



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO, DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**LA LECTURA Y SUS IMPLICACIONES EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, PROPUESTA DE  
ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DEL TEXTO**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**

**MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**ROCIO LÓPEZ SUÁREZ.**

**“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”**

**México Distrito Federal, 2008**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



**TESIS ELABORADA BAJO LA DIRECCION DE LA DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. MARGARITA PALACIOS SIERRA.**



Dedico a:

Maestros y amigos que han contribuido en el desarrollo de este trabajo, a través de comentarios y lectura crítica de esta investigación; aunque desde luego asumo la total responsabilidad del resultado.

Agradezco a Margarita, quien encamino la investigación y leyó en incontables el texto.

No puedo dejar de mencionar que estoy especialmente en deuda con algunas personas que ya se adelantaron a otra dimensión, pero cuyas enseñanzas, aún están presentes en mi memoria.

A los amigos que de muchas maneras me ayudaron, no sólo con sus comentarios y opiniones, sino también con el estímulo y apoyo que me brindaron día a día hasta la culminación de este trabajo.

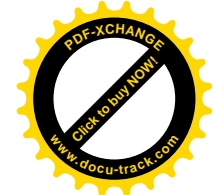
A Omar por la paciente y constante compañía que me brinda cada día, por el reto que significa la confianza que en mí ha depositado, situación que me motiva y me impulsa a seguir adelante aunque haya grandes y pequeñas dificultades en nuestra vida.



A los que escriben y comparten con los que aspiramos a ser lectores, las vidas y personajes que imaginaron y que al hacerlo nos permiten vivirlas y conocerlos también.



**A mi familia por el apoyo incondicional que siempre me han brindado.**



**Lee libros y te sacarán las ideas**

**El muerto al gozo y el libro al gozo**

**Ojos que no leen corazón que no siente**

**No dejes para mañana lo que puedas leer hoy**

**La lectura no te crea ni te destruye solo te transforma**

**No es lector el que ha leído sino el que sigue leyendo**

**El libro es como el diablo todos saben que existe aunque no lo hayan leído**



Leer, leer, leer.

*Leer, leer, leer.*

que otros soñaron.

leer, leer, leer.

Las cosas que pasaron.

leer, leer, leer.

Se quedan las que quedan, las ficciones,

las flores de la pluma,

las olas, las humanas creaciones,

el poso de la espuma.

Leer, leer, leer, ¿seré lectura

¿mañana también yo?

¿Seré mi creador, mi criatura?

¿Seré lo que pasó?

ANTONIO MACHADO





*Dentro de poco vas a ofrecer estas páginas a los desconocidos*

*como si extendieras en la mano un manojo de hierbas que tú cortaste.*

*Dices que eres poeta porque no tienes el pudor necesario del silencio.*

*¡Bien te vaya ladrón, con lo que le robas a tu dolor y a tus amores!*

*¡A ver que imagen haces de ti mismo con los pedazos que recoges de tu sombra.*

**Ángeles Mastreta**



## INDICE

### INTRODUCCIÓN

<b>1. MARCO DE REFERENCIA</b>	<b>1</b>
<b>1.1. LA EXPERIENCIA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA</b>	<b>1</b>
1.1.1. El Colegio de Ciencias y Humanidades y la lectura	1
1.1.2. Antecedentes histórico - sociales del Colegio de Ciencias y Humanidades	1
1.1.3. Origen del Colegio de Ciencias y Humanidades	2
1.1.4. La enseñanza de la lectura en el Colegio de Ciencias y Humanidades	3
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>7</b>
<b>2.1. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA</b>	<b>7</b>
2.1.1. Factores físicos	7
2.1.1.1. Percepción visual	7
2.1.1.2. Percepción auditiva	8
2.1. 1.3. Esquema corporal	9
2.1.1.4. Sentido del ritmo	10
2.1.1.5. Importancia del dominio de la lengua desde la infancia	11
2.1.2. Factores psicológicos	12
2.1.2.1. Motivación	12
2.1.2.2. Atención	14
2.1.2.3. Aprendizaje y memoria	15



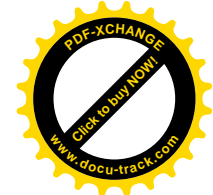
2.1.2.4. Metacognición	19
2.1.3. Factores que influyen en el comportamiento lector	20
2.1.3.1. La familia y la lectura	20
2.1.3.2. La escuela y la lectura	23
2.1.3.3. La lectura y la escritura en México	26
<b>3. CONCEPTOS BÁSICOS EN TORNO A LA LECTURA</b>	<b>33</b>
<b>3.1. LA LECTURA</b>	<b>33</b>
3.1.1. Concepto y naturaleza de la lectura	33
3.1.2. Qué es leer	36
3.1.3. La lectura como proceso	38
3.1.4. Tipos de lectura	40
3.1.4.1. Lectura para desarrollo	40
3.1.4.2. Lectura funcional	40
3.1.4.3. Lectura adaptativa	40
3.1.4.4. Lectura independiente	41
3.1.4.5 Lectura de comprensión	41
3.1.4.6. Lectura de superficie y de profundidad	42
3.1. 5. Conocimientos importantes para cada tipo de lectura	44
<b>3.2. METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA</b>	<b>45</b>
3.2.1. Modelo de destrezas	45
3.2.2. Modelos de procesamiento psicolingüístico	47
3.2.3. Modelos de discurso y comprensión lectora	48
3.2.4. Texto	50
3.2.5. Tipos de texto	51
3.2.5.1 Textos narrativos	52
3.2.5.2. Textos expositivos	52
3.2.5.3. Enseñanza y evaluación de la lectura	56



<b>4. PROPUESTA DIDÁCTICA</b>	<b>58</b>
<b>4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA DESEABLE EN EL BACHILLERATO DEL COLEGIO</b>	<b>58</b>
<b>4.2. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LOS PROGRAMAS PARA EL TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN DE 1° A 4° SEMESTRE EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES</b>	<b>60</b>
<b>4.3. EL PROCESO DE LA LECTURA</b>	<b>62</b>
4.3.1. Antes de la lectura (prelectura)	64
4.3.1.1. Importancia de la motivación	66
4.3.1.2. Objetivos de lectura	67
4.3.1.3. Revisión y actualización de conocimientos del lector	70
a) Establecer predicciones	70
b) Generar preguntas	71
c) Ejemplo de diálogos adecuados e inadecuados para activar el conocimiento previo	74
d) Entrenamiento en el uso de organizadores previos	75
e) Estrategias para deducir el significado de las palabras	76
4.3.2. Durante la lectura	80
4.3.2.1. Valoración de la autoridad de las fuentes	80
4.3.2.2. Distinción entre hechos y opiniones	81
4.3.2.3. Enseñanza directa de la estructura de los textos	88
4.3.2.4. Estrategia de modelado de actividades durante la lectura	88
4.3.2.5. La idea principal y su enseñanza en el salón de clases	90
4.3.2.6. Modelado sobre la identificación de la idea principal	94
4.3.2.7. El resumen	97
4.3.2.8. Los cuestionamientos y su utilidad en el proceso de comprensión lectora	100



4.3.2.9. Subrayar: ¿Cuándo, cuánto qué, cómo?	104
4.3.2.9.1. Reglas prácticas para el subrayado	107
4.3.2.10. Tomar apuntes	108
4.3.2.10.1. Tipos de apuntes	108
4.3.2.10.2. Sugerencias prácticas para tomar apuntes	110
4.3.3. Después de la lectura (post lectura)	110
4.3.3.1. Causas frecuentes que determinan la existencia de dificultades en la comprensión	112
4.3.3.2. Modelado del proceso de supervisión y regulación de la comprensión lectora	113
4.3.3.2.1. Revisión y aplicaciones.	114
4.3.3.3. Los mapas conceptuales: utilidad, elaboración y aplicación	115
a) El mapa conceptual y su utilidad	116
b) La elaboración de mapas conceptuales	117
c) Aplicación de los mapas conceptuales	121
<b>CONCLUSIONES</b>	124
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	126
<b>HEMEROGRAFÍA</b>	130



## INTRODUCCION

Escribir acerca de la enseñanza de la comprensión de lectura en el nivel bachillerato, parece ser ocioso, pues teóricamente es un aprendizaje y conocimiento adquirido y superado, en ciclos escolares antecedentes.

Desafortunadamente, ya en el salón de clases, los profesores de bachillerato nos encontramos con una realidad que muestra, en lo general, que los alumnos arrastran graves deficiencias en cuanto a esta habilidad básica, tanto para la vida diaria, como para la escolar: ésta última es la que específicamente nos interesa en este trabajo.

Lo más grave de esta situación es que, aunque el alumno sabe la carencia que padece en cuanto a su habilidad lectora, no se interesa en remediarla y se refugia en la creencia de que leer es una actividad importante, pero, por cierto, muy aburrida y poco atractiva que sólo se realiza por necesidad o como obligación intermedia entre el lector y la adquisición del conocimiento, nunca como un fin en sí misma, y mucho menos por placer; se considera, más bien, una penosa tarea, difícil de realizar, aunque también inevitable.

En estas circunstancias, en muy pocas ocasiones, el alumno tiende a reflexionar acerca de cuál puede ser el origen de esta problemática y por ende, buscar alguna alternativa. Observando esta situación creo que, aunque el problema es grave, existen algunas soluciones en el ámbito escolar.

Pues si se rechaza la actividad por considerarla desagradable o aburrida, habría que analizar los factores que intervienen, para que tal situación se dé, iniciando con los personales, los sociales, los que se refieren tanto a las técnicas utilizadas al leer, como a las empleadas en la enseñanza de la lectura para así, llevar a cabo una evaluación acerca de lo que constituye la actividad de la lectura y determinar si realmente es factible promover su aprendizaje y modificar las actitudes negativas o de rechazo hacia ella.



De manera personal, considero que es una actividad llena de bondades y creo que quien no la percibe así es porque realmente no la conoce o ha tenido experiencias poco gratas en relación con la lectura de un texto, puede ser que la imposición del texto a leer reste desde el primer contacto el interés por realizar la actividad, o la poca accesibilidad de ciertos materiales de lectura, ya sea por el tema que se aborda o el nivel de complejidad del texto y los escasos conocimientos del lector sobre el mismo.

Por ello, es necesario mostrarle al estudiante la otra cara de la moneda; es decir, enseñarle de qué manera se puede abordar la lectura para llegar a comprender e incluso, a disfrutar un texto.

Esto se puede lograr a través del modelado y el ejercicio de estrategias que pueden facilitar el abordaje de los textos a los que el alumno tenga que enfrentarse inicialmente por obligación pero que al facilitarle la tarea, puede hacerlo por placer.

En este contexto, el presente trabajo se divide en cuatro capítulos: en el primero, se menciona la experiencia en cuanto a la práctica y enseñanza de la comprensión de lectura en el Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Oriente. Se incluyen algunos de los antecedentes histórico sociales que dieron origen al Colegio. Se comenta como se propuso desde el origen del Colegio enseñar y aprender en los talleres de lenguaje.

En el segundo capítulo, se presentan los factores físicos y psicológicos que intervienen en el proceso de la lectura. Se analizan también algunos de los factores que influyen en el comportamiento lector, como son: la familia, la escuela y asimismo se ofrecen algunos datos históricos acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en México.

En el tercer capítulo se analiza lo que es la lectura, y lo qué es leer, la lectura vista como un proceso, algunos de los tipos de lectura que frecuentemente se realizan. Se explican algunos de los conocimientos importantes para cada tipo de lectura. Se comentan algunos modelos de enseñanza de la lectura. Lo que se entiende por texto y algunos de los diferentes tipos que existen y sus características.

En el cuarto capítulo se presenta la propuesta didáctica, iniciando con la descripción de las características de la lectura deseable en el bachillerato del Colegio, de acuerdo al requerimiento del plan de estudios. Continuamos



con los presupuestos teóricos que plantean los programas para los talleres de lectura y redacción de 1° a 4° semestre del Colegio.

Posteriormente se analiza el proceso de la lectura en tres momentos: antes de la lectura, durante el desarrollo de la misma y, después de ella; aunque sabemos que esta división solo existe por razones de estudio. Se comentan actividades, estrategias y ejemplos que facilitan el abordaje del texto.

Finalmente se presentan algunas de las conclusiones a las que se llegó durante la realización de este trabajo.





## 1. MARCO DE REFERENCIA

### 1.1. LA EXPERIENCIA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Al inicio de la vida la lectura muchas veces es el medio, a través del cual niños y adultos comparten ideas, que pueden ser producto de la fantasía o de la realidad, posteriormente al ingresar al medio escolar de manera general, la lectura es presentada o tratada como una herramienta indispensable para las actividades a realizar, específicamente en este capítulo comentaremos la experiencia en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

#### 1. 1. 1. El Colegio de Ciencias y Humanidades y la Lectura

El nivel escolar que me interesa en relación con la práctica y enseñanza de la lectura, es el de bachillerato, específicamente, del Colegio de Ciencias y Humanidades por ser el lugar donde desarrollo mi labor docente desde hace años. Brevemente describiré, algunos de los antecedentes que dieron origen al Colegio así como los objetivos relacionados con la lectura que desde el inicio, se asignaron al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

#### 1. 1. 2. Antecedentes histórico - sociales del Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades surge como respuesta a las necesidades específicas de la sociedad mexicana en una etapa llena cambios y logros por ejemplo. En 1969 recién el hombre había logrado llegar a la luna; la minifalda causaba escándalo a la sociedad adulta; la música de moda se denominaba rock, el existencialismo ganaba adeptos, entre los jóvenes, privaba la imagen de rebeldía, el hipismo florecía caracterizado por su frase distintiva "amor y paz", el LSD, la mezcalina, la marihuana circulaban alegremente, principalmente entre los jóvenes (Gaceta CCH, (1996): 11-14).

El país vivía una tensa calma dados los trágicos acontecimientos de 1968 previos al jueves de Corpus 10 de junio de 1971. El presidente en turno, Luís Echeverría Álvarez (1970), prometía la creación de un México grandioso, sin descuidar nunca los intereses patrios inspiradores de la revolución, en contraste las notas informativas que declaraban en grandes titulares "Amenaza la droga a 28 millones de mexicanos", "Más de la mitad de la selva Lacandona ha sido vendida" y el gobernador de Colima publicaba sin recato, en inserción de media plana "Muchas gracias señor Presidente" (Gaceta CCH, (1996): 11-14).

En cuanto a una de las necesidades sociales más apremiantes en relación con la demanda de escuelas a nivel bachillerato, en 1971 la Escuela Nacional Preparatoria sólo contaba con 13 000 lugares de nuevo ingreso al nivel bachillerato y la



solicitudes de ingreso eran 30, 000. El dilema era rechazar a los aspirantes y crear un problema social de consecuencias imprevisible ante la política discriminatoria o hacer un gran esfuerzo y atender la gran demanda.

La Universidad Nacional Autónoma de México, para atender a la creciente demanda, tuvo que decidir entre la posibilidad de crear nuevos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria o bien, abrir alternativas cualitativamente distintas a la educación media superior en México. El Colegio de Ciencias y Humanidades surgió como parte del bachillerato de la Universidad que se renueva así misma, en busca de nuevos caminos, la posibilidad de otras rutas y posibilidades. (Documenta, (1979): 31).

### 1. 1. 3. Origen del Colegio de Ciencias y Humanidades

En este marco, siendo rector de la UNAM el doctor Pablo González Casanova, en mayo de 1970, se iniciaron los estudios para reformar la estructura y la metodología de la enseñanza en los distintos niveles que abarca la UNAM: media superior, licenciatura y postgrado.

Específicamente, el estudio de la educación media superior fue confiada a un grupo de aproximadamente de ochenta destacados universitarios, encabezados por el doctor Roger Díaz Cossío, entonces coordinador de Ciencias, a fin de presentar un proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Se trabajó en la elaboración de planes y programas de estudio, de junio a octubre de 1970, en tanto también se hicieron manifiestas fuertes opiniones en contra del proyecto de la nueva Universidad de tal suerte que las autoridades decidieron suspenderlo.

Pasado un tiempo y con la participación de los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química, Ciencias Políticas y Sociales y la Escuela Nacional Preparatoria, encabezados y dirigidos por el doctor Pablo González Casanova, se elaboró un plan para crear un sistema innovador que sería "motor permanente de transformación" al que denominaron Colegio de Ciencias y Humanidades.

El 26 de enero de 1971 al Honorable Consejo Universitario, en magna sesión, aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades esto fue anunciado formalmente en la Gaceta UNAM, en número extraordinario del primero de febrero de 1971.

El doctor Pablo Casanova declaró lo siguiente:

" Hoy la universidad da un paso muy importante al considerar un proyecto que tiende a fortalecer su carácter de Universidad. " El Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve por lo menos tres problemas que sólo se habían planteado o resuelto en forma parcial:

- 1) Unir distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.
- 2) Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.



3) Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país" (Documenta, (1979): 3).

En suma el Colegio de Ciencias y Humanidades surge como una opción para el nivel bachillerato el plan de estudios constituye la síntesis de una experiencia pedagógica encaminada a combatir el enciclopedismo y a proporcionar una preparación en las materias básicas para la formación del estudiante "... materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del Método experimental, del Método histórico de las Matemáticas, de Español, de una Lengua Extranjera, de una forma de expresión plástica" (Documenta, (1979): 3).

Para lograr lo anterior, en el plan de estudios original, se organizaron los conocimientos en sesenta y cuatro asignaturas distribuidas en cuatro áreas académicas de aprendizaje: Talleres de Lenguaje, Matemáticas, Método Experimental, Método de Análisis Histórico-Social (Documenta, (1979): 19- 29).

#### **1. 1. 4. La enseñanza de la lectura en el Colegio de Ciencias y Humanidades**

El plan de estudios original;

"... hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental; así como despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer e interesarse por el estudio de los grandes autores". (Documenta, (1979): 3 - 4).

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, se propuso, como hasta ahora, para las distintas asignaturas (adecuándose a los contenidos específicos), que el alumno fuera el responsable de su propio aprendizaje, utilizando diversas técnicas y métodos en el proceso enseñanza/aprendizaje, como por ejemplo el trabajo en equipos, el aprendizaje como descubrimiento, la investigación bibliográfica y de campo, la experimentación y el reporte de resultados individuales y colectivos.

Como puede verse, el plan de estudios y todas las actividades, desde el inicio, se orientaron a facilitar que el educando aprendiera a aprender, es decir que entendiera como se aprende; que tomara conciencia del método con el que se logra obtener conocimientos para asimilarlos, interpretarlos, sistematizarlos y que posteriormente, le sea posible utilizarlos y que recuperando la experiencia pueda hacer ciencia.

Ahora como entonces, se hace énfasis en el aprendizaje, más que en la enseñanza; en la formación más que en la información; en el ejercicio y práctica de conocimientos teóricos y en la comunicación maestro-alumno para que el alumno adquiriera una conciencia crítica con base en los principios de libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación y



eficiencia, observando los postulados educativos básicos de la UNESCO reformados para la creación del CCH: “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a hacer”, por medio del método inductivo que va de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil.

En resumen, los objetivos de los Talleres de Lenguaje proponen el fomento del dominio del lenguaje tanto emitido como recibido, a través de la racionalización de las principales reglas de expresión además de la aplicación y comprensión de las mismas en los medios modernos de comunicación y en otras formas de expresión.

El Área de Talleres tiene como objetivos principales que los alumnos, al finalizar los cursos, puedan llevar a cabo, a través de la lectura, el análisis de textos de diversos tipos y temáticas; expresar sus razonamientos y conclusiones, por escrito, en relación con diversos temas y que también sean capaces de utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación a nivel personal y social.

En suma, las materias del Área pretenden desarrollar la habilidad de expresarse tanto oralmente como por escrito, asimismo la capacidad de leer e interpretar diferentes tipos de textos. Ello implica que el alumno integre a su acervo de conocimientos, las estructuras gramaticales de su lengua materna, a través de recursos de redacción y, al conocer diferentes tipos de escritos (relato, descripción, ensayo, novela, informe científico), comparar y diferenciar los usos, estilos de expresión y comunicación; conocer y aplicar los elementos de análisis de un escrito, así como los mecanismos y técnicas de investigación documental y de campo incluyendo los recursos de la expresión visual entendiendo el lenguaje como un instrumento de comunicación humana.

Además, se pretende que el alumno valore la utilidad de la lectura y la redacción en relación con las otras materias que cursa, tanto para la vida escolar como para la cotidiana. También se aspira a que desarrolle su capacidad y hábito de lectura, de libros clásicos y modernos, que aumente su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y su capacidad para informarse, en síntesis, “... se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar recurriendo a libros, enciclopedias, periódicos, revistas,...”.

El objetivo es inducir al alumno a realizar lecturas significativas, útiles para su vida práctica, a través de la valoración de la lectura, como un medio importante de autoinformación, habilidad que comprende el desarrollo de la capacidad y adquisición del hábito de la lectura a partir de conformar un método propio que le facilite la comprensión y la expresión de la opinión o la crítica hacia los planteamientos de un autor, tomando en cuenta tanto su contexto de producción como el de recepción. En fin, se pretende despertar interés en la lectura, en el aprendizaje de la lectura y el interesarse por el estudio de los grandes autores, del área que a cada quien le interese (Documenta, (1979): 12).



Aunque en 1996 se reestructuraron los planes y programas del Colegio y algunas materias se agregaron, otras desaparecieron y otras se conjuntaron en una sola, cambiaron las temáticas por abordar y los contenidos de los programas pero los objetivos siguen siendo los mismos. Un ejemplo es el caso del Área de Talleres; allí, las materias se denominaban Taller de lectura I a IV, Taller de redacción I y II, Taller de Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II mismas que se cursaban entre el 1o. a 4o. semestres. Con el cambio curricular, se reunieron en una sola y actualmente la materia se denomina; Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV y se cursan de acuerdo al semestre correspondiente.

No obstante los cambios, de los objetivos de los anteriores programas de Talleres y los actuales, aun coinciden en lo primordial porque apuntan a que el alumno logre un mejor manejo de la lengua materna, tanto en forma oral como escrita, con el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: oír, hablar, leer, escribir.

Considerando que son habilidades distintas en su proceso de producción de sentido, son semejantes; por está razón, se dice que: "deben trabajarse en forma articulada para consolidar procesos de comprensión y de uso de la lengua en problemas concretos de redacción y para servir de instrumento en la adquisición de conocimientos" (Bazán, (1994): 3).

Convencida de que el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades es positivo, tanto en sus programas originales como en los actuales, en la segunda parte de este trabajo, presentamos propuestas (ejemplos) de estrategias de lectura que pueden permitir al bachiller del Colegio llegar a la práctica de una lectura adecuada para lograrlos los objetivos educativos correspondientes. Como expresa Ruffinelli: "del mismo modo que se estudia la música con el propósito de entenderla y gozarla mejor, para entender un texto literario, habrá que aprender a leerlo" (Ruffinelli, (1982): 12).

A propósito de la cita anterior, una gran herramienta para ayudar al alumno a disfrutarla actividad lectora es la llamada narración oral, actividad que considero es "muy buena carnada en el anzuelo que pretende atrapar lectores", ya que escuchar en un ambiente de diversión y confianza, sin tener que dar cuenta de lo que se escucha le da un gran atractivo. Si ésta se practica en el salón de clase adecuadamente rinde muy buenos frutos, ya que, casi sin sentir, los alumnos se sumergen en el mundo de las letras.



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA

#### 2.1.1. Factores físicos

En el proceso de la comprensión de lectura se ven implicados factores físicos; entre los más sobresalientes, podemos mencionar la percepción visual y auditiva, la conciencia del esquema corporal, el sentido del ritmo y el nivel de dominio del lenguaje que posea el lector. A continuación, desglosaremos cada uno de ellos.

##### 2.1.1.1. Percepción visual

Uno de los factores físicos básicos para llevar a cabo la lectura, es la vista. Una lectura normal implica la percepción visual; las fallas o anomalías en este sentido harán la tarea difícil, difícilmente deseable. El lector debe tener una buena discriminación visual, es decir puede distinguir entre formas semejantes, pero diferentes en su orientación y tamaño de sus elementos. Un ejemplo de ello puede ser la diferencia entre la m y la n. Esta percepción correcta de los detalles depende de una estabilidad suficiente y una ejercitación constante del sentido visual; otros casos son la distinción entre t y r cuya diferencia está sólo en el trazo de apoyo y la de la u y la v, la h y la b.

El lector debe ejercitar su discriminación visual sobre todo al iniciar el aprendizaje de la lectura, pues generalmente conoce los signos (letras) aislados; observarlos unidos, en palabras, le dificulta entender el sentido de las frases porque debe repartir su atención entre el conjunto de la estructura (palabra, frase), e identificar el contexto en el que se desarrolla la acción o situación de la que trata el texto.

El sentido material de la escritura y de la lectura es convencional, según la cultura y el país donde se viva; se responde a los signos de escritura a través de un condicionamiento adquirido previamente, por esto el desplazamiento de la mirada es importante; en nuestro sistema: de escritura y lectura esto se hace de izquierda a derecha, en otros, de arriba hacia abajo; los fenicios y hebreos, por ejemplo, lo hacen en sentido inverso al nuestro.

Durante la lectura, la mirada hace "un barrido" desplazando los ojos, acción que no se hace de manera regular y continua a lo largo de la frase; se realiza por saltos.

Como lo explican Dehant y Guille:



"Los ojos se desplazan partiendo del comienzo de la frase, esto es, de la izquierda; dan un primer salto más o menos grande, de acuerdo con el entrenamiento del lector, y luego se detienen durante un tiempo muy breve. Esto constituye "La pausa de fijación" durante la cual se realiza el análisis visual de lo que los ojos han recorrido, asegurando así una lectura efectiva" (Dehant y Guille, (1976): 20).

En un lector poco hábil, el proceso es muy irregular: la mirada no se desplaza de manera continua; en ocasiones, en vez de avanzar en la dirección correcta, retrocede o avanza de más, dando por resultado lecturas e interpretaciones defectuosas. En resumen, en el proceso lector, el sentido de la vista requiere de un buen funcionamiento para realizar eficazmente la discriminación visual y el barrido de los ojos sobre el texto.

### **2. 1. 1. 2. Percepción auditiva**

En la comprensión de lectura en voz alta, la percepción auditiva tiene particular importancia porque las fallas o perturbaciones de la audición se manifiestan como dificultades de pronunciación o en el nivel de dominio del lenguaje. Una sana audición es necesaria para discernir sin ambigüedad todos los fonemas que se enseñan en la lectura. La adecuada discriminación auditiva permite al individuo distinguir sonidos semejantes desde el punto de vista de la pronunciación por ejemplo, entre los sonidos: m y n; b y p; t y d; f y v; s y z. Si no se percibe la diferencia al leer, se pronunciará una letra por otra dando lugar a la confusión o error en la interpretación de lo que se este leyendo.

Por otra parte, un sujeto que goza de un oído normal, pero que emocionalmente es frágil, fácilmente alterable, experimenta dificultades para percibir claramente dos sonidos, semejantes, de modo que si lee en voz alta se producirá un desajuste entre su oído y el centro auditivo ocasionando que pierda el control auditivo y no logre interpretar el fonema correctamente. A este tipo de situación se le denomina sordera psíquica.

Otro problema, es el conocido como perturbación estereofónica. En condiciones normales, cuando se emite un sonido, el sujeto recibe dos mensajes idénticos: uno llega al oído izquierdo y otro al derecho; estos dos, al llegar juntos al centro cerebral de la audición, coincidirán de manera perfecta, de modo que el sujeto no percibirá dos mensajes, si no uno sólo. Por el contrario, cuando el sujeto escucha en dos tiempos, tendrá problemas, tanto en la adquisición del lenguaje, como en el aprendizaje de la lectura (Dehant y Guille, (1976): 22).

### **2. 1. 1. 3. Esquema corporal**

El esquema corporal es otro factor importante para la comprensión lectora; implica el buen conocimiento del cuerpo, cada uno de sus órganos y tener conciencia de las sensaciones de sus diferentes miembros, por ejemplo: del movimiento de un brazo, pierna, cabeza, etcétera.



Lo anterior implica la conciencia de las sensaciones que acompañan a los movimientos de algún miembro del cuerpo denominada impresión kinestésica y la cenestésica que se refiere a una sensibilidad difusa orgánica, interna que es la base de las sensaciones del cuerpo por ejemplo: sentimiento de bienestar, comodidad, languidez, malestar. Este conocimiento permite al individuo abordar la lectura de modo más favorable, porque adquiere mayor confianza para relacionarse con otros; llega a poder ubicarse mejor en el medio ambiente así como a situar los objetos con relación a él mismo y los otros. El conocimiento del esquema corporal brinda al individuo un centro de referencia estable, alrededor del cual se organiza y estructura el mundo circundante (Dehant y Guille, (1976): 24).

Quien tiene más conocimiento de su cuerpo, tiene mayores ventajas al abordar la lectura, porque logra una mejor percepción, la distinción de las letras y entiende la sucesión de las palabras en la oración, como un universo cuyos elementos están interrelacionados y cumplen funciones específicas.

El factor espacial está determinado por tres componentes:

**a) El conocimiento de las nociones espaciales.** Consiste en distinguir derecha de izquierda, lo que está adelante o lo que está atrás, arriba, abajo, etcétera en caso de no poseer este dominio, el sujeto no será capaz de situar adecuadamente los objetos en relación a él y a los otros, porque no logrará ni siquiera, situarse a sí mismo. Estas nociones son indispensables para reconocer letras como: b/d, q/p que se diferencian por su parte redondeada y posición que guarda el trazo vertical; otras grafías que también tienden a confundirse son la f/t, n/u, e/a.

**b) La orientación espacial.** Su adquisición implica dinamismo y desplazamiento. Es la posibilidad de orientarse en una dirección bien determinada del espacio. En nuestro sistema de lectura y escritura se tiene la convención de leer de derecha a izquierda y pasar de una línea a otra, yendo de arriba hacia abajo.

**c) La estructuración espacial.** Requiere de la disposición global y la integración de varios elementos de acuerdo a orientaciones determinadas. Al leer, el sujeto integra, los elementos de la sílaba y la palabra.

El factor espacial está relacionado con la ubicación en el tiempo; es decir, tener conciencia del tiempo y su duración para situar acontecimientos vividos unos en relación con otros. En esta condición el sujeto debe identificar los hechos en orden cronológico; en la lectura, ser capaz de reproducir la sucesión de letras en el orden en que se presentan en la oración.

En caso de presentar deficiencias en este nivel, el lector tendrá dificultad para el aprendizaje de la temporalidad y en consecuencia, de la conjugación para, por ejemplo, entender la lógica y el orden de lo narrado, explicado o descrito, pues la comprensión de los textos precisan de la captación de nociones tales como: simultaneidad, anterioridad y posterioridad.





#### 2. 1. 1. 4. Sentido del ritmo

Se relaciona con la noción temporal y está constituida por la sucesión de elementos sonoros en el tiempo. La lectura, desde el punto de vista técnico, es una sucesión de elementos gráficos (letras) que deben reproducirse en el orden y tiempo indicados para que la emisión de ideas escritas corresponda al lenguaje hablado.

El factor rítmico está interrelacionado con el predominio de alguno de los hemisferios cerebrales del individuo, pues en función a esto cada persona responde a los estímulos que las circunstancias de la vida plantean.

**La lateralidad del individuo.** Es una de las condiciones que intervienen en el aprendizaje. Todas las personas presentan el predominio funcional de uno de los dos hemisferios cerebrales, y en consecuencia se usará más, uno de los dos lados del cuerpo, comúnmente se conoce como diestro, a quien usa primordialmente mano, ojo, pie y oído derechos y zurdo, aquél que utiliza los miembros del lado izquierdo.

Ningún predominio presenta mayores ventajas o dificultades, aunque la mayoría de objetos, de uso común están contruidos para personas diestras, situación que pone en desventaja a los zurdos e influye dificultando al individuo la necesaria toma de conciencia de su esquema corporal.

También existen individuos que presentan lo que se llama ambidextría o ambivalencia lateral o dislateralización.

En este caso el sujeto no goza de un predominio funcional y, por consiguiente, utiliza de manera variable un lado o el otro. Al estar mal establecida esta diferenciación funcional, el sujeto no dispone de indicios; no se percibe de manera precisa; tiene dificultades de orientación espacio-temporal; es más o menos torpe desde el punto de vista motor y por ello se verá perjudicado cuando aprenda a leer. (Dehant y Guille, (1976): 28).

Existen casos de lateralidad cruzada, es decir alguien puede ser diestro manual y zurdo visual. Como no le permite una buena coordinación entre varios segmentos corporales, esta condición constituye una perturbación para las actividades que requieren de coordinación oculo - motriz.

Por último, mencionaremos la llamada zurdera contrariada, que resulta de obligar a un zurdo a escribir como si fuera diestro, con las correspondientes consecuencias de cambiar el uso natural de un órgano, más que en el plano físico, en el psicológico.

Para aprender a leer es indispensable un nivel de desarrollo con estabilidad psicomotriz para la óptima realización de esta actividad. El desarrollo escaso del esquema corporal, una orientación deficiente, un sentido inadecuado del ritmo, una lateralidad mal establecida darán problemas de manera directa durante el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura.



