección. En grupos de trabajo, se socializaron necesidades y argumentaciones emanadas de las consultas con maestros, alumnos y padres de familia.

Con acciones como ésta, la Secretaría de Educación Pública continúa con su labor de promover una cultura de aprecio al libro y la lectura, que redunde en una educación de calidad para todos.

Los titulares y/o representantes editoriales que cuentan con títulos seleccionados podrán iniciar el proceso de contratación ante la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, a partir del 15 de octubre del 2007.

### **3.3 La inserción del programa en la escuela**

El programa ha definido las cuatro líneas estratégicas que deben tener su centro en la escuela. Por ello, se planteó *la Estrategia Nacional de Acompañamiento a la Escuela* para la instalación y desarrollo de la Biblioteca Escolar que a partir del año 2003, ha ido desarrollándose con Asesores-Técnicos-Pedagógicos de las entidades federativas, con el fin de lograr que cada escuela acompañada pueda instalar un proyecto educativo definido por su colectivo docente.

### **3.4 La biblioteca escolar**

La biblioteca escolar en el *Programa Nacional de la Lectura* ha sido el eje articulador de las diversas acciones emprendidas, para llegar a una propuesta didáctica en la que el dialogo de saberes haga posible la instalación de verdaderos aprendizajes que tendrán su incidencia en los usuarios competentes de la cultura escrita.<sup>2</sup>

Entendemos la Biblioteca Escolar como un espacio educativo, que alberga una colección organizada y centralizada de todos aquellos materiales informativos que necesita el centro para desarrollar su tarea docente, bajo la supervisión de personal cualificado, y cuyas actividades se integran plenamente en los procesos pedagógicos del centro y se recogen, por tanto, en el Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro y Programación General Anual.

---

<sup>2</sup> *Educare* revista para los maestros de México. nueva época. Año 2, numero 5, agosto 2006 p.49.

La biblioteca proporciona múltiples servicios de información y ofrece acceso por diferentes vías a fuentes de información y materiales complementarios que se encuentran en el exterior. Constituye, además, un lugar favorable al estudio, a la investigación, al descubrimiento, a la autoformación y a la lectura.

### **3.4.1 Principios básicos de la biblioteca escolar<sup>3</sup>**

1. La biblioteca es, ante todo, un lugar de aprendizaje, de encuentro y comunicación, integrada en el proceso pedagógico para favorecer la autonomía y responsabilidad del alumno.
2. La biblioteca recoge todos los recursos bibliográficos, informativos y didácticos en general: no sólo encontraremos documentos impresos en papel (libros, revistas, periódicos), sino todos aquellos soportes en los que se pueda hallar información.
3. La gestión de la biblioteca ha de ser centralizada, si bien en permanente contacto y colaboración con las bibliotecas de aula.
4. La biblioteca ha de estar abierta al exterior, relacionándose con su entorno social y cultural, colaborando con otras instituciones y utilizando las nuevas tecnologías que le permiten estar en conexión con cualquier otra biblioteca o centro educativo.

### **3.4.2 Objetivos de la biblioteca escolar**

1. Proporcionar un continuo apoyo al programa de enseñanza y aprendizaje e impulsar el cambio educativo.
2. Asegurar el acceso a una amplia gama de recursos y servicios.
3. Dotar a los estudiantes de las capacidades básicas para obtener y usar una gran diversidad de recursos.
4. Habituarlos a la utilización de las bibliotecas con finalidades recreativas, informativas y de educación permanente.

---

<sup>3</sup> Folleto informativo de la biblioteca escolar SEP.

### **3.4.3 Funciones de la biblioteca escolar**

1. Recopilar toda la documentación existente en el centro, así como los materiales y recursos didácticos relevantes, independientemente del soporte.
2. Organizar los recursos de tal modo que sean fácilmente accesibles y utilizables. Hacer posible su uso cuando se necesiten, mediante un sistema de información centralizado.
3. Establecer canales de difusión de la información en el centro educativo, contribuyendo a la creación de una fluida red de comunicación interna.
4. Difundir entre alumnos y profesores información en diferentes soportes para satisfacer las necesidades curriculares, culturales y complementarias. Ofrecerles asistencia y orientación.
5. Constituir el ámbito adecuado en el que los alumnos adquieran las capacidades necesarias para el uso de las distintas fuentes de información. Colaborar con los profesores para la consecución de los objetivos pedagógicos relacionados con este aspecto.
6. Impulsar actividades que fomenten la lectura como medio de entretenimiento y de información.
7. Actuar como enlace con otras fuentes y servicios de información externos y fomentar su uso por parte de alumnos y profesores.

### **3.4.4 La figura del profesor bibliotecario**

Las funciones que ha de cumplir la biblioteca se basan inexcusablemente en la existencia de un bibliotecario que tiene una labor no sólo técnica sino también pedagógica, ofreciendo a los alumnos todas las oportunidades para el uso adecuado de las fuentes de información y el acceso a la lectura como forma de entretenimiento y medio de enriquecimiento personal.

Así, las funciones del bibliotecario, según indica el Reglamento Orgánico de Centros, serán:

1. Asegurar la organización, mantenimiento y adecuada utilización de los recursos documentales y de la biblioteca del centro.

2. Difundir, entre los maestros y los alumnos, materiales didácticos e información administrativa, pedagógica y cultural.
3. Colaborar en la planificación y el desarrollo del trabajo escolar, favoreciendo la utilización de diferentes recursos documentales.
4. Atender a los alumnos que utilicen la biblioteca, facilitándoles el acceso a diferentes fuentes de información y orientándoles sobre su utilización.
5. Colaborar en la promoción de la lectura como medio de información, entretenimiento y ocio.
6. Asesorar en la compra de nuevos materiales y fondos para la biblioteca.

