



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

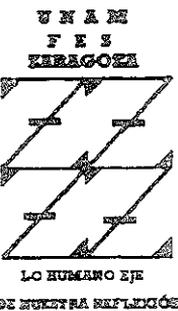
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

"METODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESION LECTORA"

PSICOLOGIA EDUCATIVA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
SOLEDAD FABIOLA PEREDA HERNANDEZ

DIRECTORA: MIRIAM SILVA ROA, FES-ZARAGOZA UNAM



MEXICO, D. F.

ENERO 2001.



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.

A Dios:

Por haberme brindado la oportunidad de ser una persona sana y capaz de enfrentar los retos y las virtudes de la vida, con el don divino de la razón

A mis padres:

Teresa Hernández Téllez y Francisco Pereda Méndez

Por haberme dado la vida y cultivar en ella día a día con empeño y esfuerzo el motivo y la razón de mi vida para ser una persona productiva

A mis hermanos:

La Toña, el Pan, Agustín, la Guille, el Guapo, el Ruley, el Maleno, y la Lupe
Por haber sido mis hermanos y compañeros en mi formación profesional y humana y por su apoyo incondicional.

A mi querida y entregada maestra:

Lic. Miriam Silva Roa, a quién admiro y respeto como ser humano y profesionalista, por el apoyo que me brindó.

Gracias Miriam por haber asesorado esta tesis.

ÍNDICE

Pág

Introducción.....	1
Capítulo I.....Importancia de la Comprensión Lectora.....	1
Capítulo II..... Comprensión Lectora : una Explicación desde los Enfoques Cognitivos.....	18
Capítulo III.....Estrategias para el Desarrollo y Enseñanza de la Comprensión Lectora.	57
Conclusiones.....	93
Bibliografía.....	1

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo de investigación documental es una revisión bibliográfica abordada principalmente desde el enfoque cognitivo para conocer cual es la importancia que tiene la lectura en nuestra sociedad y principalmente, para la enseñanza de los menores así como las estrategias que más han sido usadas para el desarrollo de una adecuada comprensión lectora en los niños que han de comenzar a recibir la educación básica.

En este sentido, consideramos que la comprensión lectora es una tarea que debe ser abordada más haya de lo que siempre ha significado la enseñanza escolar del aprendizaje tradicionalista que si bien, no contempla los diversos aspectos de la vida evolutiva del hombre como es el medio social y la situación en la cual se encuentra atravesando la sociedad, la familia por otra parte, la economía tanto del país como de la familia propia, etc., y principalmente las características de la etapa de vida de los menores, ya que si bien, las estrategias deben abocarse a las capacidades que los niños poseen de acuerdo a su desarrollo para poder adquirir una mejor comprensión lectora.

Por tal motivo es que las revisiones psicológicas más recientes sobre comprensión lectora que contemplan en gran medida el desarrollo de los menores, forman un sin fin de propuestas que pueden coadyuvar al aprendizaje

y comprensión de los menores, pero que principalmente abordaremos basándonos sobre el enfoque cognitivo para tratar de dar cuenta de tanto los procesos de aprendizaje de los menores como de las diversas estrategias que han sido usada.

Ante lo cual, el trabajo psicológico debe abordar más el mejor desarrollo del aprendizaje, ya que la mejora de los menores para la comprensión lectora básicamente se encuentra en el incremento de habilidades para mejorar las capacidades intelectuales de los infantes que inician el aprendizaje escolar

Por lo que en el primer capítulo, se tratara de conocer cuales es la importancia de la educación básica que en nuestros días prevalece según el INEGI, ya que desde un punto de vista social, político y cultural, la constitución establece que es un derecho institucional de los ciudadanos por el simple hecho de vivir en el país, contar con la educación básica.

De esta manera esta situación institucional hace que la educación básica sea una ley, que tiene que cumplirse sin importar los medios ya que esta establecida institucionalmente, y que es un derecho que debe ser exigido por todos los ciudadanos pero también una obligación para cumplir, en este sentido en el caso de los menores consideramos que la familia debe ayudar en gran medida a cumplir este objetivo

Para poder desarrollar el capítulo uno consultaremos material documental y datos estadísticos sobre los factores que hacen de la comprensión lectora en nuestros días un impacto importante en el desarrollo de los menores.

En el capítulo dos retomaremos la importancia del desarrollo de los menores para la comprensión lectora desde una perspectiva psicológica cognitiva para dar cuenta de acuerdo a los autores cognoscitivas cual es la explicación que dan para el desarrollo no solo del aprendizaje de los menores sino básicamente del aprendizaje para la comprensión lectora.

Por tal motivo es que en este capítulo se revisarán principalmente las investigaciones psicológicas que cuenta de cómo es que se lleva a cabo el desarrollo de la comprensión lectora en los menores.

Considerando que es muy importante para el desarrollo de la comprensión lectora de los menores contar con el adecuado empleo de las estrategias para la comprensión lectora, es que en el capítulo tres trataremos de hablar principalmente de algunas de las más recientes estrategias psicológicas que los investigadores han propuesto para el desarrollo de la comprensión lectora en los menores.

De esta manera rescatar la importancia que tiene en la actualidad el trabajo psicológico para desarrollar la comprensión lectora en los menores como un

factor formativo del ser humano que tanto se ha sido descuidado por las instituciones encargadas de desarrollar el aprendizaje escolar.

En este sentido, se tratara de buscar cuales son las estrategias que mejor pueden ayudar a desarrollar el aprendizaje de la comprensión lectora en los menores así como son las características y capacidades para desarrollar tanto de los menores como de las estrategias.

Por lo que, el propósito de tal trabajo esta basado principalmente en retomar la *importancia que tiene la psicología ante una situación educativa como es la adquisición de la comprensión lectora*, ya que este fenómeno de estudio tiene un impacto enormemente social, ya que un pueblo sin educación es un pueblo sin cultura y condenado a vivir en la oscuridad total de la ignorancia. Por tal motivo, la comprensión lectora abarca aspectos sociales e importante para cualquier individuo de la actual época.

CAPÍTULO I

IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA.

CAPÍTULO I

IMPORTANCIA DE LA COMPRESIÓN LECTORA.

En el presente capítulo se revisaran materiales documentales y datos estadísticos sobre cuales son los factores que hacen de la comprensión lectora en nuestros días un aspecto importante para el desarrollo de los menores.

La lectura ha sido una de las vías más comunes de comunicación como fenómeno específicamente humano, es una actividad por la cual se transmite información con la expectativa de que sea captada y entendida por otra persona. Cuando esto se logra es por que se ha establecido un enlace, un puente interpersonal que se pone en contacto y hace inteligibles los mensajes escritos (Maggi, 1998)

La lectura y la escritura son herramientas poderosas de la socialización humana, ya que de cierta manera en conjunto dotan de cohesión a los grupos humanos, es así como mediante la escritura para transmitir y mediante la lectura pueden ser captadas las palabras escritas que garanticen a permanencia social del hombre a través del tiempo mediante la escritura (Maggi, 1998. Díaz, 1999)

En este sentido la lectura es un emisor de comunicación ya que las palabras escritas se pueden convertir en imágenes y por el contrario una imagen puede ayudar a inferir en una palabra. En este sentido las palabras escritas se forman por un conjunto de letras escritas conformadas por un código (alfabeto) mediante el cual se pueda generar un significado (gramática) el cual, se logra cuando se forman las combinaciones adecuadas del código alfabético a fin de sean codificadas de manera eficaz para formar palabras escritas, mismas que tiene que cumplir con la finalidad de comunicar (Serrano, 1992; Serrano, 1997. Ramírez, 1997; Maggi, 1998. Díaz, 1999)

Es importante también mencionar que si bien el código de letras escritas forma una palabra y son parte de una imagen las cuales, tienden a denotar significaciones precisas, también puede ser manipulada y hasta inclusive llegar a la falsificación textual (Cairney, 1992; Serrano, 1992; Ramírez, 1997; Maggi, 1998; Díaz, 1999)

En este sentido, la escritura por medio de la lectura pone (o impone) un sentido para el lector, el cual tiene que realizar la actividad de comprensión, es decir decodificar activamente y construir un significado a los signos que se le imponen (Cairney, 1992; Johnson, 1998)

Así, la comprensión lectora, adquiere un valor para el desarrollo humano, ya que las expresiones escritas necesitan ser comprensibles por el sujeto para ser interpretadas de manera eficaz

Por lo que el cubrir estas actividades de desarrollo social implican una gran tarea de progreso para los individuos que de manera cotidiana hacen uso de los medios de comunicación lector en su vida común (Díaz, 1997; Johnson, 1998)

Sin embargo, hoy en día todos los individuos tienen necesidad de interpretar las expresiones escritas (materiales escritos) aún cuando no se tengan hábitos de los materiales textuales (libros, periódicos, revistas etc) se tiene la necesidad cotidiana de leer letreros comerciales situados en las vías comunes (calles)

En relación ha esto, han sido creadas instituciones encargadas de brindar educación escolar a la sociedad, para poder lograr en el individuo un buen desarrollo debe abarcar las primeras etapas de la edad infantil, es entonces que se considera que a partir de los seis años el menor debe ingresar a la escuela primaria ya que esta es una etapa de madurez neurológico (aunque no nos introduzcamos mucho en la neurología) de máxima capacidad para el conocimiento perceptivo (el cual es obtenido empíricamente), para poder alcanzar el desarrollo cognitivo conceptual (Meza, 1992; Díaz, 1997; Díaz, 1999).

Ello implica que existe una gran responsabilidad para impartir la enseñanza básicamente para los menores que ingresan, por tanto la escuela debe proporcionar las bases necesarias que contribuyan al desarrollo del menor que comienza una vida escolar, a fin de motivar hábitos lectores los cuales deben formar una personalidad de independencia para el estudio y el trabajo lector que implican los gustos, preferencias, afinidades, importancia, etc , (Baumann, 1990, Maggi, 1998; Díaz, 1999, Díaz, 1997)

Este derecho que los individuos tienen para recibir enseñanza ha sido reconocido por la ley de los derechos humanos de 1948 la cual establece en sus artículos 26, 27 y 28 el derecho a la educación y a la cultura, como uno de los derechos sociales de todos los individuos que conforman un país, así tenemos (Meza, 1992; Maggi, 1998; Díaz, 1999)

Art. 26

1.- Todas las personas tienen derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.

2 - La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, promoverá el desarrollo de las actividades de las naciones unidas para el mantenimiento de la paz.

3 - Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos

Art. 27

1.- Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2.- Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora

Art. 29

1 - Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollarse libre y plenamente su personalidad

2 - En ejercicio de sus derechos y en disfrute de sus libertades toda persona está solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y satisfacer la justicia exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática

3 - Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas (Baumann, 1990, Martínez, 1991, Meza, 1992; García, 1996, Maggi, 1998)

En cumplimiento de estas disposiciones en México han sido creadas 6 524 Escuelas Primarias en todo el país con el objetivo de dar educación escolar básica a 2 446 771 menores, de 6 a 14 años, así tenemos los siguientes datos por distribución escolar y población inscrita (INEGI, 1995).

ESCUELAS Y POBLACIONES REGISTRADAS POR EL INEGI (1995).

- 222 Escuelas de tipo **Federal**, con una población de 2 736 alumnos inscritos
- 2 740 Escuelas de tipo **Federalizado**, con una población 745 019 alumnos inscritos.
- 2 841 Escuelas de tipo **Estatad**, con una población de 958 758 alumnos inscritos.
- 721 Escuelas **Particulares**, con una población de 113 047 alumnos inscritos

Los presentes datos estadísticos reportan que el total de las escuelas primarias es de 6 524 entre las cuales existen los siguientes cuatro tipos: Federal, Federalizado, Estatal y Particulares, en todo el país, para la población infantil de 2 446 771 menores, de los cuales solamente se encuentran inscritos 1 819 560 En este sentido, podemos observar lo siguiente

1 - Los espacios educativos escolares, no han sido las suficientes hasta el momento, por tanto, se esta faltando a la norma de los derechos humanos en su artículo 26 apartado 1º y 2º, sobre los derechos a que **todos** los menores tienen obligación de la educación básica para el desarrollo formativo y personal además, queremos agregar que es una necesidad del individuo para la vida en comunidad.

2 - Los menores en edad escolar inscritos, aún y cuando son la mitad de la población total de los menores que tienen derecho a la educación, exceden la capacidad de los espacios con que se cuenta

En este sentido nos surgen las siguientes preguntas. ¿Que tan favorable puede resultar el aprovechamiento de los estudiantes dentro de grupo numeroso?, ¿Qué estrategias son practicadas en estas poblaciones, para el aprendizaje lector?, ¿Qué tanto del aprendizaje desarrollado en la escuela será comprensible? (Castelló, 1995, Díaz, 1997, Defior, 1997, Hernández, 1998; Johnson, 1998)

3 - La población infantil que asiste a los diferentes tipos de instituciones que brindan la educación primaria (federal, federalizada, estatal, particular) es de 1 819 560 menores del total de los 2 446 771 niños entre las edades de 6 a 14 años que reciben educación básica en alguna institución escolar. Sin embargo por otra parte, el resto de los menores de la misma edad por alguna razón no especificada en las estadísticas del INEGI, consideramos (ya que se especifica) que no participan de las actividades de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora ya que no se han encontrado registros de los datos que reportan a aquellos que reciben educación básica

Sin embargo por otra parte podemos observar que las escuelas no han sido las suficientes, no podemos inferir en que este sea el motivo, más en cambio, este si es un dato que puede resaltar que son pocos los espacios físicos a los que los menores pueden asistir para desarrollar las habilidades de aprendizaje con todo lo que confiere el desarrollo educativo

Por otra parte, en referencia a lo anteriormente mencionado, cabe destacar que es en el primer grado donde existe mayor demanda educativa por parte de los padres

No obstante, creemos que esta situación de demanda educativa puede llegar a decaer debido a que los grupos escolares son numerosos lo que propicia un bajo rendimiento escolar de los menores, que puede influir en la motivación de la familia y, principalmente del menor (Bauman,; Castelló, 1995; García, 1996; Díaz, 1997, Hernández, 1998).

Este es un claro ejemplo que proyecta la poca efectividad que tienen las estrategias educativas, al no alcanzar a desarrollar el aprendizaje de la lecto-escritura básica y no crear hábitos lectores en los menores (Martínez, 1991, Castelló, 1995; Bakken, 1997, Muriá, 1997, Vernon, 1997, Hernández, 1998).

Así, sin perder de vista lo anterior, podemos decir que la efectividad de aprovechamiento para el desarrollo de la lectura en las escuelas primarias de acuerdo al último censo de población y vivienda (INEGI, 1995), aplicada a la misma población infantil del país, distribuidos por edad, sexo y capacidad de la lectura y escritura para los menores ha sido el que en la siguiente página se mencionaran:

- Los menores que tienen 6 años, son 282 259 en total; de los cuales tenemos que los menores que saben leer y escribir en esta edad son 79 747 son varones y 79 209 mujeres; por una parte, por otra los que no saben leer y escribir según el INEGI (1995) 61 759 son hombres y 59 641 mujeres, finalmente los que no especifican o de laguna manera no aclara el INEGI los motivos por los cuales son reportados como “no especifican” son 1 017 hombres y 886 mujeres, de los que no se da cuenta
- Los menores que tienen 7 años de la población total son 267 496, de los cuales el INEGI (Opc. Cit) reporta que solamente de estos saben leer y escribir 122 222 de los varones y 118 570 mujeres, en esta edad, para los que no saben leer y escribir según el INEGI 13 636 son hombres y 12 370 mujeres, y finalmente de los niños en esta edad tenemos que 346 son hombres y 352 mujeres de los cuales no especifican de manera clara según el reporte del INEGI
- La población total de los menores de 8 años es de 285 503, entre los cuales se reporto que aquellos que saben leer y escribir son 138 088 son hombres y 134 394 mujeres, por otra parte los que no saben leer y escribir se reporto que existen un total de 6 518 varones y 5876 mujeres, y para los que no se especifica 321 son hombres y 306 mujeres son mujeres

-
- Los menores que tienen 9 años que son reportados son un total de 266 098, de los cuales saben leer y escribir 130 356 de los varones en esta edad y 127 991 de las mujeres; así que se tiene que los que no saben leer y escribir son 3 393 hombres y 3170 mujeres. Por otra parte los que no especifican son 348 hombres y 405 mujeres
 - Los menores que tienen 10 años forman parte de una población total de 283 783, de los cuales solamente saben leer y escribir 141 671 hombres y 136 212 mujeres, en tanto que los menores que no saben leer y escribir son 2 932 hombres y 2 611 mujeres y por tanto de la población total de los que no especifican 252 son hombres y 105 son mujeres
 - Los menores que tienen 11 años forman parte de una población total de 252 108, de los cuales saben leer y escribir 126 141 hombres y 122 712 mujeres, en tanto que 1 876 varones y 1703 mujeres no saben leer y escribir en tanto que el resto formado por 222 hombres y 187 mujeres no se especifican.
 - Los menores que tienen 13 años forman una población total de 264 066 de los cuales saben leer y escribir solo 100 095 hombres y 130 003 mujeres, en tanto que 1 818 hombres y 2 060 mujeres no saben leer y escribir por otra parte, 192 de los hombres y de las 102 mujeres, son reportados como no especificados
 - Así finalmente tenemos que son reportados 262 451 menores que cuentan con 14 años de edad, de los cuales saben leer y escribir 128 544 hombres y 129 346 mujeres, en tanto que los que no saben leer y escribir son 1 964 hombres y 2 208 mujeres, por tanto para los que no se especifica 201 son hombres y 168 mujeres

Haciendo un análisis de estos datos estadísticos podemos coincidir en los siguientes puntos:

1.- El INEGI (1995), reporta para la población de 5 a 50 años y más, es de 10 318 750, de los cuales la cuarta parte son menores esto es que 2 446 771 de estos cuentan con 6 a 14 años y consideramos por tanto que deben contar con educación básica escolar o que si bien, debieran

haber concluido la educación escolar básica, pero solamente son reportados como insitos inscritos 1 819 560, de la población total de los menores de 6 a 14 años de edad

2.- En general, el número de los menores que desarrollan la habilidad lectora es de 1 819 560, por lo que se tiene que un poco más de la mitad menos de la población infantil es reportada como inscrita y por tanto, consideramos que institucionalmente pueden desarrollar la habilidad lectora. En tanto que la población que no se encuentra registrada por el INEGI (1995) es de 403, 835 lo que significa que actualmente en nuestros días existen menores que no cuentan con la capacidad para desarrollar el aprendizaje escolar y por tanto para desarrollar las habilidades lectoras en el país

Por lo que se puede decir que el rendimiento educativo de la habilidad lectora no es favorable, ya que quizá las estrategias empleadas y los recursos (escuelas) no son ni los adecuados y quizá tampoco los suficientes

3 - El factor sexo, tiene muy pequeñas repercusiones en este sentido, ya que, a partir de los 11 a los 14 años, hay una mínima parte de incremento con relación al porcentaje, lo que indica que las mujeres desarrollan más el hábito de la lectura y escritura (esto puede ser una respuesta a los cambios de la adolescencia)

Por otra parte, para los menores de 6 a 10 años, el porcentaje favorece a los hombres, lo que puede indicar que quizás los padres favorecen más la lectura de los hijos varones, y el dominio de dicha habilidad ya que en esta edad el desarrollo de los niños depende en gran medida de los padres

En este sentido lo rescatable es, la motivación que puede ejercer la familia para desarrollar las habilidades que implican la lectura (García, 1996; Defior, 1997; Hernández, 1997; Vernon, 1997, Díaz, 1997, 1998; Johnson, 1998. Montgomery, 1999).

3 - Sin embargo, muy a pesar de que poco más de la mitad de esta población cuenta con el conocimiento lector, no sabemos que tan satisfactorio sea el nivel de aprovechamiento para

habilitar la lectura y lograr el objetivo de crear o formar la comprensión de la lectora (INEGI, 1995).

3.1 Por otra parte, se puede observar que la población de los menores que tienen seis años, la diferencia entre los niños y niñas, no varía en general para el desarrollo de las primeras habilidades escolares (lectura y escritura); esto es, que las niñas y los niños tienen habilidad para desarrollar las estrategias lectoras

Así, podemos decir que existe una gran desventaja de desarrollo intelectual, en lo que se refiere a lectura y escritura, para la población infantil en general que ingresa a la escuela, las causas no son reportadas de manera específica en el último censo de población y vivienda.

Por tanto, cabe señalar que aún en nuestros días “tan modernos”, en donde los avances de la comunicación se han desarrollado, paradójicamente a ello, los niveles de alfabetización no han podido ser cubiertos en su totalidad, lo que deja muchos rezagos en términos de desarrollo escolar y cultural para la comunicación del ser humano (Martínez, 1999; Cooper, 1990; Cooper, 1993; Ramírez, 1995; Soriano, 1996; León, 1995; García, 1996; Meyer, 1996; Orriantia, 1997)

Otro factor que se relaciona con el aprendizaje de la lectura ya que, ésta, como se mencionó forma uno de los medios de comunicación y de relación social, en nuestro país, es la existencia de los diferentes tipos de cultural ya que, en materia de comunicación esto ha implicado grandes diversidades para poder hacerse entender en las distintas poblaciones como por ejemplo son los distintos tipos de dialectos que se usan en común al hablar (Vernon, 1997, Defior, 1997, Johnson 1998, Montgomery, 1999)

El INEGI (1995) reporta para este caso, que en la población de los menores de cinco a catorce años, que estilan en su comunicación cotidiana algún dialecto son:

a) 5 a 9 años, 9 764 hablan español y alguna lengua indígena; 158 hablan alguna lengua Indígena; 150 no especifican que tipo de lengua usan y 1 347 745 no usan lengua indígena alguna para comunicarse.

b) 10 a 14 años, 1 344 420 del total, 15 752 hablan español y alguna lengua indígena, 50 solamente usan para comunicarse algún lenguaje indígena, 42 no especifican que tipo de dialecto usan y 1 323 486 no usan alguna lengua indígena para comunicarse

Estos datos muestran que en nuestra población se usan diferentes tipos de dialectos. Por mencionar algunos, (ya que nos se pretende ahondar mucho a este respecto) son: *Mazahua, Otomí, Mixteco, Náhuatl, Totonaca*, etc., usados principalmente en zonas alejadas del centro del país, por poblaciones infantiles que se comunican a través de un dialecto únicamente, usando el español y algún dialecto y/o usando solamente el español

En este sentido, tenemos que la población total de los menores del país que hablan el español y algún dialecto son 9 764 de los que se puede considerar que desarrollen las habilidades lectoras, sin embargo, por otra parte, los menores que no hablan el español son 158 en todo el país y por tanto creemos que pueden quedar sin desarrollar las habilidades lectoras ya que, no cuentan con el conocimiento de la lengua nacional (español) y obviamente, el manejar el simbolismo para escribir o leer la lengua institucionalmente estipulada se les dificultara por tanto, difícilmente podrán desarrollar el aprendizaje escolar, normado por las instituciones para la educación básica ya que no se puede especificar si tienen alguna otra forma de representación en el dialecto que manejan.

Consideramos que es muy importante este aspecto ya que, cada cultura impone bajo ciertas restricciones que guían las capacidades de análisis metalingüístico de los diferentes usuarios, y por tanto no se cumple con la norma requerida por la institución escolar, la cual trata de manejar el simbolismo de la lengua nacional (español), para la alfabetización (León, 1995; Vernon, 1997; Defior, 1997; Johnson, 1998; Montgomery, 1999).

Podemos decir que la comprensión lectora es un factor que se tiene que ser iniciado desde las primarias principalmente en los menores de seis años, que tienen necesidad y derecho de adquirir el nuevo conocimiento que implica más que el aprendizaje visto como un almacén de la memoria la manera de poder desarrollar estrategias y metas adecuadas para lograr la comprensión lectora, de los niveles infantiles e inclusive, consideramos que es importante

desde antes que el infante ingrese a la escuela ya que los padres tienen que enseñar conocimientos básicos, como es el lenguaje claro y socializante de tal forma que el pequeño ya tenga los conocimientos básicos incluyendo la socialización. Para cuando ingrese a la escuela.

Para que así, puedan ser satisfechas las necesidades de desarrollo humano, que institucionalmente son propuestos a partir de los niveles primarios de educación escolar, en los cuales se tiene la obligación de dotar, de capacidades de, desarrollo básico para la lectura y la escritura, como primer meta de aprendizaje escolar.