**En resumen** el poseer la conciencia del cuerpo, sus sensaciones, la ubicación adecuada en tiempo y espacio, el establecimiento de la lateralidad facilita al individuo una mayor comprensión de lo que lee. Nociones de anterioridad, simultaneidad, posterioridad, arriba, abajo, atrás, adelante, son de suma importancia en la comprensión de lectura.

#### **2. 1. 1. 5. Importancia del dominio de la lengua desde la infancia**

Es importante que el lenguaje que oye el individuo desde que nace, sea natural, sin afectaciones ni chiqueos; esto ayudará al individuo, en el aprendizaje y la práctica de la lectura, para que pueda encontrar más fácilmente el sentido que tiene la comunicación escrita. La correcta pronunciación de la palabra y la amplitud del vocabulario facilitan el aprendizaje de la lectura. Leer ayuda a corregir palabras mal utilizadas además de enriquecer el léxico del lector.

Entre las fallas más frecuentes en el habla, encontramos la pronunciación de palabras invirtiendo el orden de los elementos, la supresión del final o de una parte de las palabras; posesión de un nivel de vocabulario pobre. Estas deficiencias en la lengua del individuo pueden afectar la audición y percepción de las palabras y por ende incidir en un deficiente comportamiento de lectura.

" El niño que no ha asimilado correctamente la comunicación oral encontrará dificultades para asimilar la comunicación escrita, al estar en presencia de dos sistemas que no presentan correspondencia. Esas dificultades de lenguaje constituirán un enorme prejuicio para el aprendizaje de la ortografía; el niño que oye correctamente la frase que le dictan la repite interiormente en su sistema de comunicación y la reproduce así" (Dehant y Guille, (1976): 30).

#### **2. 1. 2. Factores psicológicos**

Cuando el lector se enfrenta a un texto, se inicia un complejo proceso cognitivo-afectivo en el cual intervienen elementos tales como la motivación, la atención, el aprendizaje, memoria y la metacognición.

##### **2. 1. 2. 1. Motivación**

Para realizar cualquier actividad, el ser humano necesita una razón que lo impulse en este caso específico a leer o no leer. Ésta puede ser de naturaleza interna, externa o, en ocasiones de los dos tipos.

Se habla de motivación interna cuando el lector actúa movido por intereses propios como pueden ser: el deseo de saber acerca de un determinado tema o bien, de obtener conocimientos que le permitan construirse explicaciones cada vez más completas y fundamentadas sobre algún asunto; pretender ser un estudiante autónomo para no depender de lo que otros hayan entendido; querer disfrutar de un libro, entre otras muchas razones.



Por otra parte, la motivación externa es aquella razón que obliga a la persona a realizar una lectura, quiera o no, le agrade o no; por ejemplo, cuando se debe leer algo para llevar a cabo un trabajo o presentar un examen, cuando una lectura condiciona la pertenencia a un grupo o la comunicación con alguien.

Encontramos otras ocasiones que la lectura de determinado texto llega a producir distintos tipos de emoción; por ejemplo, puede provocar rechazo porque se le percibe aburrido, difícil, incomprendible o por el contrario, agradable, placentero, muy fácil de entender y que además se comparten puntos de vista. Sarmiento, explica que cada persona puede actuar motivada por razones tales como:

**Una expectativa;** cuando se espera que alguien realice determinada acción que a su vez lo impulse a llevar a cabo otra.

**Un deseo;** que realmente es ambiguo, pues aunque uno sepa que algo nunca será posible, puede desearse lo más lejano y hasta lo imposible y nunca hacer nada para llevarlo a cabo.

**La intención;** en el que la persona establece un compromiso de realización de una acción.

**La necesidad;** que se dimensiona como "deber" u obligación de hacer algo generalmente es algo impuesto por otros (Sarmiento, (1995): 42).

De las razones anteriores sobresale, la intención, porque es la que dirige a la persona hacia la acción; esta tiene cuatro componentes, a saber: sujeto, compromiso, plan de acción y contexto (Sarmiento, (1995): 42).

- a) Sujeto: es quien asume el compromiso de realizar la acción "yo".
- b) Compromiso: se utiliza el verbo "quiero" para expresar el deseo de realizar la acción.
- c) Plan de acción: previsión de como se llevará a cabo la acción.
- d) Contexto: definición de tiempo y lugar de realización.

En general, la persona puede tener varias tendencias de acción simultáneas, alguna vez, quiere hacer algo, pero necesita hacer otra cosa, aunque desearía que ocurriera algo diferente. En el caso específico que nos ocupa, si se quiere que la tendencia de leer se convierta en intención, y llegue a ser acción, lo que debe hacerse es definir todos los componentes que intervienen, como se sugiere a continuación:

¿Quién es el Sujeto? **"YO"**

¿Cuál es el compromiso a cumplir? **QUIERO DEDICARME A LA LECTURA DE ESTE TEXTO.**

¿Cuál es el plan de acción, para conseguir cumplir el compromiso?

**DEDICAR UNA HORA DIARIA, A LA LECTURA DE ESTE TEXTO CADA NOCHE NOCHE, HASTA TERMINARLO.**



¿En que contexto se realizará? **POR LA NOCHE, EN CASA, DURANTE LAS DOS PRÓXIMAS SEMANAS.**

Es preciso no olvidar, que la intención no es suficiente, pues ésta, puede debilitarse, un ejemplo puede ser: “yo quiero leer este libro... pero esta noche sale el programa especial que había estado esperando por tanto tiempo...” (Sarmiento, (1995): 40 - 45).

Se sugiere para proteger la primera intención, que se practiquen algunas de las estrategias que permitirán llegar a la ejecución de la intención, entre las cuales se mencionan:

- a) **La atención selectiva:** si la intención es leer, sólo se atenderán aquellos mensajes en relación con está.
- b) **Codificación selectiva:** sólo se descifrarán y comprenderán los mensajes que tienen que ver con la intención de leer.
- c) **Control de la emoción:** si se lee cuando se está triste o aburrido, estos estados de ánimo pueden quedar ligados a la actividad de leer y podrían llegar a obstaculizarla en un futuro; por esto, es recomendable realizar antes alguna otra actividad que propicie el cambio del estado de ánimo.
- d) **Control de la motivación:** si se está flaqueando en la realización de una intención, el lector debe recordar todas las ventajas que le acarrea continuar hasta terminar su lectura.
- e) **Control del medio ambiente:** comunicar su intención a las personas que lo rodean para que lo ayuden a cumplir su propósito. Debe procurar las condiciones propicias de espacio y tiempo para llevar a cabo la realización de dicha intención.
- f) **Parsimonia del procesamiento:** reconocer la importancia de leer y fijar seriamente el momento en que llevará a cabo la acción; es decir, controlar activamente la motivación para convertir el acto lector en un interés propio (Sarmiento, (1995): 44-45).

Al darse cuenta de que se puede controlar la motivación y por ende la lectura, el individuo se percibe como alguien capaz de cumplir sus metas y como el único responsable de sus éxitos o fracasos beneficiando con esto, el concepto de sí mismo.

### 2. 1. 2. 2. Atención

La atención permite seleccionar la información que será procesada y puede ser controlada de manera tanto externa como interna por el propio lector. Muchas veces el autor del texto orienta la lectura haciendo llamadas de atención al lector a través de:

- a) Insertar preguntas en el texto.
- b) Proporcionar objetivos de lectura.



- c) Señalar los aspectos relevantes en la introducción.
- d) Poner resúmenes sobre los tópicos centrales del tema.
- e) Colocar ideas o palabras tópico en los párrafos (Sarmiento, (1995): 46).

Si bien el autor pretende influir en el aprendizaje de los lectores dirigiendo su atención hacia hechos y respuestas específicas por los medios señalados, el lector experimentado, haciendo uso de los mismos elementos, puede autorregular su atención: elaborar sus propias preguntas e hipótesis sobre los posibles objetivos de un texto; construir sus propios resúmenes y cuadros sinópticos; identificar las palabras y oraciones tópico, con el fin de obtener mayor provecho.

Ahora bien, es importante resaltar que, en la lectura de un texto, para lograr la comprensión de la información, el individuo automatiza algunos mecanismos; por ejemplo, no decodifica letra por letra las palabras (a menos que se encuentre en etapa de aprendizaje inicial de lectura); solamente lo llega a realizar cuando detecta una incongruencia en la estructura gramatical, un verbo mal conjugado, la falta de un sujeto o bien la inconcordancia sintáctica, pondrá atención y dedicará una atención mayor al procesamiento para darle significado y sentido apropiados.

En cambio cuando el lector lleva a cabo operaciones de alto nivel que demandan mayor atención, tales como las asociadas a la comprensión, la integración de proposiciones en esquemas, inferencias, se requiere prestar mayor atención y control por que el lector debe integrar la nueva información a sus esquemas previos de conocimiento, a hacer inferencias sobre el contenido implícito del texto, establecer relaciones entre proposiciones, y extraer las ideas principales.

Como señala Sarmiento, el lector ejerce un papel activo durante todo el proceso de regulación de la atención: sus intereses y conocimientos previos intervienen en el control de la atención.

Es importante considerar que pueden haber diferentes tendencias de acción e intereses de cada persona en determinado momento; se puede tener **intención** de leer, pero también la **expectativa** de que llegaran los amigos y se **desea** ir con ellos a divertirse, aunque es **necesario** leer un determinado libro para presentar un examen, lógicamente no logrará concentrar su atención en la actividad de leer, obstaculizándose, en consecuencia, la comprensión de los contenidos del texto (Sarmiento, (1995): 41-42).

### 2. 1. 2. 3. Aprendizaje y memoria



El texto escrito representa un medio de aprendizaje. Los autores pretenden comunicar, enseñar algo a los posibles lectores. En este sentido, los profesores utilizamos los libros como fuente de información para los alumnos. El tipo de texto que se use y la forma en que se maneje, hablan de lo que cada uno entiende por aprendizaje.

Todo acto educativo tiene implícito un concepto de aprendizaje; en consecuencia, los materiales, acciones y objetivos deberán estar acordes a él. Si consideramos que el aprendizaje es el producto de la interacción entre autor y lector de un texto; es decir, entre los temas que presenta el texto y los conocimientos que posee el lector de ellos, entonces será importante considerar lo que sabe sobre el tema, sus características personales, ya que le permitirán establecer o no comunicación con el autor del texto.

Cuando se habla de aprendizaje y de lectura es indispensable hacer referencia a un proceso estrechamente ligado a ellos, la memoria. La memoria humana ha sido comparada con un archivo de gran capacidad y se han llegado a identificar en ella tres áreas de almacenamiento: memoria sensorial, a corto y a largo plazo las cuales disponen de una unidad central que dirige todo el sistema de procesamiento.

Esta unidad controla el flujo de información entre las tres áreas y la manera en que ésta se codifica, mediante varios procesos: atención, codificación, repaso, reconocimiento y recuperación de información.

**Memoria sensorial o de corto plazo:** guarda de manera automática, los diferentes mensajes durante un lapso de tiempo muy breve (2 o 3 segundos) y si, después de ese tiempo, no se atienden esa información desaparece sin dejar huella. La capacidad de esta clase de memoria es de aproximadamente 12 unidades de información.

**Memoria a mediano plazo:** se activa al prestar atención a la información contenida en la memoria sensorial, y ésta se transfiere a la de corto plazo donde está disponible para ser procesada en forma consciente durante un plazo mayor que fluctúa entre 15 y 30 segundos.

Este tipo de memoria tiene una capacidad menor: puede conservar entre 7 y 9 unidades de información significativa no relacionada entre sí, pueden ser letras, palabras, números, oraciones, etcétera.

Éste tipo de memoria también se conoce como operativa o de trabajo, porque en ella se realizan manipulaciones conscientes de la información procedente de la memoria sensorial, y de la de largo plazo.

La información puede mantenerse en la memoria de corto plazo mediante la repetición y puede transferirse a la de largo plazo, por medio de la memorización aunque un método más eficiente es la comprensión.



**Memoria a largo plazo:** se caracteriza por su capacidad casi ilimitada de almacenamiento de información; en ella, se guarda todo lo que sabe el individuo acerca de sí mismo y del mundo incluidos, los intereses, actitudes y habilidades del individuo.

Este tipo de memoria influye en la forma de percibir e interpretar la realidad y se manifiesta en lo que hacemos y pensamos. Se caracteriza por su alto grado de organización; clasifica la información en estructuras de tipo jerárquico.

Esta forma de organización y codificación de la información es la clave para explicar la rapidez y exactitud de recuperación de la información, según sea ésta episódica o semántica.

La primera se refiere a los hechos que tienen referencia personal e incluyen datos sobre el tiempo, lugar y contexto, en que se desarrollaron. La segunda a conceptos, hechos, imágenes, relaciones y reglas separadas de toda referencia autobiográfica. Los dos tipos de información están estrechamente relacionados porque conceptos y reglas se adquieren, a través de la elaboración y generalización de las experiencias personales. (Sarmiento, (1995): 53 -54).

En la comprensión de lectura, la memoria de trabajo y la de largo plazo juegan importante papel.

Kintsch y van Dijk, Han propuesto que el lector tiene una capacidad limitada de memoria (recuerde que es aproximadamente de 7 unidades de información) y que un texto debe ser procesado en un número de ciclos, cada uno de los cuales tiene que ver con alguna parte relativamente pequeña del texto quizá una frase u oración (Sarmiento, (1995): 54).

Para que el lector entienda la conexión entre los elementos sucesivos del texto debe retener más proposiciones a través de los ciclos para, de esta manera, disminuir el tiempo de lectura, logrando mayor provecho al leer.

Entre los lectores eficientes y los que no lo son, existe una gran diferencia en el tamaño de la unidad que perciben y retienen, ya que los primeros utilizan como unidad, proposiciones, ideas o conceptos completos, en tanto que los novatos decodifican por letras o palabras, razón por la cual les es difícil llegar a construir ideas y en consecuencia encontrar placer en la lectura.

**La memoria a largo plazo** participa en la lectura en diferentes niveles tanto para reconocer las características físicas del texto (letras, palabras) como para aportar los significados abstractos que facilitan u obstaculizan la comprensión.

**La información episódica** se activa en la memoria con la lectura y la información del texto se contrasta con las experiencias personales del lector.

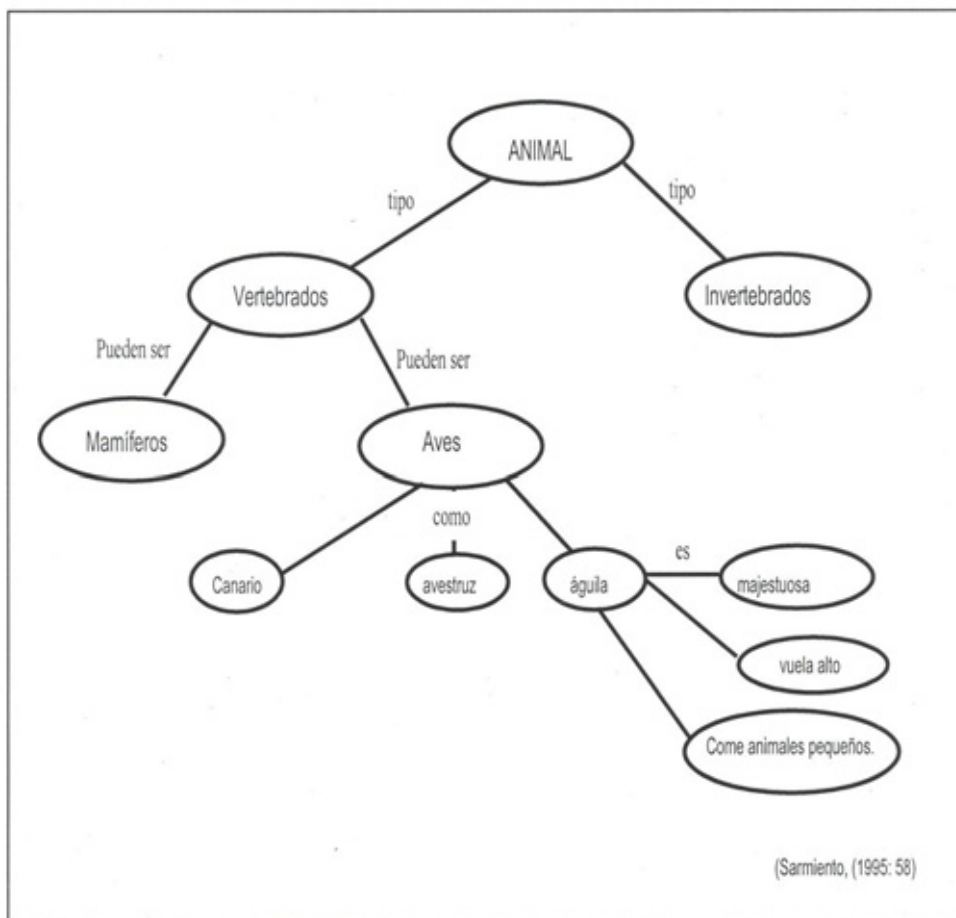


**La información semántica** se manifiesta en el proceso de lectura como conocimiento general del mundo, constituyen los dominios específicos de que dispone el lector cuando se enfrenta al texto. Estos conocimientos permitirán al lector hacer inferencias sobre los conceptos no explícitos en el texto.