### **3.5 Las tareas del acompañamiento<sup>4</sup>**

La Estrategia Nacional de Acompañamiento a la escuela en su labor de formación de lectores y escritores, ha asumido la responsabilidad de contribuir a la valoración de las prácticas escolares de la lectura y la escritura, tanto en el aula como fuera de ella, para construir un imaginario sobre la biblioteca escolar en el sistema educativo y formar asesores que sean capaces de ayudar a que las comunidades escolares hagan propio dicho imaginario.

Una de las primeras acciones del trabajo de acompañamiento del PNL, fue dar una herramienta que se conoce como los 10 propósitos para la escuela construidos en colaboración con los equipos técnicos estatales de lectura que pretenden apoyar las tareas de planeación, seguimiento y evaluación de estos esfuerzos para la formación de lectores y escritores.

En apoyo a estas tareas se elaboraron varios cursos generales sobre Bibliotecas Escolares<sup>5</sup> incluidos en las agendas formativas de los estados, que han promovido en el sistema educativo la reflexión sobre el papel de la Biblioteca Escolar como elemento estructural para la formación de lectores y escritores.

---

<sup>4</sup> Ibidem

<sup>5</sup> Hasta el momento la oferta a maestros y colectivos, es de tres cursos: 1) Bibliotecas Escolares: un espacio para todos 2) Bibliotecas Escolares: oportunidades para leer y escribir 3) Bibliotecas Escolares: instalación y movimiento del acervo en secundarias

Algunos estados han ido encontrando alternativas para formalizar la figura del maestro bibliotecario en las escuelas primarias. A la fecha hay 1,307 maestros bibliotecarios con nombramiento y otros miles más son maestros responsables de los acervos sin un nombramiento formal.

### **3.6 Nos acercamos a los mejores parámetros**

Con los más de 173 millones de libros repartidos en 170 mil escuelas públicas, nos acercamos cada día a los estándares que la UNESCO en colaboración con la *Federación Internacional de Asociación de Bibliotecas*<sup>6</sup> (IFLA) ha establecido para las Bibliotecas Escolares. De acuerdo con ellos, una colección razonable de recursos impresos debe constar de 10 libros por alumno. Los libros situados por el PNL en las escuelas, en este periodo, responden a una relación 7.95 libros por alumno. La Biblioteca Escolar más pequeña debería constar de por lo menos 2 mil 500 volúmenes todos los equipos técnicos estatales cuentan ya con esta cantidad de libros, relevantes y actuales, para garantizar un acervo equilibrado para todas las edades, habilidades e historias personales.

Al menos 60% del acervo debería constar de recursos de contenido no novelístico relacionado con el currículo<sup>7</sup>.

Actualmente las colecciones cuentan con 47% de libros informativos y 53% de literarios, acercándose al equilibrio mencionado.

En conclusión, la tarea del PNL, como una acción cultural, va creando condiciones en los estados para lograr sus objetivos que son de largo plazo. Es importante entender que México requiere seguir trabajando en el terreno de la continuidad, a fin de construir mejores condiciones para ampliar y calificar las prácticas lectoras y escritoras de los alumnos de la educación básica de todo el país.

### **3.7 Las 10 actividades que realizan los profesores para mejorar la comprensión lectora.**

---

<sup>6</sup> The Interantional Federation of Library Associations and Insitutions(IFLA).

<sup>7</sup> Fuente IFLA/UNESCO 2000.

1. Identifican y discuten los retos y las necesidades para formar lectores y escritores competentes, con el fin de proponer y definir alternativas que contribuyan a mejorar nuestras prácticas pedagógicas.
2. Diversifican las formas, momentos y espacios de lectura .Leemos para nuestros alumnos y junto con ellos propiciamos espacios de lectura independiente y entre compañeros.
3. Revisan juntos nuestras producciones escritas para mejorar lo que escribimos y comunicar lo que realmente queremos.
4. Conversan acerca de lo que leemos y escribimos. Compartimos nuestros descubrimientos, aprendizajes, gusto, intereses y necesidades, con el fin de que el dialogo se convierta en la forma privilegiada para llegar a acuerdos y tomar desiciones colectivas.
5. Utilizan los materiales de las Bibliotecas Escolares y de Aula, así como los libros de texto gratuitos, con el fin de profundizar en los temas de clase o en otros que también sean de nuestro interés.
6. Promueven el conocimiento, uso y circulación de los libros de texto gratuitos, con el fin de profundizar en los temas de clase o en otros que también sean de nuestro interés.
7. Garantizan que los acervos se amplíen periódicamente según nuestras necesidades, intereses y posibilidades.
8. Prestan materiales a toda la comunidad escolar, alumnos, maestros y padres de familia, para su uso dentro y fuera de la escuela, promoviendo su organización mantenimiento y cuidado.
9. Invitan a los padres de familia a participar en diversas actividades en las que narran, leen y escriben con y para sus hijos.

10. Empleamos diversos medios para hacer públicos nuestros escritos en los que compartimos necesidades, intereses y puntos de vista con toda la comunidad.<sup>8</sup>

### **3.8 El papel del pedagogo ante la problemática**

Evidentemente el pedagogo debe cumplir con una función importante dentro de esta problemática ya que concierne a la labor educativa y/o esta dentro del ámbito escolar.

El campo de trabajo de un pedagogo es muy amplio ¿pero como puede insertarse en una escuela primaria y enfrentar un problema como el que se presenta en este trabajo? Primeramente capacitando a los docentes, creando material didáctico que se adecue a las necesidades de la institución, el campo de un pedagogo se ha de definir siempre en función a la necesidad de tal modo que nuestra primera acción consiste en detectar necesidades y en función de las mismas se desarrollara nuestra labor, orientada siempre a la transformación positiva de la persona con el fin de que esta, pueda adquirir las destrezas para hacer frente a sus necesidades.