En este sentido, la importancia de la lectura va más allá de enseñar a interpretar símbolos visuales, es tratar de generar en los alumnos procesos lectores comprensibles entre lector, escritor y texto. Ya que, la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto (Ferreiro, 1991)

Para lo cual consideramos, que para el desarrollo de la comprensión lectora, es necesario tomar en cuenta la integridad personal del ser individuo, ya que el desarrollo de estrategias en los menores en gran medida forma parte de sus propias capacidades de desarrollo para adquirir estrategias impuestas y formar estrategias personales como parte de una "actividad" para asimilar de manera adecuada el aprendizaje de la comprensión lectora

Ello implica la relación que tiene el alumno con los materiales textuales, la escuela y la familia para así lograr hábitos lectores (Baumann, 1990; Cooper, 1990; 1993; García, 1992; Meza, 1992; Aguilar 1992; Cairney, 1992; Serrano, 1992; Quintero, 1994; Cooper, 1993; Castelló, 1995; Medina, 1994; Ramírez, 1995; Soriano, 1996; Soriano, 1997; Díaz, 1997; Bakken, 1997; Orrantia, 1997; Defior, 1997; Vernon, 1997; Palazuelos, 1998; Johnson, 1998; Hernández, 1998; Montgomery, 1999)

Es importante mencionar en este sentido, que un hábito es una satisfacción y un gusto, que puede ser desarrollados en el alumno para que éste de manera autónoma, adquiera una conducta lectora, creando de esta manera la eficacia de la comprensión lo que significa el

poder hacer conciencia de los materiales escritos (García, 1992; León, 1995, Díaz, 1997; Defior, 1997. Johnson, 1998. Díaz, 1999)

Se puede decir que la importancia de la lectura esta basada en la comunicación y la sociabilidad humana por lo que, se puede entender como una necesidad del hombre De ahí que se le considere elemento vital y “hecho social” para la vida ya que surgió con el hombre y para servicio del mismo (Maggi, 1998; Díaz. 1999)

En este sentido los factores físicos que de cierto modo condicionan el óptimo rendimiento escolar son: el contar con adecuadas capacidades visuales, auditivas, lingüísticas y motoras, que permitan habilitar el desarrollo de las estrategias lectoras, además de que el alumno debe contar con una buena alimentación, buena salud, y condiciones emocionales aceptables para que el aprendizaje escolar, se lleve a cabo en óptimas condiciones (Meza. 1992; Defior, 1997. Maggi, 1998, Díaz, 1999)

Capacidad Visual: la adecuada capacidad visual, es de gran importancia ya que el menor necesita hacer uso de los aspectos gráficos, por medio de la habilidad visual, que le permitan conocer los símbolos gráficos expresados de manera escrita

Capacidad Auditiva: la adecuada capacidad auditiva, permite al menor discernir las palabras escritas, que han de ser expresadas verbalmente, para poder reproducirlas mediante la escritura, y dar sentido al relacionar las expresiones verbales de tal manera que el menor pueda llegar a comprender.

Capacidad Física del Lenguaje: la capacidad del lenguaje esta relacionada con la articulación fonética de las palabras que el menor pueda expresar y reproducir una vez que a comprendido o entendido algún tipo de material.

Capacidad Motora: esta capacidad le permite al menor desarrollar la habilidad del tacto fino para reproducir la escritura, el adecuado manejo de tal actividad requiere capacidades psicomotoras, que le ayuden además a relacionar tiempo espacio e individualidad, por el

conocimiento de los espacios de lateralidad, esta habilidad al igual que las anteriores (y en relación con las anteriores) permite el adecuado desarrollo de la comprensión

Por tanto, los chicos que tengan algún tipo de impedimento dentro de las capacidades físicas como son auditivas, visuales, motrices o de memoria, no podrán desarrollar dicha habilidad, ya que es una actividad compleja del pensamiento que involucra tales capacidades (Aguilar, 1992; Defior, 1997, Díaz, 1998).

Aspectos Cognitivos Perceptual: esta es una tarea conceptual que ha de realizar el menor que cuenta con las capacidades adecuadas para convertir de letras a palabras escritas (grafemas), una vez que ha sido capaz de dar sentido a la (s) palabra (s) creada (s) mediante la escritura que sea discernible a los correlatos auditivos (fonemas) correspondientes con lo escrito, hablado y escuchado, relacionada con las experiencias anteriores y previas del aprendizaje empírico y escolar (metódico), entonces podemos decir que el niño ha aprendido a escribir y leer (Cairney, 1992; Serrano, 1992, Díaz, 1997, Serrano, 1997)

Aspectos Cognitivo Conceptuales: los procesos cognitivos conceptuales involucran el desarrollo de las capacidades para interpretar aspectos concretos o gráficos, al menor, le facilitará el poder narrar pequeñas historietas, y reproducir de manera escrita (motricidad), así mediante esta actividad se busca una mejora en el incremento general de la inteligencia del niño (Cairney, 1992; Díaz, 1997)

Aún y cuando no se considera dentro de los procesos cognitivos perceptuales y conceptuales, este es un aspecto que da cuenta de la práctica de acciones interactivas que el alumno realiza al conjugar su personalidad histórica y el nuevo conocimiento de palabras contenidas en los materiales textuales ya que serán comunes o familiares para el lector participante (Goodman 1984, citado en Cooper, 1992, pp. 15; Ausubel, citado en Aguilar, 1997, pp. 17)

Aspectos Culturales: el papel del lenguaje esta relacionado con el conocimiento perceptual adquirido empíricamente por experiencias comunes y familiares almacenadas en la memoria para las nuevas experiencias del conocimiento, ya que el niño aprende primero a hablar y después a realizar inferencias sobre las letras escritas.

Así, el entrenamiento de la habilidad oral está íntimamente relacionado con el desarrollo de los esquemas y las experiencias previas del sujeto (Hernández, 1998, Cooper, 1992, Díaz, 1992).

Por tanto, es necesario ampliar la idea sobre la aceptación cultural de lenguaje, dentro de los programas escolares infantiles, considerando que el nivel de razonamiento varía de acuerdo a las condiciones culturales del sujeto (Defior, 1997, Vernon, 1997, Johnson, 1998, Meijer, 1999; Montgomery, 1999).

Algunos factores que impactan los casos de alumnos que tienen dificultades con la comprensión lectora son: un lenguaje oral limitado o bases lingüísticas diferentes a las del idioma que se utiliza en la escuela ya que, no podrán ser entendibles los patrones y conceptos básicos sobre los cuales se ha de edificar la comprensión lectora

Otro aspecto es, provenir de un hogar en donde las oportunidades para el desarrollo del lenguaje es limitado y de hogares donde se hable otra lengua

Así, antes de que esos alumnos aprendan a leer y comprendan algún texto, tendrán que desarrollar ciertas destrezas en el lenguaje oral que se emplea en la escuela (Cooper, 1990; Cooper, 1993, Defior, 1997; Vernon, 1997, Johnson, 1998, Meijer, 1999, Montgomery, 1999)

Escuela: así tenemos que para las actividades escolares, el aprendizaje lector consiste básicamente en dar sentido a lo escrito mediante estrategias propedéuticas que buscan contribuir al desarrollo de la comprensión lectora, apoyadas principalmente en el buen desarrollo de las capacidades físicas del educando, de las cuales se espera le permitan un óptimo alcance dentro de los programas de enseñanza y entrenamiento en habilidades lectoras (Meza, 1992, Díaz, 1999, Martínez, 1991; Johnson, 1998; Cooper, 1990)

Sin embargo, cabe destacar que la comprensión lectora es un aspecto demasiado complejo para ser incluido únicamente bajo las responsabilidades propias de la escuela, si bien, el aula puede contribuir de manera sustancial a convertir a los niños en procesadores diestros del material escrito, el aprendizaje que en los menores se forma es dado por la institución más antigua de la historia, la familia ya que gran parte del conocimiento lector y de la motivación

en los chicos depende de la responsabilidad que tengan los padres y la familia para desencadenar una buena comprensión desde la niñez (Cooper, 1990; Meza, 1992; García, 1996, Defior, 1997, Vernon, 1997; Aguilar, 1992, Aguilar, 1997; Díaz, 1997; Johnson, 1998, pp 28-30, Meijer, 1999, Montgomery, 1999. Díaz, 1999)

Es parte del quehacer escolar, implicar y hacer participes a los padres de familia para colabora en la educación de los menores dado que quizá también estos necesiten conocer cuales son las estrategias que pueden guiar la práctica de la comprensión lectora en sus hijos de manera positiva

Familia: así nos podemos atrever a afirmar que la familia es uno de los principales medios para formar en los niños el aprendizaje de estrategias que pueden proveer de hábitos para lograr la adquisición lectora durante las primeras etapa de aprendizaje dado que en ello se involucran aspectos emocionales que pueden condicionar las actitudes

Así como hábitos de estudio y disciplina de los alumnos para la lectura (Johnson, 1998; Cooper, 1990, Defior, 1997, Díaz, 1997)

Aspectos Emocionales: en este sentido los alumnos que exhiben una actitud negativa hacia la lectura no comprenderán lo leído con la misma eficacia que un alumno de actitud positiva. Por consiguiente un alumno que ha desarrollado una actitud negativa hacia la lectura no llevara las tareas lectoras requeridas de manera eficaz como un alumno cuya actitud es positiva (Johnson, 1998, Cooper, 1990. Defior, 1997; Díaz, 1997)

Así puede ser que un alumno cuya actitud sea negativa posea las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto, pero su actitud general hacia la lectura habrá de interferir en el uso de tales habilidades (Cooper, 1990, Baumann, 1990; Aguilar, 1992; Defior, 1997, Díaz, 1997. Hernández, 1998; Johnson, 1998).

Otra factor del lector que influye sobre la comprensión son las actitudes y creencias que un individuo se forma en relación con varios temas ya que, en particular, estos puede afectar la manera de comprender, ya que esta requiere que los alumnos juzguen y evalúen

determinados contenidos, en muchas ocasiones tales juicios y evaluaciones se basan en las actitudes y valores culturales (Cooper, 1990, Baumann, 1990, Aguilar, 1992; Defior, 1997; Díaz, 1997; Hernández, 1998; Johnson, 1998)

Por esta razón es que consideramos que la motivación en gran medida puede llegar a condicionar la conducta lectora del sujeto, por tanto podemos decir que además de las capacidades físicas y cognitivas del sujeto, los aspectos motivacionales pueden condicionar la actividad de la conducta lectora y comprensiva del sujeto (Cooper, 1990, Baumann, 1990. Díaz, 1997; Defior, 1997; Hernández, 1998; Johnson, 1998)

Por otra parte, para tal caso se tiene, de acuerdo al INEGI (1995), los siguientes datos estadísticos sobre los niveles de deserción escolar para la educación básica, de alumnos inscritos que asisten a clase nos indican

a) Distrito Federal: de un total de 2 881 alumnos inscritos, en existencia se encuentran 2 416; desertan o dejan de asistir 475 de los inscritos y aprueban el año escolar 877, y solamente 110 egresan

b) Federalizado: con una población de 764 582 inscritos, 739 741 son reportados en existencia, dejan de asistir en este primer lapso 24, 841 por lo que aprueban solamente 685 074 y en tanto que 109 701 se reporta como que concluyen el ciclo escolar de los registrados según el INEGI.

c) Estatal: con una población de 988 112 inscritos, 102 511 asisten, dejan de asistir 13 902 de los cuales 897 223 aprueban y 141 957 concluyen

d) Particular: con una población 116 413 inscritos, 102 511 asisten, de los cuales dejan de asistir 3 902, sin embargo 111 536 aprueba, y de estos 16 341 concluyen de acuerdo a los últimos datos registrados por el INEGI (1995)

Ante lo cual se tiene que 1 872 024 son alumnos inscritos en las distintas escuelas primarias, de los cuales asisten a la educación básica 1 791 046, dejan de asistir 80 978 y por otra parte,

de la población inscrita los que aprueban son 1 694 710 y egresan de la educación básica un total de 268 112 de los menores de 6 a 14 años.

A este respecto si consideramos que la población de 6 a 14 años, esta conformada por un total de 2 446 771 menores los cuales, tienen la obligación constitucional de recibir educación escolar básica misma que propicie la comprensión del aprendizaje así como el desarrollo humano sin embargo, tenemos que tan solo a 268 112 de estos menores se les proporcionan las bases de la educación básica no obstante, solamente 179 104 de estos concluyen dicha actividad escolar, lo cual nos indica que el nivel de deserción escolar en los distintos cuatro tipos de escuelas primarias se da hasta en un 10% aproximadamente, en términos generales podemos decir que un poco menos de mitad de la población de infantil cuentan con las bases para desarrollar el conocimiento básico propicio para el desarrollo humano.

Este aspecto nos hace reflexionar sobre la necesidad que se tiene en la actualidad de proveer estrategias para formar destrezas dentro de las habilidades que ya posee el niño para crear el nuevo conocimiento escolar, ya que el sujeto es capaz de transformar su aprendizaje en cuanto le resulte satisfactorio, ante lo cual podemos decir que la motivación escolar es un aspecto necesario en el individuo para desarrollar la comprensión lectora

Así, se puede decir que ninguno de los factores antes mencionados pueden ser descuidados, ya que en gran medida, los aspectos sociales, familiares, físicos y/o motivacionales se relacionan con las actividades del aprendizaje lector, por lo que es conveniente conocer como es que los distintos autores dan cuenta de cómo es que en los infantes se forma la capacidad de la comprensión lectora; de ello se tratara en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

COMPRENSIÓN LECTORA: UNA
EXPLICACIÓN DESDE LOS ENFOQUES
COGNITIVOS

CAPÍTULO II

LA COMPRENSIÓN LECTORA: UNA EXPLICACIÓN DESDE LOS ENFOQUES COGNITIVOS.

En el presente capítulo se revisaran principalmente las Investigaciones Psicológicas que dan cuenta de cómo se lleva a cabo el desarrollo de la comprensión lectora en los menores.

PROCESOS DE PERCEPCIÓN

Para Calvin (1990), el desarrollo de la lectura es un proceso, que empieza con la percepción de las palabras impresas pero, la percepción de estas palabras no es tan simple, ella depende de muchas condiciones, situación contenida en la lectura y propiamente de los aspectos internos del individuo como es la experiencia de vida, las propias habilidades, el concepto de sí mismo que el sujeto tenga, las actitudes, el estado mental general, los objetivos que se tengan para el futuro, etc , todo ello influye sobre la percepción en cada nueva situación de la lectura, y de manera particular el mismo material a leer puede ejercer atracción o rechazo en ciertas direcciones (Singer, citado en Calvin, 1990, pp 22; Cooper. 1990; Quintero. 1994. Hernández, 1997, Serrano. 1997)

Así, para Calvin, la percepción juega un papel muy importante dentro de los principales elementos de desarrollo humano ya que, mediante la percepción, el niño no solo aprende (sino que también conoce), sino que también aprende a razonar los conceptos gráficos expresados en la lectura por una parte y por otra, el menor puede determinar el agrado por algún tipo de lectura y la manera de leer, el interés o rechazo hacia ciertos libros y artículos (Calvin, 1990; Quintero. 1994; Hernández, 1997; Serrano, 1997).

Como también se pueden desarrollar capacidades perceptivas para guiar las situaciones de cómo leer, saltar algunas partes, a detenerse cuidadosamente en otras, a detenerse en cierto

momento y pensar sobre lo que ha leído (Calvin, 1990, Cooper, 1993, Smith, citado en Quintero, 1994, pp 22).

Entonces, la percepción es parte de los procesos de la actividad mental que Calvin (1990), describe de la siguiente manera.

...mediante la ocurrencia de los procesos que implican tanto a los factores externos como internos del sujeto. Los que son descritos de la siguiente manera:

1.- Estímulos visuales transmitidos por el sistema nervioso.



2.- Identificación de la forma total de las características distintivas de la palabra

3.- La comprensión del significado que entraña muchos trayectos nerviosos

Así, *LA PERCEPCIÓN COMO PROCESO FÍSICO*, involucra primero en el leer ver los signos negros sobre el papel blanco como es la longitud, tamaño, y detalles identificativos de los mismos para tener una impresión visual precisa y clara del material impreso (Calvin, 1990, Cooper, 1990, Smith, citado en Quintero, 1994, pp 22-24, Ferreiro, 1991: Baumann, 1990, Piaget, citado en Ferrusquia, 1991, pp. 20)

En este sentido, los ojos deben funcionar de modo normal y en coordinación, lo cual se logra generalmente hacia el segundo año de vida, por tanto, desde éste punto de vista, el niño puede emplear sus ojos en la lectura desde una edad muy temprana (Calvin, 1990, Díaz, 1997, Cooper, 1990).

Sin embargo, aunque los niños mejor dotados pueden realizar dicha actividad, se tiene que considerar que el globo ocular no alcanza su tamaño y proporción madura hasta los siete u ocho años, por tal razón, los trabajos a corta distancia, como es la lectura, pueden hacer que el ojo crezca con ciertas deformaciones, causando la miopía, y por consiguiente aunque el niño esté visual y psicológicamente preparado para la lectura desde una edad muy temprana, ha de protegerse contra el empleo excesivo de sus ojos, tratando de no disminuir la avidez por aprender mediante la palabra escrita, de esta manera, los libros con letra grande, la práctica con mapas, y otras actividades que no exigen la fijación continuada de los ojos a corta distancia, pueden ayudar a resolver tal problema (Calvin, 1990, Aguilar, 1992, Meza, 1992, Ramírez, 1994, Meijer, 1994, León, 1995, Mayer, 1996, León y Pérez, 1995; Bakken, 1997).

Un ejemplo, que podemos observar ha sido el que realizaron psicólogos de la percepción de la palabra, con lectores inexpertos, de los cuales se observó, que realizaban acciones como completar las palabra partiendo de letras aisladas como son las letras altas y las bajas, las mayúsculas, la letra inicial, las “ascendentes y descendentes”, y las vocales, que de cierto modo resultan particularmente útiles para el reconocimiento, y por tanto, no pueden considerarse completamente aisladas, Anderson y Dearborn (citados en Calvin, 1990, pp 24-25, Hernández 1997, Palazulelos, 1998)

También se observó que los lectores más maduro, (los que ya habían desarrollado la capacidad lectora) estilaban usar especialmente palabras familiares (o sea, el conocimiento previo), además de que se observó que realizaban una percepción de forma o de totalidad estructural Anderson y Dearborn (citados en Calvin, 1990, pp. 24-25, Cairney, 1991, pp 74-79; García, 1992, pp 17-19, García y Cordero, 1996, pp 16-17, Smith, citado en Quintero, 1994, pp. 21, Palazulelos, 1998; Hernández, 1998, 1996; Aguilar, 1997, Defior, 1997)

De esta manera, para Calvin (1990) un lector maduro es aquel que en vez de presentar atención a cada letra, ha aprendido a reconocer las sílabas, y finalmente la estructura de la palabra como un todo (Anderson y Dearborn citados en Calvin, 1990, pp 24-25, Baumann, 1990, Martínez, 1991, pp. 32-36; Smith, citado en Quintero, 1994, pp. 21-24; Castelló, 1995, pp 62-64, León, 1995, pp 47-48, Orrantía, pp. 1997, 32-33)

Así, este planteamiento nos refiere, como factor importante la acción que realizan los ojos para percibir palabras y letra impresas, esto es entonces que la posibilidad de aumentar la velocidad de la percepción puede hacer a un lector maduro por lo que en muchos tipos de aprendizaje para los menores se han empleado métodos como es el “taquistoscópico” (palabras, frases que se iluminan y deben reconocerse en una pequeña fracción de segundos), que aseguran la efectividad de la lectura (Calvin, 1990; Orrantia, 1997, pp. 32-33).

A este respecto según Anderson y Dearborn (Opc Cit, 1990) la mayoría de las personas pueden habitualmente captar por lo menos un número doble de palabras empleando el taquistoscopio o “flashmeter” aprendiendo mediante la lectura normal sin embargo, “la razón por la cual no hacen el mayor uso de sus capacidades visuales, es que en cada fijación el ojo no capta más de lo que la mente puede comprender, de esta manera la mente es el factor limitante, y no las posibilidades de la visión como un aspecto meramente físico” (Calvin, 1990)

Empero, algo podría decirse a favor de los métodos de exposición rápida, y es que, aunque la velocidad de la percepción sea más que suficiente para los fines de la lectura, el adiestramiento en el reconocimiento de palabras y frases puede aumentar la velocidad perceptual de asociar los símbolos impresos a su significado, ello implica entonces, un tipo de percepción psicológica y que en el caso de los menores se tiene que formar para el conocimiento lector así, la percepción psicológica es entendida de la siguiente manera (Calvin, 1990; Muria, 1997; Diaz, 1997).

LA PERCEPCIÓN COMO PROCESO PSICOLÓGICO, implica que la percepción no es una tarea simplemente visual, en cierta medida, ya que como se mencionó anteriormente esta psicológicamente determinada y ésta varía sistemáticamente de situación en situación, por factores como la iluminación del tipo de imprenta, la riqueza conceptual del material de lectura y el método de representación que, puede alterar el ritmo perceptual de una persona (Calvin, 1990; Baumann, 1990, Cooper, 1990, Martínez, 1991, pp. 32-36; Smith, citado en Quintero, 1994, pp. 21-22).

De esta manera los numerosos experimentos han demostrado como los efectos ambientales y factores personales pueden influir sobre la percepción; por ejemplo, Singer (citado en Calvin,

1990, pp 25), demostró, la percepción psicológica, a través de un experimento realizado con cuadrados con contenidos significativos que fueron percibidos como notablemente más grandes que otros cuadrados en blanco, o con un círculo, o con una figura carente de significado, lo que pareciera deberse al modo en que los cuadrados se presentaron en la instrucción experimental (Singer, citado en Calvin 1990 pp 25, Baumann, 1990; Cooper, 1990, Martínez, 1991, pp 32-40 Smith, citado en Quintero, 1994, pp. 22-25)

Por otra parte, los factores sociales experimentados sirvieron para encontrar que los extrovertidos habían percibido más exactamente que el grupo de cotejo, por tanto, la media del grupo arbitrario resulto estar en conformidad gradual con la norma del grupo, pero sólo dentro de ciertos límites así, la conformidad máxima se obtuvo cuando la norma estaba cercana a la media de todos los puntajes, de tal manera resultó significativo que la conformidad con la norma del grupo a menudo despertaba satisfacción, mientras que la falta de conformidad producía molestia (Singer, citado en Calvin, 1990, pp. 25-26, Baumann, 1990, Cooper, 1990)

Ante tal situación, se establece que en verdad, “el individuo construye el mundo que percibe, tratando de mantener el máximo de estabilidad, perdurabilidad y consistencia” (Singer, citado en Calvin, 1990; Piaget, citado en Ferrusquia, 1991, pp. 25; Piaget, Ausubel, citado en Díaz 1997, pp 3-4)

Así, los experimentos realizados demuestran que la percepción del mundo determina en parte el lugar que ocupa la lectura en la vida del individuo y, de la idea que el individuo tiene de sí mismo para desempeñar tareas de tipo escolar, en donde influyen las metas del sujeto (Calvin 1990; Cooper, 1990, Ferreiro, 1991, Piaget, citado en Ferrusquia, 1991, pp 25-28. Piaget, citado en Díaz, 1997, pp 3-4, Hernández, 1997)

Ya que, la percepción de nuestra realidad es siempre relativa en nuestra perspectiva, debido a que esta es elaborada sobre principios de noción familiar por lo que, coinciden con algunas representaciones de la conciencia cognitiva (León y Pérez, 1995, pp. 97)

Por tanto, consideramos que los factores que influyen las actividades preceptuales son muy importantes ya que, si se pudiera crear una visión positiva en los menores desde que empiezan a adquirir el conocimiento en las letras, las palabras, etc., y si se motivará el deseo por

aprender a leer, entonces la percepción por realizar actividades escolares en lo futuro no le resultará tan “pesadas”, ya que el alumno se sentirá capaz de resolver tareas escolares de tipo lector (Calvin, 1990, Cooper, 1990, Ferrusqua, 1991, pp 25-28; Ferreiro, 1991, Serrano, 1992 Aguilar, 1992; Smith, citado en Quintero, 1994, pp. 22-25; Díaz, 1997; Hernández, 1997).

Todo esto y mucho más, hace de la percepción un proceso complicado y variable, dado que se trata de una actividad tan básica para el desarrollo intelectual en los niños, luego entonces, también existe la necesidad de crear condiciones adecuadas, para que el material impreso pueda ser visto claramente y que la impresión de la escritura, pueda ser transportada rápidamente al cerebro para asociarlo con las experiencias anteriores, que hacen que la lectura sea plena de sentido (Calvin, 1990; Cooper, 1990, Serrano, 1992, Aguilar, 1992; Quintero, 1994; Hernández, 1997; Díaz, 1997, Murá, 1997).

A este respecto, para Smith la lectura es una fuente receptiva, que implica las siguientes características:

1 - *Las visuales*, que se llevan a cabo por todo tipo de recepción directa de los ojos, es decir, en este caso, para las formas gráficas que ofrecen cierta información (Smith, citado en Quintero, 1994, pp. 22, Calvin, 1990, Murá, 1997)

2 - *Las no visuales*, implican al lenguaje y también se encuentran escritas; por ejemplo, podemos inferir que es el sonido de las letras o de la pronunciación de las palabras, o sea el reconocimiento entre sonido y símbolo gráfico (Smith, citado en Quintero, 1994, pp. 22)

De esta manera, las fuentes de recepción no visual se relacionan con el lenguaje y con la información que el lector principiante usa, como es: (Goodman, Smith, Vygotsky, citados en Quintero, 1994, pp. 23, Petrosky, citado en Medina, 1994, pp 3-4)

* *Grafofonética*, la cual se refiere al conocimiento de las formas gráficas, como letras etc , y la relación que estas tienen con el sonido, como es la información visual (Smith, citado en Quintero, 1994, pp 21-22, Díaz, 1997).