**Otro importante factor es la metamemoria**, aspecto que explica que la memoria no se limita a acumular y recuperar información sino que lleva a cabo procesos autorregulados de carácter activo y consciente que permiten al individuo elegir y decidir las estrategias para realizar determinada acción o actividad en el caso de la lectura se manifiesta en la conciencia que cada lector tiene acerca de lo que sabe en relación al contenido del texto que lee, pues de acuerdo a esto, será la estrategia que emplee para procesar la lectura del texto en cuestión (Sarmiento, (1995): 56- 57).

Existen diferentes estructuras que intentan explicar cómo pueden ser representados los conocimientos en la memoria; una de ellas son las *redes semánticas*, caracterizadas por presentar la información en orden jerárquico; a continuación presentamos un ejemplo de la representación de una porción del conocimiento que tiene un estudiante sobre las aves.





El poder llegar a la representación del conocimiento es importante en el proceso de comprensión de lectura, porque la nueva información se va incorporando a la estructura previa de conocimiento y permite llegar al significado de la información. Una red semántica ayuda a representar los esquemas que han desarrollado los sujetos como resultado de las lecturas y sus conocimientos previamente adquiridos.

Otra forma de representar gráficamente lo que una persona sabe sobre un tema son los mapas conceptuales; éstos muestran relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. En esencia, comparten las características de las redes semánticas, pero se diferencian de éstas porque sus relaciones no son jerárquicas, y están expresados en los términos comunes de un texto.

Algunas de las aplicaciones de los mapas conceptuales en la lectura pueden ser los siguientes:



- Dirigir la atención del lector.
- Permitir que el lector explore lo que ya sabe sobre el tema.
- Promover la extracción del significado del texto.
- Permitir el intercambio de puntos de vista entre los lectores.
- Fomentar “el diálogo” entre el autor y el lector.
- Brindar un resumen esquemático de lo que se aprende en un texto.
- Permitir que el propio lector evalúe su aprendizaje.

Los mapas conceptuales son una herramienta útil para representar la información, organizarla y recuperarla, además es una buena estrategia didáctica para inducir a la adquisición de distintos aprendizajes (Sarmiento, (1995): 66-68).

#### **2. 1. 2. 4. Metacognición**

Otro factor importante es el constituido por el “conocimiento sobre el conocimiento”, es decir “ir más allá de la cognición” la metacognición, concepto que se refiere a la conciencia que cada quien tiene del conocimiento que posee.

Implica el control del individuo sobre su actividad de pensamiento, acción y aprendizaje, se refiere a la habilidad de autorregularse en las actividades que se realizan. El conocimiento de las posibilidades y limitaciones, dan por resultado la práctica o rechazo hacia alguna tarea, como puede ser la lectura (Sarmiento, (1995): 71 - 72).

En resumen, para la realización de la lectura deben tomarse en cuenta dos tipos de condiciones las internas y las externas. Las primeras se refieren a los procesos cognoscitivos que se ponen en marcha para lograr la comprensión del texto, incluyendo aspectos de motivación y sociales del sujeto; las condiciones externas también están relacionadas con el objeto de lectura, tanto por su contenido específico, como por el aspecto físico y social.

Hasta aquí hemos visto que tanto factores físicos como psicológicos intervienen de manera importante en el proceso lector. Ahora bien, no obstante que las condiciones internas del sujeto son importantes, no podemos dejar de mencionar las externas; dentro de las más sobresalientes en el medio escolar, está la disciplina personal, que el lector – estudiante posea, porque debe saber organizar su tiempo, de manera que le alcance para todo, incluyendo diversiones, amigos, tareas, estudio, lecturas (Serafini, (1991): 30-40).



Al respecto, se ofrecen las siguientes sugerencias prácticas que pueden ayudar a solucionar este problema:

- 1.- Programar las actividades, tanto diarias como semanales.
- 2.- Dividir claramente el estudio de la diversión.
- 3.- No dejar para más adelante el comienzo del estudio.
- 4.- Aprovechar también los ratos libres.
- 5.- Anticipar los estudios respecto a su fecha límite (Serafini, (1991): 42).

### **2. 1. 3. Factores que influyen en el comportamiento lector**

Aunque la ciencia y la tecnología han avanzado mucho, aún la lectura constituye una actividad particularmente importante para adquirir conocimientos de diversa índole. Como nuestro interés es promover el hábito de la lectura, creemos que es importante conocer algunos de los principales factores que propician o impiden su práctica.

Reconociendo que la lista podría ser muy extensa, sólo mencionaremos algunos de los factores más importantes que influyen en el comportamiento de los individuos en relación con ella.

Los factores que se asocian con el comportamiento y habilidad lectora provienen principalmente de la familia y la escuela, sin pasar por alto que los atributos generales del orden cultural educativo, socioeconómico, lo inscriben dentro de una categoría de población, entre las cuales cabe esperar diferencias significativas en el comportamiento lector.

#### **2. 1. 3. 1. La familia y la lectura**

Los primeros años de la vida del ser humano constituyen la base del desarrollo tanto físico como psicológico, y entre otras características importantes se forman también las actitudes ante la vida y todo tipo de aprendizaje (agrado, desagrado, indiferencia).

Por esto, consideramos que es importante la actitud de la familia hacia la lectura en la etapa inicial de la vida del sujeto, pues es un factor que influirá de manera importante en la relación del individuo y la lectura. El contexto familiar tiene mayor fuerza aún que la escuela; determina el comportamiento del niño, puesto que, en sus primeros años de vida, tiene a la familia como contexto primordial de referencia y en ella se da su primer contacto con otras personas y la cultura.

Daza asegura que una de las personas que más influye dentro de la familia en la afición, indiferencia o rechazo de la lectura es la madre, por ser la persona que tiene generalmente más contacto con los niños. Para sus investigaciones tomó en cuenta las siguientes características de ella: el nivel escolar como factor directamente relacionado con el de comprensión de lectura



que se alcance, en consecuencia la frecuencia de lectura, además del disfrute que logra leyendo, porque casi siempre se tiende a evitar lo que se percibe difícil, tedioso o molesto.

Otro factor importante es el nivel socioeconómico de la familia, por considerar que está relacionado con la disponibilidad de libros en casa y, en consecuencia, de la familiaridad y valoración que de ellos se tenga en el hogar, derivará la importancia implícita que el individuo perciba respecto a la actividad de la lectura.

Por razón natural, muchas veces los padres se constituyen en los primeros promotores de lectura ante el niño. Cuando lo cargan y arrullan con canciones, versos, rimas que al ir creciendo se sustituyen por cuentos o historias, adivinanzas y otras expresiones del folklore, cuando en ocasiones los padres o adultos encargados de los niños, hojean revistas, libros buscando figuras conocidas y preguntan al niño jugando, sin mayor presión el nombre de ellas, sin saber están colaborando a la formación de una actitud positiva ante la lectura.

Cuando la lectura es compartida con otros se crea un ambiente de placer y gozo, que hace percibir al individuo la lectura como una actividad agradable, que además, permite a los padres compartir con sus hijos la experiencia de descubrir juntos el mundo de los libros y el conocimiento (Daza, (1983): 71 - 89).

El hablar y escuchar en situaciones de placer permiten al individuo adquirir el gusto por el manejo y conocimiento del lenguaje, que es la base para desear escuchar historias, después leer libros. Freire considera que en la etapa de prelectura, el libro representa sólo color, imagen, formas, papel, sonido.

"La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto al ser alcanzada por la lectura crítica implica la percepción de relaciones entre texto y contexto" (Freire en Escobar G. Miguel, (1995): 21).

Posteriormente, las formas se convierten en sonidos familiares, nombres de objetos conocidos que el niño logrará reconocer y nombrar, convirtiéndose en elementos para construir historias a partir, principalmente, de imágenes, escenas o situaciones vividas; más tarde se comienza a participar, es decir, se vive en ellas, como lo expresa Freire:

"...en el esfuerzo por retomar la infancia distante, a que ya he hecho referencia, buscando la comprensión de mi acto de leer el mundo particular en que me movía, permítanme repetirlo, re-creo, re-vivo en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía las palabras y algo que me parece importante, en el contexto general de que vengo hablando emerge ahora insinuando su presencia en el cuerpo general de estas reflexiones. Me refiero a mi miedo de las almas en pena cuya presencia entre nosotros era permanente objeto de las conversaciones de los mayores en el tiempo de mi infancia. Las almas en pena necesitaban la obscuridad o la semiobscuridad para aparecer con las formas más diversas: gimiendo el dolor de sus culpas, lanzando carcajadas burlonas, pidiendo oraciones o indicando el escondite de ollas.



Con todo, posiblemente hasta mis siete años el barrio de Recife en que nací era iluminado por faroles que se perfilan con cierta dignidad por las calles, faroles elegantes que, al caer la noche, se "daban" a la vara mágica de quienes los encendían. Yo acostumbraba acompañar, desde el portón de mi casa, de lejos, la figura flaca del "farolero" de mi calle, que venía viniendo andar cadencioso, vara iluminadora al hombro, de farol, dando luz a la calle. Una luz mucho más tomada por las sombras que iluminadora de ellas.

No había mejor clima para travesuras de las almas que aquél.

Me acuerdo de las noches en que, envuelto yo en mi propio miedo, esperaba que el tiempo pasara, que la noche se fuera, que la madrugada semiclaresada fuera llegando, trayendo con ella el canto de los pajarillos "amanecedores".

Mis temores nocturnos terminaron por aguzarme, en las mañanas abiertas la percepción de un sinnúmero de ruidos que se perdían en la claridad y en la algaraza de los días y resultaban misteriosamente subrayados en el silencio profundo de las noches.

Pero en la medida en que fui penetrando en la intimidad de mi mundo, en que lo percibía mejor yo "entendía" en la lectura que de él iba haciendo, mis temores iban disminuyendo.

Pero, es importante decirlo, "la lectura" de mi mundo, que siempre fue fundamental para mí, no hizo de mí sino un niño anticipado en hombre, un racionalista de pantalón corto. La curiosidad del niño no se iba a distorsionar por el simple hecho de ser ejercida, en lo cual fui más ayudado que estorbado por mis padres. Y fue con ellos precisamente, en cierto momento de esa rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que esa comprensión significara animadversión, por lo que tenía de encantadoramente misterioso, que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra.

El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la "lectura" del mundo particular. No era algo que se estuviera dando superpuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo mi pizarrón y las ramitas fueron mi gis ..." (Freire en Escobar G. Miguel, (1995): 23- 24).

Freire señala como factor muy importante dentro de su afición por la lectura la intervención que tuvieron sus padres: "... en lo cual fui más ayudado que estorbado por mis padres..."(Freire Escobar G. Miguel, (1995): 24). Ellos lo indujeron sin forzarlo, de manera natural, hacia la lectura de la letra impresa a través de la lectura del mundo que lo rodeaba; se inició con palabras conocidas para él, es decir, con significado en su vida. Esto además le ayudó a la liberación de sus temores infantiles. La "lectura" del mundo le dio pie a una mayor comprensión de la realidad sin que esto significara la anulación de su imaginación, de niño.

Todas las experiencias del niño en su hogar tienen una repercusión importante en las futuras relaciones niño-libro. En el caso de Freire, el gusto por la lectura se manifestó en su adultez como un gran interés y compromiso por difundir la lectura a partir de la alfabetización de sus compatriotas, principalmente adultos, considerándola un instrumento de liberación de la ignorancia, que les ayudaría a ser más dueños de sus destinos, al conocer y tener la posibilidad de poder transformar su realidad y en consecuencia, alcanzar beneficios a nivel personal y colectivo.

### **2. 1. 3. 2. La escuela y la lectura**



La necesidad de leer, como ya se dijo anteriormente, no es innata. Idealmente, la familia debería crear las condiciones que hicieran al niño disfrutar de la lectura, pero, generalmente, esto no sucede por diferentes factores socioeconómicos y culturales que impiden su aparición, recayendo en la escuela, casi de manera exclusiva, la responsabilidad tanto de enseñar a leer y escribir, como la de sembrar y cultivar el gusto por la lectura y el desarrollar hábitos lectores. Por ello, seguramente, se dice que: “la relación del hombre con el libro es el fruto de una educación, y ésta educación no comienza jamás demasiado pronto” (Bourneauf y Paré, (1983): 27).

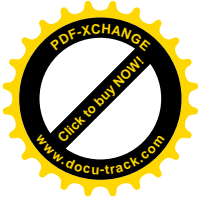
Se afirma que la escuela constituye el segundo hogar del niño; por lo tanto, la época de su vida en que ingresa a ella tiene una singular importancia, desde su encuentro con los maestros, como la forma en que éstos le presenten la “lectura y la escritura”, que va irremediamente unida a ella, serán decisivos en su posterior relación con la lectura que en este caso es la que nos interesa.

El primer día de escuela es una experiencia que añade una nueva dimensión a la vida, porque generalmente es la primera vez que hay que enfrentarse sólo a un mundo completamente distinto al de la familia, hogar y amigos. En ese contexto, se formará el concepto propio de sociedad y dependiendo de las experiencias en la escuela, se percibirá el lugar que cada quien ocupa en ella, actuando en consecuencia, es decir, con agrado y disposición por aprender o encerrándose en sí mismo, para defenderse de algo que es hostil y desagradable semejante a: “una tableta que forzosamente el alumno debe engullir...” (Bourneauf y Paré, (1983): 26).

Bettelheim dice que “Saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela, que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia, sella el destino de una vez por todas, en su carrera académica” (Bettelheim y Zelan, Karen, (1983): 15).

Así, la forma en que se experimente el aprendizaje de la lectura determinará la opinión que en general se tenga de los conocimientos, el aprendizaje, y hasta el concepto de sí mismo como aprendiz e incluso, como persona. Que el individuo aprenda a leer, así como la prontitud, la facilidad y la perfección con que lo haga, dependerá, en cierta medida, de su propia capacidad y en grado considerable de su historial familiar. Esto incluye el nivel de desarrollo para comprender, utilizar y disfrutar el lenguaje; es decir, que se haya convencido de que la lectura es algo deseable, además de la confianza que tenga en sí mismo.

En la enseñanza y fomento del hábito de la lectura es importante tomar en cuenta que el alumno, sobre todo si es muy joven, en general, vive principalmente el presente, y su ansiedad en cuanto al futuro es escasa o inexistente, por no tener muy clara la noción de tiempo. La idea de que el aprender a leer puede facilitar más tarde el enriquecimiento de su propia vida, la experimenta como una promesa vacía, porque lo que atrae más su atención en cuanto a la lectura, es la literatura que excita



la imaginación, la que divierte, la relacionada con aspectos que ayuden a clarificar sus sentimientos, emociones y además tome en serio sus conflictos sin minimizar su importancia, para que esto sea un estímulo en la adquisición de confianza en sí mismo y su futuro.

Edmund Huey por su parte, señala que:

"Al niño jamás debería permitírsele leer por el hecho de leer, como proceso formal o fin en sí mismo. La lectura debería hacerse siempre por el interés o el valor intrínseco de lo que se lee y nunca hacerse o considerarse como un "ejercicio".

Por consiguiente, la pronunciación de las palabras será siempre secundaria ante la obtención del significado de frases enteras, y esto desde el mismo principio...

El aprender a comprender la literatura verdadera debería empezar en casa en los primeros días de escuela y proseguir sin interrupción." (Edmund Huey en Bettelheim y Zelan, (1983): 31).

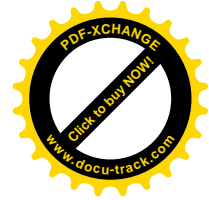
Por esto, Huey propone la eliminación de las cartillas de alfabetización, por tener contenidos sosos y aburridos, sin sentido (ejemplo: Dan quiere a Nan...etc., en repeticiones interminables...). Sugiere en cambio, que el material de lectura esté constituido por extractos de la literatura de la lengua materna, presentados como un conjunto literario y que sean capaces de mostrar experiencias y pensamientos verosímiles para los propios niños, coincidiendo con Huey, Jeanne S. Chall critica las historias que se utilizan para enseñar a los niños a leer y dice:

Personalmente, creo que el contenido más adecuado para los de primer y segundo grado serían leyendas populares y los cuentos de hadas tienen un atractivo universal... son cuentos que contienen luchas y triunfos, el bien y el mal, risas y lágrimas... temas que han desaparecido de las historias modernas basadas en experiencias conocidas. La mayoría de los autores que seleccionan y adaptan historias para los libros de lectura de primero y segundo grado parecen haber olvidado que los niños, al igual que los adultos, disfrutan llorando a moco tendido de vez en cuando. Hacer que todas las historias terminen bien no sólo resulta irreal sino también insípido (Huey, Jeanne S. Chall en Bettelheim y Zelan, (1983): 34).