“El pedagogo es un profesionalista dedicado a estudiar e investigar todos los elementos de la educación, sean dentro de un nivel problemático o sin el. Su perfil profesional esta dedicado a la investigación educativa, planeación y administración de la educación, entre otras actividades.”<sup>9</sup>

Para enfrentar esta problemática el pedagogo tiene varias herramientas para actuar, iniciando con la capacitación constante al docente asumiendo responsabilidades de diseño, desarrollo y evaluación del programa de formación además de proporcionar y facilitar métodos, formas y estrategias

---

<sup>8</sup> Para cumplir con los 10 propósitos se han hecho llegar diversos materiales a las escuelas, como carteles de promoción, dípticos, etc, mismos que se analizan y discuten durante las sesiones colegiadas que se llevan a cabo en las escuelas.

<sup>9</sup> DIAZ, BARRIGA Ángel. *Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía. en: formación de profesionales de la educación* . Ed. UNAM-UNESCO-ANUIES. p..23

que puedan servir de apoyo para hacer nuevas reflexiones en torno a la pedagogía y centradas o especificadas en la problemática que nos ocupa.

“Nada cambiara en educación, ni siquiera con tecnología si previamente no se modifican los procedimientos pedagógicos”<sup>10</sup>

Esta cita me parece muy atinada al hablar del quehacer pedagógico dentro de una institución creo que muchos otros profesionistas están ocupando los lugares de los pedagogos y además no nos estamos ocupando para lo que somos preparados.

A lo largo de la historia de la pedagogía, esta ha buscado la trascendencia del ser, intenta contribuir al desarrollo del individuo y de la sociedad en que esta inmerso, por lo que, el hecho educativo desde la perspectiva pedagógica se convierte en un acto consciente, estructurado e intencionado.

La pedagogía concibe al hombre como un ser completo, es decir, con todas sus potencialidades físicas e intelectuales. Concepción que la lleva a determinar los fines trascendentes de la educación, a proponer el desarrollo de todas las cualidades humanas por igual.

Los dos ejes fundamentales de la pedagogía son: la definición del tipo de ser humano que se desea formar y el método empleado para lograr esa formación, destacando que los citados ejes están funcionando de las concepciones de hombre, conocimiento, método, etc, del cual se parta.

A menudo se olvida que la construcción de la pedagogía proviene de la intervención social de la misma en el ámbito educativo y que por tanto, la escuela tiene que estar vinculada a la realidad para satisfacer las demandas sociales, es decir, debe tener fines pedagógicos(formativos) y no solo instruccionales(informativos).

---

<sup>10</sup> GÓMEZ, Margarita y otros. La lectura en la escuela. 1ª Ed., México: S.E.P. p 17

El contexto histórico social determina como la obra pedagógica responde a las formas de valorar la práctica y de que manera se fundamenta en el acto pedagógico. Toda pedagogía según el momento en el cual se ubique, establece los fines trascendentes para la educación y modela el tipo hombre deseado por la sociedad. Por tanto, su función es conservadora, porque hace que se legitime la cultura y que por medio de la educación se rescaten los valores y los fines sociales.

Así que partiendo de que para lograr cambios y avances significativos en la educación se debe empezar a hacer cambio de fondo, con esto me refiero a los planes y programas, deben reestructurarse, modernizarse y lo principal adecuarse a las necesidades particulares de la institución.

Tenemos que entender y tener en cuenta que la pedagogía no se limita o reduce a consejos sobre la utilización de métodos y saber que no basta con dar consejos o procedimientos a seguir para lograr cambios significativos.

Debemos de romper con la didáctica tradicional, la relación educativa de tipo vertical, el docente es el que sabe y el alumno el ignorante, generalmente los maestros son quienes tienen la parte activa de la clase y los estudiantes la pasiva.

Básicamente las clases se basan en la exposición y el dictado, en el uso mínimo de algunos materiales didácticos simples y tradicionales, estos se utilizan no de manera usual sino casual para complementar la cátedra magistral o verbalista.

Las clases se basan en el desarrollo de contenidos previamente establecidos en un programa hecho que no impide que haya profesores que no preparen la clase y que caigan en la improvisación), mismos que el docente tiene la obligación de enseñar a sus alumnos, para ello hace uso de técnicas y actividades encaminadas a la repetición y memorización, no así a la reflexión.

Dichas actividades son muy sencillas y están en relación con los fundamentos de la teoría conductista, por ejemplo: Copiar, repetir, imitar, contestar cuestionarios, exponer la clase, etc. Se apoya en la utilización de técnicas para fijar y evocar los contenidos y se basa en un concepto mecanicista del conocimiento.

Actualmente la didáctica tradicional ha tomado otra disyuntiva, en la cual el docente suele repartir contenidos a los alumnos para que ellos expongan, ante esta situación no se pierde en enfoque tradicionalista, en razón de que sigue siendo una sola persona la activa y el grupo pasivo.

Y no solo es una crítica a la educación de mi país y al sistema donde laboro actualmente, me refiero en sentido amplio a las deficiencias que este tiene y las observo y analizo como pedagoga, además de notar las necesidades que no se logran cubrir y de ahí las deficiencias y decadencias de nuestro sistema educativo. Este análisis con el fin de llegar al punto que nos ocupa, uno de los principales problemas de la educación primaria en México la comprensión lectora.

Aunado a lo anterior, existe otro problema: que los docentes siguen pensando que las prácticas instrumentalistas y tradicionalistas que realizan están sustentadas en la pedagogía, reduciendo de esta manera a la pedagogía a una cuestión técnica dentro del salón de clases.

Algunos docentes en su práctica educativa, encuentran sustentos de apoyo en las teorías psicológicas del aprendizaje, por tanto, se basan en las ciencias de la educación y no en la pedagogía, en la nueva cultura del aprendizaje y no en la pedagogía.