* *Información Sintáctica*: la cual se refiere, al conocimiento que todo usuario de la lengua tiene acerca de las reglas que rigen el orden, la secuencia y la concordancia de las palabras y oraciones, desarrollada dentro de la información no visual

* *Información Semántica*: es aquella, que se relaciona con los conceptos del vocabulario y el conocimiento relativo de los temas a tratar en los textos, y por otra parte están incluidos en la información no visual

Por tanto, para Calvin, al igual que Smith, la percepción y el lenguaje están estrechamente relacionados con el desarrollo del aprendizaje lector en los menores, sin embargo, una propuesta más sobre la percepción (que describiremos a continuación), se centra más en los aspectos de la percepción y le resta importancia al conocimiento del lenguaje reafirmando que el menor es aquél que puede desarrollar cualquier tipo de aprendizaje, sin que de esta manera se relacione al lenguaje (Cairney, 1992, Defior, 1997, pp 70-71, Vernon, 1997, pp 106-107)

Así, para Baumann (1990) aprender a leer, es aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego de relacionar el significado potencialmente percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo

Entonces el lector principiante, es aquel que ya es capaz de percibir el significado potencial de los mensajes hablados y por tanto, la lectura implica que debe adquirir, habilidades de relación para manejar mensajes escritos (Baumann, 1990)

RELACION ENTRE LENGUAJE Y PERCEPCIÓN.

Es así como la relación entre lenguaje y percepción es muy útil para el infante ya que el lenguaje oral sirve para crear los significados denotativos y las funciones sintácticas de las palabras escritas, como componentes de lo que ya conoce para poder desarrollar sus correspondientes formas habladas así, para el autor aprender a leer constituye obviamente una tarea cognoscitiva que es el equivalente escrito de un código hablado conocido, cuyo vocabulario y sintaxis ya dominada (Baumann, 1990, Bruner, citado en Quintero, 1994, pp. 22-25; Cooper, 1990; Johnson, 1998)

Entonces el aprendizaje lector, no es un aprendizaje nuevo o novedoso que los menores tienen que desarrollar ya que, los niños están activamente relacionados con el lenguaje, en tanto que únicamente han de aprender a decodificar este lenguaje en códigos (grafemas) ya establecidos y que influyen en las características psicológicas (Baumann, 1990, Díaz, 1997, Aguilar, 1997, Montgomery, 1999, pp 14)

Las características psicológicas del lenguaje hablado solamente forman parte de la función constructiva que el niño desarrolla para aprender a leer reelaborando mensajes escritos en forma de mensajes hablados como respuestas de equivalencia representativa entre las palabras escritas y los correlatos hablados ya significativos, para el menor que tiene conocimiento de su lengua materna (Baumann, 1990, Ramírez, 1994, Bakken, 1997, pp. 301-303)

En vista de lo anterior, para Baumann, el lenguaje hablado realiza la importante función mediadora del desciframiento de significados escritos, en este sentido, el autor plantea algo muy importante que retomaremos, y es que, “teóricamente es insostenible enseñar a leer, tratando de establecer equivalencias directas entre los nuevos símbolos visuales y sus significados existentes entre los objetos y las grafías” (Baumann, 1990; Cairney, 1991, Smith, citado en Quintero, 1994, pp 22-25, Muria, 1997; Defior, 1997, pp 71-73, Vernon, 1997, pp. 117-118; Montgomey, 1999, pp. 17-18)

En este sentido, para Baumann (1990) aprender a leer es aprender a trasladar mensajes escritos a verbales, por que esta es una labor que implica dos pasos principales a contemplar, para el aprendizaje de los menores, como es.

1 - El problema de *convertir palabras* escritas en habladas, en este sentido la base alfabética sirve para organizar la mayoría de los lenguajes escritos; así pues, las palabras escritas no son sólo configuraciones de símbolos visuales, que representan arbitrariamente a sus correlativos auditivos, de esta manera, existe una relación legal entre la combinación de sonidos discernibles (fonemas) que constituyen la palabra hablada y la combinación análoga de letras (grafemas) que forman la correspondiente palabra escrita

El principiante debe aprender, por consiguiente, la manera de convertir grafemas y combinaciones de éstos en sus equivalentes fonéticos, y luego aprender a reunir combinaciones grafémicas y reconstruirlas en forma de palabras habladas. En este último proceso de reconocimiento de la palabra, le sirven de ayuda indicios como el conocimiento de las combinaciones grafémicas más comunes (prefijos y sufijos) y el conocimiento del contexto más amplio en que se presenta el mensaje escrito.

2 - En este paso el autor indica que el menor debe *aprender a reconstruir el mensaje escrito*, a partir de combinar y convertir grupos de palabras escritas en frases y oraciones habladas. Con esto, el conocimiento del código sintáctico del lenguaje hablado puede emplearse para percibir el significado potencial del mensaje escrito.

Por tanto, se considera que para el lector principiante le es más fácil aprender directamente las funciones de la sintaxis de los mensajes escritos cuando estos son percibidos como mensajes hablados (Baumann, 1990; Calvin, 1990; Cooper, 1990; Martínez, 1991, pp. 32-36)

No obstante, para el autor adquirir cierta facilidad en la lectura, no implica en gran medida al lenguaje hablado, ya que no desempeña este, ninguna función mediadora en la percepción del significado potencial de los mensajes escritos (Baumann, 1990).

Lo que nos puede parecer un poco absurdo, ya que en la lectura silenciosa “el lector no responde solamente a símbolos visuales... sino también a cierta clase de reconstrucción de un mensaje hablado que aquél deriva del mensaje escrito” (Carroll, 1964. citado en Baumann, 1990, pp. 91, Calvin, 1990).

Se ha observado que los lectores diestros perciben directamente tanto los significados denotativos de las palabras de una oración como sus funciones sintácticas, sin necesidad de reconstruir previamente las palabras o frases en forma de correlatos hablados, por tanto, cuando ya se puede prescindir del proceso reconstructivo, estos significados surgen como contenidos de conciencia (perceptuales) inmediatos, y entonces, la capacidad para leer de manera normal llega a ser funcionalmente autónoma al realizar asociaciones previas con el lenguaje hablado sin embargo, se sobreentiende que los significados denotativos y sintácticos,

percibidos directamente, tienen que relacionarse primero con las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva antes de que produzcan el significado real (Baumann, 1990, Calvin, 1990, Aguilar, 1992; Díaz, 1997) .

Así, el autor afirma que cuando el alumno ha aprendido a leer, ya no es necesario restringir su aprendizaje únicamente al lenguaje hablado como función mediadora, para posteriores tipos de aprendizajes como puede ser “la comprensión”, que es el tema que nos interesa después del aprendizaje de la lectura (Baumann, 1990).

Sin embargo, aún y cuando Baumann no le da gran importancia a la habilidad del lenguaje para el desarrollo de la lectura, existen otros autores que retoman la importancia que tiene el lenguaje no solo para habilitar en el menor la actividad lectora sino, que además, consideran que mediante el lenguaje puede el menor obtener una comprensión de la lectura.

IMPORTANCIA DEL LENGUAJE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Para Cairney (1992), el lenguaje hablado juega un papel fundamental dentro de las funciones psicológicas superiores, ya que forma parte del desarrollo de la inteligencia del hombre, por tanto, las características que componen el proceso lector son esencialmente construidas, por factores psicológicos para los procesos de la lectura, como es el lenguaje, ya que su dominio sirve potencialmente a los significados de los mensajes escritos como función mediadora

De esta manera, el aprendizaje lector no solamente puede ser retomado como una actividad de desciframiento para obtener el significado del mensaje escrito en conjunto con la relación de los símbolos que conforman el materiales textuales, ya que ello implica entonces, de acuerdo con los autores relación tan estrecha que existe entre el lenguaje y los factores visuales en conjunto con los correlatos auditivos para poder desarrollar los procesos lectores de manera adecuada (Cooper, 1990, Aguilar, 1992, Cairney, 1992, Quintero, 1994, pp 22-25; Díaz, 1997; Vigostky, 1978 citado en Hernández, 1997, pp 25-26)

Lo que implica entonces, que los menores deben desarrollar una relación entre las combinaciones de los sonidos discernibles (fonemas) que constituyen la palabra hablada y la combinación análoga de letras (grafemas), para de esta manera formar palabras escritas y sus correspondientes entre sí (Cairney, 1992; Smith, citado en Quintero, 1994, pp. 22-25)

Por tanto el desarrollo de la lectura debe implicar, (de acuerdo a los autores) la manera de convertir grafemas para poder realizar combinaciones gráficas de las palabras habladas más comunes (prefijos y sufijos), para poder construir las combinaciones de los grupos de palabras escritas en frases y oraciones habladas así de tal manera el proceso reconstructivo representado por la anterior postura de las combinaciones fonéticas y grafémicas describen el desarrollo de una conciencia perceptual inmediata, tal postura es sostenida por los investigadores que aseguran que de esta manera se da la capacidad de leer la cual, además llega a ser autónoma (Ausubel; Goodman 1986, citados en Aguilar 1992, pp 33-35, Díaz, 1997; Díaz, 1999; Cairney, 1992)

Podemos decir entonces, que el lenguaje hablado para la adquisición lectora es una respuesta automática y natural que el sujeto tiene que realizar, o sea un reflejo a una respuesta visual que la percepción y la memoria tiene que ser para los menores, que poseen capacidades de poder convertir las grafías percibidas representadas por el lenguaje oral, entonces también serán capaces de hacer los procesos lectores necesarios (Hernández, 1996, Martínez, 1991, pp 32-36, Díaz, 1999)

Por otra parte, además, contemplando el desarrollo perceptivo consideramos que no podemos dejar de lado la importancia que tiene el lenguaje, para la comprensión lectora ya que esta además es una de las formas básicas de representación, tanto cultura y social del sujeto que se pueden ver determinadas por las experiencias exclusivas y grupales de la vida del sujeto

En este sentido, Quintero (1994) menciona que el desarrollo del lenguaje oral se da primero cuando el sujeto se expresa y va desarrollando la habilidad de hablar en un contexto situacional y social determinado, ya que la comprensión se relaciona al escuchar, lo que se puede ver más concretamente cuando se establece un diálogo, de esta manera estos tipos de

desarrollo infantil que tiene el niño para aprender a hablar se relacionan con el lenguaje, ya que, los menores para adquirir la lectura tienen la necesidad de

- a) *Un manejo amplio de vocabulario*
- b) *El empleo adecuado de una determinada terminología (léxica) dentro de un contexto.*
- c) *Que las ideas emitidas sean realizadas con fluidez claridad, precisión y propiedad.*
- d) *Y saber escuchar y verificar los mensajes recibidos para que estos puedan ser decodificados.*

En este sentido, se establece que es más apropiado para desarrollar las capacidades lectoras de una manera más ágil, el que los menores estén relacionados con los materiales textuales o que los niños estén relacionados con el léxico cotidiano de la escuela o de los textos (Opc Cit, 1994).

Sin embargo, aun y cuando este es un proceso lento, en los menores es muy importante debido a que la habilidad lectora es el vehículo de comunicación que permite, a través de signos convencionales, la preservación de la cultura ya que por medio de este se pueden conocer formas de vida distintas, a su vez que se adquiere el conocimiento que es el producto del aprendizaje, de esta manera para aprender a leer es necesario que los códigos gráficos puedan ser usados adecuadamente, a través de

1. *La utilización correcta de signos gráficos, legibles pero con cierta rapidez*
2. *La utilización correcta de la ortografía, es decir, la interpretación correcta de los signos gráficos y sus convencionalidades*
3. *La relación producto de las experiencias, ideas y conocimientos, de lo que se pretende comunicar y que además sea captado por los demás, con claridad y precisión.*

Por tanto, la relación entre lenguaje oral y escritura se establece desde el momento en el que para leer es necesario comunicar y, por otra, que para escribir es necesario leer.

Así, algunas investigaciones realizadas que han tratado de relacionar la importancia de la lectura con el conocimiento gráfico abstracto de los símbolos visuales han sido las siguientes:

Vernon (1997), trata de dar cuenta desde una perspectiva “evolutiva” la importancia que tiene la naturaleza del lenguaje, a partir de una investigación realizada con niños normales castellanos. En los cuales se trató de establecer que existe una conciencia fonológica relacionada con las capacidades de los menores para construir un sistema de escritura ordenada y progresiva, así la importancia de la lectura se basa también en el conocimiento cultural del lenguaje, ya que el niño comprenderá lo que este más estrechamente relacionado con su código natural de lenguaje (Stanovich, 1986; Carter. Morais, 1991. Alegria, , 1991, Jiménez, 1984, Carrillo, 1994, Vernon, 1997, pp. 106-107)

Por otra parte para Defior (1997), el lenguaje tiene mucha importancia en la enseñanza de la lectura de palabras ya que, para los menores que son novatos la enseñanza lectora debe ser dada de manera sistemática, esto es, paso por paso durante las primeras etapas de vida escolar en donde el conocimiento es subsecuente del aprendizaje, de esta manera, la autora menciona que el lenguaje es una capacidad estrictamente necesaria al igual que Vernon y que, por tanto, en caso que existan dificultades fonológicas en los menores estas impedirán totalmente la lectura y por ende la comprensión. De tal suerte que los menores que no posean tal habilidad, o estén impedidos no podrán desarrollar la actividad de la comprensión lectora (Coltheart, 1980, Reitsma, 1984, Wimmer y Hummer, 1990, Stanovich, 1988, Vega, 1990; Defior, 1997, pp. 106-107)

A este respecto Montgomery (1999), rescata que el lenguaje juega un papel muy importante en los contenidos de aprendizaje, como un aspecto determinante que puede impedir la comprensión lectora de algunos materiales textuales ya que, ello crea en los estudiantes capacidades o incapacidades para la madurez mental cognitiva, por tanto ellos se deben basar en los contenidos del conocimiento del lenguaje que debe ser manejado en los programas escolares; muy a diferencia de la propuesta que realiza (Meza, 1992. Grabe y Stoller, 1997, citados en Montgomery, 1999, pp. 17-18)

Por tanto queremos establecer que, tanto los factores preceptuales como los factores del lenguaje, constituyen, aspectos fundamentales en los procesos lectores.

Hasta aquí, damos cuenta que la comprensión lectora es un proceso de percepción rápida, de asimilación para los conceptos gráficos convertidos no solamente en letras o palabras aisladas sino más bien, en frases convenientes del texto

Ello implica algo muy importante dentro de los procesos psicológicos, y es, la conciencia de sí mismo y del material percibido. Algo que es importante considerar en este último rubro, es la cuestión cultural y familiar, las cuales son factores permeables de la conciencia del menor.

PROCESOS EN MEMORIA:

Continuando con lo anterior, podemos observar que estos son aspectos importantes que se construyen dentro de los procesos de la memoria, por tal razón no queremos descuidar este aspecto, a continuación mencionaremos los autores cognoscitivistas que dan cuenta del desarrollo de la comprensión lectora, retomando las propuestas de los anteriores autores mencionados.

Así, desde una perspectiva cognoscitivista el desarrollo lector es entendido como “aprendizaje generativo” en donde los procesos cognitivos internos que se llevan a cabo en una lectura son tales como el prestar atención o construir conexiones entre fragmentos de información mismos que se llevan a cabo en el proceso de la información de manera estructural, en este sentido sus principales componentes son:

- a) *Memoria sensorial* - La información de la página entra rápidamente, descomponiéndose en un almacén sensorial visual.
- b) *Memoria a corto plazo y memoria operativa (working-memory)*.- Parte de la información se transfiere a un almacén cuya capacidad y duración es limitada y aquí dicha información puede ser activamente manipulada.
- c) *Memoria a largo plazo*.- Finalmente la información puede transferirse en un almacén permanente (Witrock, 1974 citado en Muriá, 1997, pp 3-4; Calvin, 1990; Serrano, 1992, Hernández, 1997)

Así, podemos observar, que la memoria sensorial se relaciona con los procesos de percepción que forman parte de los componentes estructurales de la memoria sin embargo, la memoria realiza procesos internos más elaborados ya que la memoria a corto y a largo, plazo parte de los procesos internos, que son llevados a cabo en la comprensión lectora, de esta manera la autora indica que se desarrollan por medio de la:

1.- **SELECCIÓN**, que es un proceso básico que involucra la selección de información del texto, que ocurre primero en la memoria sensorial, para pasar a la memoria operativa o lo que ha sido denominado también como enfoque de la atención.

Así, los menores que inician el aprendizaje lector y no tienen experiencia en cuanto al manejo de textos y por ende en el empleo de claves pertinentes, el aplicar el proceso de selección les resultará imposible. Sin embargo, pudiera resultar benéfico para el desarrollo de la comprensión, (nos los describe Muria, 1997, pp 4-5), colocar claves pertinentes en el texto o entrenar al lector acerca de cómo enfocar la atención, de esta manera se incluye el aprendizaje significativo, mismo que consiste en prestar atención o lograr captarla para que los menores obtengan la información del texto, de tal manera que se pueda dar por tanto, el aprendizaje significativo como el no significativo.

2 - **ORGANIZACIÓN**, en el segundo proceso básico se involucra la organización de la información seleccionada en la memoria operativa, dentro de una estructura coherente. A éste proceso también se le suele llamar **CONSTRUCCIÓN DE CONEXIONES INTERNAS** porque el lector realiza conexiones lógicas entre las ideas del texto.

Cuando al lector le falta experiencia en la lectura de textos y cuando éste no provee de claves pertinentes sobre como organizar la información, provocando complicaciones como es que el lector llegue a emplear inadecuadamente el proceso de organización, se soluciona esta situación (la autora propone) es empleando claves de organización en los materiales textuales, o proporcionando el entrenamiento adecuado sobre las estructuras, ello puede implicar también el aprendizaje significativo de textos que involucran la organización de información.

3- *INTEGRACIÓN*, el tercer proceso básico involucra la conexión de información organizada con otras estructuras de conocimiento familiares que ya están en la memoria a este proceso también se le ha denominado *CONSTRUCCIÓN DE CONEXIONES EXTERNAS* dado que, el lector conecta la información presentada con otras ideas fuera del texto.

Por tanto, para construir conexiones externas, se requiere del lector conocimientos precurrentes en la memoria a largo plazo, para que de tal manera la información se transfiera a la memoria operativa y sea integrada con la información nueva del texto. Por otra parte, cuando al lector le falta experiencia en la lectura de cierto tipo de textos y cuando éste no provee las pistas respecto a como relacionar la información con analogías o modelos familiares, el lector puede llevar a cabo un proceso de interacción inapropiado (Muría, 1997, Serrano, 1992, Hernández, 1997).

Esta falta conduce a la retención literal de la información de manera aislada y sin ninguna elaboración subsecuencial. Lo anterior puede ser modificado con la ayuda de los organizadores anticipados o con un preentrenamiento en conocimientos precurrentes, que involucra el establecimiento de relaciones entre la información organizada del texto y algún modelo de analogía familiar, de tal manera que lograr este aprendizaje será un buen factor para el aprendizaje significativo (Baumann, 1990; Murá, 1997; Ausubel, citado en Díaz, 1997, pp. 3-6).

El proceso de seleccionar la información, puede ser realizado por los menores mediante el entrenamiento de copiar literalmente o subrayar pasajes del texto (Rickards y August, 1980, citados en Murá, 1997, pp 5-7), ya que se encontró, que cuando a los alumnos se les permite subrayar en un pasaje, tienden a recordar el material subrayado mejor que los sujetos control. en algunos otros casos recuerdan mejor todo

Meyer & Cook, (1983, Opc. Cit, 1997, pp 4-5) encontraron que el hecho de repetir cada palabra ayuda a crear y enfocar la atención en detalles literales, cuando hay una presión de tiempo, este procedimiento puede impedir que los estudiantes construyan las conexiones internas y externas que se requieren para la comprensión de pasajes

García y Cordero (1996, pp 17-19), encontraron que el empleo de esquemas previos en la comprensión y recuerdo de textos podrían considerarse como ayuda “democrática” en el sentido de permitir una mejora a los alumnos con menores rendimientos en el recuerdo de las macroestructuras, por lo tanto, un esquema cumple con la función “homogenizadora”, en la presencia de una acción significativa como es en el caso de las microestructuras

Un ejemplo que podríamos mencionar sería el que los niños conocieran la palabra casa y que además tuvieran el concepto concreto de la palabra casa, esta actividad de esquemas previos facilitaría no solo el reconocimiento de la palabra escrita casa, sino que además podría comprender y relacionar aspectos con la palabra para comprender una lectura posteriormente

En este sentido si el niño conoce la palabra *CASA* como una representación abstracta:

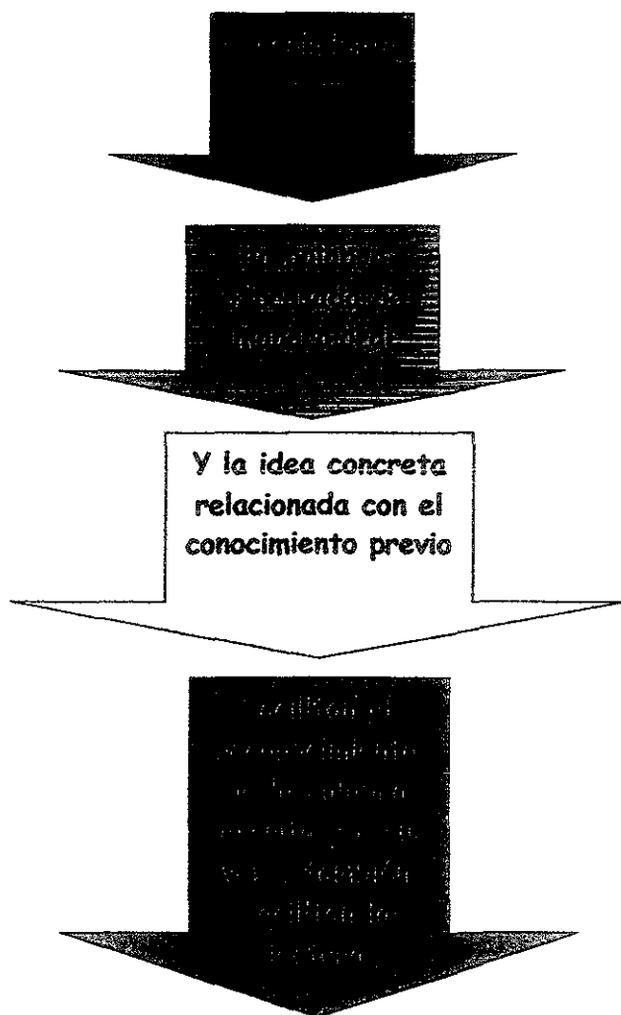


Por tanto el ni reconocerá la palabra escrita (impresa) de *CASA*

Y su vez la diferencia de las demás palabras escrita esto es: *LA CASA* esta cerca de la escuela

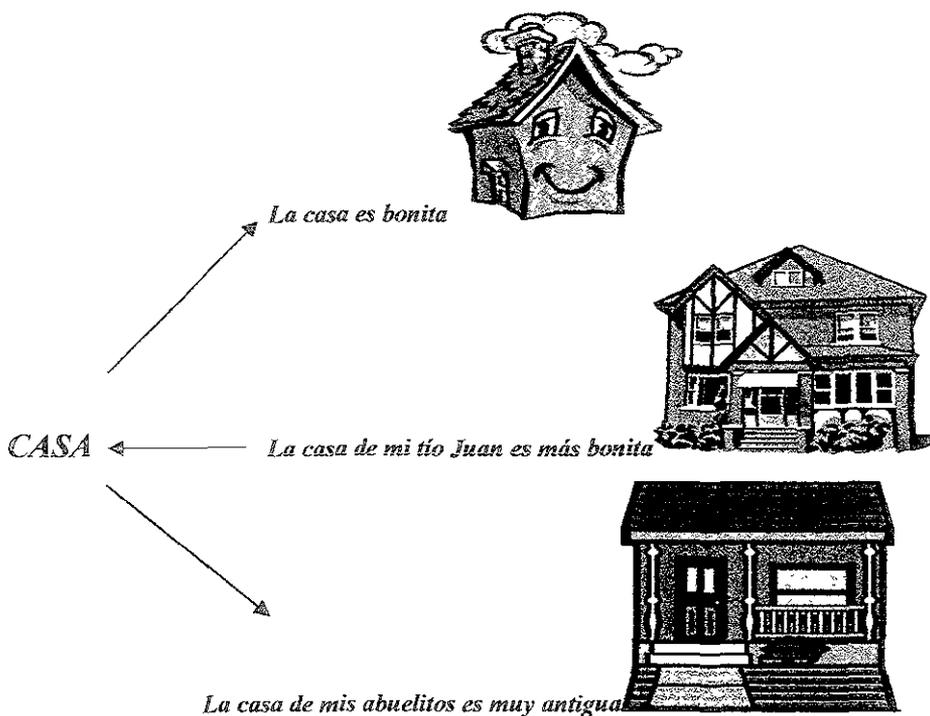
Los esquemas previos en este sentido para el niño pueden representarse de la siguiente manera

Diagrama de desarrollo de la comprensión lectora



Comprensión lectora

Otro ejemplo de cómo se desarrolla la comprensión de manera concreta en el procesos de enseñanza aprendizaje de los menores es el siguiente



A este respecto para los investigadores anteriores, “aprender a leer”, significa una necesidad, que tiene que ser cubierta de manera interesante y lúdica que tiene que ser extensiva principalmente por que la población actual de adolescentes ya no tiene hábitos lectores, y por tanto, adquirir la habilidad de “leer para aprender”, en realidad es una habilidad básica y condición necesaria de la libertad (Opc. Cit. 1996, pp. 17-19).