Al respecto, Sara Zimet consideraba que el énfasis en "leer para aprender a leer" debe desplazarse a "leer sobre algo con significado mientras se aprende a leer"; es decir, se ocupen materiales con contenidos interesantes que aborden temas sugestivos hacia la práctica de la lectura, por gusto (Sara Zimet en Bettelheim, (1983): 34 -35).

Bettelheim propone como material ideal la literatura cercana a los intereses del sujeto de acuerdo a su edad, por estar dotada inicialmente de cualidades que la hacen atractiva para el inconsciente, conteniendo trazos de los sentimientos y de las ideas irracionales que proyectamos sobre tantas de nuestras experiencias (Bettelheim, (1983): 35).

Si la lectura es experimentada como un arte mágico, susceptible de conferir un gran poder en aspectos desconocidos, si se percibe como secreto de adultos; el niño sentirá el deseo de penetrar en el mundo de la lectura esto hará que el aprendizaje de la lectura se convierta en una aventura apasionante, atractiva a la que con gusto dedicará tiempo y energía a su dominio.



Bettelheim considera que lo que hace al individuo desear leer, no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino el convencimiento de que leer le abrirá la puerta de un mundo de experiencias, que aparte de que le permitirá despojarse de la ignorancia, comprenderá el mundo y será agente activo de su destino, pues la imaginación es el motor que impulsa al hombre en la búsqueda de soluciones y satisfactores para sus necesidades y problemas.

Cuando la lectura se plantea en la escuela y en el hogar como el único vehículo o la mejor manera de verse transportado a un mundo anteriormente desconocido, entonces se fomenta la fascinación inconsciente del individuo ante los acontecimientos imaginarios y su poder mágico, lo cual apoyará sus esfuerzos conscientes por descifrar, dándole fuerzas para dominar la difícil tarea de aprender a leer y convertirse en una persona capaz de acceder libremente a los textos escritos.

La habilidad lectora constituye otro factor de importancia para adquirir el gusto por leer, ya que es la condición básica que hace posible el ejercicio frecuente de la lectura, entendida como la capacidad de decodificar y comprender al menos el sentido literal de un texto, que sería el factor mínimo para esperar que se pueda disfrutar de esta actividad, porque el grado de facilidad o dificultad con que el individuo maneje la técnica básica de la lectura puede influir mucho sobre su comportamiento en relación a ella. Como es evidente, no será un lector asiduo aquél para quien la lectura resulta una operación lenta y penosa de la cual difícilmente obtiene sentido alguno.

Como ya se explicó, algunas veces intervienen causas físicas en el rechazo de la lectura, porque le dificultan al lector esta actividad y, en consecuencia, le impiden sentirse atraído hacia ella. Dentro de las causas más frecuentes están los trastornos visuales que impiden reconocer correctamente las letras, o defectos del sistema nervioso central que no permiten realizar adecuadamente la actividad.

Otro aspecto importante en el aprendizaje y ejercicio de la lectura, que puede influir en el disfrute o rechazo de ella, es la actitud que el adulto tenga frente a la relación del niño con la letra impresa.

En esta actitud se incluyen los errores que éste cometa, vistos éstos como acontecimientos interesantes, tratados como experiencias constructivas, porque una actitud contraria pone en evidencia las limitaciones de sus facultades intelectuales, lo cual provoca enfado con la propia capacidad de leer.

Como puede verse, la influencia de la escuela, buena o mala, sobre la actividad lectora del individuo es una verdad evidente; ahí se suele aprender a leer y la vida escolar proporciona la oportunidad y otras tantas, obliga a establecer contacto con materiales de lectura y en algunos casos, constituye la única posibilidad de experimentarla.





La escuela entonces, influye de diversas maneras en la relación individuo-lectura y puede crear, o no, espacios para la lectura en la vida escolar concediéndoles así la significación de una actividad importante en sí misma o asignándole tan sólo un papel instrumental para el aprendizaje de los contenidos de diversas materias, que puede hacer de la lectura una actividad gratificante o pesada obligación.

Resumiendo: los factores que principalmente intervienen en el comportamiento y habilidad lectora de los individuos son, principalmente, los relacionados con el estado de salud física y psicológica del individuo; la influencia de la escuela, la familia y sus características, constituidas por atributos generales de orden cultural, educativo, socioeconómico, que se reflejarán en su relación con la lectura.

Siempre debe procurarse que el individuo perciba la lectura como una experiencia interesante, agradable, si es posible desde antes de ingresar a la escuela y que este convencimiento sea reforzado por el ejemplo, tanto de padres como de maestros, para que llegue naturalmente a la convicción de que vale la pena hacer el esfuerzo para adquirir la habilidad de leer.

### **2. 1. 3. 3. La lectura y la escritura en México**

La lectura y la escritura son expresiones del lenguaje que desde épocas muy lejanas han sido atendidas por los habitantes de estas tierras, aunque no siempre se ha sido concedido el acceso a todos por igual, ni con los mismos objetivos. En épocas prehispánicas, la tarea de leer y escribir, era toda una profesión exclusiva y sagrada, al servicio de los gobernantes, ya en la época de la colonia se elaboraron materiales pedagógicos para la enseñanza de la lengua española, con fines catequísticos; un ejemplo es la cartilla de lectura realizada el siglo XVI, por Fray Pedro de Gante conocida como Silabario de San Miguel.

Muchos métodos han sido empleados para la enseñanza de la lectura y la escritura; entre otros están los de deletreo, alfabéticos, fonéticos, silábicos, globales, eclécticos, y combinados para enseñar escritura- lectura, también se han elaborado innumerables materiales y cartillas didácticos para facilitar este aprendizaje. (Heldt, (1985): 21- 23).

A continuación, se presentan algunos datos sobresalientes acerca de la política educativa en México en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en los años más recientes. Al analizar la importancia que socialmente se le da a la lectura, no podemos dejar de hablar de la escritura, sobre todo si nos remontamos a la etapa que oficialmente se considera óptima para aprender a leer esto es, en el nivel básico escolar conocido como primaria, en los primeros años de la vida entre los seis y siete años teniendo como material didáctico principalmente los libros de texto.

Estos libros se constituyen en documentos que nos dan idea de la importancia que a estas actividades se les ha asignado oficialmente. Se publicaron, por primera vez, en el período presidencial de Adolfo López Mateos (1958-1964), cuando era



Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet. La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos tardó ocho años para completar la colección de 36 títulos para los seis años de la educación primaria. Se declaró que, en la elaboración de los libros, " Se encontrará la preocupación de todo México para poner a salvo la integridad física, mental y moral, tanto de la salud como del desarrollo de nuestros niños" (Sastré, (1994): 17).

Los libros así producidos fueron aceptados por el magisterio, entre otras razones, por no contar anteriormente con material específico para la enseñanza, además de que este material didáctico fue otorgado como hasta hoy, de manera gratuita, a nivel nacional.

El procedimiento propuesto para la enseñanza de la lectura y la escritura privilegiaba la mecanización, el dominio de la lectura en voz alta. La base de esta propuesta fue: que el aprendizaje de los signos gráficos se iniciara con las vocales y continuara con las consonantes.

Al inicio, se presentaban pequeñas lecturas en ellas se reiteraba la letra en estudio; los escritos se caracterizaron por ser en muchas ocasiones, artificiales como el caso de la lectura "del Oso", que quizá algunos todavía recordamos:

Oso  
Ese oso  
Se asea así  
Sí, se asea así  
Así es su oso  
(Sastré: 17).

Los textos del libro se vinculaban con una historia que el maestro leía al inicio del trabajo y a la luz de la narración, los escritos se hacían significativos. Además el alumno debía memorizar los textos y escribirlos con letra ligada (Palmer).

En este programa, se estableció una serie gradual y sistemática para la enseñanza de las sílabas, de las sencillas a las complejas. El contenido de las lecturas procuraba la promoción de actitudes morales, cívicas, hábitos de limpieza, salud, amor y respeto por los símbolos patrios.

Durante la gestión presidencial de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y siendo Secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, se llevó a cabo el cambio de planes y programas de estudio del nivel primaria, allí se puntualizaba que:

"las líneas generales del diseño del plan y los programas son el resultado del análisis del desarrollo físico e intelectual, emocional y de adaptación social del educando, así como de los diferentes aspectos que deben comprender su formación humanística, científica y tecnológica acordes con las necesidades de nuestra época y dentro de la previsión posible para la vida futura" (Sastre, (1994): 18).



Para este propósito, entre 1971 y 1974, se elaboraron nuevos libros que sustituyeron a los primeros, buscando plasmar los más grandes avances en el conocimiento científico y la didáctica. La materia de Lengua Nacional fue sustituida por Español; Aritmética y Geometría, por Matemáticas; Historia y Civismo, por Ciencias Sociales; el estudio de la naturaleza por Educación Tecnológica y Artística, finalmente, Geografía, por Ciencias Naturales.

La historia que se enseñaba, se cambio por aquélla en que se privilegiaban los procesos sociales y la participación de los grupos; se presentaron contenidos sobre educación sexual que escandalizaron a algunos padres de familia, de manera que, en algunos Estados se prohibió el uso de los libros de texto y, en otros, hubo linchamientos, para defender a los niños de los contenidos de los libros, por considerar que atentaban contra su fe.

En ese contexto, se propuso un nuevo método para la enseñanza de la lectura y la escritura. El fundamento de los nuevos procedimientos pregonaba que la base de un adecuado aprendizaje y dominio de la lectura y escritura estaba en el manejo de la expresión y la comunicación verbal; se consideraba que, sin un empleo oral correcto del lenguaje era imposible promover un aprendizaje sólido de los signos alfabéticos. En los textos, se proponían ejercicios para que el alumno se habilitara en la narración, descripción y el ordenamiento verbal de eventos y acontecimientos.

En esta propuesta metodológica, la enseñanza se centró en las palabras y éstas constituyeron la unidad de estudio. Se privilegiaron las lecturas de corte imaginativo, en lugar de las de acento moral y cívico; se promovió una actitud de raciocinio en relación con los símbolos nacionales, un ejemplo de ello es la comparación de los fragmentos de dos escritos en torno a un mismo tema.

#### Juan de Dios Peza

¡Es la bandera! ¡mirala!  
Confío en que al seguir su  
inmaculada huella sabrás  
luchar y sucumbir por ella.  
¡Todo tu corazón dale,  
¡Hijo mío!

#### Antonio de la Torre

Inicialmente se explica que México  
es muy grande y que no se puede  
tener una fotografía de todo México

“En lugar de esa fotografía  
tenemos la bandera y hacemos  
de cuenta que allí está



México. Y como a México le  
tenemos cariño también le  
tenemos cariño a la bandera".

En el poema de Juan de Dios Peza se pide reverencia a la bandera pero sin analizar por qué debe amarse a la bandera. En contraste, en el de Antonio de la Torre, se intenta a través de la razón, despertar el cariño hacia la bandera de México, (Sastre, (1994): 18).

El principal obstáculo que tuvieron los materiales de la denominada "reforma educativa" fue la falta de empatía con el magisterio y los padres de familia, dando lugar a que, en el sexenio del presidente José López Portillo (1976-1982), con Fernando Solana, como secretario de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se realizaran algunos ajustes a los métodos pero sin cambiar los contenidos ni la estructura curricular.

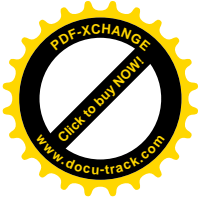
De 1979-1982 se mantuvieron las siete áreas de aprendizaje y se incorporó la de Educación para la Salud; se modificaron los programas de estudio y los libros de primer y segundo grados de primaria, se elaboraron nuevos materiales curriculares para Español, Matemáticas, Ciencias Naturales de tercer grado y se formularon programas para las llamadas áreas no básicas.

En esta etapa, lo sobresaliente es que el eje de los cambios es el niño y sus características psicológicas. Reiteradamente se afirma que "el manejo del programa integrado está encaminado a descubrir las posibilidades reales de cada niño y crear un clima apropiado para que sus intereses puedan manifestarse". También se dice que: "la integración de los contenidos programáticos, sobre todo en los primeros grados, constituye la respuesta didáctica al imperativo psicológico del niño" (Sastré, (1994): 19).

La premisa psicológica bajo la cual se elaboraron los programas fue: "El niño aprende mejor las cosas cuando se le enseñan relacionadas; entrelazadas, unas adquisiciones con otras íntimamente ligadas" (Sastré, (1994): 19). En la actualidad siguen vigentes los programas integrados (1979).

El procedimiento seleccionado para enseñar a leer y escribir en estos materiales, a partir de los ochenta, conservó el nombre del período anterior "Método Global de Análisis Estructural", aunque se modificaron sus aspectos básicos. Por principio, no parte de la palabra como unidad de estudio, sino del enunciado y, aunque reconoce la importancia de la comunicación verbal, el énfasis recae en los procesos visuales.

La enseñanza de la lectura y la escritura se inicia con el aprendizaje del nombre propio y el de sus compañeros; se inicia tomando en cuenta sus experiencias con su entorno inmediato. Se parte de la visualización de un enunciado, trabajado en



clase o derivado de su experiencia. El niño debe identificar palabras y sílabas, pero en referencia a la estructura, es decir, a un enunciado significativo para el alumno. En la enseñanza de las letras, se inicia con las vocales y las consonantes se trabajan gradualmente; las primeras son la "S" y la "T" terminando con la "K" y la "X" (Sastré, (1994):19 - 20).

En estos programas, los textos se basan en el azoro del alumno frente a lo desconocido, desde la perspectiva de descubrimiento; posteriormente, se tratan de romper estereotipos sociales, como los estrictos roles para hombres y mujeres, ideas acerca del campo y la ciudad, lo moderno y lo antiguo, el niño y el adulto. La escritura se restringe a la letra script, en contraposición a la letra ligada que anteriormente se usaba.

En cuanto al contenido para la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, encontramos que durante los años sesenta se caracterizó por la selección de poetas de gran renombre nacional e internacional: José Martí, Lope de Vega, Rubén Darío, Gabriela Mistral, Amado Nervo, Juan de Dios Peza y José Juan Tablada, y fue notable la ausencia de la tradición popular y el acervo oral.

En los años setenta, se desplaza el énfasis de los grandes autores hacia la lírica infantil tradicional y se rescatan gran cantidad de rondas, poesías y rimas de origen popular, dando importancia a la comunicación oral. Se incluyeron Juegos infantiles populares como por ejemplo:

Patito, patito  
Color de café,  
sí tu no me quieres  
yo ya sé por qué (Sastré, (1994): 20).

Los libros actuales retoman material seleccionado en los años sesenta y setenta; por ejemplo, se introduce un texto de Amado Nervo que armoniza con el énfasis que se pone en la experiencia perceptual y de descubrimiento del mundo por parte del niño:

Niño, vamos a cantar, una bonita canción;  
- Yo te voy a preguntar, tú me vas a responder.  
- Los ojos ¿para qué son? - Los ojos son para ver.  
-¿Y el tacto? -para tocar.  
-¿Y el oído? -para oír.  
-¿Y el gusto? -para gustar.  
-¿Y el olfato? -para oler.  
-¿Y el alma? -para sentir, para querer y pensar (Sastré, (1994): 21).

La canción de Francisco Gabilondo Soler "Caminito de la escuela" se ofrece junto con textos de Tirso de Molina, Antonio Machado y Lope de Vega. Se dedicó tiempo y esfuerzo para la elección del material escrito en la enseñanza de la lectura y de



la escritura. No obstante este esfuerzo, tuvo resultados muy pobres. Un dato importante y contradictorio sobre el particular es que, aunque se declaraba interés por la enseñanza y el fomento de la lectura, el espacio dedicado a la lectura disminuyó; en los años sesenta se presentaban 110 páginas, en los setenta, el número fue 85 y en los ochenta, 87 páginas (Sastré, (1994): 21).

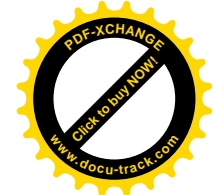
Según estudios realizados al respecto por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, en 1985, sobre los materiales de lectura en los hogares mexicanos, se encontró en primer lugar libros; en segundo, revistas y en tercero historietas. Se observó que los libros eran muy valorados en los hogares; éstos se encuentran en toda la casa (aunque no se lean) sea la sala, la recámara, etcétera cuentan con muebles especiales para ellos, pueden ser libreros, repisas.

Los libros, enciclopedias y diccionarios de que se dispone en las casas en su mayoría, tienen uso en función de la escuela: esto revela que la lectura se concibe como una actividad ligada a la escuela y casi exclusiva del estudiante.