Los docentes deben ser conscientes de que en esta nueva cultura del aprendizaje, muchas cosas son solo apariencia y superficialidad, en que a las escuelas les preocupa solamente cumplir horarios y programas de estudio, olvidándose de los ideales educativos, de formar ciudadanos en valores, tener

un ideal de hombre, hacer reflexión filosófica y pedagógica, basarse en el interés del niño, educar en la virtud, entre otras cosas.

Lo realmente valioso sería rescatar a la pedagogía y sus fines trascendentes y utilizar estrategias didácticas bajo una perspectiva que tienda hacia lo pedagógico y no única, ante a lo didáctico instrumental. Cuestionarse el quién, qué, cómo, por qué y para qué de la educación y del currículo.

¿Pero por qué no recuperar a la pedagogía en la práctica docente? Porque vivimos en la ilusión de que estamos ejerciendo una práctica pedagógica, creemos que la labor que realizamos esta guiada por esta, cuando en realidad solo seguimos concepciones de la didáctica a veces muy limitadas y reduccionistas, en otras actuamos como parte y producto de una tradición escolar heredada por nuestros profesores, que de manera concreta no sabemos definir ni ubicar en alguna corriente didáctica o pedagógica, por tanto, simplemente seguimos el modelo.

Es vital que exista el espacio y el tiempo para pensar y repensar la acción pedagógica, los fines de la educación, al sujeto del acto pedagógico, la formación integral, etc, con la finalidad de concretar en acciones específicas no solo fundamentadas en teorías huecas.

En razón de las argumentaciones previas, sería pertinente preguntarnos ¿Dónde esta la pedagogía? ¿Existen prácticas pedagógicas en las escuelas? Y en función de esto, tratar de ubicarnos y visualizar como ejercemos nuestra práctica educativa.

### 3.9 Actividades específicas sugeridas para los profesores.

1. Narrar las experiencias vividas con la lectura: libros completos o artículos que se han leído durante el último año y razones por las que se leyó; interés, gusto o desagrado que se experimentó al leer y por qué; aprendizajes adquiridos, dificultades enfrentadas, preferencias sobre autores o tipos de obras, entre otras.

2. Leer el texto "Qué hace la lectura" de Graves y distribuir en equipos las siguientes afirmaciones para que se expliquen y ejemplifiquen:

La lectura extiende nuestra experiencia.

La lectura provee información.

La lectura provee distracción y evasión.

La lectura permite una degustación del lenguaje.

La lectura nos impulsa a actuar.

Redactar un texto breve en el que se explique por qué es importante que un maestro de escuela primaria propicie en los alumnos la lectura con distintos propósitos.

3. Con base en el artículo de Kaufman y Rodríguez determinar y definir los criterios que establecen para clasificar textos. Recopilar y compartir en el grupo diversos textos y clasificarlos de acuerdo con el cuadro 1 que proponen las autoras. Comparar las clasificaciones logradas en el grupo y comentar los criterios utilizados.

Leer los textos "¡ a la vista!" (*Español*, sexto grado, pp. 105-106) y "Un pequeño problema" (*Español*, cuarto grado, pp. 68-69) para definir, de cada uno, la función comunicativa y la trama predominantes. Localizar en los libros de texto gratuitos, de distintos grados y asignaturas, algunos textos: literarios, periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos y publicitarios.

Consultar las siguientes lecturas en los libros de texto gratuitos de *Español*: "La mancha de tinta" y "Una mancha especial" (quinto grado, pp. 8-9 y 196-197), y "La primera página" (sexto grado, pp. 8-10), y comentar por qué es importante que los maestros de educación primaria reconozcan diferentes tipos de texto.

4. Leer el texto de Popoca y escuchar la audiocinta núm. 2, lados A y B, "La lectura en la escuela" y "La biblioteca escolar". Discutir cuál es el papel que debe desempeñar el maestro en el fomento a la lectura; enumerar algunas cualidades y actitudes relevantes.

5. Leer el texto de Garrido y realizar las siguientes actividades:

a) Intercambiar opiniones acerca de la pregunta ¿por qué es importante leer en voz alta a los niños?; b) elaborar un texto que describa brevemente la forma como debe leerse a los niños en voz alta; c) elegir algún texto de los libros de *Español. Lecturas* de cualquier grado o de los Libros del Rincón y hacer un ejercicio de lectura en voz alta en el grupo.

6. Revisar en los ficheros de actividades didácticas de 3º, 4º, 5º, y 6º grado propuestas para trabajar la lectura. Seleccionar algunas fichas y analizar el propósito que persiguen, el tipo de texto que proponen leer y la forma en que se hace participar a los niños.

7. Redactar algunas sugerencias dirigidas a padres y maestros para fomentar en los niños el gusto por la lectura. Se pueden elaborar trípticos o carteles; si es posible, hacerlos llegar a sus destinatarios, por ejemplo durante la estancia en la escuela primaria.

8. Leer un texto especializado, por ejemplo de medicina, electrónica o arqueología y comentar los problemas que enfrentaron para comprender el contenido de la lectura, la importancia de los conocimientos previos del lector y de la motivación por realizar la lectura. Con base en estas reflexiones, analizar el papel que juega en la comprensión lectora el interés hacia el texto que se lee y los conocimientos que se tienen sobre el contenido del mismo.

9. Leer los textos de Solé "El reto de la lectura" y "Leer, comprender y aprender". Discutir en grupo: ¿qué es la lectura?, ¿por qué ésta no se reduce a la sonorización del texto?, ¿en qué consiste la comprensión lectora?, ¿cómo puede explicarse la relación entre el tipo de texto y los conocimientos previos del lector con la comprensión lectora? Redactar conclusiones.

Elaborar un cuadro a dos columnas para registrar, en la primera, situaciones en las cuales los individuos no aprenden con la lectura; en la segunda, situaciones en las que sí aprende.