Así la labor Psicológica, en gran medida puede facilitar no solamente la enseñanza o el tipo de enseñanza tradicional ya que es una gran tarea enseñar la comprensión de manera más significativa para los menores que cuentan los habilidades necesarias para poder desarrollar la comprensión

De esta manera, consideramos que es importante retomar algunos de los conceptos que han sido propuestos por Ausubel, (citado en Díaz, 1997, pp 3-6), los cuales derivan de los principios básicos en las instrucciones esenciales a los enfoque cognoscitivos del aprendizaje lector en los menores, los cuales son

- 1) Se facilita el aprendizaje de la información cuando ésta se presenta al alumno convenientemente organizada y sigue una *secuencia lógica / psicológica*.
- 2) Es conveniente presentar los objetivos y contenidos curriculares en una progresión continua que represente niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Lo que implica determinar las relaciones de supraordinados-subordinación, *antecedente-consecuente* que guarden los núcleos de información entre sí.
- 3) La información debe presentarse en forma de sistemas *conceptuales* (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados y no como aislados y sin orden.
- 4) La activación de los conocimientos y *experiencias previos* que ya posee el aprendiz en su estructura cognoscitiva facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio
- 5) El establecimiento de “*puentes cognoscitivos*” (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognoscitiva con el material por aprender) deben orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, organizarlas e integrarlas significativamente
- 6) Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de *conceptos generales integrativos*.
- 7) Dado que éste es un proceso de aprendizaje, el aprendiz en virtud de ciertos mecanismos *autorregulatorios* puede controlar el ritmo, secuencia y profundidad de sus conductas y procesos de estudio.

Nos parece importante conocer, cuales son los procesos cognoscitivos que en la comprensión lectora se llevan a cabo para poder conocer la aplicabilidad que tiene en la comprensión lectora

PROCESOS COGNITIVOS

Así, las últimas propuestas cognoscitivistas que abordan el desarrollo de la comprensión lectora, la conciben como un proceso cognoscitivo complejo, en el que intervienen conjuntamente la memoria, la atención, la percepción y codificación en interacción con los conocimientos previos que un individuo posee en su estructura cognoscitiva dentro de un contexto lingüístico y situacional particular (Aguilar, 1992-1997, Cooper, 1990; 1993; Díaz, 1997; García, 1992, pp. 3-5, Gómez, 1993; Hernández, 1998; Johnson, 1998, Martínez, 1991, pp. 32-36; Mayer, 1996, pp. 71-72, Medina, 1994, pp. 4-5; Meijer, 1999, pp. 60-61; Muriá, 1997; Montgomery, 1999, pp. 17-18; Orrantia, 1997, pp. 53-54; Quintero, 1994, pp. 22-25; Ramírez, 1995, pp. 3-5)

Aún, y cuando estos teóricos e investigadores parten de la misma premisa, sobre el desarrollo de la comprensión lectora cada uno de ellos tiene diferentes puntos de vista y posturas sobre la importancia que tiene este proceso en el desarrollo de los menores. Por tanto, básicamente podemos observar que estas varían, debido a la importancia que para ellos significa desarrollar el conocimiento lector como una habilidad.

Así, para Aguilar (1992) la comprensión de la lectura es un resultado de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que se suceden en paralelo e interaccionan entre sí, por tanto, la complejidad de estos procesos se manifiesta en la comprensión de una oración (Cairney, 1992, Díaz, 1997, Quintero, 1994)

De esta manera para éste autor va a tener más importancia la ocurrencia de las capacidades perceptivas visuales y de lenguaje llevada a cabo a través de un proceso de decodificación para poder realizar cierto tipo de análisis sintácticos en la oración, de esta manera el menor ha de iniciar asignando elementos a las diferentes categorías sintácticas como son sujeto, verbo, objeto directo, etc., (Aguilar, 1992; Quintero, 1994, Goodman, 1986, citado en Díaz, 1997, pp. 35-36).

Por tanto, podemos ver que ello implica una relación entre las representaciones semánticas (como son las que se encuentran contenidas en los esquemas) del verbo, al cual se le asigna el sujeto a la categoría de agente de receptor; a la vez se recupera de la memoria la información que se tiene de cada una de sus entidades (Aguilar, 1992; Smith, citado en Quintero, 1994, pp. 14-17; Vega, 1986, citado en Díaz, 1997, pp. 36).

Sin embargo, cuando se trata de una oración compleja o de un pasaje breve para la elaboración de la comprensión se requiere de más análisis en cada una de las cláusulas contenidas y de la oración, que pueden llegar a determinar la identidad de los objetos (entidades) referidas en formas diversas en las distintas oraciones resolviendo las anáforas correspondientes (Aguilar, 1992)

Lo que implica un conocimiento más complejo de frases contenidas de manera textual en donde, ya el menor ha de poder realizar inferencias acordes a su edad

En este sentido, se precisan las relaciones semánticas y lógicas entre las diferentes oraciones y cláusulas, ya sean de sucesión causalidad, implicación, subordinación, etcétera, mediante el análisis de las conjunciones que las conectan y la elaboración estructural de las que fueron omitidas (Cooper, 1990; Perrusquia, 1991, Aguilar, 1992, Median, 1994, pp. 7-9; Smith, citado en Quintero, 1994, pp. 22-25).

Esto implica un proceso activo de información y coordinación, para poder aplicar una respuesta correcta comprensiva y acorde a la lectura o al material textual, lo que implica una actividad más elaborada de manera cognitiva que el sujeto ha de poder realizar ya que se considera que cuenta con las capacidades receptoras necesarias para habilitar las modificaciones estructurales para adecuarse a la organización global en la lectura de algún pasaje, ya que generalmente, un pasaje breve contiene una oración temática que menciona un hecho (proceso, evento y objeto) o formula un juicio, el cual es explicado, justificado o especificado en las oraciones que le suceden (Aguilar, 1992)

En este sentido, el lector debe desarrollar la habilidad para percatarse de los tipos de organización contenidos en la información textual, la cual, debe aparecer de acuerdo a ciertas categorías pertinentes al tipo de análisis como es: explicación, descripción, justificación y a la naturaleza de la entidad abordada pudiendo ser estas. evento, proceso, juicio; las cuales a veces son mencionadas explícitamente por medio de insumo, producto, causa, efecto o que bien son inferidas por el lector en base al conocimiento general que tienen de los diferentes tipos de análisis y de objetos (Aguilar, 1992; Johnson, 1998).

Entendemos en este sentido que, el conjunto de los significados locales contenidos en un pasaje representan la estructura elaborada que es expresada mediante una secuencia de proposiciones, que han de ser sometidas a un proceso de reducción, organización global y abstracción. El resultado es una representación global del significado, llamada macroestructura, la cual contiene la información más importante, abstracta o general del pasaje que le permita al lector un manejo más efectivo de la información facilitando el almacenamiento y la recuperación desarrolladas en la **SUPRESIÓN** y **GENERALIZACIÓN** (Kintsch y van Dijk, citado en Baumann, 1990, pp 91-93, Van Dijk, citado en Aguilar, 1992, pp 44-46; Ausubel, citado en Díaz, 1997, pp. 3-4; Medina, 1994, pp 6-8; Muría, 1997; Johnson, 1998). Así, los procesos cognitivos se desarrollan para los autores de la siguiente manera.



SUPRESIÓN:

De esta manera la **SUPRESIÓN**, es una función mental que se realiza para crear habilidades como es eliminar aquellas proposiciones de secuencia que no son necesarias para la comprensión de las subsecuentes, esta operación suprime pues la información que no viene al caso (Aguilar, 1992; Baumann, 1990; Medina, 1994; Díaz, 1999).



GENERALIZACIÓN:

Por otra parte, la **GENERALIZACIÓN** consiste en remplazar una secuencia de proposiciones por una proposición más general cuyos conceptos representan superconjuntos de los conceptos, que las constituyen (Aguilar, 1992; Díaz, 1999).

Así, la macroregla de construcción permite sustituir una secuencia de proposiciones que representan las condiciones, componentes o consecuencias normales de hechos por una proposición en forma global. Un ejemplo, sería entonces remplazar la enumeración de las acciones que normalmente constituyen una tarea, por la mención exclusiva de la tarea para realizar la comprensión de un pasaje extenso compuesto por varios párrafos, como el capítulo de un libro que exige la coordinación estrecha de sus significados locales y globales (Aguilar, 1992; Díaz, 1999).

En este sentido, el procesamiento adecuado de cada párrafo requiere del uso de una o varias de las macroestructuras de los párrafos precedentes y también de cierta información local de dichos párrafos de tal manera que, la forma de los significados locales y globales en un párrafo están coordinados en mayor o menor medida por los párrafos previos (Calvin, 1990, Aguilar, 1992; Medina, 1994, pp. 6-7; Hernández, 1997, Johnson, 1998)

Para la organización global de un pasaje es útil en el uso de títulos y subtítulos, así como de los párrafos introductorios cuando cumple la función de bosquejar su contenidos. Sin embargo, el autor señala que, son las estructuras cognoscitivas del lector las que desempeñan el papel principal de esta tarea ya que, estas controlan la aplicación de las macrorreglas en las cuales intervienen Superestructuras y Esquemas (Cooper, 1990; Kintsch y van Dijk, 1978, citados en Aguilar, 1992, pp. 49; Serrano, 1992; Díaz, 1997; Johnson, 1998)

Por otra, parte enseñar ésta práctica a los menores es el poder crear un muy buena habilidad para el conocimiento de los materiales textuales ya que, muchos de los jóvenes en nuestros días no saben y no son capaces de usar.



SUPERESTRUCTURAS:

Las **SUPERESTRUCTURAS** son inducidas por el lector a través de la exposición de varios textos que presentan formas fijas de organización, constituidas por un conjunto de categorías y reglas que definen su orden de aparición, como pueden ser los cuentos, argumentaciones y explicaciones (Cooper, 1990; Kintsch y van Dijk, 1978, citados en Aguilar, 1992, pp. 49. Serrano, 1992. Díaz, 1997, Johnson, 1998)



ESQUEMAS:

En tanto que los **ESQUEMAS**, son unidades de información de carácter general que representan las características prototípicas de objetos, hechos a acciones pero incluyen datos sobre otras menos frecuentes. Los esquemas varían ampliamente su nivel de abstracción, los hay de carácter perceptual abstractos, de razonamiento entre otros (Cooper, 1990, Kintsch y van Dijk, 1978, citados en Aguilar, 1992, pp. 49; Serrano, 1992, Díaz, 1997, Johnson, 1998).

De esta manera los esquemas desarrollan un papel sencillo para la selección y en la verificación de una configuración de esquemas y superestructuras que representan adecuadamente la situación a comprender; para dicho proceso cada componente o categoría de la estructura seleccionada es reemplazada por el valor o modalidad particular de la situación (Cooper, 1990, pp 41-45; Kintsch y Van Dijk, 1978, citados en Aguilar, 1992, pp. 49; Serrano, 1992; Díaz, 1997; Johnson, 1998)

Podemos de esta manera observar que Aguilar, presta mayor interés en el desarrollo de la comprensión lectora a la percepción y para el autor la percepción implica factores tan complejos como es la codificación perceptiva del lenguaje dentro de la memoria

LECTURA Y MOTRICIDAD:

Por otra parte, el autor no refiere que pasa si el alumno tiene problemas para hablar o codificar, que pasa con la motricidad, o lo que es lo mismo la lectura con la escritura De ésta manera pensamos que la reproducción gráfica de los símbolos que el niño esta percibiendo también pueden implicar factores tan importantes que, además de los contenidos en el procesamiento mental, indiquen la habilidad de la comprensión que nos señalen si el niño procesa o no información o si la comprende.

Otra postura que nos menciona la importancia de la memoria es la propuesta por el autor Hernández (1997, pp. 32-35). Este autor hace énfasis en las experiencias previas, que constituyen un factor elemental en el desarrollo de la comprensión lectora

EXPERIENCIA PREVIAS:

De esta manera, tenemos que desde una perspectiva metacognitiva el autor nos ilustra acerca de cómo es que influyen las experiencias previas para la adquisición lectora de los menores; así como también hace referencia a la percepción, pero desde un punto de vista más interno, acerca de la percepción de sí mismo, centrándose para ello básicamente en los problemas del aprendizaje En éste sentido podemos observar que principalmente el autor hace hincapié en éste aspecto para dar cuenta de algunas alternativas de solución a los problemas de la

adquisición lectora (Meza, 1992, Ramírez, 1994, pp 3-5; Soriano, 1994, pp 3-5, Hernández, 1997, Serrano, 1997).

De esta manera, se plantea que el conocimiento se desarrolla con la edad a través de la experiencia. En algunos experimentos realizados se observó que los niños mayores son capaces de planear a diferencia de los más pequeños para recuperar la información de la memoria y que, además, estos difícilmente mencionan que estrategia pudieron haber empleado una vez que han tenido fallas para comprender algo, además de que los niños mayores pueden reconocer que los factores psicológicos como la concentración son importantes para lograr la atención que debe ser empleada cuando existen factores externos como es el ruido ambiental etc , mientras que los pequeños parecen no saberlo (Myers y Paris, 1978, Miller y Bigl, 1979 citados en Hernández, 1997, pp 3-7, Calvin, 1990, Cooper, 1990).

Así, el autor destaca que el problema principal en los niños no estriba tanto en los conocimientos sobre sus propias cogniciones, sino más bien, en lo limitado que puede ser su conocimiento, comparados con los de los niños mayores (Hernández, 1997)

IMPORTANCIA DE LAS EXPERIENCIAS PREVIAS EN EL CONOCIMIENTO DE LOS MENORES:

En referencia a esto algunas otras investigaciones han demostrado que el conocimiento metacognitivo es abstraído progresivamente a partir de los años de experiencia que se tiene en este “dominio” del pensamiento. En éste sentido, dado que los pequeños son novatos en muchos dominios también son novatos en este otro dominio y particularmente inexpertos en las situaciones de aprendizaje deliberado que ocurren regularmente en las escuelas en donde, los estudiantes son inducidos a descontextualizar la actividad cognitiva y hacerla un objeto de estudio por sí misma (Brown, Tunner, Nesdale y Pratt, 1983, Flavell, 1985; Brown y Deloache, 1978, citados en Hernández, 1997, pp. 3-7)

Otro hecho importante a mencionar es que, tanto los niños como los adultos fallan frecuentemente para monitorear sus cogniciones esto es, que ambos fracasan en saber si están o no comprendiendo los mensaje o solucionando problemas. Por tanto, han sido evidenciadas

las fallas en el monitoreo cognitivo cuando los niños escuchan instrucciones o cuando leen textos. Sin embargo, estas fallas también han sido detectadas en los adultos cuando leen textos (Markman, 1977. August, Flavell y Clift, 1984, citados en Hernández, 1997, pp. 3-7)

Las fallas en el monitoreo cognitivo ocurren en mayor grado entre los escuchas pequeños que entre los escuchas mayores, del mismo modo, ocurre más frecuentemente entre los malos lectores que entre los buenos lectores, empero también están presentes en los escuchas y los lectores, con niveles adecuados de competencia lingüística de todas las edades.

Se ha demostrado que los niños, particularmente los más pequeños y los malos lectores, frecuentemente se basan en un simple criterio para la comprensión de un texto como es la comprensión de palabras aisladas, por tanto debido a esta razón los menores son incapaces de cuestionar la información que parece inconsistente con la que ellos poseen de su propia experiencia o con la encontrada en otras partes del texto (Hernández. 1997; Calvin, 1990, Johnson. 1998)

Por otra, parte seguir instrucciones o descripciones puede resultar una buena ayuda para el desarrollo de los procesos de entendimiento en una estructura de significados y para observar la presencia de la información defectuosa y así lograr la comprensión. Es obvio que la tarea debe ser entendida por el aprendiz, para lograr el monitoreo y la comprensión posterior (Flavell, 1981, citado en Hernández. 1997, pp. 3-7)

En este sentido, el autor refiere que las estrategias cognitivas (actividades realizadas para lograr progresos cognitivos) y las estrategias metacognitivas (actividades realizadas para monitorear progresos cognitivos) pueden ser adquiridas la mayor parte de las veces sin instrucción directa y en otras ocasiones son aprendidas solo con instrucción extensa.

Algunos ejemplos de actividades no instruidas orientadas a metas son: las estrategias mnemónicas primitivas para recuperar un objeto oculto que exhiben los pequeños menores de dos años de edad y los intentos de los niños de 18 a 42 meses de edad por corregir una tarea de acoplamiento progresivo de cinco copas de tamaño gradual (Vygotky. citado en Quintero, 1994, Hernández 1997, pp. 3-7)

DESARROLLO DE LA HABILIDAD LECTORA.

El autor señala dos estrategias “académicas” que no son empleadas espontáneamente por muchos estudiantes

1) *La reinspección de textos y*

2) *La habilidad para resumir textos*

Varios estudios realizados con estudiantes de escuelas primarias de estratos medios hacen notar que el recuerdo de la información leída es limitado, cuando no se reexplora intencionalmente porciones del texto que pueden proveerles intencionalmente la información olvidada del texto.

En otro estudio que pretendió enseñar esta estrategia subutilizada, se lograron beneficios positivos en la ejecución de respuestas a preguntas y en el mantenimiento de estos efectos (Garner, Hare, Alexander, Haynes y Winograd, 1984, citados en Hernández, 1997, pp. 3-7).

De esta manera un patrón similar puede ser reportado para la habilidad de resumir textos, demostrado a partir de varios estudios que cuando a los aprendices, particularmente a los pequeños y a los aprendices menos aventajados, se les pedía elaborar una sinopsis de lo leído, estos no podían juzgar adecuadamente cual información debía ser incluida en el resumen y tampoco aplicaban las reglas de supresión, de sustitución y de generación de oraciones tópico para condensar el texto original. En base a esto se estableció que la invención de oraciones tópico y la integración de la información son particularmente difíciles para ellos; no obstante, un número mayor de esfuerzos por enseñar a resumir textos pueden producir logros significativos.

Una explicación que da el autor (Hernández, 1997) de por qué algunas estrategias emergen sin instrucción, mientras que otras estrategias enseñadas en forma extensa difícilmente se mantienen cuando la instrucción cesa, puede deberse a la variabilidad de la motivación del aprendiz por tanto, a menos que alguien quiera alcanzar una meta particular, no invertirá tiempo y esfuerzo para ocuparse en aprender estrategias (Calvin, 1990; Cooper, 1990; Cairney, 1992, Hernández, 1997).

Por otra parte, se ha señalado que los salones son lugares frenéticos, donde es improbable que los estudiantes incorporen y practiquen rutinas estratégicas en la solución de problemas determinados. Ellos generalmente tienden a centrarse en la finiquitación de las tareas como es el completar estas o las labores escolares (tales como sintetizar información, responder una serie de preguntas), es en ocasiones mucho más valorado por los estudiantes que lograr una buena ejecución en dichas tareas (Vygotsky, Brunner, citado en Quintero, 1994, pp. 21-22, Hernández, 1997, Goodman, 1986 citado en Díaz, 1997, pp 35).

EL HOGAR COMO FACTOR PROPORCIONALMENTE DETERMINANTE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

¿Qué pasa con el hogar?, en donde se deben seguir estrategias, para desarrollar la comprensión y la motivación, además de que los padres pueden conocer más como es que sus hijos llevan a cabo su desarrollo de aprendizaje. En respuesta a esto Hernández (1997, pp. 3-7), menciona que los estudiantes no esperan lograr con el uso de ellas resultados favorables y se muestran renuentes para iniciar o persistir en el uso de estas actividades debido a que su percepción de autoeficacia es baja.

Así, la percepción de uno mismo para realizar un habilidad involucra el resultado y el desempeño de una tarea, ya que además puede ser un factor de gran influencia para crear el criterio, a su vez es una actividad a realizar mucho más importante que los incentivos o una habilidad personal actual (Hernández, 1997, Calvin 1990; Cooper, 1990; Quintero, 1994; Johnson, 1998).

Por lo anterior, se afirma que sin una alta autoestima, sin un locus de control interno o sin adecuadas atribuciones al esfuerzo personal como medio para lograr el éxito académico, es probable que los estudiantes casi no utilicen estrategias cognitivas o metacognitivas para mejorar su aprendizaje y la comprensión lectora (Cooper, 1990, Calvin, 1990; Hernández, 1997).

Hernández, centra su postura sobre la importancia del aprendizaje dado mediante las experiencias de vida del menor. Algo muy importante es que para el autor los problemas del aprendizaje son básicamente que no se han aprendido estrategias o habilidades lectoras por

algún motivo, pero aún así, este autor deja de lado a los que de alguna manera sufren un tipo determinado de impedimento

Nos parece importante replantear esta propuesta ya que si bien por el contrario recordando a Baumann (1990), el niño puede aprender a leer aun cuando este impedido físicamente por el sentido de la vista se puede lograr el razonamiento de la lectura. ¿entonces como se lleva a cabo el razonamiento es nuestra pregunta? ..

A esta otra interrogante Johnson (1998), contesta que la comprensión lectora es producto del razonamiento lector que incluye un proceso complejo consciente e inconsciente de varias estrategias.

Cabe destacar, que Johnson, en la investigación realizada por él trata de obtener respuestas objetivas sobre los procesos que desarrollan la comprensión lectora. Ante tal situación resalta la comprensión lectora como un producto de experiencias basadas con las capacidades físicas, visuales y de lenguaje así como, de las influencias internas del sujeto, para desarrollar la comprensión a lo cual, el autor reafirma la necesidad de construir estrategias adecuadas para lograr obtener tareas con éxito

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA FACILITA RESOLVER TAREAS COTIDIANAS.

De esta manera dichas estrategias para poder saber que han sido comprendidas han de incluir la solución de problemas que puedan ser observables así, la lectura implica un problema y esta es una tarea que el lector tiene que resolver, como actividad para reconstruir el significado, que el autor ha querido comunicar (Rumelhart, 1977, citado en Johnson, 1998, pp. 16-17).

Lo que implica la construcción de un modelo de estructuras esquemáticas de conocimiento y los distintos sistemas de señales dados por el autor, como son, palabras, sintaxis, macroestructura, información social, que sirven para poner en marcha las estrategias lógicas y pragmáticas de un contexto en una lectura razonable (Anderson, Spiro & Anderson, 1977; Rumelhart & Ortony, 1977, *Op. Cit.*, 1998, pp 17-18)

Otra característica de este modelo es que la mayor parte debe inferirse ya que, se considera que el texto nunca será totalmente preciso y, en general, hasta los significados literales y figurados de las palabras deben inferirse a partir del contexto

Así, los factores que influyen en la comprensión lectora son el texto, son los contenidos, las estructuras y el lenguaje de lo apropiado del texto con relación al conocimiento previo del alumno; las fuentes de respuesta y las demandas de la tarea para poder aterrizar en actividades propias de razonamiento

Así, el desarrollo lector y por ende la comprensión o actividad de razonamiento, como el autor la entiende han de ser manifestadas por el tipo de escritura, los aspectos orales, entendidos como contexto, en conjunto con las capacidades auditivas para discernir los mensaje auditivos, esto es entonces que se hace uso de los sentidos receptivos.

PROCESOS INTERACTIVOS PARA EL APRENDIZAJE LECTOR.

En este sentido Díaz Barriga, hace una descripción de los procesos de comprensión de lectura en el cual, caracteriza a la lectura como un proceso reconstructivo e interactivo para lograr el aprendizaje

Considera que la lectura no es una actividad puramente intelectual que desarrolla un individuo, ya que, la calidad de su experiencia personal puede provocar estados afectivos que pueden revertirse, en el procesamiento mismo del mensaje, facilitando u obstaculizándolo de tal manera que estos aspectos son importantes para que el sujeto tome autoconciencia de sus grados de comprensión, en términos de sus aciertos y errores al enfrentarse a una comunicación verbal o textual, de tal manera que ello implica que la comprensión requiere un metaprocetamiento y genera metaconocimiento (Cooper. 1990; Aguilar, 1992; Cairney. 1992; Serrano, 1992, Hernández, 1997; Muriá, 1997, Díaz, 1997; Johnson. 1998)

Ahora bien, particularizando en el fenómeno de la comprensión de lectura, Díaz (1997) considera que gran parte de su complejidad estriba en la índole y profundidad de los diversos

niveles en que ésta ocurre específicamente para la lectura tales como procesos interactivos y reconstructivos, el cual es ilustrado en el siguiente cuadro son

PROCESOS INTERACTIVOS DE APRENDIZAJE	
Identificación de grafías (letras e integración silábica)	A, e, i, o, u, Ba, be, bi, bo, bu, tec
Análisis y codificación de palabras	Bata, beso. Ba-ta, be-so, etc.
Codificación y generación de proposiciones	La bata blanca de mi mamá
Integración y reconstrucción coherente del significado global del texto	Comprensión

Podemos observar que los tres primeros aspectos marcados, se vinculan con tareas de percepción que el menor tiene que desarrollar desde los primeros años escolares para reconocer símbolos, de esta manera los tres primeros han sido denominados *MICROPROCESOS*, ya que se requiere de relacionar tareas de decodificación de palabras escritas desarrolladas de manera más o menos mecánica e inconsciente para los menores (Calvin, 1990; Cooper, 1990; Ferreiro, 1991; Aguilar, 1992; Díaz, 1997; Hernández, 1997; Johnson, 1998)

Los dos restantes han sido denominados *MACROPROCESOS* su función es más elaborada, pero que los menores que inician la lectura podrán realizar si cuentan con una base de conocimiento contenida en los *MICROPROCESOS* ya que, se ha de partir del sentido de conducir a la extracción del significado contenido en el mensaje, lo que implica procesamiento semántico (Kintsch y Van Dijk, 1978, citados en Díaz, 1997, pp 3-5; Calvin, 1990; Ferreiro, 1991; Hernández, 1997; Johnson, 1998).