En otro estudio del mismo organismo, llevado a cabo a través de llamadas telefónicas en 1984, sobre "lectura y televisión" se encontró que los entrevistados pasaban aproximadamente tres horas al día frente al televisor y dedicaban a la lectura aproximadamente 54 minutos (Sastré, (1994) 21).

Otro estudio acerca de "hábitos de lectura" realizado en 1985, por la misma institución, hace patente que la habilidad lectora de la población es deficiente porque, teniendo como material de lectura un texto de cuarto grado, se hicieron tres preguntas sobre la comprensión de lectura y sólo la tercera parte de los entrevistados fueron capaces de contestar correctamente.

Estos resultados revelaron que, aunque la lectura es considerada valiosa, fundamental, se concibe sólo como una actividad ligada a la vida escolar, útil para estudiantes. En contraste con la lectura, la televisión y otros medios ganan cada vez más aficionados, contribuyendo a ensanchar las grandes deficiencias en la comprensión de lectura.



### 3. CONCEPTOS BÁSICOS EN TORNO A LA LECTURA

#### 3.1. LA LECTURA

##### 3.1.1. Concepto y naturaleza de la lectura

El propósito básico en este apartado es reflexionar y analizar lo relacionado con la actividad de la lectura y las implicaciones que tiene en diversos ámbitos.

Para ello, es necesario conocer su naturaleza. Karin Lara, estudiosa del tema observa que “Hoy se aplica la palabra <lectura> a cualquier tipo de interpretación...”, “razón por la cual conviene precisar su alcance” de manera general ella explica que se entiende como lectura la recepción visual y comprensión de palabras u otros datos simbólicos sensoriales. (Lara Karin en Jitrick, (1984): 7).

Teniendo como resultado entonces, que la lectura es la combinación de la aplicación del sentido de la vista y el intelecto por parte del individuo a un texto gráfico o escrito (Karin Lara en Jitrick: (1984): 7). Richeaudeau dice que: “la lectura es un proceso de comunicación entre una memoria artificial (libro, periódico... etcétera) y un ser humano” (Francois Richeaudeau en Ladrón, (1985): 129).

De manera general, este proceso se caracteriza porque se transmite a través de un canal visual por medio de convenciones ortográficas que simbolizan el lenguaje oral, plasmados en diferentes materiales y tamaños, aunque existen otras formas de lectura, como por ejemplo: la lectura táctil (Sistema Braille), la lectura de imágenes por ejemplo el cine, la lectura óptica en el caso del desciframiento directo de signos en una computadora.

Paulo Freire, con una visión mucho más amplia dentro del campo social, llama “lectura” al proceso que implica una comprensión analítica del material que pretende leerse, trátase de un texto escrito o no; cualquier material que lleve la intención de comunicar algo, es decir, compartir ideas, sentimientos, conocimientos por medio del lenguaje, tamizado a través de la razón.

Freire propone como principal material de lectura la realidad circundante, por considerar que influirá de manera importante en la lectura de textos escritos. Al tratar de alfabetizar a los individuos, debe cuidarse tanto el método de enseñanza, como el contenido de los textos. Éstos deben ser interesantes, significativos para que la actividad de leer, además de necesaria y básica en el proceso educativo, llegue a ser interesante y grata (Freire en Ladrón, (1985): 21- 22).



Por su parte, Denyse Bourneauf y André Paré, comparten los criterios y opiniones anteriores; ellos dicen que la lectura es, antes que nada, un instrumento de comunicación; es el medio a través del cual se lleva a cabo un intercambio de ideas, pensamientos, conocimientos, sentimientos, etcétera; es una actividad que va más allá de la decodificación mecánica, es decir la simple identificación de los equivalentes sonoros de los signos escritos y debe incluir la comprensión del mensaje o conocimientos plasmados en el texto.

La lectura entonces, constituye un instrumento de relación cultural a través del cual es posible que nos acerquemos a una gran diversidad de conocimientos y pensamientos sin que importe el tiempo ni el espacio: "Leer es ir y venir del pensamiento del autor al del lector, la lectura es un reencuentro" (Bourneauf Y Paré, (1983):150).

Para alcanzar esta relación cultural, es necesario que el individuo maneje de manera adecuada el conjunto de signos lingüísticos, convencionalmente elegidos, gráficamente expresados, entre los cuales el lector deberá establecer la relación entre lo material y lo abstracto, es decir, asignarle un significado de acuerdo a las reglas establecidas.

En tanto que otros conciben la lectura como una especie de aventura tanto para el lector como para la obra, porque ésta adquiere vida en función al lector, es decir de acuerdo a sus conocimientos, vivencias, circunstancias y personalidad de cada sujeto, será el sentido que se dé al escrito y esto depende de las características de cada lector (Cervera, (1985): 26- 27).

Otros consideran que lo más importante en el acto de leer reside en el cambio de actitud que produzca en la vida y la actuación del individuo frente a la vida, como expresa Gabriel Zaid:

"... ¿qué demonios importa si uno es culto, está al día o ha leído todos los libros? lo que importa es cómo anda, cómo se ve, cómo actúa, después de leer. Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tienen algo que decirnos. Si leer no nos hace, físicamente más reales" (Gabriel Zaid en Oda, (1987): 2).

En suma, varios autores coinciden en que, no obstante que la lectura puede cumplir distintos objetivos (comunicación, recreación, expresión), leer principalmente implica aprender; es decir, incorporar conocimientos al intelecto; también influye la noción de aprendizaje; otras ocasiones, leer es formarse, dar al espíritu la propia personalidad frente a otras opiniones, es decir, poder no estar de acuerdo con lo que se lee (Ladrón, (1985): 56).

Pedro Laine compara la lectura con una conversación en la cual sólo varía la forma, "es sostener un mudo coloquio con el autor". La lectura entonces resulta ser toda una recreación, así de la materia leída, como del alma del lector y simultáneamente del autor porque recrea algo pensado por él y nos recrea de acuerdo a nuestras vivencias personales "La





lectura recrea y nos recrea. Todo cuanto un hombre lee es por él personalmente recreado, vuelto a crear... el lector... vuelve a crear su propio espíritu..." (Pedro Laine en Sarmiento, (1995): 14).

Octavio Paz expresa al respecto; "La obra sobrevive gracias a la interpretación de sus lectores. Esas interpretaciones son en realidad resurrecciones: sin ellas no habría obra. La obra traspasa su propia historia para insertarse en otra historia" (Octavio paz en Martí, (1989): 29).

La lectura es una actividad social inherente a la vida moderna, que al mismo tiempo es una actividad íntima, solitaria, como acertadamente la describe Italo Calvino:

"Pienso que la lectura no es comparable con ningún otro medio de aprendizaje y de comunicación, ya que la lectura tiene su propio ritmo, gobernado por la voluntad del lector; la lectura abre espacios de interrogación, de meditación y de examen crítico, en suma de libertad; la lectura es una relación con nosotros mismos y no únicamente con el libro, con nuestro medio interior a través del mundo que el libro nos abre", (Italo Calvino en Ladrón, (1985): 12).

En suma, podemos decir que la lectura es una actividad aparentemente sencilla, pero que, sin embargo, supone el empleo de varios procesos complementarios estrechamente integrados, incluida la adquisición de la técnica para decodificar el mensaje escrito, un manejo mínimo de la lengua en que esté codificado, pero sobre todo, un pensamiento crítico que le permita al lector, comprender lo que el autor plasmó.

La lectura implica una actitud crítica por parte del lector, de manera que este sea capaz de descubrir problemas, contradicciones, limitaciones, argumentos que apoyan o refutan determinadas ideas o planteamientos de manera racional.

En las definiciones acerca de lo que es la lectura y lo que es leer, encontramos que se incluyen comportamientos observables y se le califica como instrumento de comunicación, porque a través de la lectura se establece una conversación entre el autor y el lector, además de una relación de crecimiento interior, porque el lector recrea y es recreado al estar leyendo, además de que la lectura es parte importante en el aprendizaje.

Dada la gran variedad de definiciones que existen sobre esta actividad la solución podría ser analizar algunos de los aspectos más sobresalientes relativos al proceso educativo y entre ellas podríamos mencionar que la lectura constituye principalmente un instrumento de comunicación, un medio de conocimiento o de recreación y aprendizaje al recrear lo escrito.

### 3. 1. 2. Qué es leer



La lectura no sólo es una cuestión de índole escolar o didáctica que señala la entrada simbólica al mundo del conocimiento, la cultura y la socialización; desde sus inicios la sociedad ha considerado tanto el acto de leer, como su enseñanza, solamente un aprendizaje de nivel casi exclusivamente mecánico, que se enseña con distintas técnicas intentando lograr el dominio de la lengua escrita.

Kenneth Goodman dice que leer es semejante a un “juego de adivinanzas psicolingüístico... es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones, cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso” (Goodman en Martí, (1989): 30).

Mediante el acto de lectura, las imágenes cobran vida, renacen las acciones y las palabras adquieren significado, los elementos, personajes, ideas a través de la lectura despertarán los elementos esenciales y se presentarán ante el lector para entregarle el mensaje que el autor depositó en las graffías impresas.

Ahora bien, el mensaje será más o menos comprendido de acuerdo a las características individuales de cada lector y de cada texto. Huey, consideró que leer es una “... búsqueda de significado...” un proceso constructivo (Huey en Ferreiro, (1984): 13).

No obstante también debe considerarse que las políticas educativas de cada país influyen en la enseñanza y sus objetivos, por ejemplo: en los años veinte en Estados Unidos se dio gran importancia a la tecnología para enseñar a leer tomando como base un vocabulario controlado y el desarrollo de una jerarquía de habilidades, entendiendo como leer, el poder identificar palabras y posteriormente juntarlas para lograr textos significativos. Por mucho tiempo aprender a leer fue considerado sólo como reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas (Ferreiro, (1984): 14-15).

En relación a la lectura, Louise Rosenblatt presenta la teoría denominada transaccional que se divide en tres momentos secuenciales: transacción, atención selectiva e intención. La transacción, que se refiere a la interacción que se establece entre el lector y el texto; esta reunión y circunstancia específica, es diferente y especial en cada situación y sus características contribuyen o dificultan el encuentro. (Louise Rosenblatt en Dubois, (1989): 7-9).

La atención, por su parte, alude al hecho de que el lector ya ha tenido encuentros con el lenguaje y el mundo; entonces, en su memoria actúan estados de ánimo, ligados a palabras y recuerdos, tanto de referentes públicos u objetos que apuntan a símbolos verbales como a aspectos personales de sensibilidad, afectividad, imaginación y asociación; así, la evocación del significado del texto requiere la selección de pensamientos y sentimientos almacenados en la memoria del lector.

Esta atención selectiva del lector conduce a la adopción consciente o inconsciente de dos posturas contrarias frente al texto; “la estética” en la que el lector permanece absorto en lo que piensa, siente, en lo que vive a través y durante el acto de la



lectura y "la eferente" en la que la atención del lector se centra en lo que se pueda ir reteniendo del contenido de un texto; no obstante, a lo largo de la lectura, y de acuerdo a los contenidos e intereses del lector, su atención toma en cuenta distintos elementos y puede pasar de una postura a otra mientras desarrolla la actividad de leer.

Aunque "no hay significado absolutamente correcto en el texto", ello tampoco implica un total relativismo, sino sólo la posibilidad de admitir interpretaciones alternativas sobre algunos criterios de validez compartidos (Rosenblatt en Dubois, (1989): 5).

Encontramos implícitamente que el papel de los factores sociales y personales tiene singular importancia aunque no la tiene menos la relación que se establezca entre alumno y maestro durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje, hasta el momento en que se practica la actividad de la lectura.

Es recomendable la creación de un clima de comprensión, aceptación y estímulo en el que los profesores den más importancia a las relaciones humanas, para efectuar un trabajo de conjunto y contribuir a elevar el rendimiento estudiantil.

En la lectura, los aspectos afectivos, imaginativos y asociativos del lector juegan un papel esencial para comprender reacciones frente al texto y para intentar alguna estrategia de ayuda para que el estudiante pueda ejercitar la lectura con seguridad, confianza y que hasta se dé permiso de cuestionar y transformar el texto en algo nuevo.

En el ámbito universitario, y por motivos de estudio, se prefiere el predominio de la postura eferente frente al texto, es decir que importa más, la cantidad de información que el alumno sea capaz de retener que lo que pueda, sentir, pensar, imaginar, en relación al texto que lea; no obstante, no se puede negar que al leer un informe científico se puede llegar a "sentir" asombro con la lógica de los razonamientos o la audacia de las hipótesis; sin embargo, rara vez en el ámbito escolar, los profesores dan cabida a la postura estética, cuando se comenta el trabajo de algún autor, en un grupo.

Si se demuestra a los estudiantes que además de centrar la atención en una información específica, se puede atender a lo que se siente y se vive mientras se lee, tal vez reflexionen sobre qué es en verdad esa compleja y misteriosa actividad que se llama leer.

Es indiscutible que aún los muy jóvenes, aceptan que la lectura es importante; sin embargo muy pocos leen por placer. Es rara la persona que, para disfrutar su tiempo libre, elige leer un libro, especialmente cuando saben que existen actividades colectivas consideradas más divertidas, como por ejemplo ir al cine, bailar y practicar algún deporte, entre otras.



### 3. 1. 3. La lectura como proceso

Al leer, se desarrolla un complejo proceso psíquico-sensorial que involucra una serie de procesos mentales, ambientales y psicológicos que ocurren en un sólo tiempo, es decir el lector realiza una serie de procedimientos íntimamente entrelazados al enfrentarse a un texto escrito; Ángela Carrasquillo los enumera de la siguiente manera:

Actividades del lector

- 1) Mediante mecanismos sensoriales (visuales, táctiles, auditivos), reconoce la palabra o conjunto de ellas.
- 2) Relaciona la palabra con el concepto que expresa, gracias a los conocimientos que previamente adquirió y tiene almacenados en la memoria.
- 3) Adquiere información directa y literal de ese conjunto de palabras.
- 4) Recurre al razonamiento abstracto, y su interpretación depende de sus valores y características personales.
- 5) Evalúa la información con el propósito de determinar en qué medida es válida o adecuada además de cuál fue la intención del autor (Carrasquillo, (1988): 25).

En suma, la lectura es un proceso cognitivo que permite aprender de la información impresa. Para ello, el lector usa procedimientos tanto deductivos (de lo general a lo particular) como inductivos (de lo específico a lo general), razonamientos complementarios en la lectura, durante la adquisición de ideas o conceptos y aplicación de conceptos a nuevas situaciones. En la enseñanza del pensamiento crítico, y la lectura como medio de desarrollo de la interpretación Meyers menciona los siguientes pasos:

- 1). Inicialmente resumir la información que se presenta.
- 2). Identificar las tendencias filosóficas.
- 3). Identificar los puntos de vista que presenta el material.
- 4). Extraer conclusiones desde la perspectiva de sus implicaciones.
- 5). Proveer oportunidad para el análisis personal. ¿Cómo piensa el estudiante acerca del punto de vista adoptado por el material? (Meyers en Carrasquillo, (1988): 25).

Al leer, se pone en juego una serie de habilidades tales como la competencia lingüística conceptual y ambiental; también se debe poseer un vocabulario adecuado al contenido y nivel del texto, además de demostrar una buena estructuración lingüística, porque se necesita conocer el significado de una gran variedad de palabras para poder utilizarlas en la comunicación escrita y oral. Muchas veces es ése el gran obstáculo para una buena lectura: si el vocabulario es muy limitado, los conceptos en consecuencia también lo serán.



Los estudiantes llamados “problema”, con frecuencia son personas que también tienen dificultades en el aprendizaje de conceptos. Para que un individuo asimile un concepto, debe pasar por una serie de operaciones mentales: por ejemplo, descubrir cómo se relacionan sus elementos o deducir la estructura que los articula, es decir, analizar el concepto sobre la base de dichas operaciones y luego sintetizar los componentes en un todo.

El vocabulario es acumulativo: a medida que el uso de una palabra se hace frecuente, es más fácil recordarla y, si esta es importante e interesante, también podrá ser empleada en distintos contextos.

Cuanto más sabe un individuo acerca de un área, más palabras relacionadas con ésta podrá mencionar. La estructura lingüística apropiada estará conformada por un amplio vocabulario, una sintaxis y morfología apropiados para el nivel del estudiante. En la comprensión de lectura, el conocimiento previo es un requisito básico, entendido éste como aquel caudal de información cultural, información general del mundo, que posee el lector y que se relaciona con el tema de la lectura.

El conocimiento previo es recuperado por cada lector de su memoria cuando lee acerca de un tema en particular o realiza asociaciones sobre la base de sus experiencias personales. El conocimiento es almacenado en la memoria a largo plazo; facilita la comprensión y el aprendizaje cuando se une la información previa con la nueva. El problema surge cuando los lectores carecen de conocimientos antecedentes al tema que abordan; por lo tanto, sus experiencias son lejanas a lo que leen y los nuevos conocimientos quedan aislados y se perciben confusos.