10. De acuerdo con el texto de Smith comentar las diferencias entre la información visual y la información no visual, y cómo influyen en la lectura. Analizar los siguientes aspectos: a) Las consecuencias de sobrevalorar la información visual en la lectura sonorización del texto en detrimento del significado b) La importancia de la información no visual o conocimientos previos, en la comprensión lectora y c) El tipo de actividades que favorecen el uso de la información no visual en la lectura.

Revisar en el *Libro para el maestro. Español*, primer y segundo grados, la forma en que se promueve el uso de la información no visual (ver "Actividades antes de la lectura").

Escribir una carta a un maestro en la que se propongan recomendaciones para apoyar en los niños el desarrollo de la comprensión lectora.

11. Según el texto de G. Aranda: ¿cuáles son los problemas más comunes para evaluar la lectura de comprensión?, ¿qué efectos pueden producir esos problemas en la actitud de los niños hacia la lectura?

12. Con base en la lectura de Gómez Palacio enumerar las características del texto que el maestro debe considerar para evaluar la comprensión lectora. Explicar brevemente en qué consiste cada una.

Elegir algunos textos de los libros de *Español. Lecturas*, tercero, cuarto, quinto y sexto grados, y diseñar un ejercicio o actividad para valorar la comprensión lectora. Comparar con otros compañeros la propuesta para corregirla, si es necesario. Aplicarla a un grupo de niños (en una escuela, con vecinos, etcétera). Comentar los resultados del análisis y la interpretación de las respuestas obtenidas. Escribir una conclusión general de la experiencia.

13. A partir de los autores revisados, diseñar actividades de lectura para un grado de la escuela primaria: seleccionar el o los textos que se utilizarán y elaborar las actividades que se realizarán antes, durante y después de la lectura. Para ello conviene revisar las propuestas de secuencia didáctica de Solé.

De ser posible, llevar a cabo la propuesta; registrar las respuestas de los niños y recabar las producciones, trabajos o ejercicios elaborados. Analizar la experiencia en el grupo de la escuela normal.

14. Argumentar a favor o en contra de las siguientes proposiciones. Redactar breves conclusiones de los comentarios realizados. A continuación se presentan algunos ejemplos específicos.

Todos los niños de un mismo grupo logran idéntica comprensión e interpretación de los textos leídos.

El desarrollo de la comprensión lectora permite seguir aprendiendo en forma autónoma.

La evaluación de la comprensión lectora se realiza para asignar calificaciones a los niños.

La evaluación sirve para conocer y favorecer el proceso de comprensión lectora de los niños e incidir favorablemente en él.

### **3.10 Estadísticas importantes**

El propósito de este apartado es presentar una síntesis del estudio comparativo de la educación básica en México 2000-2005<sup>11</sup>. Centrándome en el dominio de la comprensión lectora de los estudiantes que terminan tanto la primaria como la secundaria, considerando de especial interés los distintos estratos y modalidades educativas de las escuelas primarias y secundarias.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Backhoff, E. INEE. Disponible en Internet en la página <http://www.inee.edu.mx> 2005.

<sup>12</sup> Categorías para efecto del estudio. primarias urbanas publicas (UP).En el estudio 2000 se consideraron comunidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes y en 2005, las que rebasaban 5 mil habitantes. Primarias rurales(RP).En el estudio 2000 se consideraron comunidades con una población menor a 2 mil 500 habitantes y en 2005, las de menos de 5 mil habitantes .Así como Cursos Comunitarios(CC) Educación Indígena(EI),Primarias Privadas(UPV),Secundarias publicas generales(GRAL)Secundarias técnicas(TEC),Telesecundarias (TV) y Secundarias Privadas (PRIV)

En particular me interesó, saber si el sistema educativo en materia de comprensión lectora, había progresado en el lapso de cinco años y si este cambio ocurrió en forma homogénea en las diversas poblaciones estudiantiles del país, por lo que abro algunas interrogantes:

- ¿Es el cambio igual en los dos niveles educativos?
- ¿Lo es para los diversos estratos y modalidades escolares?
- ¿Para hombres y para mujeres?
- ¿Para todos los alumnos, independientemente de su edad?

A continuación la tabla 1 presenta las muestras estudiantiles desagregadas. En ella se podrá apreciar que la muestra de estudiantes de 2000 fue considerablemente mayor a la de 2005, debido a que, en el primer caso, en la selección se tuvo una representativa estatal, mientras en 2005 tuvo carácter nacional.

Debo hacer notar que el número tan reducido de estudiantes de escuelas indígenas que participaron los cuales provenían de 14 escuelas del territorio nacional, por lo tanto, es un número muy dispar a comparación con los demás estratos.

Las pruebas de estándares nacionales que miden el dominio de comprensión lectora utilizan reactivos de opción múltiple 43 para 6º de primaria y 62 para 3º de secundaria con cuatro posibles respuestas. Estas pruebas se diseñaron con el objetivo de evaluar las habilidades de lectura para:

- Reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos
- Construir el sentido del texto que se está leyendo
- Valorar críticamente un texto

Los resultados se analizan tanto en forma agregada como desagregada: por estrato y modalidad educativos. Igualmente, por género y por edad la que

---

agrupado en dos categorías: edad normativa y extra edad. Las edades iguales o menores de 12 años se consideraron como normativas para 6º de primaria, así como la no mayores de 15 años para 3º de secundaria. Se consideró extra edad para ambos casos, cuando los estudiantes excedían los límites de la edad normativa.

Para facilitar la interpretación de resultados, se establecieron cuatro niveles de logros señalados como I, II, III y IV utilizando las propiedades de la distribución normal de las puntuaciones. Cada nivel quedó definido por 25% de la población total de estudiantes. Así, en el nivel I, se ubican los alumnos con las calificaciones más bajas, mientras que en el IV, los de puntuaciones más altas.