Dichos procesos se relacionan con el procesamiento *SERIAL* de un texto, pues el significado se construye a partir de operar secuencial y jerárquicamente los procesos descritos, en la dirección microprocesos-macroprocesos como es el procesamiento "arriba-abajo" (Laberge y Samuels 1974, citados en Díaz, 1997, pp. 29; Hernández, 1997; Calvin, 1990; Ferreiro, 1991; Johnson, 1998)

No obstante, para otros autores el procesamiento es *INTERACTIVO*, pues hay una dependencia y ocurrencia simultánea de procesos de orden inferior y superior, es decir, hay interacción bidireccional microprocesos-macroprocesos, como es el procesamiento en paralelo “abajo-arriba” y “arriba-abajo”, e inclusive a muchos niveles y al mismo tiempo (Goodman, 1986, citado en Díaz, 1997, pp. 35; Ferreiro, 1991, Aguilar, 1992; Cooper, 1990, Hernández, 1997).

Cabe destacar que los modelos interactivos, son más adecuados para explicar la comprensión con lectores hábiles, esto es, que tiene algún conocimiento previo sobre la temática del texto, que se han fijado metas y realizan un procesamiento estratégico del texto, dentro de un contexto particular, como son aspectos claves en la explicación ofrecida por los modelos interactivos

En tanto, que los modelos seriales presuponen una comprensión lineal y unidireccional, aún y cuando admiten variantes de encadenamiento de los procesos descritos, estos no pueden ser tan flexibles para explicar las operaciones simultáneas y los distintos niveles que realiza un lector hábil (Serrano, 1992; Díaz, 1997)

Cooper (1990), al igual que los anteriores autores señala que la comprensión lectora se basa en la interacción que el lector realiza con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas, para así elaborar el significado, pero parte de este proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas. De esta manera el autor nos menciona que la organización de ideas en un trozo escrito forma la estructura de un texto

Cooper al igual que los anteriores investigadores resaltan la importancia de la comprensión lectora en la los esquemas de la información previa, en el tipo de texto, y en la necesidad de crear habilidades para la comprensión

De esta manera Cooper (1990), comparte la idea de la comprensión lectora de los anteriores cognoscitivistas, y sin embargo resalta como factores atribuibles para el desarrollo de tal actividad en los menores el lenguaje oral, las actitudes, el propósito de la lectura, el estado físico y afectivo en general de esta manera tenemos que:

El lenguaje oral, lo considera como una relación significativa entre el lenguaje oral del alumno y su capacidad lectora, por tanto la habilidad lectora de un alumno esta íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas de experiencias previas

Por tanto, el alumno con un lenguaje oral limitado o una base lingüística diferente a la del idioma que se utiliza en la escuela no puede desarrollar patrones y conceptos entendibles básicos en esa lengua por tanto, no dispondrá de una base sólida para implementar la lectura y la comprensión (Cooper, 1990; Defior, 1997, pp. 71-72; Vernon, 1997, pp 117-118, Montgomery, 1990, pp 17-18).

De igual manera, el lenguaje oral y vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, que es un factor relevante para la comprensión principalmente de las etapas iniciales de la lectura, así el “vocabulario con sentido” para el lector se desarrolla casi exclusivamente a partir de su “vocabulario oral”

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.

Dicha situación se da con frecuencia en alumnos provenientes de hogares con oportunidades limitadas para el desarrollo del lenguaje oral y de hogares en que hablan otros idiomas aparte el de la escuela. Y antes de que esos alumnos puedan aprender a leer y comprender un texto, tendrán que desarrollar cierta destreza mínima con el lenguaje oral (Cooper, 1990).

Lo que puede provocar estados afectivos, en el aprendizaje lector, que se este desarrollando y de igual manera para la comprensión. Por tanto, las Actitudes pueden influir en la comprensión del texto, de esta manera los alumnos que exhiben una actitud negativa hacia la lectura y por tanto no desarrollaran las tareas requeridas que la lectura requiera, de manera tan eficaz como un alumno cuya actitud

sea positiva. Puede que un 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 (Calvin, 1990, Cooper, 1990, Aguilar, 1997; Johnson, 1998)

Otro factor al cual el autor le atribuye la comprensión son las actitudes y creencias que un individuo se va forjando; varios temas en particular pueden afectar su forma de comprenderlos. Así, las actitudes y los valores influyen directamente sobre la lectura crítica pues este tipo de lectura requiere de los alumnos que juzguen y evalúen determinados contenidos, y muchas ocasiones, tales juicios y evaluaciones se basan en sus actitudes y valores (Maggi, 1998; Cooper, 1990). El propósito de la lectura, influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender. En este sentido es importante que los profesores comprendan cualquier texto para que en el caso de los menores se puedan determinar los propósitos de la lectura (Cooper, 1990; Aguilar, 1997; Hernández, 1997)

Todo aprendizaje está influido por el estado físico y afectivo general del sujeto que aprende, la comprensión no es una excepción a esta regla. Los alumnos con buena salud, buena visión y bien nutridos antes de acudir a la escuela, y que no experimenten ningún trastorno afectivo, aprenderán mejor lo referente a la comprensión y comprenderán con mayor efectividad. El profesor ha de tener presente todos estos factores, asegurándose de que las condiciones requeridas para que se de un aprendizaje eficaz estén presentes antes de iniciar cualquier forma de enseñanza (Cooper, 1993).

Otro aspecto importante, en la comprensión lectora que ha sido examinada por los cognoscitivistas es la estructura y composición de los materiales textuales .

MATERIAL ES TEXTUALES

De esta manera, tenemos que las investigaciones sobre los patrones de textos realizadas, han tratado de establecer el como es que los autores (escritores) seleccionan los patrones textuales, esperando tornar ambientes interactivos entre sujeto y textos (Hernández, 1996; Velázquez, 1997. Muná, 1997; Díaz, 1997, Jonson, 1998)

Las descripciones de patrones de discurso y sus funciones en los textos, han sido propuestos por Hernández, (1996; Velázquez, 1997).

Quienes en particular contribuyeron para establecer la teoría de las estructuras de textos breves

Las investigaciones han revelado el uso que los lectores hacen de la información de los patrones de textos; y han determinado que el uso consciente de las estructuras de los textos para comprender y organizar estos, es utilizado por los lectores hábiles, en tanto que los malos lectores, no son conscientes de las estructuras y además de que no las emplean. Otra investigación, nos demuestra, que los estudiantes que son sensibles a la estructura de los textos, poseen más habilidad para recordar información y no al simple uso de la memoria (Hernández 1996; Velázquez, 1997)

En las investigaciones sobre la “retórica”, se concluyó que las formas retóricas y las claves proporcionadas pueden ser útiles en controlar y guiar el macroprocesamiento del texto (Kintsch y, 1978 citados en Hernández, 1996, pp 6-11).

Velázquez y Hernández (1997), nos describen que la naturaleza de las estructuras textuales, deben partir del diseño esto es, saber seleccionar el vocabulario, la sintaxis y los patrones originales que le dan forma al texto

Con base en esto, se menciona que los textos deben ser formulados en los niveles macro (global) y micro (local) de acuerdo con ciertas reglas de construcción y diseño (patrones retóricos) y son elaborados por planes bien determinados (medios para lograr ciertas metas). De esta manera, podemos observar que los escritores expertos crean y entretienen los patrones organizacionales a través de un texto, por lo tanto, los patrones de textos deben manejarse de manera interactiva y no aleatoria (Mcintosh y Hallday, 1967, citados en Velázquez, 1997, pp. 6-14).

Hernández (1997), refiere que la eficiencia y claridad de los patrones de textos se basa en el contenido de las oraciones y en el nivel de los párrafos que forman un texto.

Sin embargo, los vínculos cohesivos, conjunciones u otros elementos lingüísticos pueden ayudar a realizar tareas de comprensión ya que pueden alertar al lector sobre las relaciones existentes entre las ideas presentadas en un texto

A este respecto, el autor da la siguiente clasificación sobre los patrones de textos:

- 1) *Orden temporal*, que pueden ser señalados por medio de las siguientes palabras como por ejemplo *primero, segundo, entonces, después, posteriormente, etc.*
- 2) *Patrón de atribución*, que puede ser señalado por marcadores como: *primero, además, adicionalmente, etc*
- 3) *Relaciones adversativas* (comparación contraste), que pueden ser señalados por: *no obstante, aunque, por otro lado, sin embargo, etc*
- 4) *Patrón de covariación* (causa efecto), señalado por frases como *la causa, el efecto, porque, como un resultado de, por consiguiente, consecuentemente, etc*
- 5) *La estructura aclarativa* (problema solución), que se puede identificar por el uso de marcadores tales como *el problema es, la solución es, una pregunta es, una respuesta es, etc*

Es posible que estos factores contribuyan a la coherencia de los textos, no obstante puede ser que estos señalamientos ayuden más al escritor que al lector, para expresar lo que se quiere decir, en el acto de la composición (Hernández, 1998).

Por otra parte, se considera que los textos en las escuelas, pueden conectar varias cadenas estructuradas que pueden estar contenidas como estructura retórica principal, el patrón de problema solución, seguidos a su vez por patrones de causa-efecto, comparación-contraste y algunos otros (Velásquez, 1997).

Lograr, que los lectores desarrollen estos patrones de textos facilita el recuerdo, por lo que se crea una sensibilidad a esos patrones, llegando a ser automática y tácita la relación y la ejecución de tal actividad, y por tanto se propone formar la sensibilización de tales estrategias contenidas en los patrones textuales (Velásquez, 1997)

De esta manera, las investigaciones que refieren la importancia de los diversos tipos de materiales textuales son las siguientes:

Para Ramírez (1995), la importancia de los materiales textuales en el proceso de enseñanza debe ser entiendo como un acto de suma importancia para la comunicación, por tanto la necesidad de ser instructivo para el desarrollo del análisis en la información, ya que la comunicación es un contenido de diferentes mensajes elaborados que se llevan ha cabo a partir de la combinación del lenguaje verbal y escrito en los menores que inician el aprendizaje en el manejo de los materiales textuales cuenta mucho las combinaciones propias adecuadas de las imágenes, para la comprensión (García, 1996, pp. 3-5, León, 1995, pp 34-35; Sorano, 1996, pp. 35-36, Castelló, 1995, pp. 62-63)

Díaz Barriga, menciona que dicho proceso se lleva a cabo de la siguiente manera en la enseñanza de los menores.

1 - *La naturaleza del material* a ser aprendido, referida a la estructura, contenido y características del texto, en donde intervienen aspectos como la modalidad del material (visual, lingüística), estructura física, estructura fonológica, dificultad conceptual, secuencia de los materiales, etc

2 - *Las características del aprendiz*, referidas a las experiencias previas, actitudes y habilidades personales, incluyendo el conocimiento que se tiene sobre el tópico por aprender.

3.- *Las estrategias o actividades empleadas por cada aprendiz* en forma espontánea o inducidas por otro, como serían las referidas a atención, repetición, elaboración, formación de imágenes, etc.

4.- *Las tareas de criterio o resultado final*, en servicio de las cuales se introducen las estrategias pudiendo incluir el reconocimiento, recuerdo, transferencia, solución de problemas, etc

El procesamiento que hace a un lector exitoso, experto o hábil, tiende a ser planeado, activo y deliberado. En consecuencia la lectura exitosa se caracteriza como “comprender el mensaje lo suficientemente bien para servir a sus propósitos”, una vez que han sido contempladas sus capacidades y deficiencias, para poder analizar tareas; de esta manera se espera que el aprendiz pueda seleccionar las estrategias de lectura y aprendizaje apropiadas (Hayes, Diehl, 1984, citados en Díaz, 1997, pp. 31)

ESTRATEGIAS

En este sentido, el estudio de los procesos cognoscitivos ha permitido identificar varias estrategias de aprendizaje que se emplean en la comprensión de textos, resolución de problemas y realización de tareas de diversas índole (Aguilar, 1997)

Por tal motivo, el proveer a los estudiantes de incentivos para adquirir y aplicar las estrategias puede ser muy fructífero y benéfico para desarrollar diversas situaciones escolares que requieran de comprensión (Hernández y Velázquez, 1997) Cuando los estudiantes consideran esto como una oportunidad de hacer sus “tareas” en clase, se asegura una forma efectiva de promover la transferencia de las estrategias más allá de la situación artificial, lo que se puede lograr una vez que la eficacia de las estrategias sean observadas por los alumnos.

Los esfuerzos en esta dirección se han dirigido al entrenamiento en autocontrol, donde no solo se introducen estrategias de aprendizaje particulares, sino que se enseña al aprendiz a emplearlas, monitorearlas, cotejarlas y evaluarlas, lo que implica que aparte de enseñar estrategias de aprendizaje, se entrenan estrategias para la autorregulación del proceso mismo, mejorando no solo la ejecución, sino fomentando la transferencia y el mantenimiento de las habilidades adquiridas (Díaz y Aguilar, 1992)

Muchos de los programas de intervención tienen un carácter remedial en el sentido de que buscan transformar a alumnos académicamente deficientes en lectores capaces, después que no han logrado serlo en los años de escolarización previa recibida. Por otra parte, dichos programas son de índole extracurricular y se ofrecen en forma adjunta al curriculum formal, siendo impartidos por personal no adscrito a la propia institución educativa. Estos han sido factores que también han impedido un mayor éxito en la intervención en términos de su transferencia y permanencia (Murá y Favila, 1986, citadas en Aguilar, 1992, pp. 28)

En el siguiente capítulo abordaremos algunas de las estrategias que estos investigadores y teóricos recomiendan para poder desarrollar la comprensión lectora en los menores

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO Y
LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN
LECTORA

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO Y ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

En el presente capítulo, hablaremos principalmente de las estrategias psicológicas que los investigadores han propuesto para el desarrollo de la comprensión lectora en los menores.

De esta manera, consideraremos en este capítulo, como estrategia lectora a aquellas habilidades que pueden ser creadas a partir de las capacidades físicas, sociales, psicológicas y cognitivas de cada individuo, que han sido tomadas por los cognoscitivistas como importantes para el desarrollo del conocimiento lector infantil (Calvin, 1990; Quintero, 1994, Meza, 1992; Defior, 1997; Vernon, 1997, Cairney, 1992, Palazuelos, 1997, Cooper, 1990; Aguilar y Díaz, 1992, Aguilar, 1992; Aguilar, 1997; Díaz, 1997, Baumann, 1990; Bakken, 1997, pp 301-303; Castelló, 1995, pp 64-65, García, 1996, pp. 18-19; Gómez, 1993, pp 34-35, Hernández, 1998, Jonson, 1998; León, 1995, pp. 37-38; León, 1995, 48-49, Martínez, 1991, pp32-33, Meyer, 1996, pp 71-72, Medina, 1994, Muriá, 1997, Montgomery, 1999, pp 17-18, Serrano, 1992, Ramírez, 1997, pp 3-4; Orrantia, 1997, pp. 53-54)

Por lo que, para la aplicación de estrategias lectoras es necesario tener en cuenta, el adecuado desarrollo de las capacidades de los menores de tal manera que si tal práctica se llevara a cabo en las escuelas primarias, el problema de deserción escolar infantil se vería modificado de manera favorablemente significativa. Además se estaría cumpliendo con la demanda de educación básica, a que todos los menores tienen derecho, debido a que es una obligación constitucionalmente que están establecida e incluidas como tareas principales en los programas escolares desde que se organizaron las escuelas, la enseñanza del lenguaje nacional, mediante prácticas lectoras a este respecto tenemos las siguientes estrategias (Meza, 1992, Díaz, 1999, Maggi, 1998)

ESTRATEGIAS CENTRADAS EN LAS CAPACIDADES DE PERCEPCIÓN:

❖ “ESTRATEGIA CENTRADA EN LAS CAPACIDADES VISUALES”

Para Calvin (1990), el papel de la percepción en la lectura es muy importante para ser desarrollado cabalmente en todo trabajo realizado con individuos y en grupos. Por tanto, como estrategia para trabajar el desarrollo de las habilidades lectoras se proponen los siguientes pasos:

Primero, para Calvin (1990) es necesario controlar la eficiencia visual de cada alumno. En este sentido, es muy importante corregir cualquier defecto visual que haya sido identificado, lo que debe ser considerado como procedimiento previo para el aprendizaje lector.

Segundo, los niños han de aprender a mirar, a distinguir entre los objetos y, a observar detalles de las figuras, todo lo que allana el camino para la percepción de las palabras. Así desde este punto de vista, los dispositivos “taquistoscópicos” pueden ser útiles; estimulan mecánicamente a que se preste atención; como una condición esencial para una percepción rápida y exacta

Los dispositivos “taquistoscópicos”, implican el entrenamiento rápido de la percepción de letras. Lo que se puede llevar a cabo iluminando letras en cuestión de tiempo, esto es, Estimulo / Tiempo

Tercero, de tal manera que esto puede implicar que la percepción sea selectiva, además el autor sugiere que los niños deben ser ayudados a observar los detalles identificativos de las palabras, como es la unificación de detalles en formas o estructuras de los materiales abundantes de tal manera que se pueda crear una lectura fácil e interesante

En el **cuatro** paso, ha de reconocerse la influencia de las condiciones ambientales sobre la percepción, y han de adoptarse providencias para crear condiciones conducentes a la lectura eficiente. Debe prestarse atención al tamaño de los tipos de imprenta, a la significación o utilidad del material, y a otras condiciones que influyen sobre la percepción clara y rápida

En el quinto paso, ha de reconocerse la influencia de las condiciones internas del individuo. Entre estas se encuentra el concepto de sí mismo y, más específicamente, su concepto de sí mismo como lector; los conflictos íntimos que puedan impedirle que se concentre; las resistencias a la lectura provenientes de actitudes y tensiones de familia; la pesada carga del fracaso y de las actitudes negativas hacia él.

Podemos ver, que la estrategia que propone Calvin contempla esencialmente las capacidades visuales para el desarrollo de habilidades lectoras; esta es una nueva “moda”, implementada para las escuelas, para los niños que inician el desempeño escolar.

La finalidad principal que se persigue en este caso es la de mejorar el bajo rendimiento escolar e incrementar la habilidad lectora en los menores.

Por otra parte, la percepción de sí mismo, que tenga un alumno para desarrollar tareas o actividades escolares, puede ser un factor determinante, en el rendimiento escolar de acuerdo con Calvin (1997), ya que un claro ejemplo de este tipo, que podemos llegar a encontrarnos, es de un niño con una baja autoestima o con una pobre percepción de su rendimiento escolar, se percibe a sí mismo como un “burrito” y además, nos puede llegar a referir que es por ello que no aprende. Se puede observar en este sentido, que este es un niño que no hace esfuerzos por aprender.

De esta manera podemos ver que es sorprendente la manera en que a un niño se le puede coartar su desarrollo escolar.

Sin embargo, otro ejemplo contrario, que también podemos encontrar, es el de un niño con una autoestima aceptable y que es apoyado en su hogar, ya que la aceptación por desarrollar tareas escolares se forma de inicio en el hogar, de esta manera podremos ver que será un niño que podrá realizar, más esfuerzos por aprender aún y cuando le llegue a costar trabajo el percibir o asimilar, el aprendizaje escolar.



“ESTRATEGIA DE DECODIFICACIÓN LECTORA”

Por otra parte, para Quintero (1994, pp. 22-24) la lectura, es un proceso que involucra actividades visuales y no visuales como fuentes fundamentales de la percepción para adquirir información

De esta manera, describe que las fuentes visuales, se refieren a todo tipo de percepción directa de los ojos, es decir, en este caso, de las formas gráficas que ofrecen cierta información. En tanto que las fuentes no visuales, para la autora son todas aquellas que implican al lenguaje y se encuentran escritas (Smith y Goodman citados en Quintero, 1994, pp. 22-23) Retomaremos los procesos para adquirir la información, como estrategias lectoras



LAS ESTRATEGIAS NO VISUALES SON:

1 - Aquellas que contemplan *actividades Grafofonéticas* sobre el conocimiento de las formas gráficas representadas por letras, y que se relacionan con el sonido.

Ejemplo:

a	b	c	d	e	f	g	h
“a”	“be”	“ce”	“de”	“e”	“efe”	“ge”	“ache”

De tal manera que si el niño de cinco a seis años, aprende a reconocer las letras y es capaz de relacionarlas con los sonidos correspondientes de cada letra se le facilitara la lectura y la escritura ya que es recomendable, si recordamos que la percepción visual en los menores alcanza su madurez más exacta a la edad de los siete años (edad de madurez fisiológica).

2.- *Información Sintáctica* en esta actividad se parte del conocimiento que los niños tienen de un lenguaje normado y constituido por una base alfabética para que de esta manera se adquirieran las reglas que rigen el orden, la secuencia y la concordancia de las palabras (Goodman citado en Quintero, 1994, pp. 22-24; Meza, 1992)

Un ejemplo podría ser que al niño se le enseñe a “juntar” las letras, para armar palabras, para ello se parte de que ha sido cumplida de manera satisfactoria el paso número uno de esta estrategia.

3.- *Información Semántica*: se debe enseñar a los alumnos a comprender los conceptos de vocabulario y conocimientos relativos al tema de que se trata el texto

Para la autora la percepción implica actividades de decodificación, que muy frecuentemente son empleadas en pedagogía para el aprendizaje lector de los menores. El desarrollo de tal estrategia se centra principalmente en las capacidades visuales para crear habilidades en el lenguaje escrito, por lo que, se deja de lado el conocimiento del lenguaje aprendido para la comprensión lectora.

ESTRATEGIAS CENTRADAS EN LAS CAPACIDADES DEL LENGUAJE:

Las estrategias centradas en el lenguaje, denotan la importancia que tiene el desarrollo de tal capacidad como una habilidad cultural para adquirir la comprensión lectora de los materiales textuales, de esta manera tenemos.



“ESTRATEGIA CENTRADA EN EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS A PARTIR DEL MODELO DUAL DE LA LECTURA”

Para Defior (1997, pp 60-63), la adquisición lectora en los menores es una función evolutiva en el aprendizaje que involucra principalmente factores visuales y fonológicos, que han de ser conducidos para el reconocimiento lógico de palabras escritas. Por lo que, el reconocer palabras escritas implica aprender previamente a realizar procesos fonológicos, para utilizar las correspondencias entre grafemas y fonemas, antes del acceso léxico (Coltheart, 1975. Morton, 1979, citados en Defior, 1997, pp. 60)

La estrategia que propone Defior se centra entonces en las dos rutas que han recibido en la literatura diferentes denominaciones como son: lectura por vía léxica, directa o visual en el primer caso y lectura no léxica, indirecta o fonológica en el segundo caso (Coltheart, 1978-85; Ellis y Young, 1988; Patterson y Coltheart, 1987; Seidenberg, 1985, citados en Defior, 1997, pp. 60-61)

Así, se ha investigado y comprobado el efecto del factor frecuencia léxica o familiaridad de palabras que apoyan la existencia de la ruta léxica ya que, las palabras de frecuencia alta se leen más de prisa y con menos número de errores que las de frecuencia baja como son las pseudopalabras (Frost, Karz y Bentin, 1987; Haberlandt y Graessner, 1985, Hudson y Bergman, 1985, Just y Carpenter, 1980; Valle-Arroyo, 1989, citados en Deffor, 1997, pp 60-61)

En el mismo sentido, se ha estudiado el efecto de la longitud de palabras, poniendo de manifiesto que las palabras más largas se leen más lentamente y con mayor número de errores, lo que puede interpretarse como una evidencia del uso de la ruta fonológica (Haberlandt y Graesser, 1985, Just y Carpenter, 1980; Oden, 1984, citados en Deffor, 1997, pp.60-62)

Igualmente fueron revisadas estas estrategias, el tipo de palabras según su categoría gramatical (palabras contenido versus palabras función), la regularidad de las palabras, su imaginabilidad, la estructura de las sílabas que las componen, etc

La propuesta de estrategia en el reconocimiento de palabras es la siguiente:

- **Longitud de la palabra:** para los menores de seis años de edad que inician las actividades lectoras, es más recomendable emplear sílabas concretas (de una sola sílaba) ya que, el empleo de más sílabas puede crear dificultades para los menores. Un ejemplo es el que a continuación se pone

Ma Me Mi Mo Mu.

. **Frecuencia léxica:** por otra parte, el menor ha de conocer un gran número de palabras, para que las pueda reconocer en el momento de la lectura, lo que implica entonces que la familiaridad de las palabras para practicar dicha actividad es muy necesaria.

. *Categoría léxica* se propone realizar actividades que impliquen palabras, pseudopalabras y no palabras, para que los menores puedan distinguir las palabras escritas, la forma en la que suenan y de esta manera realizar habilidades comprensibles durante el reconocimiento de las palabras. Un ejemplo sería el que a continuación se muestra:

Mamá Amam / Papá Apap / Casa asac etc.

- *Categoría gramatical*: el menor ha de aprender a distinguir y diferenciar entre los contenidos de palabras como son: los sustantivos, verbos y adverbios. Así como las palabras función que forman parte de las restantes categorías gramaticales como son pronombres, artículos, preposiciones y conjunciones esto a la edad de seis años cuando, el niño ya ha tenido un entrenamiento del vocabulario empleado en la escuela y lo ha dominado de manera escrita. Un ejemplo es

Artículo sustantivo verbo adverbio (o función gramatical).

El gato toma leche.

Se considera que es conveniente demostrar los resultados estadísticos que se han obtenido, en el empleo de esta investigación para ser aplicada como estrategia (Tomado de Defior, 1997, pp

64)

* ver cuadro pág. 64.