El aprendizaje se produce cuando el lector es capaz de interpretar la información en términos de conocimientos y conceptos adquiridos previamente, en función a ellos, entiende el texto y lo guarda en su memoria, si considera que la información es significativa.

#### 3. 1. 4. Tipos de lectura

El objetivo y el tipo de material que se lee determinan el tipo de lectura por realizar. Hoffman y Condon proponen, como tipos básicos de lectura, los siguientes: para desarrollo, funcional, adaptativa, independiente, de comprensión, de superficie y profundidad (Hoffman y Condon en Condemarin, (1988): 5-6).

**3. 1. 4. 1. Lectura para desarrollo:** su objetivo principal, la adquisición de destrezas y habilidades básicas de la lectura, tales como el reconocimiento de palabras a través de la formación de un vocabulario visual, análisis fonológico y estructural, identificar claves contextuales, comprensión y destrezas de estudio.



**3. 1. 4. 2. Lectura funcional:** en ella se aplican las destrezas de estudio adquiridas en la lectura para desarrollo a los contenidos específicos de las distintas asignaturas del currículum y también a la enseñanza de técnicas y estrategias relacionadas.

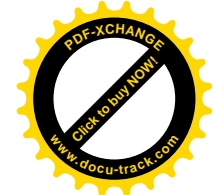
En este tipo de lectura, el objetivo es leer para aprender temas específicos de las asignaturas y, para ello, las destrezas de estudio que se requieren son: aprender a seguir instrucciones, localizar, seleccionar, organizar y retener información, interpretar apoyos tipográficos y gráficos, variar de manera flexible los rangos de velocidad lectora de acuerdo al objetivo de lectura y las características del material.

**3. 1. 4. 3. Lectura adaptativa:** está dirigida a personas con necesidades educativas especiales; es decir, aquéllas que presentan dificultades de aprendizaje, denominados, según sus características específicas: disléxicos, disgráficos, discalcúlicos y otros. En este grupo, se encuentran también las personas que presentan alteraciones de conducta y que muestran, por lo menos, una de las siguientes características por un período prolongado de tiempo:

- 1) Inhabilidad para aprender (sin razón aparente).
- 2) Inhabilidad para mantener relaciones personales satisfactorias con sus iguales o los adultos.
- 3) Conducta o sentimientos inapropiados en situaciones comunes.
- 4) Tendencia a la drogadicción, promiscuidad, alcoholismo, actitudes violentas.
- 5) Persistencia de sentimientos de infelicidad o depresión.
- 6) Desarrollo de síntomas físicos, dolores por temores infundados, asociados con problemas.

Se incluye, además, a los estudiantes con retardo mental mediano o leve que presentan un nivel de habilidad mental inferior al promedio y déficit en su conducta adaptativa, o bien, aquellos que presentan alteraciones físicas y de salud o problemas de habla, de lenguaje, de visión o de audición. Por último, están los alumnos dotados y talentosos, con una herencia multicultural muy rica y, en el extremo contrario, aquéllos provenientes de sectores lingüísticamente muy pobres. Por lo anterior, la enseñanza de este tipo de lectura casi llega a ser individual o en pequeños grupos de individuos con necesidades y características semejantes.

**3. 1. 4. 4. Lectura independiente:** éste tipo de lectura es la culminación del proceso lector, pues aquí el alumno ya no requeriría de la guía de nadie sino de sus propias habilidades y conocimientos.



Frecuentemente se asocia con la recreativa, pero no es exclusiva de ella pues quien sabe y gusta de leer, también lo hace con fines informativos y formativos. Involucra el desarrollo de intereses y hábitos lectores como una actividad voluntaria que gracias a la práctica incrementa la apreciación crítica de los textos escritos (Condemarin, (1989): 6).

**3. 1. 4. 5. Lectura de comprensión:** en cuanto a lo que se entiende por comprensión lectora, existen diversidad de opiniones, pues mientras algunos autores afirman que no existe, otros dicen que es relativa, dado que depende de los conocimientos previos vinculados con el tema que se posean, ya que ayudan al lector a elaborar hipótesis acerca del contenido del texto, facilitando la interpretación dentro de un marco de referencia adecuado.

La concepción tradicional de la lectura dice que el significado está en el texto y leer implica una recepción pasiva; en contraste, otras consideran que es activa, constructiva y reconocen habilidades y conocimientos del lector como factores importantes, para llevar a cabo la reconstrucción del texto (Dubois en García (1989): 9).

Barthes dice al respecto: El texto se “teje-desteje” a través del acto lector; comprender no es una réplica del texto de la mente del autor a la del lector sino que requiere una reconstrucción. La comprensión constituye una traducción del código del emisor al del receptor y puede interlingual (relacionado con el contexto de creación en tiempo y espacio) o intralingual (Barthes en García, (1989): 10).

Borges se refiere a las dificultades insalvables que plantea la traducción interlingual de Homero, porque es “imposible saber lo que pertenece al poeta y lo que pertenece al lenguaje”. Esto no es un castigo sino otra revelación sorprendente de lo enigmático de nuestra condición de “animales lecto-escritores” (Borges en García, (1989): 10).

Todo lector recrea el texto: Al respecto, Eco considera que comprender e inferir son inseparables y que “cuando cogemos un libro no debemos preguntarnos qué dice, sino qué quiere decir” y concluye que comprender e inferir son inseparables (Umberto Eco en García, (1989): 10).

En cuanto a la comprensión, todo escrito es visualmente sólo un conjunto de palabras; no obstante, hay grados de complejidad en los textos dependiendo del propósito para el cual fueron creados y el que persiga el lector.

Por su parte, Carolina Sarmiento explica que la lectura en esencia es un proceso comunicativo por lo que comprensión significará que se entendió el mensaje del autor. Entender es entonces, interpretar el mensaje dado, es decir, que el lector no es un receptor pasivo, sino que es quien reconstruye el mensaje utilizando la información relacionada con el tema existente en su memoria previa a la lectura y la que recibe al momento de leer.



“La comprensión se produce cuando ocurre un encuentro entre el mensaje de un texto, el conocimiento previo y los esquemas del lector; por el contrario cuando éste último no posee el conocimiento necesario sobre el tema o no lo tiene organizado, no puede realizar las inferencias y predicciones que se requieren para llenar los huecos informativos del texto, es decir aquello que el autor no escribió y que forma parte importante de su comunicación” (Sarmiento, (1995): 29).

No es difícil deducir que entre menos se sepa del tema que se aborda, menor será la comprensión del texto que se lea.

**3. 1. 4. 6. Lectura de superficie y de profundidad:** Para Casteel y Stahl la lectura crítica o profunda está constituida por un conjunto de habilidades que ellos agrupan en cuatro fases:

- a) Comprensión: en ella, se analiza la información.
- b) Racionalización: se examina la relación entre los conocimientos nuevos y los que ya posee el lector.
- c) Valoración: en ella, el lector toma una posición frente al tema.
- d) Reflexión: está se clarifica, expresa lo que se siente y se cree en relación a la información procesada a través de la lectura (Casteel y Stahl en Santelices, (1989): 25).

Pearson y Johnson comparan la comprensión de la lectura con la construcción de un puente entre lo nuevo y lo conocido que implica una gran cantidad de inferencias basadas en los conocimientos que previamente ya se poseían (Pearson y Johnson en Santelices, (1989): 26).

La inferencia es un acto crítico de comprensión que permite llenar vacíos de información. Pace distingue dos tipos de inferencia: “... la activa que es la capacidad para interpretar una información en función de los conocimientos previos del lector y la pasiva que sería la capacidad de reconocerla como tal” (Pace en Santelices, (1989): 26).

Trabasso señala que, para inferir, es necesario que ocurran cuatro situaciones: primero, resolver la ambigüedad léxica; después, encontrar las referencias pronominales y nominales: posteriormente, establecer el contexto del texto y por último, idear una red semántica mayor para interpretarla (Trabasso en Santelices, (1989): 26).





Cuando el propósito de las inferencias es de orden superior y se pretende establecer relaciones conectivas entre los elementos del texto, éstas se tornan más complejas. Según Johnston, se pueden agrupar en tres grandes categorías de relación:

- 1 - Lógicas, de orden motivacional, psicológico, físico.
- 2 - Información, de carácter espacial, pronominal y lexical.
- 3 - Evaluación, manifestada como juicios sociales, morales (Johnston en Santelices, (1989): 26).

En suma, se entiende que la lectura de superficie es aquella que sólo proporciona una idea aproximada de lo que el autor plasma en su texto y no requiere gran esfuerzo por parte del lector. En cambio, en la lectura profunda el lector no se limita a la aproximación al tema sino que analiza, busca interrelaciones entre los elementos del texto, construye puentes de unión entre lo que ya sabe de antemano y lo que el texto le aporta dando lugar a valorar la información y que además pueda expresar su opinión en relación a lo leído.

### **3. 1. 5. Conocimientos importantes para cada tipo de lectura**

Cuando la intención primordial es aumentar la comprensión de la lectura, es importante practicar y poseer algunos conocimientos mínimos necesarios para obtener mejores resultados de la actividad lectora (Serafini, (1991): 43 - 92).

Cada tipo de lectura requiere de conocimientos diferentes en cantidad y en nivel gradual de dificultad, por ejemplo: para llevar a cabo la lectura analítica de un texto, es necesario saber:

- a) Descomponer el texto en unidades de lectura.
- b) Distinguir estructuras textuales como; enumeraciones, secuencias, ejemplos, relaciones causa efecto, comparaciones, contrastes.
- c) Recurrir a la memoria y recordar lo que previamente aprendimos, para entender lo que el texto presenta.
- d) Distinguir hechos de opiniones, valorando si las ideas que se presentan son objetivas o subjetivas.
- e) Determinar si las fuentes de información, tienen autoridad y son o no dignas de confianza.
- f) Comprender cuáles son los objetivos del autor de un texto.
- g) Jerarquizar la información según su importancia, para así llegar a la síntesis del contenido.
- h) Reconocer palabras claves que sintetizan un párrafo completo.
- i) Ordenar cronológicamente objetos de diverso tipo en una lista respetando el orden espacial y temporal.
- j) Definir, de manera concreta, precisa, sin ambigüedades.
- k) Hallar relaciones jerárquicas y de dependencia.



- l) Reorganizar las ideas en esquemas.
- m) Plantearse preguntas y respuestas en relación a lo leído.

Para realizar la lectura rápida las habilidades básicas necesarias sólo son:

- a) Abarcar muchas palabras en un sólo golpe de vista.
- b) Aislar las palabras y frases que nos interesan.
- c) Leer sin repetir en voz alta o mentalmente, por llevar más tiempo. (Serafini, (1991): 47 - 52)

Cada tipo de lectura requiere ciertos conocimientos y la realización de algunas actividades que faciliten, tanto leer como llegar a la comprensión amplia del contenido del texto.

Entre las actividades que se sugieren están el; subrayar, tomar apuntes, elaborar cuadros sinópticos, porque ayudan a comprender, memorizar, relacionar la información del texto con la que ya poseemos, para "pasar de la lectura al estudio" a través de estrategias y que además su utilidad se verá reflejada en el aprovechamiento académico general del lector-estudiante (Serafini, (1991): 72 - 92).

### **3. 2. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA**

Pearson y Kamil consideran que sería positivo que los docentes diagnostiquen y evalúen los problemas individuales de lectura y lenguaje de los alumnos; que se planifique adecuadamente el uso del tiempo en el aula, tanto del maestro como de los integrantes del grupo, es decir poseer un modelo del proceso lector para no actuar sólo de forma empírica, sino de manera informada, razonada y consciente, eligiendo métodos de enseñanza adecuados a las necesidades del grupo (Pearson y Kamil en Aulls, (1989): 6).

A continuación, presentamos algunos modelos de enseñanza que intentan explicar la esencia de procesos complejos y a diferencia de las teorías son comprobables en forma directa.

#### **3. 2.1. Modelo de destrezas**

Este modelo extrae sus hipótesis del conductismo de Skinner y coincide con la filosofía del atomismo lógico.

"La lectura es vista como una destreza unitaria compleja, que debe ser aprendida por medio de la instrucción directa, en contraste con la adquisición natural. La destrezas más globales de la lectura; son la identificación de palabra y la comprensión. Los aprendizajes por asociación y por estímulo - respuesta son primordialmente utilizados para explicar las subdestrezas de aprendizaje" (Skinner en Aulls, (1989): 6).



Sus características más sobresalientes son:

Postular que el aprendizaje depende de la división de subdestrezas en unidades atomísticas de contenido, que a su vez están asociadas a las respuestas simples.

Considerar que el contenido de las subdestrezas es principalmente deducido de un análisis de las unidades lingüísticas a ser decodificadas y entendidas.

Plantear que el aprendizaje es más eficiente cuando las subdestrezas están ordenadas gradualmente de lo simple a lo complejo y el estímulo en etapas de presentación que provocan etapas de respuesta a cada estímulo. Aunque se reconoce que el conocimiento del lenguaje es importante, no se considera a la lectura como una parte natural del proceso del lenguaje que pueda ser aprendida sin instrucción (Aulls, (1989): 6).

La lectura es vista como el aprendizaje de una destreza motora compleja, resultado de un conjunto de subdestrezas. Este modelo no considera que el énfasis de la lectura deba estar puesto en el significado, ni que la temprana y frecuente exposición al texto jueguen un papel importante en las fases iniciales del aprendizaje de la lectura y, aunque ha habido importantes adelantos, subsiste, entre los educadores, la idea de que la lectura y el lenguaje deben ser analizados lógicamente en unidades de conocimiento lingüístico que a su vez deben ser aprendidas por instrucción.

Se enseña el conocimiento lingüístico haciendo que los alumnos asocien entre estímulos y respuestas por medio de la práctica. A continuación se enuncian los principios educacionales de lectura y lenguaje que son base del modelo de destrezas.

- 1.- Es necesario para una sólida instrucción, descomponer el lenguaje y el texto en una serie de subdestrezas que son definidas como de contenido específico, con una o más respuestas específicas correctas o incorrectas.
- 2.- Todas las subdestrezas de la lectura y el lenguaje deben ser directamente observables y evaluables a fin de comprobar si han sido aprendidas.
- 3.- Por medio del análisis lógico de tareas, las subdestrezas pueden ser ordenadas en una secuencia de aprendizaje a través de la cual todos los estudiantes deben pasar, a fin de progresar con éxito desde la adquisición de destrezas menores a otras mayores.
- 4.- La precisión y la automatización de las respuestas frente a las unidades del lenguaje hablado, muestran el grado hasta dónde una subdestreza más compleja ha sido aprendida, así como la disposición a progresar hacia una más compleja.
- 5.- El aprendizaje de subdestrezas conduce gradualmente a niveles más elevados de rendimiento entre las destrezas unitarias complejas de leer, escuchar y hablar.



6.- La adquisición de significado es el resultado final de leer y escuchar.

7.- La expresión de significado es el resultado final de haber aprendido a escribir y hablar (Clark & Clark, Pavio & Begg en Aulls, (1989): 7).

### 3. 2. Modelos de procesamiento psicolingüístico

La psicolingüística se interesa en las estructuras mentales y las operaciones que hacen posible la comunicación. Se estudian las operaciones que hacen posible la comunicación cotidiana, el lenguaje y procesamiento que de él hace el ser humano, desde la perspectiva de que los seres humanos son un sistema relativamente complejo de procesamiento de información.

Tres preguntas principales son base para la gran variedad de modelos de procesamiento psicolingüístico del lenguaje y la lectura:

- 1) ¿Qué es lo que uno sabe, cuando se conoce el lenguaje?
- 2) ¿Cómo utiliza el conocimiento del lenguaje cuando se está produciendo o comprendiendo el habla o el texto.
- 3) ¿Cómo adquiere uno el conocimiento acerca del lenguaje y cómo lo usa en el procesamiento del lenguaje hablado y escrito? (Glucksberg & Danks en Aulls, (1989): 7).

Estos modelos se centran en describir los procesos involucrados en el hablar y leer e intentan explicar la producción y comprensión. Los modelos difieren en su explicación atendiendo a la forma cómo los lectores relacionan el conocimiento del lenguaje con la información de la página impresa para obtener significado.

Cada modelo, considera a la lectura como un proceso profundamente interactivo donde las unidades lingüísticas en el texto, son usadas según la necesidad del lector para construir significados durante el procesamiento acumulativo de oraciones en un texto.