Los resultados obtenidos en este estudio comparativo se presentan de manera sintética en la tabla 2, la cual muestra, un resumen que permite comparar los cambios en cuanto a:

- 1) Las puntuaciones medias. Es decir los promedios de las calificaciones que obtuvieron los distintos grupos de alumnos.
- 2) Los porcentajes de estudiantes ubicados en los niveles de logro extremos (I y II)

### **3.10.1 Puntajes promedio de los diversos estratos y modalidades educativas**

Por lo que se refiere a los estudiantes de 6º primaria, entre 2000 y 2005, el nivel de aprendizaje de comprensión lectora aumento, en la mayoría de las escuelas secundarias no mostró cambios significativos, siendo la única excepción las secundarias generales.

### **3.10.2 Diferencias de los alumnos por género y edad**

En relación, al género, las mujeres estuvieron siempre por encima de los hombres en comprensión lectora en los dos estudios (2000 y 2005).Ambos

mejoraron, sin embargo las mujeres mantuvieron la misma distancia respecto a los hombres, en el lapso de cinco años.

Por lo que se refiere a la edad de los estudiantes, los resultados muestran que, los alumnos con la edad normativa-correspondiente al grado en que se encuentran- tienen un rendimiento superior a quienes rebasan esa edad. Más aun, las diferencias de aprendizaje entre ambas edades aumentaron en el lapso del lustro.

### **3.10.3 Distancia entre los estratos educativos y modalidades escolares.**

Un último aspecto es el relacionado con las brechas o distancias entre los puntajes de los alumnos que asisten a planteles de los distintos tipos de servicio educativo, donde según los datos obtenidos, en las escuelas primarias las tendencias señalan que:

- En la privada se observó, un aumento de sus brechas respecto a las demás.
- Las urbanas aumentaron su distancia respecto a las rurales y a los cursos comunitarios.
- Mientras que en las rurales crecieron sus diferencias respecto a los cursos comunitarios.
- Las indígenas se acercaron a las demás escuelas más aún, en 2005 sus resultados fueron mejores que los de los cursos comunitarios, con excepción de las privadas.

Finalmente, debe reiterarse la importancia de seguir realizando estudios que aporten información sobre las tendencias de la educación en México, lo que permitirá definir mejores políticas educativas. Para ello, es indispensable contar con instrumentos sólidos, con los cuales se pueden obtener información válida y confiable sobre las tendencias en el logro educativo.

## CONCLUSIONES

Durante mucho tiempo, se ha intentado erradicar este problema, la falta de comprensión lectora en los alumnos de educación básica, proyectos se han implementado varios, estrategias y técnicas, se han usado ilimitadamente, ya sea como proyecto de centro o de manera individual. Pero tenemos que tomar en cuenta que es un problema grave y de antaño que compete a los actores del proceso educativo.

Que tendría que ser una prioridad dentro del currículo a nivel primaria, desarrollar habilidades y explorar estrategias aun desconocidas para los profesores.

El plan y programa de estudios para primaria tiene como propósito central de los programas de español, propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Un punto importante es que los niños adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético, para lograr estos objetivos primeramente necesitamos cimentar bases sólidas, me refiero a bases tomando en cuenta el principio del proceso de lecto-escritura, leer con claridad y fluidez, para así, poder llegar a realizar una lectura reflexiva, crítica y conciente de cualquier texto.

Como segundo punto la cobertura, es decir los materiales necesarios, para lograr este objetivo deben cuidarse tres aspectos primordialmente:

1. La recopilación de materiales escritos de uso común y de diversos tipos.
2. La renovación constante de los materiales.
3. El acceso libre de los alumnos a los materiales de lectura.

Además de disponer de un tiempo mínimo establecido especialmente, dedicado al uso libre y autónomo de la biblioteca. Se les debe dar también la posibilidad de usar al concluir una actividad o en el tiempo libre y de llevar los materiales a su domicilio, bajo normas asumidas por el grupo.

La audición de textos leídos o contados por el profesor muestra al alumno como leer materiales de distinta naturaleza y fomenta el gusto por la lectura.

La lectura en voz alta realizada por el alumno es un medio valioso para que adquiera seguridad, mejores su dicción y fluidez, su comprensión del texto y se percate de sus constantes avances y logros. Insistiendo en su carácter permanente de todas estas acciones.

Retomando a Solé, la comprensión lectora no puede verse como desarticulada o aislada de los demás conocimientos a adquirir en la escuela primaria; partiendo de esta afirmación tradicionalmente se ha dedicado insuficiente atención al desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria. Esta omisión es muy grave, pues las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa con claridad coherencia y sencillez son un instrumento insustituible, en la vida familiar y en las relaciones personales, de trabajo, de participación social y política y en las actividades educativas.

En los primeros grados, las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante practicas sencillas de dialogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción.

A partir del tercer grado se van introduciendo actividades mas elaboradas, la exposición, la argumentación y el debate.

Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones, a seleccionar y ampliar el vocabulario .A través de estas practicas los alumnos se habituaran, a las formas de expresión adecuada

en diferentes contextos y aprenderán a participar en forma de intercambio sujetas a regla, como el debate o la asamblea.

Al llegar a las conclusiones de este trabajo puedo decir que se cumplieron los objetivos planteados al inicio de este, uno de los principales, era conocer el problema, sus orígenes y que se ha hecho en el país por eliminarlo.

Así como también presentar algunas estrategias y actividades a realizar en el aula para profesores y alumnos (antes de la lectura, durante la lectura y post-lectura) esto para tener una mejor comprensión del texto y leer con propósitos.

También planteaba al inicio del proyecto que me basaría principal y prioritariamente en la teoría constructivista, ya que la comprensión lectora la asumo como un aprendizaje significativo, cuando logramos el bien leer.

Leer es antes que nada establecer una comunicación entre el autor y el lector, comprender su pensamiento, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas.