Media de los porcentajes de respuestas correctas de los lectores normales en cada nivel escolar con las variables estudiadas ..

NIVEL ESCOLAR	1	2	3	4	5	6
LONGITUD						
1 sílaba	71.60	86.13	87.92	90.85	91.51	94.24
2 sílabas	49.60	71.38	76.31	81.11	82.10	86.84
3 sílabas	39.19	61.15	71.26	75.93	79.56	84.78
4 sílabas	29.13	47.73	60.41	69.42	73.02	77.33
Alta	60.59	85.00	90.59	92.71	94.58	95.85
Media	46.48	71.85	83.43	88.89	92.13	93.80
Baja	40.75	61.12	73.12	81.31	83.69	88.69
CATEGORÍA LÉXICA						
Palabras	48.42	71.42	81.35	86.92	89.38	92.31
seudopalabras	41.86	57.97	62.54	69.41	72.63	76.69
No palabras	32.04	45.46	50.93	55.37	56.94	67.04
CATEGORÍA GRAMATICAL						
Función	76.94	85.56	89.44	90.00	92.22	91.94
Contenido	45.49	69.97	80.51	86.60	89.09	92.34

Estos datos demuestran la importancia que tiene el empleo de sílabas durante los primeros años de aprendizaje escolar así como, la frecuencia léxica, para que el niño se familiarizarse con el tipo de lenguaje que tendrá que desarrollar durante su vida escolar así como, el reconocimiento de las palabras empleadas en el lenguaje común más usado dentro de el contexto social en el que se vive y que por ende tiene relación con el contenido y función gramatical del lenguaje escrito para ser comprendido

La eficacia de tal estrategia, ha sido demostrada con niños expertos y novatos. Por otra parte, este tipo de aprendizaje debe cumplirse ya que los primeros seis años de escolaridad son obligatorios y exigen que los menores aprendan a descifrar los contenidos lingüísticos que imperan en la sociedad escolar.

De esta manera Defior, hace una diferencia entre los buenos y los malos lectores. Así, para los primeros, el progreso en la adquisición lectora es muy rápido; sin embargo, los lectores retrasados, van a demostrar no solamente que leen mal sino más bien que, parecen estar imposibilitados para realizar una mejora, ya que nunca alcanzaran un adecuado nivel de ejecución para la lectura. Como posible explicación se indica que tal trastorno pudiera deberse a problemas fonológicos, que impiden adquirir la destreza lectora, al estar los procesos léxicos insuficientemente automatizados de manera que las vía visual y no visual, funcionarían de manera poco eficiente (Coltheart, 1980; Reitsma, 1984; Wimmer y Hummer, 1990, Stanovich, 1988, Vega, 1990, citados en Defior, 1997, 66-68).

Por otra parte, el empleo de esta estrategia como instrucción en el reconocimiento de palabras, ha servido de mucho (como lo demuestran las estadísticas de los estudios realizados) y más aún aseguran los investigadores si es que esta estrategia es empelada a lo largo de los años de aprendizaje, podría beneficiar de manera satisfactoria el desarrollo lector en los menores (Defior, 1997)



“ESTRATEGIA ESCRITURA Y CONCIENCIA FONOLÓGICA”.

El trabajo de Vernon (1997), tiene como propósito explorar los tipos de segmentación de palabras que son más accesibles para los niños relectores y lectores principiantes de habla hispana en diferentes momentos de la adquisición de la escritura. Otro propósito es el investigar la posible influencia o de la presencia de estímulos escritos en las tareas propuestas.

El estudio de las capacidades de análisis de unidades sonoras de la lengua (denominada “conciencia fonológica”) ha tenido un papel importante en la literatura sobre psicología del desarrollo y psicología educacional desde hace más de veinte años. Esto se debe, principalmente a que, desde un inicio se ha demostrado una estrecha relación entre dichas capacidades y el aprendizaje de la lectura (Stanovich, 1984, citado en Vernon, 1997, pp 106)

El término de conciencia fonológica ha sido utilizado para referirse a la capacidad que tienen los niños para analizar palabras o pseudo palabras en diferentes tipos de unidades lingüísticas (silaba, unidades intrasilábicas como ataque rima, y fonemas propiamente dichos)

Las diferentes tareas que se han utilizado para evaluar estas diferentes capacidades han mostrado que no todos los tipos de segmentación tienen el mismo grado de dificultad (Defior, 1996. Carter, 1974, citado en Vernon, 1997, pp 108).

Hay evidencias de que los niños son capaces de juzgar si dos palabras (generalmente monosílabas) riman o empiezan con el mismo sonido desde aproximadamente los cuatro años de edad. Lo que puede indicar que existe una relación fuerte entre las habilidades ligadas a la rima y su progreso posterior en la lectura. Esto significa que, sin intervención escolar, los niños empiezan a ser capaces de analizar palabras en unidades intrasilábicas como ataque y rima (Morais, 1991; Alegria y Morais, 1991, citados en Vernon, 1997, pp 108)

Por otra parte, la capacidad de “operar” con fonemas es más difícil de alcanzar por tanto, como regla general, la adquisición de la conciencia fonémica depende de la instrucción explícita del código alfabético. Por tanto, la estrategia o procedimiento que Vernon, propone para llevar a cabo con los menores de nivel primaria, es la siguiente:

1 - En el **primer** paso es exploraran las posibilidades que los niños tienen para segmentar palabras de manera oral (sustantivos comunes) en sílabas.

2.- Esto es, que el niño debe ser capaz de reconocer segmentos de palabras en sílabas, para posteriormente poder construir palabras completas

Ejemplo Ma  = *mano*

3.- Explicar además las diferentes formas de poder decirlos o sea, descomponer las palabras en sílabas primero como se ve arriba y después en letras:

Ejemplo  no *ma no* m a   = *m a n o*.

2 - El **segundo** paso de la estrategia consiste en realizar recortes orales de palabras a partir de un texto escrito por lo que, se tiene como objetivo para este segundo paso la segmentación de palabras que los niños pueden hacer a partir de un texto escrito, de manera que se relacionará con la actividad anteriormente realizada. Habrá de considerarse para la anterior actividad, el tipo de letra. Ejemplo: *MANO*.

De manera que la actuación del niño en este caso debe consistir en, tratar de leer, para afirmar si la lectura es correcta. Además se les ha de pedir a los instructores ayudar a los niños a realizar esta actividad de manera explícita. O para lo que sin duda alguna cabría mencionar que si bien aunque no muchos autores comparten la relación entre lectura y escritura si existe una relación de la lecto escritura para que se pueda desarrollara la comprensión en los menores de mejor manera

3.- En el tercer paso sobre Escritura, se les pide a los niños que escriban de la mejor manera que ellos puedan realizar un conjunto de siete palabras presentadas oralmente tratando de usar las palabras de entrenamiento.

De esta manera se espera que los menores puedan reconocer una palabra de las pseudopalabras

Esta actividad tiene como propósito fundamental permitir hacer una clasificación de los niños a partir del tipo de conocimiento que mostraban sobre la escritura (Vernon, 1997, pp 110-111, Meza, 1992).

De esta manera mediante la anterior estrategia se hace notar que el número y la calidad de letras, sirven de indicación para lograr segmentaciones mas finas que cuando se opera en la oralidad de manera exclusiva. En un sistema de escritura altamente regular, como es el castellano, las letras (sobre todo las vocales) proveen una información que interactúa con el propio conocimiento de las características de la lengua, de esta manera se espera que las letras obliguen al niño a hacer una reflexión que de otra manera no tendría la necesidad de hacer

En este sentido Vernon, menciona que la escritura fuerza al niño a ir haciendo hipótesis, cada vez más certeras, de cuál es la relación entre la palabra como totalidad y sus partes precisamente porque el continuo oral se puede confrontar con una totalidad en donde las partes están siempre indicadas

Por otra parte, el conocimiento metalingüístico parece tener también una clara evolución que se da de manera paralela al desarrollo de las conceptualizaciones que los niños hacen sobre la escritura, de esta manera es obvio que cada lengua impone bajo ciertas restricciones que guían el desarrollo de las capacidades de análisis metalingüístico.

Podemos ver que los trabajos propuestos por Vernon (1997, pp. 115) y Defior (1997, pp 64), afirman la importancia que tiene el lenguaje para el desarrollo de la lectura en los menores, de esta manera, la comprensión tiene un significado cultural y social

Además, ambos tipos de estrategias, ponen de manifiesto la importancia de los factores receptivos visuales y orales para el conocimiento lector.

Las autoras manifiestan que la lectura es un proceso evolutivo y hasta se podría decir que es interactivo ya que el conocimiento previo del menor se pone en juego para el aprendizaje lector, empero este no es concebido como un total nuevo aprendizaje que los menores tienen que desarrollar

En este sentido, las anteriores investigaciones han demostrado que los menores que tienen algún trastorno fonológico no podrán llegar a desarrollar la lectura ni su comprensión por otra parte la diferencia cultural en cuanto al conocimiento de un tipo de lenguaje normalizado también será causa de dificultades para el aprendizaje lector

Por tanto las anteriores estrategias no podrán ser aplicables a menores que tengan dificultades en el aprendizaje del lenguaje o que hablen algún idioma distinto al de su lengua materna

ESTRATEGIA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Para Cairney (1992), son muy importantes las experiencias lingüísticas que los menores hayan desarrollado, pues mediante ellas se puede estimular a los niños en la construcción de relatos escritos y orales. Esto le permite, al escolar ocuparse más del texto y leer para construir un significado

De esta manera, la estrategia a seguir según Cairney es que el contenido textual debe estar relacionado con su tipo de lenguaje, de tal manera que la actividad les pueda resultar familiar, ya que se han de poner en practica sus conocimientos semánticos y sintácticos que les facilite efectuar actividades para completar las relaciones entre sonido y símbolo, que con toda probabilidad, estén en pleno desarrollo. De esta manera como resultado final se espera que

los alumnos estén dispuestos a leer buscando un significado y no solo tratar de descifrar las letras impresas (Palazuelos, 1997, Cairney, 1992)

Por otra parte, Cairney (1992), se centra más en los aspectos motivaciones del menor cuando esta aprendiendo a “leer”, y por tanto, la consideramos que es muy aceptable ya que, a los menores se les debe crear un ambiente motivacional para que puedan desarrollar habilidades lectoras. Sin embargo la autora no especifica que pasa en un grupo normal cuando hay niños con problemas emocionales, o problemas físicos (en el lenguaje, en la psicomotricidad, etc.) que les causen daños para su comprensión.

“ESTRATEGIA BASADA EN EL LENGUAJE”

Otro autor Cooper (1990), plantea que el objetivo de enseñar el vocabulario antes de una lectura apunta (o debe apuntar), a que los niños desarrollen una reserva de vocabulario reconocible al instante. Lo que se consigue enseñando las palabras clave de un texto antes de que sea leído. De esta manera el autor sugiere que un programa de vocabulario debe incluir lecciones de vocabulario específicas diseñadas para ampliar y enriquecer el vocabulario del lector.

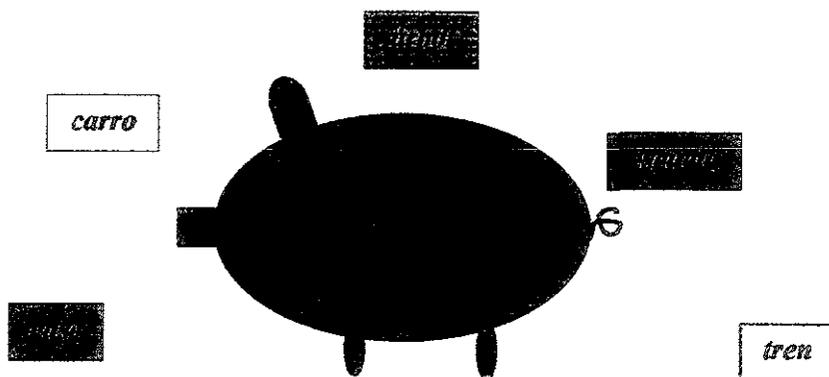
De esta manera para el autor nos refiere que para crear una estrategia con niños de primaria es necesario crear un ambiente propicio que estimule al vocabulario, y motive la adquisición de este.

Así, se propone como estrategia un banco de palabras y los libros de palabras que son en resumidas cuentas los archivos personales de cada alumno, con las palabras que ha aprendido o desea aprender.

Cada palabra debe ser escrita en una tarjeta con la frase que el propio alumno ha escrito allí utilizándola e incluyéndola en un banco de palabras. O bien la escribe en un libro de palabras, nuevamente acompañada de alguna frase.

Un ejemplo que Cooper propone es emplear como banco de palabras un marranito en donde el niño, baya almacenando las palabras para repasarlas y ver que a aprendido de esa palabra (esto es comprensión)

LA ALCANCÍA DE PALABRAS



Las palabras allí almacenadas pueden utilizarse para repaso y práctica habituales, pueden ser leídas y discutidas con los compañeros utilizadas en historias orales o escritas e incorporadas a ciertas actividades como aprender a alfabetizar

Actividades en el mural , los objetos desplegados en el mural del aula pueden reforzar a la vez la atmósfera propicia al vocabulario y como factor motivador, en donde se destaquen aquellas palabras traídas por los alumnos o bien otras palabras en estudio El autor sugiere que es conveniente alternar constantemente los objetos expuestos

Cooper (1990), nos muestra estrategias practicas para el trabajo de los menores Para el autor es muy importante retomar la esencia de la motivación del menor y es que, quizá, todo su aprendizaje se centra en los primeros aspectos motivacionales para adquirir el aprendizaje y desarrollar la comprensión, el autor en este sentido, las estrategias que propone son juegos cognitivos para los menores

ESTRATEGIAS CENTRADAS EN LAS CAPACIDADES COGNITIVAS



“ESTRATEGIA MODELO MURDER”.

Un sistema de entrenamiento en estrategias independientes de contenido es el propuesto por Dansereau (1983, citado en Aguilar y Díaz, 1992, pp. 34-40), y colaboradores identificado con el modelo **MURDER**, en el cual se integran estrategias primarias y de apoyo, a partir del establecimiento de un clima favorable para el estudio, se entrena al alumno a comprender, recordar, asimilar, ampliar, revisar y aplicar la información contenida en textos académicos de diversa índole.

El modelo contempla las frases de comprensión / retención y de recuperación / empleo de la información, de manera específica para el parafraseo, imaginaria, redes y análisis de conceptos clave, de esta manera tal modelo pretende ser empleado por el modelamiento donde se muestra el empleo correcto de las estrategias de aprendizaje mediante tres procedimientos:

- 1.- Presentar productos de empleo correcto con anotaciones acerca de cómo fueron creados
- 2 - Modelamiento real por parte de un experto mediante protocolos verbales
- 3 - Modelamiento interactivo entre compañeros

Se prosigue de la siguiente manera, se emplean solamente secciones de textos académicos, en donde se trata de controlar las palabras en tiempo de estudio (*PLABRAS / MINUTO*) Por tanto los investigadores recomiendan que el elaborar cuestionarios relacionados con los textos también facilitan el desarrollo de estrategias para dicha actividad (los cuestionarios se recomienda deben ser de respuestas breves y de opción múltiple)

Esta técnica es empleada para valorar la percepción de los sujetos sobre sus habilidades y problemas, y para determinar su nivel de satisfacción del entrenamiento recibido

Weinstein y Underwood (1985, citados en Aguilar y Díaz, 1992, pp 35), a este respecto encontraron que los alumnos mejoran significativamente su ejecución en medidas de comprensión y

procesamiento de textos así como en factores personales asociados, como son la reducción de la ansiedad entre el estudio y la disposición por aprender.

“ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA”.

Otra estrategia, es para Mc Geehon (1982, citado en Aguilar y Díaz, 1992, pp. 36), el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura de textos es indisoluble al desarrollo global de habilidades de pensamiento.

En esta perspectiva, Mc Geehon (1982, Opc. Cit. pp 36) propone el modelo denominado “Habilidades de Pensamiento”, en un programa que dura aproximadamente 12 semanas, a cubrir en tres fases.

- 1.- Desarrollar habilidades de pensamiento
- 2.- Desarrollo de habilidades de lectura.
- 3 -Transferencia de habilidades a libros de texto.

1.- Desarrollo de habilidades de pensamiento, en el desarrollo de habilidades de razonamiento o pensamiento, se entrena a los estudiantes a analizar relaciones entre conceptos en términos de sus similitudes y diferencias, a obtener conclusiones a partir de actividades de solución de problemas, a realizar inferencias y a determinar relaciones causa-efecto

2 - Desarrollo de habilidades de lectura, el entrenamiento en habilidades de estudio es análogo al anterior, y se enseña a los sujetos a determinar, en textos académicos expositivos: las ideas principales, los detalles de apoyo, inferencias, pistas contextuales y palabras señal

3 - Transferencia de habilidades a libros de texto, se enfatizan además en los siguientes patrones de organización contenidos en los textos. secuencial, causa-efecto y comparación-contraste, considerando textos de asignaturas como ciencias, literatura y estudios sociales

El entrenamiento se conduce mediante sesiones individuales, conferencias, trabajos en equipo, demostraciones y con el empleo de filmas y manuales de trabajo. Se ha demostrado que el implemento de este programa, es satisfactorio para lograr la comprensión de lectura.

Díaz y Aguilar Díaz (1992, pp 30-40), han conducido una serie de cursos de entrenamiento en “Estrategias de Aprendizaje Cognoscitivas” como parte de un proyecto global denominado “Destrezas Académicas Básicas”, que cubre los objetivos de investigación de procesos y estrategias de comprensión de textos académicos a nivel superior, así como el diseño de materiales de auto instrucciones, la formación de monitores que pueden a su vez impartir el entrenamiento a los alumnos para el manejo de estrategias de aprendizaje y autorregulación

Se conduce al principio un autodiagnóstico mediante la aplicación de instrumentos actitudes y ejecutivos que permiten al alumno, con ayuda del “monitor” , establecer un plan de mejoría personal en habilidades de estudio

En una segunda fase, se ofrece entrenamiento en estrategias de aprendizaje detección de ideas clave, imaginaria, elaboración significativa, resúmenes autogenerados empleando macrorreglas y auto interrogatorio basado en esquemas

Se hace explícitas a los participantes las características, importancia, posibilidades de aplicación y limitaciones de las estrategias con materiales extraídos de los textos básicos

Se conduce en sesiones de discusión y retroalimentación en grupo y en una última fase se ofrece entrenamiento en un modelo de autorregulación del aprendizaje denominado “detente-evalúate-estudia” Por otra parte, se pudo observar que los alumnos que llevaron a cabo esta estrategia manifestaron una mejoría significativa en sus destrezas académicas (Díaz, 1997. Aguilar y Díaz, 1992)

Sin duda la anterior investigación sobre los grupos de retroalimentación dentro de un grupo de trabajo también puede servir de ayuda para crear en el menor una autoestima adecuada que le permita poder tener una mejor comprensión de las actividades lectoras ya que si bien, se necesita formar en los menores una buena atención para que estos puedan comprender los materiales textuales y los mensajes que denotan cada tipo de material textual

Entonces considerar esta estrategia para los menores que inician las actividades educativas de nivel primaria permite, le permite al menor que se desarrolle de mejor manera.

“ESTRATEGIA DE LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS”.

Por otra parte, otra estrategia se basa en el estudio de los procesos cognoscitivos que ha permitido identificar varias estrategias de aprendizaje que se emplean en la comprensión de textos, resolución de problemas y realización de tareas de diversa índole. A continuación serán descritas algunas estrategias basados en los esquemas de aprendizaje (Aguilar, 1997).

Organización de patrones consiste en agrupar la información en patrones o unidades relativamente grandes empleando unidades de patrones relativamente grandes con los que el menor esta familiarizado

Por ejemplo, un número grande como 9 8 5 4 1 3 puede recordarse más fácilmente si se describe como número telefónico. Un cúmulo de datos aparentemente sin conexión es interpretado rápidamente por el sujeto al reconocer en ellos patrones significativos. Por lo que se recomiendan exposiciones tiempo-percepción visual, que puede activar la memoria a corto, para razonar conceptos a los cuales el sujeto se tenga que enfrentar en una lectura (Miller, 1979, citado en Aguilar, 1997, pp 20)

Elaboración consiste en formar representaciones significativas ya sean verbales o imágenes que interrelacionen lo que se quiere recordar. Así, por ejemplo pares de palabras se pueden elaborar en oraciones o imágenes que representen alguna forma de interacción entre ellos; para una terna como puro, automóvil y gorila, que puedan genera la imaginación de “un gorila fumando en un automóvil”

Categorización: la clasificación de un conjunto de palabras en diferentes categorías para facilitar un recuerdo, por ejemplo un conjunto de personajes históricos puede clasificarse según el periodo en el que vivieron, un conjunto de herramientas según su uso y una lista de palabras según la categoría conceptual a la que pertenece, de esta manera otro aspecto que se

rescata dentro de los valores de la categorización es que sirven para llevar a cabo claves de recuperación

A menudo el conjunto de conceptos que se emplean en la tarea de categorización puede organizarse jerárquicamente, ya que unos conceptos pueden incluirse dentro de otros formando una clasificación jerárquica similar a las clasificaciones biológicas típicas. La estructura temática típica de un texto con su división en capítulos y secciones es a menudo de carácter jerárquica.

Introducción de reglas otra estrategia útil para recordar una secuencia de elementos, por ejemplo números, letras, consiste en inferir una regla que nos permita generar unos elementos a partir de otros. Por ejemplo, en la serie **2, 3, 5, 7, 9, 10** hay una regla sencilla que relaciona los elementos de cada terna, el segundo se obtiene añadiéndole uno al primero y al tercero añadiéndole dos. Constantemente estamos infiriendo reglas que expresan la uniformidad y regularidad de los diversos eventos físicos y sociales de nuestro medio y nos permiten regular nuestra conducta

Pregunta-respuesta en base a esquemas: el autor refiere que la estrategia empleada es simple pregunta-respuesta ha sido empleada con éxito variable en algunas investigaciones en virtud de los problemas para elaborar preguntas sobre los puntos importantes del texto.

Una alternativa de estrategia a seguir consiste en la estructura de una clase de lectura y adiestramiento a los sujetos a elaborar preguntas específicas a partir de un conjunto de preguntas generales, lo que se puede llevar a cabo por la solución de problemas, en la estructura de muchos relatos, para mejorar la comprensión de estudiantes (Singer y Donlan, 1982. citados en Aguilar, 1997, pp. 23)

Medios gráficos: La elaboración de dibujos, diagramas y esquemas, pueden mejorar la comprensión de textos difíciles cuando tienen cierta característica. Como por ejemplo cuando se presentan modelos concretos y familiares que puedan facilitar una básicamente de relación y de abstracción que puedan propiciar que el aprendizaje sea dado por analogía esto es,

cuando representan modelos concreto, tratando por otra parte además que el texto pueda ser dibujado por los menores. Esto por otra parte, también pueden servir como claves de recuperación (Aguilar, 1997)

Autorregulación: Incluye la evaluación de conocimiento inicial, la planeación de actividades y la evaluación de resultados la estrategia también es llamada “detenerse-autoevaluarse-estudiar”, lo que implica una constante en el tiempo de esta estrategia, lo que dio notables resultados con menores retardados en la estrategia de L. recuerdo (Brown, Campione y Barclay 1981, citados en Aguilar, 1997, pp. 26).

“ESTRATEGIA DE LOS ORGANIZADORES ANTICIPADOS”.

Ausubel (citado en Díaz, 1997, pp 17-20), conceptualizó a los organizadores anticipados como conceptos y proposiciones que son más o menos estables y discriminables de arreglos esquemáticos de conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva del alumno y que son presentados con anticipación de nuevos materiales de aprendizaje, en este sentido la estrategia que se plantea pretende que dado el mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad, sea presentado con anterioridad, lo que puede facilitar la incorporación y duración del material significativamente, para poder tender un “puente cognoscitivo” entre el nuevo material por aprender y los conocimientos previos del alumno. De esta manera se pretende que.

- 1 - El material por aprender sea familiar
- 2 - Organizadores cognoscitivos visuales apoyados con mapas, redes semánticas, ilustraciones, etc
- 3.- Formularse con información y vocabulario familiar para el alumno.
- 4.- Emplear apoyos empíricos-concretos (ilustraciones, analogías, ejemplos)
- 5 - Elaborar un organizador para cada núcleo o unidad específica de material de aprendizaje
- 6 - Derivar a partir de los conceptos supraordinados al nuevo material por aprender

“ESTRATEGIA BASADA EN TEXTOS”

Otra estrategia según Goodman (citado en Díaz, 1997, pp. 35-36), implica que los lectores desarrollen **ESTRATEGIAS** para tratar con el texto de tal manera que pueden construir el significado o comprenderlo, y sucede que dichas estrategias se desarrollan y modifican durante la lectura misma. Así los tipos de estrategias de lectura básica son

- Estrategias de *muestreo*, que implican la selección de los índices más útiles
- Estrategias de *predicción*, que permiten al lector anticipar o predecir lo que viene en el texto su significado
- Estrategias *basadas en esquemas*, que consisten en la abstracción de las características del texto
- Estrategias de *inferencia*, para completar la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas poseídos.
- Estrategias de *autocontrol y autocorrección*, que permiten confirmar o rechazar sus predicciones, poner a prueba y modificar las propias estrategias y para reconsiderar u obtener más información cuando no han podido confirmarse las expectativas planteadas



“ESTRATEGIA BASADA EN AYUDAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS”.