La comprensión va mas allá, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, relaciona la información antigua con la nueva, acomoda nueva información, esto haciendo referencia al aprendizaje significativo, por eso al inicio del presente planteaba esta afirmación.

### **“Cuando un lector comprende lo que lee, esta aprendiendo”**

Muchos de los estudios acerca de la comprensión lectora han demostrado que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión.

Para comprender el texto, los lectores necesitan tener unos esquemas adecuados de conocimientos y además aplicar las estrategias adecuadas.

Esquemas entendemos categorías de conocimientos como lo son: Conceptos, información, ideas. Y no están nunca acabados, las experiencias y el cambio constante las van modificando, de esto justamente se trata la comprensión lectora, modificar, transformar esquemas conforme vayamos leyendo un texto, aprender de el, finalmente es el propósito principal aun tratándose de la lectura por placer.

Si un lector no ha tenido experiencia alguna en un tema determinado, no dispondrá de esquemas para evocar un contenido determinante, y la comprensión será muy difícil casi imposible.

El profesor debe tener muy en cuenta el conocimiento previo de sus alumnos ¿desde donde partir? ¿Qué tipos de textos proporcionará?, que vocabulario contiene, cuales son las actitudes que debería mostrar ante sus alumnos y ante el texto mismo, que estrategias de motivación utilizará, como lo menciono en el capítulo 2, esta parte es muy importante para la buena lectura, que lo alumnos se encuentren total y completamente motivados a emprender la lectura, al iniciar un libro y más satisfechos aun, cuando terminan y pueden decidir si les fue agradable la experiencia.

Tendrá que plantearse y enfrentarse a lo retos, y que sean posibles de afrontar que tiene que ver un poco con la intención y los objetivos que persigue la lectura planeada.

No hay una reseña, un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas, no esta claro, no hay ejercicios programados para entrenar habilidades, y que estas puedan resolver o ayudar a mejorar la comprensión lectora, partiendo del principio de que cada lector es individual, ya que parten de esquemas diferentes.

Podemos dar algunas estrategias generalizadas, como una guía para los profesores que pueden seguir o participar con ellas, se pueden poner a discusión en colegiado y a prueba con los alumnos, para verificar y comprobar su eficacia con cada una de ellas.

Todos los maestros han de asumir su parte de responsabilidad en ese proceso de generar alumnos capacitados para comprender lo que leen, además también tienen o tenemos que estar comprometidos al principal propósito de la educación básica que es la adquisición de la lecto-escritura entre otras cosas, enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora, haciéndole más consciente de la forma que los autores organizan sus ideas.

Conocí muy de cerca los programas implementados por la SEP versus este problema y me refiero que los están llevando a la práctica, mientras elaboraba el presente, ya que en mi labor docente y dentro de la institución en la que laboro como en muchas otras se están llevando a cabo varios de los programas con carácter de obligatorio y permanente.

Por su parte la SEP ha propuesto ir adoptando otros nuevos y aunarlos a los ya existentes esto con el afán de lograr mejores resultados, además de hacerlo de manera continua, es decir, iniciar en preescolar y tener un seguimiento hasta la secundaria y aunque suenan interesantes y ambiciosos no se llevan a cabo al 100% ni con la seriedad con la que se debería, por que desde el inicio no tienen planteamientos claros, ni objetivos alcanzar, el proyecto no está elaborado para implantarlo en las escuelas primarias del país, ya que no se cuenta con la infraestructura necesaria ni adecuada para su desarrollo, y si bien, tenemos materiales exclusivos para esta práctica, no son suficientes.

Uno de los principales problemas era o sigue siendo, la forma de enseñar la comprensión lectora, los profesores se ven limitados a formular preguntas literarias, donde los alumnos no se enfrentan al desafío de utilizar habilidades de inferencia y análisis crítico del texto.

No hay forma de evaluar de esta manera, no arroja resultados confiables, no podemos saber que tanto comprendieron un texto, hasta que se enfrentan a un problema que implica poner en desarrollo sus habilidades adquiridas y se encuentran en desequilibrio, el alumno se ve obligado y posibilitado a enfrentarse a este y resolverlo.

Integrar la lectura y la escritura es un gran principio, ya que no podemos verlas aisladas, podemos utilizar materiales de lectura como estímulo para la escritura, y relacionaran en forma sistemática, acabaran reforzando el uno al otro, esto nos ayudara a crear lectores autónomos.

A medida que aprendan a escribir y organizar sus propias ideas podrán apreciar y entender mejor como organizan otros autores sus propios pensamientos, esto les ayudara a entender mejor lo que están leyendo y podrán poner en práctica la habilidades que son necesarias desarrollar en este nivel.

## Bibliografía

ACTIS, Beatriz. *Como elaborar proyectos institucionales de lectura: experiencias, reflexiones, propuestas*. Buenos Aires: Homo sapiens. 2005. 146 p.

AGUILAR, AMAT Ana. *El placer de la lectura*. Madrid. Síntesis. 2004. 253 p.

ARANDA, Gilberto. *Cero en conducta y...¿Cuánto en comprensión de lectura?*  
En *Cero en Conducta*, año 1, núm. 5, México.

ARBOLEDA, Julio Cesar. *Estrategias para la comprensión significativa*. Bogota: Cooperativa Editorial. magisterio. 2005. 155 p.

AUSUBEL, David Paul *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Tr. Genis Sánchez. México: trillas .1978. 325 p.

\_\_\_\_\_ *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. Tr. Genis Sánchez Barberan .Barcelona: México. Paidós. 769 p.

BARMAN, James F. *La comprensión lectora: como trabajar la idea principal en el aula*. Tr. de Begoña Jiménez. Madrid :Visor .1990. 209 p.

BELZA, VALLS Enrique. *Los procedimientos, aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: Universidad abierta Harsol. 1995. 220 p.

BROWN Gillian. *Language and understanding* . Oxford 5a ed 1994 208 p.