Muría (1997), propone tres tipos de ayudas para la comprensión de textos las cuales son

- 1 ***Ayuda para seleccionar la información*** puede servir para enfocar la atención del lector en cierta información, y de esta manera asegurar que ésta se añada a la memoria. Bajo algunas circunstancias por ejemplo los objetivos conductuales o las preguntas adjuntas, podrían servir como claves para lo que interesa al lector y así dicha información podría añadirse a la memoria. Las ayudas que sirven principalmente para influir en los procesos de dicha adición y selección pueden afectar más las medidas de comprensión tales como la transferencia.
- 2 ***Ayudas para construir conexiones internas*** estas se pueden encontrar en los elementos de la información presentada, como una estructura coherente de las relaciones lógicas entre las ideas en el texto. Bajo algunas circunstancias el empleo de un bosquejo

con encabezados, puede servir como clave para el lector acerca de cómo conectar y organizar las ideas del texto.

Aquellas ayudas que afectan principalmente los procesos de construcciones internas (o de organización) podrían afectar la retención, porque las ideas principales en el bosquejos serán mejor retenidas y permitirán la retención de aquellos detalles relacionados, además de que afectarán la transferencia, tal como el hacer inferencias lógicas basadas en el material presentado. Una organización coherente del material apoya mejor la transferencia, porque permite al lector retener las premisas relevantes que requieren para hacer inferencias.

3 *Ayudas para construir conexiones externas*: pueden servir para estimular principalmente al lector a construir conexiones externas entre las ideas del texto y el conocimiento que ya está almacenado en la memoria, como serían los “mapping”, para establecer una relación entre la información recién aprendida con un modelo o analogía familiar, bajo algunas circunstancias, un organizador anticipado concreto puede guiar al lector respecto de cómo relacionar (top map) el sistema de información presentado dentro de un modelo o analogía familiar

Así, las ayudas pueden servir principalmente para afectar el proceso de construcción de conexiones externas (o integración), modificado para ajustarlo dentro del conocimiento existente. Sin embargo, deberá haber un fuerte efecto en las medidas de transferencia, tales como la aplicación creativa de la información en los nuevos dominios

Presentar oraciones simples que contengan una pieza obvia de información, y animar a los estudiantes a elaborar preguntas basadas en palabras tales como: qué, cuál, cómo, cuándo, etc., empieza tú preguntando con la palabra interrogativa “Cuál”. Presentar párrafos breves en los cuales una oración contenga claramente la idea principal. Pedir a los estudiantes la identifiquen a través de un subrayado, y entonces solicitar que realicen una pregunta acerca de esta información (Opc Cit, 1997)

LIBRARY
UNIVERSITY OF CALIFORNIA
LIBRARY

Hernández y Velásquez (1997), refieren en este sentido que se logra la motivación, se propicia el lenguaje, y se puede enfrentar más cuando existen conductas inhibitorias en los menores

En relación a esto, nos parece importante tomar propuestas sobre el aprendizaje instruccional

● “ESTRATEGIA ENFOCADA EN EL MODELAMIENTO”.

Hernández (1998), plantea algunos puntos importantes sobre este tipo de aprendizaje, para lo cual nos basaremos en las expectativas del aprendizaje efectivo como consecuencia de la instrucción orientada a metas y expectativas del lo que esta aprendiendo el aprendiz, algunas como

- a) El tipo de producto del aprendizaje que el estudiante está tratando de alcanzar es por ejemplo, comprensión de relaciones vs memorización de hechos.
- b) El propósito de la actividad de aprendizaje, por ejemplo, aprender contenidos vs completar lo asignado tan fácil como sea posible
- c) Autopercepciones de la habilidad del aprendizaje, por ejemplo auto-eficiencia, para alcanzar la meta deseada o una meta sustituta

Estas expectativas, por supuesto, pueden modificarse y/o ser refinadas durante el proceso de aprendizaje, y en el caso de asignaturas a largo plazo, tal evolución es muy deseable. Si el maestro y el estudiante no hacen un esfuerzo consciente para establecer las metas para el aprendizaje del material deseado, las metas y las expectativas de lo que esta aprendiendo serán establecidas por defectos (default) y pueden ser inapropiadas y/o inconsistentes con el resultado deseado

Cada estudiante inicia una situación de aprendizaje, con una variedad de preconcepciones y expectativas previamente formadas a cerca del material a ser aprendido y sobre la tarea de aprendizaje, sin importar lo que el maestro dice, por tal motivo el autor recomienda.

Atención: algunas de las características de las tareas de aprendizaje son más importantes que otras, y para ser exitosos en el aprendizaje instruccional, los estudiantes deben poner atención a dicha información relevante, al mismo tiempo que deben ignorar los factores triviales. Esta necesidad de atención selectiva, es ampliamente reconocida por los teóricos actuales, aunque los énfasis entre ellos, varían de algún modo

Por ejemplo, identificar la sección es un procesos que involucra “diferenciar entre y dentro las fuentes de información, de acuerdo a la importancia y criterios de relevancia e identificar y facilitar claves considerando los criterios de información relevante”, como una de las cinco funciones cognitivas involucradas en estudiar (Thomas y Rohwer, 1986 citados en Hernández, 1998).

En este sentido acerca de la codificación selectiva que implica, extraer información relevante de la información irrelevante ambiental, con el fin de seleccionar información para un procesamiento ulterior, como uno de los tres componentes del aprendizaje. Estos procesos involucrados en la atención, selección y codificación están relacionados Sin embargo, la atención y codificación son tratados aquí como funciones separadas, dado que en algunas ocasiones actividades diferentes licitan los respectivos proceso subyacentes, por ejemplo poner atención a una característica apropiada pero codificarlo inapropiadamente

Dos aspectos deben ser considerados para esta función. Primero, aquellas características de la tarea de aprendizaje que más probable capten la atención de los estudiantes, están determinados en gran medida, por las expectativas acerca de la tarea

Segundo, durante las fases iniciales del aprendizaje los estudiantes pueden necesitar focalizar su atención sobre hechos, que les ayuden a comprender el material que posteriormente llegará a ser parte de un esquema conceptual más amplio y más abstracto (para una discusión de cómo las distintas características, pueden ser diferencialmente importantes durante las fases de aprendizaje), de este modo, tanto los maestros como los estudiantes deben conocer que las características relevantes de las tareas pueden cambiar durante el proceso de aprendizaje, y que por tanto requieren de diferente foco de atención (Shuell, 1986 citado en Hernández, 1998, pp. 24).

La manera en las cuales la ejecución de esta función puede ser iniciada por el agente instruccional incluye el resaltar ciertas partes de un diagrama, usar negrillas e itálicas en los pasajes de textos, o bien modificar el énfasis verbal, o las fluctuaciones de la voz del maestro. El aprendiz, por otro lado, para mejorar su atención puede subrayar frases claves de un texto (procurando no subrayar demasiadas cosas) o tomar notas o apuntes (tanto en la clase como cuando lee algo).

Codificación: después que el estudiante pone atención a las características relevantes de la tarea de aprendizaje, debe codificar el material de una manera apropiada. Los diferentes puntos contenidos de la información, necesitan ser codificados en formas que reflejen la relación subyacente entre ellos. Los procesos de codificación, pueden ser verbales o visuales (incluyendo el aprendizaje a través de la observación), y la información codificadas puede consistir de ejemplo de relaciones conceptuales más abstractas.

La manera en la cual el nuevo material es decodificado, esta determinado, no solo que información será almacenada en la memoria, sino también las claves de recuperación capaces de proveer acceso a la información (Tulving y Thompson, 1973. citados en Hernández 1998, pp 24).

Un número de factores puede influir los procesos de codificación, el contexto en el cual el material a ser aprendido aparece, puede determinar como una pieza específica de información es codificada. Las expectativas que el aprendiz lleva a la situación de aprendizaje, también influyen en como el nuevo material de aprendizaje es codificado

Etiquetar un estímulo puede influir en la codificación, de esta manera la codificación del material en diferentes formas, parece facilitar el aprendizaje en distintas situaciones, por lo que se sugiere, que en la comprensión de ideas complejas involucrar procesos de descotextualización que es realizado por el aprendiz usando los nuevos conceptos y el conocimiento previo para clarificar varias situaciones. Similarmente Bruner (1957, Stenberg, 1984. citados en Hernández, 1998. pp. 25-26), menciona que la diversidad de entrenamiento, es importante para maximizar la transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones.

En este sentido los procesos de elaboración juegan un papel crítico respecto a la codificación, por lo que, algunas maneras en las cuales el maestro y/o el aprendiz pueden fomentar codificación, es por ejemplo que el maestro sugiera estrategias mnemónicas o el aprendiz puede generarlas por sí mismo. También, el maestro puede propiciar un diagrama o una ilustración que represente una apropiada codificación del material a ser aprendido. Proveer etiquetas, igualmente puede facilitar una correcta codificación, aunque debe asegurarse que la etiqueta no sea malinterpretada.

Finalmente, dada la importancia de los múltiples contextos, en desarrollar codificaciones apropiadas especialmente cuando se trata de algún material complejo y abstracto, el maestro puede proporcionar una variedad relevante que se asemeje a la forma establecida en los programas de enseñanza, esto con la finalidad de que el aprendiz puede esforzarse para poder autogenerar, ejemplos relevantes sobre el contexto asignado.

Comparación / Relacionar. en lugar de aprender piezas aisladas de información en una forma repetitiva, el aprendiz debe comparar cada una de las piezas de información, observando las maneras en que se relacionan unas con otras y estableciendo vínculos apropiados entre ellas. Dos tipos de comparación pueden estar involucradas en el aprendizaje instruccional, a saber.

- (a) Comparaciones entre diferentes aspectos del material a ser aprendido, y
- (b) Comparaciones entre la nueva información y el conocimiento almacenado en la memoria del aprendiz

Los buenos aprendices, realizan con mayor frecuencia estas dos tipos de comparaciones de forma espontánea, algo que no hacen los aprendices poco exitosos (Hernández. 1998). Esta función está relacionada principalmente con la identificación y la toma de decisión sobre que información será codificada. La combinación e integración de la información dentro de las nuevas estructuras de conocimiento, está más directamente relacionada con una función posterior.

Se puede iniciar la ejecución de esta función por hacer preguntas comparación (relaciones evidentes con el material que están aprendiendo) y por estimular a los estudiantes a observar las similitudes y diferencias entre los distintos aspectos del material a ser aprendido. Los alumnos, también pueden autocuestionarse con preguntas del mismo tipo Tanto el profesor como los estudiantes, pueden elaborar tablas, gráficas y diagramas que reflejen las posibles relaciones; no obstante, debe tenerse en cuenta que la principal intención debe ser, ayudar al aprendiz a considerar diversas maneras para poder relacionar la nueva información con su conocimiento previo.

Generación de hipótesis: el aprendizaje como consecuencia de la instrucción, tal como es visto aquí, involucra tomar decisiones y solucionar problemas. Por tanto es necesario, para el aprendiz, buscar maneras de lograr la o las metas inherentes a la tarea instruccional Las hipótesis alternativas consideradas como variables, necesitan ser generadas y probadas por el aprendiz como una parte necesaria del aprendizaje efectivo

En este sentido, el maestro puede iniciar la ejecución de esta función por hacer preguntas del tipo “¿Qué pasaría si ...?” Los estudiantes pueden ayudar a que esta función sea ejecutada, haciéndose preguntas similares y generando consciente y explícitamente hipótesis (conjunto con alternativas) que les permitan resolver la tarea de aprendizaje exitosamente (Hernández, 1998).

Repetición / Práctica la repetición y la práctica son necesarias aún para el aprendizaje significativo, puesto que aun las ideas brillantes rara vez ocurren sin una exposición repetida del material relevante La adquisición de relaciones conceptuales complejas requieren de estudio, dado que el aprendiz debe encontrar formas significativas y apropiadas, para integrar la información encontrada en distintas fuentes. El maestro puede iniciar esta función por proveer oportunidades para la práctica guiada (las cuales deben involucrar tanto a la ejecución del estudiante como las intervenciones del profesor, a fin de que pueda llamarse “práctica guiada”), durante el curso de una lección y/o una práctica independiente (tareas en casa, proyectos, etc..)

El repaso sistemático de la información importante por el maestro y/o el estudiante es otra forma efectiva de asegurarse que esta función está siendo ejecutada

Recibir retroalimentación a fin de aprender efectivamente de la instrucción, los estudiantes deben recibir retroalimentación sobre lo apropiado de sus respuestas y acerca de la viabilidad de sus hipótesis. Esta función de la retroalimentación puede ser iniciada por el maestro, estableciendo actitudes en los estudiantes al ser animados a manifestar sus ideas, tales como discusiones con toda la clase o en pequeños grupos.

El maestro también puede hacer preguntas (quizá preparadas con anterioridad) y entonces proveer información sobre la veracidad de las respuestas de los estudiantes, en una manera tal que ayude a los estudiantes a corregir sus errores y modificar su comprensión del material. Los estudiantes pueden buscar retroalimentación, por hacerse preguntas y periódicamente evaluadas, para ver si sus respuestas son adecuadas. Un aprendizaje efectivo, debe continuamente buscar información que le permita refinar la veracidad de su ejecución.

Evaluación en el aprendizaje efectivo como consecuencia de la instrucción se requiere que el aprendizaje evalúe la retroalimentación que está recibiendo y la pertinencia y veracidad de las hipótesis que han sido generadas durante el aprendizaje. Esta función puede ser iniciada por el maestro, estimulando a los estudiantes a evaluar lo adecuado de su ejecución

Así, la evaluación debe ser ejecutada por el estudiante y no por el profesor, entonces la evaluación provista por el profesor constituye la función de la retroalimentación, en el presente modelo. Los estudiantes, por otro lado, pueden iniciar esta función por hacer intentos conscientes para evaluar la veracidad de su ejecución y por hacerse preguntas tales como:

“¿Qué necesito todavía aprender sobre esto?”,

“¿Qué es lo que verdaderamente sé en este momento?”

“¿Cómo puedo mejorar mi comprensión sobre este punto?”.

Monitorear los procesos de aprendizaje necesitan ser monitoreados, para determinar el progreso que se está consiguiendo y para refinar las metas y expectativas de los estudiantes

Esta función también como la precedente de la evaluación, involucra lo que es frecuentemente denominado “metacognición”. El maestro puede monitorear periódicamente durante la lección, para asegurar la comprensión lograda en los estudiantes

Aunque es importante para el maestro, monitorear los procesos de aprendizaje, de manera que puedan hacerse modificaciones apropiadas sobre la manera en la cual el material está siendo presentado y/o la forma en que la lección está siendo conducida, el enfoque principal señalado aquí es que sea el estudiante quien haga monitoreo.

El estudiante puede iniciar la función del monitoreo, por supervisar la manera en que el aprendizaje está ocurriendo y por medio de autoevaluaciones periódicas (Rosenshine y Stevens, 1986, citados en Hernández, 1998, pp. 31).

Combinación / integración / síntesis. el material complejo, tal como el típicamente encontrados en la escuela, debe ser organizado en formas significativas. El desarrollo de esta estructura de conocimiento requiere que el aprendiz combine, integre y sintetice la información discrepante de una variedad de fuentes. Debido a que los resultados son indefinidos y multifacéticos, esta función es quizá la más difícil de ejecutar

- 1 Si el maestro no es cuidadoso, el proveer demasiadas guías al aprendiz puede socavar los muchos procesos que está tratando de facilitar; por usar esquemas rígidos puede conducir a ejecuciones rutinarias en lugar de la comprensión de los materiales que se pretende potenciar.
- 2 Dentro de este contexto, el maestro puede iniciar esta función sugiriendo la manera de combinar y organizar el material a ser aprendido, tal vez por medio del uso de organizadores previos o la presentación de tablas y diagramas donde se integre y/o combine la información.

3. El maestro puede también animar a los estudiantes a ocuparse en esta función, haciendo preguntas que regirán la integración y síntesis, pero estas deben estar dentro del nivel de competencia de los sujetos (en ocasiones hacemos suposiciones irrazonables acerca del nivel de pensamiento que los estudiantes pueden emplear ante una situación particular; después de todo el pensamiento no puede ocurrir en un vacío de conocimientos, y los maestros deben proveer modelos que muestren a los estudiantes lo que está involucrado en la integración, síntesis y otras formas de pensamiento de nivel superior)
4. Por otra parte, los estudiantes pueden iniciar esta función, a través de buscar distintas manera de incorporar la información dentro de estructuras de nivel superior, estableciendo categorías conceptuales, y observando las interrelaciones entre los distintos aspectos del material de aprendizaje.

❁ *“ESTRATEGIA BASADA EN PATRONES TEXTUALES”.*

Velásquez y Hernández (1997), plantean como estrategia para mejorar el nivel de lectura en lectores inexpertos, el entrenamiento para reconocer y procesar patrones textuales, en donde el procesar se centre en las macro y en las micro estructuras de covariación (causa-efecto), encontradas en los textos de historia; por tanto, el entrenamiento incluye estrategias para ayudar a construir y emplear los patrones, sobre los contenidos de historias

Varios reportes recientes de investigaciones realizadas enfatizan el valor que tiene para la lectura como para la composición de textos (Petrosky, 1982 citado en Velásquez y Hernández, 1997, pp 7)

Se ha pensado que en la comprensión y la producción de los patrones textuales se utilizan varias habilidades cognitivas y lingüísticas similares, pero también algunos procesos distintos. Como la composición escrita, es valiosa para entender los procesos involucrados en ella, como para lograr una mejora en los procesos de la lectura.

Del mismo modo, que para leer y comprender, las estructuras particulares puede ser útil también para el momento de componer textos donde se utilizan esas estructuras (Velásquez y Hernández, 1997)

Los investigadores han enfatizado la necesidad de enseñar a los estudiantes la estructura de causa-efecto en todos los niveles escolares, por lo que el patrón de causa-efecto ha sido promovido principalmente por razones como

- 1 - Es que este patrón de causa-efecto es difícil para muchos lectores, desde el nivel de primaria hasta el universitario.
- 2 - Por que, es necesario para pensar y hacer inferencias dentro de una gran variedad de textos; los estudiantes pueden utilizar la estructura de causa-efecto para hacer que el texto llegue a ser más coherente y significativo (Meyer, 1980, citado en Velásquez y Hernández, 1997, pp. 8)
- 3 - Por que, la historia como área de conocimiento, está basada en la comprensión de relaciones causa-efecto; también se ha demostrado que la historia, es una materia en la cual los estudiantes de educación superior experimentan gran dificultad debido a la gran cantidad de lecturas y composiciones requeridas. Los textos con contenidos de historia están llenos de relaciones de causa-efecto, que no siempre son presentadas en forma explícita (Velásquez y Hernández, 1997; Palazuelos, 1998).

Por tanto, tal estrategia se basa en enseñar el procesamiento de causa-efecto para lectores inexpertos sobre como incluir información acerca de los macro y microniveles de comprensión de textos (Kintsch y van Dijk, 1978. van Dijk y Kintsch, 1983. Smith, citado en Velásquez y Hernández, 1997, pp 9)

❁ LA CONDICIÓN DE LA LECTURA:

❁ Relacionando los patrones de *causa-efecto* con experiencias de la vida real, esta activada exige que el maestro proporcione ejemplos de relaciones causa-efecto de la vida cotidiana, para que los estudiantes puedan generar otras

❁ *Historia como causa-efecto*, ello incluye que para el entrenamiento se debe proporcionar a los alumnos conocimientos básicos acerca de la historia como disciplina. En este sentido la tarea del historiador ha de consistir en mostrar causa y efectos de los eventos

históricos particulares. Así, la instrucción sobre el procesamiento de patrones, debe estar relacionada a un campo de estudio o área de contenido, y al tipo de textos encontrados en ese dominio.



Marcar y tomar notas, se les debe pedir a los alumnos que subrayen las causas con (por ejemplo) dos líneas y los efectos (por ejemplo) con una sola línea y posteriormente que (por ejemplo) encierren en un círculo las palabras clave. Además de pedir también que se realicen notas cuando se implica en el texto una relación de causa-efecto

- **Representación visual** de patrones de texto, en las cuales es necesario, utilizar representaciones visuales para mostrar las formas retóricas, en las cuales son expresadas las relaciones de causa-efecto en los textos como son causas iniciales; entonces efectos; efecto primero luego causas; causas efecto incluidas; cadena de causa efectos. El entrenamiento de las representaciones visuales que se lleva a cabo en esta estrategia es debido a que se ha encontrado que algunos estudiantes recuerdan mejor los patrones a través de ellos (Horowitz, 1985 citado en Velásquez y Hernández, 1997, pp 11. Serrano, 1992)
- **Macro y microestructuras asociadas con el procesamiento causa-efecto en historia**, en donde se debe de proveer a los estudiantes, ejemplos de relaciones de causa-efecto dentro de una oración sencilla, entre dos o más oraciones, a lo largo de párrafos, y por último sobre capítulos enteros. En donde se debe enseñar a los estudiantes a focalizar la atención en la macroestructura, incluyendo las ideas supraordinadas (títulos, oraciones tópico, encabezados, etc) y en la microestructura (palabras clave, vocabulario clave, ideas subordinadas), y a utilizarlas para el procesamiento del texto.
- **Entrenamiento a través de tópicos y texto**, los estudiantes deben ejercitar el reconocimiento y señalamiento de las causas y los efectos a través de diferentes pasajes, con temas distintos extraídos de textos de historia.

◦ *Entrenamiento con el fin de aprender a escribir respuestas de ensayo en el área de historia*, los estudiantes que reciben el entrenamiento deben entender que han de responder a preguntas de tipo ensayo.

◦ *LA CONDICIÓN DE LA LECTURA Y COMPOSICIÓN (ESCRITURA).*

Los autores incluyen como estrategia para esta actividad, la instrucción guiada y la práctica específica para escribir respuestas a preguntas de tipo ensayo en historia

- 1 La *naturaleza de preguntas* tipo ensayo en historia, se debe explicar a los alumnos que las historias están frecuentemente organizadas en una estructura de causa-efecto, por tanto, es necesario que los estudiantes entiendan que pueden enfrentarse a preguntas de ensayo construidas en esta forma
2. Desarrollando un *plan retórico*, en esta actividad se debe incitar a los alumnos a desarrollar un plan para contestar a preguntas de ensayo. Por tanto la estrategia debe incluir el anticipar qué preguntas de ensayo se podrían hacer, una comprensión cuidadosa de la pregunta; realizar diagramas de relación a ser discutidas, utilización de un bosquejo de las causas y efectos a ser tratados en el ensayo, y utilizar una oración tópico de causa-efecto para organizar el recuerdo
- 3 Práctica en *escribir preguntas* de causa-efecto, en esta actividad los estudiantes deben generar preguntas de causa-efecto para cada uno de los pasajes utilizados en el entrenamiento de lectura
- 4 Práctica para *escribir respuestas* a preguntas de causa-efecto, en la cual, los estudiantes deben escribir respuestas para cada una de las preguntas de causa-efecto, utilizando los principios tratados en el desarrollo del plan.

Finalmente encontramos que se demostró que las investigaciones en donde se llevo a cabo el entrenamiento en el reconocimiento y utilización de los patrones causa-efecto, se afectó significativamente el grado en el cual los estudiantes pueden llegar a elaborar sus ideas en un

examen escrito de tipo ensayo sobre contenidos de historia y que puede mejorar significativamente la habilidad de los estudiantes para producir patrones de causa-efecto para este tipo de exámenes

“ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA”.

Para Cooper (1990), el programa para la enseñanza de la comprensión lectora debe contemplar tres etapas para modelar las habilidades y los procesos comprensivos tanto de la fase de construcción de habilidades como en al de la lectura silenciosa guiada. Se debe enseñar a los alumnos además a regular su propia comprensión durante la lectura

Una estrategia básica es enseñarles a resumir el contenido, clarificar dudas y hacer preguntas y predicciones durante la lectura. En esta estrategia el maestro modela ante sus alumnos cómo deben regular su propia comprensión mientras leen de esta manera son consideradas como estrategias los siguientes pasos:

1 - Consideración del nivel lector de los alumnos, en este sentido se deben considerar el grado de dificultad del material textual para los alumnos para los niños que inician se debe plantear un nivel autónomo de lectura el nivel en que los alumnos puedan leer sin ningún problema, tomando en cuenta la función de la información previa y los esquemas de los alumnos

2 - Determinación del objetivo de enseñanza, el maestro deberá clarificar el objetivo que persigue antes de iniciar la enseñanza, para lo cual veremos dos pasos:

- Ante varios párrafos de tipo narrativo, los alumnos darán muestras de su habilidad para captar los detalles relevantes contestando adecuadamente ciertas preguntas acerca de algunos hechos puntuales Este primer paso apunta a su forma de utilizar una habilidad comprensiva
- Cuando se entregue un texto con información adicional, los alumnos deberán explicar cómo utilizaron la información explícita para hacer inferencias mientras leían.

3 - Etapa de enseñanza, modelado, el maestro ha de enseñar a los alumnos cómo han de razonar al utilizar los procesos y habilidades comprensivas, los cuales constan de tres etapas

* 1.- Desarrollo del concepto de la habilidad o proceso a modelar

* 2.- Comprobación de si los alumnos pueden utilizar la habilidad o proceso en el nivel auditivo, y desarrollado en su utilización a este nivel, cuando ello sea preciso.

* 3 -Demostración del uso de la habilidad o proceso en el nivel de la lectura y verbalización del razonamiento necesario para utilizar la habilidad.



OBSERVACIONES

Las estrategias cognoscitivistas, a pesar de que consideran el desarrollo de algunas capacidades específicas, se centran más en los procesos de la comprensión lectora, para llevar a cabo tal desarrollo

Por otra parte, podemos ver que para los cognoscitivistas, la importancia de los materiales textuales, tiene mucha relevancia para la comprensión lectora, este, es un factor externo de las capacidades internas de los menores, pero que tiene que considerarse, para el aprendizaje de los menores

En este sentido, partimos de que la comprensión lectora es un factor de aprendizaje, en el que se les debe proveer de estrategias adecuadas a los menores para lograr realizar tareas lectora con éxito, en este caso es muy importante que desde los primeros años de escolarización primaria, se les refuercen a los menores, de buenos hábitos para lectores.

Así de acuerdo con Cooper los buenos hábitos en los menores solo se lograrán motivando en los menores el aprendizaje mediante el adecuado empleo de estrategias que estos puedan continuar desarrollando

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La anterior revisión bibliográfica se realizó de manera satisfactoria, logrando rescatar los objetivos planteados para realizar el trabajo sobre “ *Estrategias para la Enseñanza de la Comprensión Lectora* ”

Por lo que, concluimos en el capítulo uno que la importancia que tiene la comprensión lectora en nuestros días tiene una gran repercusión en el desarrollo de la comunicación del hombre, para la actual época actual.

Es así, como basándonos en los datos estadísticos de población y vivienda reportados por el INEGI (1995), sobre la situación escolar de los menores que cuentan con la edad de seis años, encontramos que esta necesidad de desarrollo en los infantes no ha sido del todo satisfecha, dado que hoy en día, aún se cuenta con una población de analfabetismo dentro y fuera de la capital del país, así como por otra parte de las muy pocas instalaciones escolares (escuelas) y maestros que fortalezcan el aprendizaje de la lengua oral y escrita

Paradójicamente a ello, existe un enorme desempleo para los maestros y una falta de estimulación para la enseñanza de los menores y es que, las condiciones actuales de vida han creado una enorme apatía para la formación básica, lo que da por resultado la deserción escolar, la falta de motivación para continuar estudiando una vez concluido algún ciclo escolar así como la falta de calidad educativa, tanto profesional como de las personas encargadas de brindar el aprendizaje básico para los menores

Lo anterior nos lleva entonces a una mediocridad, no solo intelectual sino también cultural, social y de valores, para la formación de la calidad de vida del hombre.

Sin embargo, con relación a lo anterior, es conveniente advertir que la familia es una base fundamental para el desarrollo educativo y de valores ya que, debe existir la estimulación por el aprendizaje y el respeto hacia la educación, estos son valores que se han perdido enormemente por una parte y por otra, el que no se ha logrado aún hoy en día establecer la relación entre escuela y casa, por lo que ante tal situación, la estimulación por la lectura, no podrá llevarse a cabo en los menores, estos tienen la enorme necesidad de continuar reforzando dentro y fuera de la casa, los hábitos lectores para lograr la comprensión de la lengua escrita

En este sentido compartimos la opinión de los autores cognoscitivistas como *Cooper, Diaz, Rojas, Johnson, Orrantía, etc*, sobre la importancia que tienen las estrategias lectoras, no solo dentro del aula escolar, sino de continuar realizando este tipo de estrategias dentro del hogar, ya que si bien, los menores necesitan enormemente de la influencia familiar para lograr la comprensión de los materiales escritos

Así, consideramos que es muy importante para la enseñanza de la comprensión lectora considerar el adecuado desarrollo de las capacidades tanto físicas como psicológicas y cognitivas de los menores para lograr mejoras en los hábitos de aprendizaje.

Finalmente concluimos en este primer capítulo que la comprensión lectora es un fenómeno social y trascendente, debido a que existen un sin fin de factores tanto sociales, individuales de desarrollo, familiares, etc., que convergen para el buen desempeño de las actividades de tipo intelectual, como es la comprensión de estrategias para las habilidades lectoras.

Por lo que, este aspecto nos da una perspectiva del hombre como un ente global, en el que todos los factores tanto ambientales como físicos de desarrollo y familiares, etc , influyen de manera muy directa para la formación de los pequeños que tienen la necesidad de crecer dentro de una sociedad que exige la capacidad de movimiento más que intelectual, o de razonamiento ante la vida cotidiana

Así es que, en el capítulo dos logramos observar que las investigaciones psicológicas más relevantes que existen desde una perspectiva cognitiva sobre el desarrollo de la comprensión lectora en los menores, se basan principalmente en la percepción visual y de sí mismo que tenga el sujeto, lo que nos hace reflexionar sobre la importancia que tiene la enseñanza lectora para formar una autoestima que fortalezca las capacidades subsecuentes de los menores. Por lo que, un menor con una baja autoestima o mala percepción de sí mismo para desarrollar tareas escolares difícilmente desarrollara la comprensión por los materiales que tenga que aprender y realizar tareas escolares que impliquen tareas o actividades lectoras

Este aspecto tiene mucho que ver con los procesos mentales que el individuo desarrolla durante las actividades de aprendizaje en las cuales se coordinan, modifican e interaccionan todos los procesos del sistema nervioso, por lo que creemos que es muy conveniente señalar, que la comprensión lectora también requiere de reproducir la lengua oral de manera escrita y viceversa, este es un aspecto que no es muy abordado por el enfoque cognitivo, pero que si es muy conveniente tenerlo en cuenta para el desarrollo de los menores.

Otro aspecto, muy interesante es, la importancia de la capacidad oral que el menor maneje para adquirir la comprensión escrita, en el sentido de que mientras más cúmulo léxico que tenga el menor, mejor comprenderá la lengua escrita, el escolar, esto de acuerdo con *Defior* (1997)

Lo anterior queda establecido desde el enfoque cognoscitivista como las capacidades de recuerdo que se asocian con el conocimiento de palabras y sobre todo que propician el aprendizaje significativo, este aspecto tiene mucho que ver con el desarrollo de las estrategias que se quieran usar para que, a mediada que al menor le motiven las estrategias lectora y las pueda aplicar de manera cotidiana le será más comprensible la lectura y por tanto se estará formando una habilidad básica para la vida cotidiana de los escolares.

Dos aspectos resultan ser de gran importancia, par el desarrollo de la comprensión lectora y estos son, de acuerdo con *Defior (1997)* y otros, cognoscitivas, que se deben crear en los menores hábitos continuos y persistentes para poder lograr una mejor comprensión lectora y por tanto, esta es una de las metas de adquirir la enseñanza de la comprensión lectora y por otra, parte se debe contar con la concientización de la familia para lograr que esta sea una tarea satisfactoria

Por otra parte, también pudimos observar que la enseñanza para lograr que los menores desarrollen la comprensión lectora, en la actualidad continua siendo la que tradicionalmente los maestros han llevado a cabo como es el uso del “*parafraseo*”, el “*juntar palabras*”, la “*narración de cuentos*”, la asociación concreta y abstracta, etc , ya que estas deben ser parte del trabajo psicológico rescata los factores motivacionales para lograr la comprensión lectora mediante estrategias cognitivas

Por ello es que en el capítulo tres concluimos de acuerdo con *Cooper (1990)*, que para el desarrollo de la comprensión lectora, es muy necesario aplicar estrategias lectoras adecuadas para los menores y además, de que estas debe motivar al menor por lo que, es muy necesario considerar la edad de los menores para aplicar estrategias adecuadas

En este sentido, las estrategias cognoscitivas que actualmente tiene más relevancia son aquellas que se centran en las capacidades visuales y las capacidades de lenguaje centrándose en el recuerdo de palabras y asociación de palabras con letras, y las motivacionales, en donde el niño pueda interaccionar a manera de juego impulsando el aprendizaje cognitivo o razonable en los menores

Otro aspecto importante, es que los materiales textuales que se usen para la enseñanza de los menores deben ser adecuados con su edad.

Y finalmente, consideramos que es rescatable concluir en el capítulo tres, que los factores que interviene dentro de las estrategias se encuentran basadas en las capacidades propias de los maestros y con la motivación que se tenga para brindar la enseñanza a los menores, ya que esta es una tarea que implica una gran responsabilidad para proporcionar el aprendizaje de las primeras letras en los menores

Por lo que en este sentido, cabe considerar que el trabajo psicológico para el desarrollo de la comprensión lectora en los menores es muy importante, ya que la actividad de enseñanza debe de considerar cual es la noción que se tiene de niño y cuales son los parámetros para obtener un mejor aprendizaje y comprensión en los menores

Ya que cabe destacar en este sentido, que la comprensión lectora es un fenómeno demasiado complejo para ser incluido en las responsabilidades propias de la escuela". Por lo que la escuela puede contribuir de manera sustancial a convertir a los niños en procesadores diestros del material escrito.

También cabe considerar que la comprensión lectora es un conjunto de procesos aislados, lo cual quiere decir que no pueden ser abordadas de una sola vez las tareas para la comprensión, por lo que la importancia de la teoría sobre la estructura del texto reside en que es preciso enseñar a los alumnos distintas estrategias de lectura para los diferentes tipos de texto

En este sentido, la relación entre la comprensión y escritura, nos lleva a la reflexión que en cuanto más destreza por escribir puedan despertar los menores más fácilmente podrán desarrollar los procesos de la comprensión lectora.

Así por ende, se considera que la habilidad por desarrollar la escritura en los menores puede favorecer la comprensión lectora en los infantes

En este sentido, y para la mayoría de los casos la enseñanza de la lectura y la escritura han de estar lo más relacionadas posibles

Es así como, el anterior trabajo se realiza esperando que sirva como base para indagar más sobre el tema de "*Estrategias para la Enseñanza de la Comprensión Lectora*". Además de que de manera muy personal, este trabajo significa una continuación de desarrollo sobre el mismo tema, en alguna futura investigación que pueda ser aplicada

Es así como también resulta ser de gran importancia la escritura en los menores, debido a que esta es una estrategia visible por la cual, el psicólogo puede detectar que el menor logre desarrollar una mejor comprensión

B I B L I O G R A F Í A

** El uso de asteriscos empleado en las referencias bibliográficas ha sido retomado del Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological, 1998 (la referencia completa aparece en la bibliografía)*

1. *Alegria, J, & Morais, J, (1991) "Segmental analysis and reading acquisition"
En L Rieben & C Perfetti (Eds), Learning to Read (pp 135-148) Hillsdale, NJ:
Lawrence Earlbaum Associates

2. Aguilar, J., (1992) "Los Métodos de Estudio y la Investigación Cognoscitiva"
Materiales Didácticos sobre Tecnología de la Educación; Facultad de Psicología de la
UNAM, Clave 831 (pp 43-55).

3. *August, D, Flavell, J, Clift, R, (1984) "Comparison of comprehension
monitoring of skilled and less skilled readers" Reading Research Quarterly (pp
20, 289-311)

4. *Ausubel, D (1961. 5), "The role of discriminability in meaning full verbal
learning and retention" Journal of Educational Psychology

5. Aguilar, J., y Díaz (1992) "Estrategias de Intervención en el Campo de la
Comprensión de los Textos Académicos" Materiales Didácticos sobre Tecnología y
Educación, Facultad de Psicología de la UNAM, Clave 831 (pp. 29- 40)

-
6. Aguilar, J, (1997) "El Enfoque Cognoscitivo Contemporáneo: Alcances y Perspectivas", Materiales Didácticos sobre Educación y Tecnología II, Facultad de Psicología de la UNAM, Clave 831 (pp 1-29).
 7. Baumann, J., (1990) "La Comprensión lectora, como Trabajar la idea Principal en el Aula de Aprendizaje" Edit. Visor Madrid.
 8. Bakken, P., (1997) "Reading Comprehension of Expository Science Material and Student with Learning Disabilities: a Comparison of Strategies", Journal of Special Education, Vol 31, #3, Edit. Melissa.
 9. *Brown, A, (1984). "Metakognition, handlungskontrolle selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere mechanismen" (Metakognition, executive control, self-regulation and other even more mysterious, executive control, self-regulation and other even more mysterious mechanisms) In F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds), Metakognition motivation und lernen (pp. 60-109)
 10. *Brown, A, y DeLoache, J, (1978) "Skills, plans and selfregulation" In R. S. Singler (Ed) children's thinking: What develops (pp 3, 35) Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates, Inc
 11. *Brown, A, Champion J., y Day, J., (1981 Feb.) "Learning to learn: On Training studentes from texts". Educational Reaeacher. Vol., 2, 10,

-
- 12 Calvin (1991) "Procesos del Aprendizaje Infantil" Ed Paidós Última Edición Buenos Aires
- 13 Cairney, T, (1992) "La enseñanza de la Comprensión Lectora como Trabajar la idea Principal en el Aula de Aprendizaje"; Edit Visor Madrid
- 14 *Carter, K, (1990) "Teachers' Knowledge and learning to teach" In W R Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education New York. Macmillan (pp. 201-301).
- 15 Castelló, Monereo, C, (1995) "Un Estudio Empírico sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Estrategias para la Comprensión Escrita de Textos Argumentativos" Infancia y Aprendizaje Investigación realizada en la Universidad Autónoma de Barcelona No 83, Vol. 59 74
- 16 Censos de Población y Vivienda (1995), Tomo I Edo Mex
17. *Coltheart, M, (1985) "In defense of dual-route models of reading" The Behavioral & Brain Science (pp. 8, 709-710)
18. Cooper, J., (1990) "Como Trabajar la Comprensión Lectora" Edit. Visor Madrid.

-
19. Cooper, J, (1993) "Literacy helping children construct meaning" 2ª ed , E E U U , USA
- 20 *Eg, et , De Vega, M., Carreras, M., Gutiérrez-Calvo, M , y Alonso-Quecuty, M , (1990) "Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva" Madrid Alianza.
21. Defior, Justicia, Martos, (1997, Octubre) "Desarrollo del Reconocimiento de Palabras en Lectores Normales y Retrasados en Función de Diferentes Variables Lingüísticas" Infancia y Aprendizaje Investigación realizada en la Universidad de Granada No. 83 Vol 59-74 (pp 60-71)
23. Díaz, B , (1997) "El Aprendizaje Significativo y los Organizadores Anticipados" Materiales Didácticos sobre Tecnología y Educación, Facultad de Psicología UNAM; Calve 831 (pp 1-28)
- 24 Díaz, B , (1997) "El Proceso de Comprensión de la Lectura de Textos", Materiales Didácticos sobre Tecnología y Educación; Facultad de Psicología UNAM, Calve 831 (pp 27-38)
25. Díaz, G., (1999) "Taller de Redacción", SEP edit Sereal, S.A. de C V

-
- 26 Ferreiro E , (1991) "Nuevas Expectativas sobre los Procesos de Lectura y Escritura" Ed Siglo XX
- 27 *Flavell, J, (1981) "Cognitive development" (2nd ed.) Englewood Clirfs, NJ Prentice-Hall.
28. *Frost, R, Katz, L , & Bentin (1987) "Strategies for visual word recognition and orthographic depth: A multilingual comparison" Journal of Experimental Psychology: General (pp 1, 24-63)
- 29 García, L , (1992) "En Defensa de los Organizadores Anticipados una Respuesta a los Críticos de Asube!" Materiales Didácticos sobre Tecnología y Educación, Facultad de Psicología UNAM, Clave 831 (pp. 17-26).
30. García, Cordero, Luque, Santamaría, C , (1996) "Intervención sobre la Comprensión y el Recuerdo de Textos: un Programa de Instrucción Experimental" Infancia y Aprendizaje UNED, Investigación realizada en la Universidad de la Laguna No 86 Vol 13-26
- 31 Gómez, P , (1993) "Indicadores de la Comprensión Lectora"; Washington colección Interamericana OEA

-
- 32 *Goodman, K., (1986) "El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" E Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.) "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura" México siglo XXI
- 33 *Grabe, W., & Stoller, F., (1997) "Content-Based Instruction": Research Foundations. En M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom* New York: Longman
- 34 *Graner, R., Alexander, P., Haynes, J., Winograd, P., (1984) "Inducing use of a text lookback strategy among unsuccessful readers" *American Educational Research Journal* (pp 21, 789-798)
- 35 *Haberlandt, K., & Graesser, A., (1985) "Lexical knowledge in word recognition: Word length and word frequency" (pp. 3, 357-374).
- 36 Hernández, R., y Velázquez (1996) "Patrones de Textos" *Materiales Didácticos sobre Tecnología y Educación*; Facultad de Psicología UNAM; Calve 831 (pp 1-15).
37. Hernández, R., (1997) "Metacognición: cuestiones conocidas y desconocidas" *Materiales Didácticos sobre Tecnología y educación*; Traductores para la Facultad de Psicología. UNAM; Clave 831 (pp 1-23)

-
38. Hernández, R , (1998) “El Papel del Estudiante en el Aprendizaje Instruccional”
Materiales Didácticos Sobre Tecnología y Educación; Facultad de Psicología UNAM,
Clave 831 (pp. 1-32)
39. *Hunson, p., Bergman, M , (1985) “Lexical knowledge in word recognition: Word length and word frequency in naming and lexical decision tasks” Memory and language (pp. 24, 46-58)
- 40 *Just, M , & Carpenter, P., (1980) “Theory of reading: From eyes fixations to comprehension” Psychological Review (pp. 87, 329-354).
- 41 *Piagrt, J., y otros (1965) “Comunicación, inteligencia y educación del niño pequeño” Buenos Aires, Piadós.
- 42 *Jiménez, R., (1984) “Efectos de las estrategias preinstruccionales y clase tradicional sobre el aprendizaje de los alumnos de 5° año de primaria” México.
Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología de la UNAM
- 43 Johnson, P , (1998) “La Evaluación de la Comprensión Lectora un Enfoque Cognoscitivo” ; Eit Vissor, Madrid.
44. *Kintsch, W , y van Dijk, T. A. (1978) “Toward a model of comprehension and production” Psychological Riview, (pp 85, 363-394).

-
- 45 León, J, (1995) “El Papel del Título y del Resumen en la Comprensión y el Recuerdo de la Noticia: Contraste entre la Versión Original y la Versión Modificada” Infancia y Aprendizaje; Investigación realizada en la Universidad de Madrid No 86 Vol 13-26.
- 46 León y Perez, O, (1995) “Actitud Relativa ante la Lectura de Noticias Contradictorias” Infancia y Aprendizaje; Investigación realizada en la Universidad Autónoma de Madrid
- 47 Maggi, Y, (1998) “Valores y Actitudes Desarrollo Humano y Calidad” Modulo II CONALEP, edit Publicaciones Culturales
48. Martinez, P., (1991) “La comprensión e Interpretación de la Lectura Necesaria para la Información en diversas áreas del Conocimiento Escolar” Tesis de Licenciatura de la UPN; SEP.
49. Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (1998) Edit. El Manual Moderno; S A México
- 50 *Markman, E., (1981) “Realizing That you don't understand: A preliminary investigation”. Child Development, (pp. 48, 986-992).

-
51. *Mayer, Bove, E , (1996) "When Lessons More Meaningful Learning from Visual and Verbal Summaries of Science Textbook Lessons"; Journal of Educational Psychology, edit. University of Santa Barbara California vol. 88 # 1.
52. *Mayer, R , & Cook (1983) "Can you repeat that? Qualitative effects of repetition and advance organizers on learning from science prose" Journal of Educational Psychology (pp. 40-49)
53. *Mc Geehon (1982, April) "Strategies for improving text comprehension" Journal of Reading (pp. 676- 679)
54. Medina, A , (1994) "Nivel de Comprensión en la Lectura desde un Punto de Cognoscitivo en dos Sistemas de Enseñanza", Materiales Didácticos sobre Tecnología y Educación, Tesis para obtener la licenciatura, Facultad de Psicología UNAM (pp 1-9)
55. Meijer, C , Verloop (1999) "Exploring Language Teachers Practical Knowledge about Teaching Comprehension: Teaching and Teacher Education", University of Virginia USA edit Renee T Calif Vol 15 # 1
56. Meza , S , (1992) "Trabajos de Investigación sobre Aplicación del Método Ecléctico en Primer Grado"; Trabajo de Investigación realizado en la Escuela Normal Urbana Federal SEP.

-
57. *Miller, P , y Bigi, L., (1979) "The development of children's understanding of attention" Merrill-Palmer Quarterly (pp 25, 235-250)
- 58 Muriá, I., (1997) "Ayuda para la Comprensión de Textos"; Materiales Didácticos sobre Tecnología y Educación, Facultad de Psicología UNAM Clave 831 (pp 1-8)
- 59 Montgomery, M., (1999) "Impulsando el Desarrollo de la Segunda Lengua mediante la Enseñanza de Contenidos", Infancia y Aprendizaje; Country Public. School, USA, No 86 Vol. 13-26 (pp 14-24)
60. *Myers, M, y Paris, S., (1978) "Children's Metacognitive knowledge about reading" Journal of Educational Psychology, (pp. 70, 680-690).
61. *Oden, G , (1984) "Dependence, independence and emergence of word features" Journal of Experimental Psychological Human perception and Performance (pp 10, 304- 405)
62. Orriantia, Rosales y Sánchez (1997 Julio) "La Enseñanza de Estrategias para Identificar y Reducir la Información más Importante de un Texto Consecuencias para la Construcción del Modelo de la Situación" Infancia y Aprendizaje Investigación realizada en la Universidad de Salamanca No 83 Vol. 29-57 (pp. 30-56)

- 63 Palazuelos, V, (1998) "La lectura de Cuentos en Preescolar" trabajo de Tesis UPN, SEP
64. Perrusquia (1991) "Comprensión Lectora" Trabajo de Tesis UPN SEP
- 65 *Petrosky, A., (1982) "From story to essay: reading and writing" College composition and communication, v 33 (19-36)
66. Quintero, S, (1994) "La comprensión Lectora desde una Perspectiva Cognoscitiva" Trabajo de Tesis UPN; SEP
- 67 Ramírez, E., (1995) "Estudio Comparativo de la Información Elaborada a Partir de Mensajes que Combinan Imagen y Texto o sólo Texto" Infancia y Aprendizaje; Trabajo de Investigación realizado en la Universidad de Salamanca No 87 Vol 105-120
68. *Reitsma, P, (1984) "Sound priming in beginning reading" Child Development, (pp 55, 504-523).
- 69 *Rickard, J, (1980) "Notetaking, underlining, inserted questions, and organizers in text: research conclusions and educational implications" Educational Technology, (pp 5-11).

-
70. *Rosenshiene, B , y Stevens, R , (1986) "Teaching functions" en M C Wittrock (ed.) Handbook of research on teaching N. York. Macimillan (3erd Ed , pp 376-391).
- 71 Serrano, L , (1992) "Algunas Consideraciones sobre Estrategias Cognitivas y la Comprensión de la Lectura" Materiales Didácticos sobre Tecnología y Educación Facultad de Psicología de la UNAM (1-16)
72. *Shuell, T , (1986) "Cognitive conceptions of learning" review of educational research (pp. 56, 271-286)
73. *Singer, H, y Donlan, D , (1982) "Active comprehension: Problem-solving schema with question" Reading Research Quarterly Vol. XVII, 2
74. *Smith, N B. (1964) "Patterns of writing in different subjects areas" Journal of reading.
- 75 Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) "Comparación de dos Procedimientos de Instrucciones en Comprensión y Aprendizaje de Textos: Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca" Infancia y Aprendizaje, Trabajo de Investigación realizado en la Universidad de Valencia.
- 76 *Strang, R , (1965) "Cómo informar a los padres" Buenos Aires, Piados

-
77. *Stanovich, K., (1986) "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy" Reading Research Quarterly, (pp 21, 4, 360-406)
78. *Stanovich, K (1988) "Explaining the differences between the dyslexic and garden variety poor reader: The phonological-core variance-difference model" Journal of Learning Disabilities (pp. 21, 590-612)
79. *Thomas, J., y Rohwer, W., (1986) "Academic Studying: the role of learning strategies" educational Psychologist, (pp. 21, 19-41).
80. *Tulving, E., y Thomson, D., (1973) "Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory" Psychological Review (pp 80, 352-373)
81. *Turner, W., Nesdale, A., y Pratt, C., (1983) "The development of young children's awareness of logical inconsistencies" Journal of Experimental Child Psychology (pp 379-406)
82. *Valle-Arroyo, F , (1989) "Errores en la escritura y escritura. Un modelo dual" Cognitiva (pp. 2, (1) 35- 63).
83. * van Dijk, T (1980) "Macrostructures" Hillsdale, N J Erlbaum

-
- 84 *van Dijk, T (1983) "Strategies of discourse comprehension" New York Academic Press.
85. Vernon, S, (1997 Marzo) "Escritura y Conciencia Fonológica en niños Hispanoamericanos" Infancia y Aprendizaje; Trabajo de Investigación realizado en la Universidad Autónoma de Queretaro No 81 Vol 105- 120 (pp 106-117).
- 86 *Vygotsky, L., (1978) "Mind in society: The development of higher psychological processes" Cambridge, MA: Harvard University Press
- 87 *Weinstein, C., y Underwood, V., (1985) "Learning strategies: The how of learning" J W Segal Chipman y R. Glaser (eds) Thinking and Learning Skills. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- 88 * Wimmer, P., & Hummer, H, (1990) "How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage" Applied Psycholinguistics (pp 11, 349-368)
- 89 * Witrock, M., (1974) "Learning as a generative process" Educational Psychology (pp 11, 87-95).