BRUNER, Jerome S. *La educación, puerta de la cultura*. Tr. de Félix Díaz. Madrid: Visor. 1997. 216 p.

\_\_\_\_\_ *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos de Jesús Palacios. Madrid: Morata .1988. 278 p.

- CALVO, RODRÍGUEZ Ángel. *Programa para mejorar la comprensión lectora*. Madrid: 1992. Aigue. 127 p.
- COIRNEY, Trevor. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio educativo y ciencia. Morata. 1992. 150 p.
- COOPER J. David. *Como mejorar la comprensión lectora*. Tr. Jaime Collyer. Madrid: 1990. 461 p.
- DURKIN Dolores *Teaching them to read* 5a edición 1989 Boston .532 p.
- Educare nueva época revista para los maestros de México.
- FERREIRO, Emilia .*Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica. 2002. 93 p.
- FOUCAMBERT, Jean .*Como ser lector. Leer es comprender* .Tr. Nuria Fabres. Barcelona. Laia. 1989. 182 p.
- GOLDER, Croline. *Leer y comprender psicología de la lectura*. México: Siglo XXI. 2002 . 219 p.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita *et al.* "Metodología para la evaluación de la comprensión lectora", en *La lectura en la escuela*, México, SEP. 235 p.
- GONZÁLEZ, FERNÁNDEZ Antonio. *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis . 2004 222 p.
- GRAVES, Donald H .*Qué hace la lectura, en Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires: Aique, 1995. 155 p.
- JOHNSTON Peter H. *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor .1989. 114 p.
- KAUFMAN, A.M. , "*Hacia una tipología de los textos*", en *La escuela y los textos*, Buenos Aires: Santillana. 250 p.
- LAHIRE, Bernard . *García Sociología de la lectura*. Tr, Hilda H, Barcelona: Gedissa. 2004. 203 p.
- LUCEÑO, CAMPOS José Luís .*La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid. 2000 182 p.
- MATA, Juan .*Como mirar a la luna: confesiones de una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Gaio .2004. 135 p.
- MORENO, Víctor *Lectores competentes* .Madrid: Anaya .2004. 132 p.

- MARTÍN, HERNÁNDEZ Estadita. *Leer para comprender y aprender*. Madrid :CEPE.1995.190 p.
- ORTEGA RIZO Yolanda .*Metodología para comprensión de lectura en español*. México: Porrúa.1999.105 p.
- PALACIOS DE PISAN Alicia. *Comprensión de lectora y expresión escrita, experiencia pedagógica* .Buenos Aires : Aigue 1997. 162 p.
- \_\_\_\_\_ *A donde va la educación*. México .Teide 1983. 110 p.
- POPOCA O, Cenobio . *Fomento a la lectura, en Cero en Conducta*, año 11, núm. 42- 43, México, Educación y Cambio
- PUENTE Anibal. *Comprensión de la lectura y acción docente* .Madrid: Fundación Germàn Sánchez .1991.363 p.
- REYES, REBOLLO Miguel Maria. *Estrategias de animación para la lectura: metacognición, audición y lenguaje*. 2ª. Ed Sevilla 2004 126 p.
- RESNICK, LAUREN B. "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela", en *Español y su enseñanza I. Materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Primer semestre*, 1a. ed., SEP, México,320 p.
- SARTRE, Maria Monserrat .*La animación a la lectura*. Para hacer al niño lector 5ª ed Madrid: SM.1989.137 p.
- SEP (1995), "La lectura en la escuela" y "La biblioteca escolar", en la serie *El conocimiento en la escuela. Español*, audiocinta núm. 2, lados A y B, México. (Programa Nacional de Actualización Permanente).
- SMITH Frank. *Comprensión de la lectura: análisis paralingüísticas de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas. 1989. 272 p.
- \_\_\_\_\_ "Comprensión de la lectura: perspectiva y plan general" y "El papel del maestro", en *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüísticos*, México, Trillas. 250 p.
- SOLÉ, Isabel. El reto de la lectura y Leer, comprender y aprender . en *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó . 200 p.
- \_\_\_\_\_ "*Propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora (educación primaria)*", en *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.225 p.

[http:// www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

The Interantional Federation of Library Associations and Insitutions(IFLA).

<http://www.inee.edu.mx>

**ANEXOS**

## ANEXO 1

Tabla 1

Composición de la muestra de estudiantes de 6º de primaria y 3º de secundaria.

Estrato educativo	Primaria				Modalidad escolar	Secundaria			
	2000		2005			2000		2005	
	N	%	N	%		N	%	N	%
UP	21169	46.95	2553	49.12					
RP	13779	30.58	1241	23.87	GRAL	17595	46.49	2216	44.98
EI	6165	13.67	157	3.02	TEC	15145	42.60	1450	29.43
CC	926	2.05	685	13.18	TV	914	2.57	822	16.68
UPV	3045	6.76	562	10.81	PRIV	1698	5.33	439	8.91
TOTAL	45087	100.00	5198	100.00	TOTAL	35350	100.00	4927	100.00

ANEXO 2

Tabla 2

Síntesis de la comparación 2000 – 2005 de estudiantes de 6ª de primaria en Comprensión Lectora.

Subpoblaciones		Media		Porcentaje de estudiantes			
				Nivel I		Nivel IV	
		2000	2005	2000	2005	2000	2005
Estratos educativos	UP	510.4	541.1	22	12	25	37
	RP	480.8	503.1	32	23	15	22
	EI	443.7	480.0	51	29	8	13
	CC	467.7	471.9	35	36	12	14
	UPV	572.7	628.4	9	2	51	72
Género	Hombre	494.4	521.0	28	18	21	29
	Mujer	511.5	539.6	22	14	18	37
Edad	Normativa	513.3	540.9	21	14	27	36
	Extra-edad	466.6	477.6	38	32	11	15