Por su parte, Goodman enfatiza la importancia del carácter de interpretación tentativa del lector y la adquisición deliberada de estrategias de lectura tales como muestreo, autocorrección y confirmación de significado, la conciencia metalingüística de cómo trabaja el lenguaje y la habilidad para tratarlo como un objeto, parece facilitar la adquisición de estrategias eficientes, tales como autocorrección de errores y monitoreo de las relaciones de significado durante el procesamiento del texto (Goodman en Aulls, (1989): 7).

Este modelo rechaza el concepto de que el proceso lector es una destreza global unitaria confeccionada por el ensamble de subdestrezas y enfatiza que la lectura es un proceso que se construye sobre la base de la competencia lingüística disponible.



El lector activo durante la lectura, integrará las señales disponibles utilizando la redundancia de señal en el texto para facilitar la predicción fluida de significado y ejemplificación. Se presupone que ya ha adquirido estrategias de procesamiento, acerca de cómo ubicar el conocimiento del lenguaje en el texto por leer.

De los modelos de procesamiento psicolingüístico se derivan cinco principios:

- 1.- El lenguaje oral y escrito constituye un sistema interdependiente que no debe ser fraccionado porque se destruyen las propiedades de redundancia y cohesión que señalan el significado.
- 2.- El lenguaje y el texto se tornan significativos durante el procesamiento y son altamente predecibles con base en los conocimientos gramaticales.
- 3.- El lenguaje materno es más fácil de explorar a través de la lectura y la escritura.
- 4.- Además del conocimiento y la conciencia de las relaciones entre el lenguaje y el material impreso, es necesario aprender estrategias de predicción, organización, reflexión y control sobre lo que se lee, se escribe y habla.
- 5.- Los niños son usuarios competentes del lenguaje oral, esto constituye un recurso básico para aprender que leer es un recurso significativo. Con el crecimiento se adquiere mayor capacidad de autorregulación consciente del conocimiento del lenguaje y su uso deliberado para juzgar, manipular o coordinar sus estructuras y significados al leer, escribir, hablar o escuchar (Aulls, (1989): 8).

### **3. 2. 3. Modelos de discurso y comprensión lectora**

Estos modelos enfatizan la extrema importancia de reemplazar la gramática oral por una escrita y reconocen la función de la pragmática para entenderlas.

Moffett define el discurso como "una pieza de verbalización completa para un propósito original" el texto es una forma de discurso que debe tener coherencia, es decir estar ordenado en redes de relaciones de significado y sugiere que la relación sujeto – hablante - oyente es el contexto "... último dentro del cual el desarrollo del lenguaje y la lectura pueden vincularse con las operaciones mentales del que aprende" (Moffet en Aulls, (1989): 8).



En el aprendizaje, las variaciones son funciones de participación; en las relaciones, emisor-mensaje-receptor son prácticas de abstracción y además de relación entre conocimientos derivados del texto o habla que permiten que la comprensión ocurra. Se dice que algunos resultados del aprendizaje del lenguaje y la lectura deben ser entre otros la extracción de las estructuras comunes de una variedad de discurso su clasificación en la memoria, la utilización de manera que ayuden a la comprensión del discurso hablado y escrito, así como a la producción de significado.

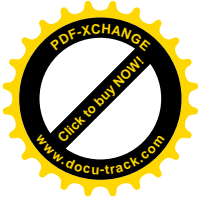
Algunos de los aspectos más importantes en el proceso de comprensión lectora que se desprenden de estos modelos son:

- 1.- El uso activo por parte del lector del conocimiento previo (esquemas o marcos) antes, durante y después de leer, para ayudar a la comprensión.
- 2.- Las distintas funciones de la inferencia en la organización de significado durante y después de la lectura.
- 3.- La importancia del conocimiento del lector de las estructuras del texto en la construcción o reconstrucción del significado del texto durante o después de la lectura.
- 4.- La influencia que varias propiedades del texto tienen sobre la comprensión y el recuerdo de la información de distintos tipos de texto (Moffet en Aulls, (1989): 8-9).

Los modelos de comprensión toman en cuenta las condiciones que se dan antes, durante y después de la lectura así como su influencia en la comprensión del lector o en la recuperación de información del texto. La relación entre modelos de discurso y comprensión es la descripción del conocimiento en el discurso común, la organización y transferencia de éste, durante la lectura, debate, escritura o dramatización.

Fusionando los dos modelos resultan los siguientes principios para relacionar la lectura y la enseñanza del lenguaje:

- 1.- No debe haber una brecha muy grande entre lo que el lector, oyente, hablante o escritor ya sabe y el tema leído, escuchado, discutido o escrito.
- 2.- El conocimiento previo del mundo y del lenguaje influye respecto a cómo el lector/oyente interpreta el mensaje del autor y cómo el hablante produce el mensaje.
- 3.- El acrecentamiento de la comprensión de las interrelaciones potenciales entre leer, hablar, escuchar y escribir, depende de la oportunidad que tiene el alumno de participar en cada proceso y de jugar diferentes roles (autor, lector, oyente) cuando los procesos están combinados con diferentes propósitos.



4.- Las estrategias de inferencia usadas para responder a un texto no son necesariamente diferentes de aquellas utilizadas para reescribir los propios borradores de una composición. El medio más razonable para evaluar las estrategias específicas de inferencia que están bajo control de un alumno es observar si pueden ser utilizadas en más de una situación, tales como leer y escribir, hablar y escribir, hablar, escribir y escuchar o leer, escribir y escuchar.

5.- Al leer, escribir o escuchar, el educando debe saber cómo y cuándo inferir entre el conocimiento previo y la información literal del discurso. El uso de preguntas como guía para dichas inferencias es igualmente aplicable a cada situación.

6.- Si en la enseñanza se usan métodos como el de experiencias del lenguaje, se beneficia tanto él que escribe como él que lee, él que lee; y él que oye leer, él que sigue en silencio la lectura en voz alta. Esta clase de experiencias ayuda a reconocer distintos tipos de discurso y en un futuro habrá de influir en la forma de discurso que elijan para expresarse (Aulls, (1989): 9).

Se concluye que los modelos y principios de instrucción por sí solos producen pocos cambios si los docentes no tienen disposición, ni condiciones para usarlos. Por el contrario, si el maestro propicia la participación del alumno puede haber cambios positivos; para ello, debe establecer objetivos e indicar cómo alcanzarlos, seleccionar y asignar a los estudiantes tareas de aprendizaje adecuadas que motiven, a confiar en las habilidades y conocimientos del estudiante, establecer lazos de afectividad con el grupo, dar tiempo para el debate y revisión a través de la enseñanza tanto con pequeños grupos como en forma individual.

### **3. 2. 4. Texto**

Los materiales de lectura a trabajar son de suma importancia cuando el propósito es promover la actividad de leer, es importante explicar que entendemos como texto, los tipos que existen y sus características.

Entenderemos en este trabajo texto como sinónimo de Discurso. Designando la construcción teórica-abstracta, constituida por enunciados a los que se asigna una estructura textual. El texto como unidad teórica no posee una extensión determinada puede ser desde una palabra hasta una obra en varios volúmenes, siempre y cuando tenga; sentido, integridad, coherencia y adecuación.

a) Sentido: significado específico que posee un mensaje en una situación comunicativa.



b) Integridad: que no depende de ninguna expresión específica para ser comprendida.

c) Coherencia: se manifiesta en las relaciones e interrelaciones que guardan las proposiciones de un texto y dependen del objetivo de comunicación que se pretenda alcanzar, es decir en la ordenación y articulación de la información.

d) Adecuación: al emitir un mensaje, deben considerarse las características de los destinatarios y el objetivo que se persigue con tal mensaje, ésta se manifiesta de diversas maneras, desde las características lingüísticas; léxico, sintaxis, organización textual, puntuación o entonación, según sea el caso, hasta las extralingüísticas; como el tono y la información pertinente según sea el receptor o el enunciatario.

El texto posee microestructura, macroestructura, superestructura. La microestructura: considera el nivel local del discurso, es decir, las relaciones entre las estructuras de las proposiciones aisladas e individuales. La macroestructura: es la consideración del discurso como una entidad y se refiere a lo que se denomina tema del texto, esto de manera global.

La superestructura: es la organización general que caracteriza a un tipo de texto como puede ser el narrativo, argumentativo, descriptivo u otros, en otras palabras es la forma o disposición de un texto, misma que responde a determinados objetivos. Esta noción se asocia con la intención de comunicación, es decir si se trata de explicar, convencer, comunicar sentimientos, ideas, se tendrá una superestructura diferente (Zacaula, (1995): 4).

En suma, podemos decir que en todo texto, subyace una estructura dominante que le da coherencia a la exposición de nuestras ideas y de acuerdo a los objetivos de comunicación es la modalidad que adquiere. Comprende la manera en que el autor expone su mensaje o cualquier producción lingüística realizada para el intercambio comunicativo, autosuficiente.

### **3. 2. 5. Tipos de Texto**

Existe una gran variedad de tipos de texto, derivados de los que considerados básicos en el CCH; descripción, narración, argumentación, aunque en la teoría se explican con ciertas características en la realidad los textos no se presentan puros, porque según el objetivo para el que hayan sido creados, es la estructura y características que presentan, es importante que el alumno aprenda a identificar cuál estructura predomina en la organización del texto en su conjunto para que pueda comprenderlo mejor. A continuación mencionaremos algunos de los tipos más usuales.





### 3. 2. 5. 1. Textos narrativos

Se caracterizan en general, por plantear uno o más personajes centrales, una situación temporal y espacial donde ocurren los distintos acontecimientos que dan cuerpo a la narración.

Ejemplo de estructura narrativa:

Personajes: Había una vez un zar que tenía un halcón estupendo. Ningún otro le igualaba en rapidez al lanzarse sobre las presas.

Situación: Un día que había salido de caza, el zar lanzó al halcón para que corriera tras una liebre y lo siguió. Cuando el halcón echó la uña a la liebre, el zar cogió a los dos animales y se fue en busca de agua para beber.

Problema: De repente, el halcón se agitó en la mano del zar y con un aletazo vertió el agua. El zar llenó otra vez la copa y nuevamente fue a beber. Pero de nuevo se agitó el halcón y cayó el agua. Por tercera vez quiso beber el soberano, pero el halcón tampoco le dejó.

Acción: El zar se encolerizó y golpeando al animal contra una piedra, lo mató.

Desenlace: En aquel momento llegaron los criados del zar, que pronto fueron a la fuente para llenar la copa. Pero volvieron con ella vacía. No se puede beber aquella agua -dijo uno de ellos- porque una serpiente ha envenenado el manantial, el halcón hizo bien en verter la que cogías. Si la hubieses bebido, habrías muerto.

El zar exclamó: Mal recompensé al pobre animal, porque él me salvó la vida y yo lo maté (Alonso, (1991): 191).

### 3. 2. 5. 2. Textos expositivos

De éstos se han identificado por lo menos siete tipos de estructuras en función a las cuales pueden estar organizadas. A continuación los describimos brevemente; generalización, descripción-enumeración, secuencia, clasificación, comparación-contraste, problema-solución, argumentativos.

**1. GENERALIZACIÓN:** Son textos en los que la idea principal está normalmente explícita y las demás frases sólo son clarificaciones de la misma. En este tipo de estructura no existen indicadores sintácticos específicos, pero pueden identificarse al compararse el nivel de generalidad de las frases en torno a la que identifiquemos como principal.

Ejemplo:

#### LA TERNURA

La ternura es un sentimiento que experimentamos a veces ante otras personas, animales u objetos, sentimiento que nos mueve a tratarles con mimo, con suavidad. Suele experimentarse con más frecuencia ante lo menudo, lo pequeño, lo sencillo. Ante aquellos que se nos abren confiados, sin temor, con la sonrisa alegre de quien se siente a gusto. Como el perrillo que juguetea corriendo tras la pelota lanzada a lo lejos y que nos trae con ojos ávidos de que continúe el juego. Como la compañera que cierra sus ojos para recibir el primer beso (Alonso, (1991): 193).



**2. DESCRIPCIÓN-ENUMERACIÓN:** En estos textos los hechos o características de un objeto aparecen uno tras otro, enumerados de manera específica o implícita. Cada uno de los hechos o características se describen en una o más frases. La idea principal constituye una síntesis de las características enumeradas. Es fácilmente identificable porque con frecuencia aparecen en el texto indicadores numerales.

Ejemplo:

a) Descripción. El ornitorrinco es un mamífero -sus crías se alimentan de la leche de la madre -con cuerpo y cola de castor -el cuerpo peludo y la cola plana-, que tiene pico de pato y pies palmeados y pone huevos, como las aves.

b) Enumeración. El ornitorrinco tiene las siguientes características:

1. Es mamífero: sus crías toman la leche de la madre.
2. Tiene cuerpo y cola semejantes a los del castor: el cuerpo cubierto de pelo y de cola plana.
3. Tiene pico de pato y pies palmeados.
4. Pone huevos, como las aves, (Alonso, (1991): 193).

**3. SECUENCIA:** Esta estructura se encuentra en textos que describen una serie de hechos sucesivos relacionados, como pueden ser los pasos que se dan en un proceso, o el relato de los cambios históricos, en los que la idea principal presenta la síntesis de los elementos que integran el proceso. Términos como: después, a continuación, tras esto, permiten identificar este tipo de estructura.

Ejemplo:

Para preparar sopa portusalda con bacalao, tras haberlo puesto en remojo la noche antes, se escurre y se coloca en una cacerola cubierto de agua fría. Se pone a calentar y cuando el agua rompe a hervir, se retira del fuego. A continuación se saca el bacalao, se le quitan las espinas, se desmiga y se reserva el agua de haberlo cocido.

Después, se pone aceite en una cacerola, se fríen los ajos, se sacan y se añaden puerros cortados en trozos, patatas mondadas y cortadas en cuadrillos regulares y el bacalao. Se va rehogando todo lentamente y a los diez minutos, se añade el caldo de haber cocido el bacalao y medio litro de agua. Se sazona de sal y pimienta y se pone a hervir a fuego lento durante una hora (Alonso, (1991): 193).

**4. CLASIFICACION:** Estos textos describen conjuntos de elementos o personas agrupadas en categorías. La idea principal corresponde a la síntesis de la categorización realizada. la referencia explícita a clases, grupos, categorías, modalidades son el indicador de esta estructura.



Ejemplo:

Existen cinco clases de frutos carnosos: pomo (ejemplo: la manzana); baya (ejemplo: la uva); drupa (ejemplo: la cereza); hesperidio (ejemplo: la naranja); y pepónide (ejemplo: la calabaza). El pomo es un fruto con exocarpio delgado y coloreado, mesocarpio carnoso y endocarpio cariáceo, formando cavidades donde están las semillas o pepitas. La baya tiene el endocarpio pulposo, que engloba las semillas.

Los frutos con hueso, esto es, con endocarpio leñoso, constituyen la categoría drupa. En los hesperidios, el endocarpio está formado por vejigas llenas de líquido y dividido en gajos. Por último, el endocarpio en los frutos de la categoría pepónide, está constituido por los filamentos del interior (Alonso, (1991): 193).

**5. COMPARACIÓN-CONTRASTE:** Este tipo de textos muestran la relación entre dos o más conjuntos de elementos.

En los comparativos se atiende tanto a semejanzas como a diferencias, y en los de contraste sólo se señalan las diferencias. En estos textos la idea principal se haya en la relación que el texto concreta a través de múltiples detalles. La presencia de esta estructura se detecta con términos como diferente, lo mismo similar, por el contrario, etcétera.

Ejemplo:

Hay dos formas de estimular la motivación por el aprendizaje, mediante recompensas internas y creando las condiciones que pueden hacer que el niño se interese por la tarea misma. Estas dos formas de motivar no son igualmente efectivas: la primera tiene, en general, peores consecuencias que la segunda.

Por otro lado, al diseñarnos las tareas escolares de forma que el sujeto experimente que su competencia se incrementa, que el trabajo le descubre un mundo interesante, trabajará aunque no anticipe recompensa externa alguna.

Sin embargo, hay ocasiones y momentos en que el panorama se invierte. Aprender -en abstracto- puede ser interesante, pero si lo que interesa al alumno es, por ejemplo, conseguir un empleo, sólo se esforzará por aprender si anticipa que lo que ha de estudiar tiene que ver directamente con tal finalidad (Alonso, (1991): 194).

**6. PROBLEMA-SOLUCIÓN:** Son textos en los que se describen problemas y su solución o soluciones, razón por la cual algunos autores consideran que son secuenciales y otros consideran que guardan parecido con los textos narrativos. La idea principal es mostrar la adecuación o no de una solución al problema planteado. Los indicadores que identifican este tipo de texto, son términos como, problema, cuestión, pregunta, enigma, solución, respuesta.

Ejemplo:

La amenaza de la contaminación, unida a la creciente demanda de agua potable, y el hecho de que añadir cloro al agua u otros aditivos químicos haga que ésta adquiera su sabor desagradable, plantea el problema de cómo potabilizar el agua sin añadir cloro para que pueda beberse sin contraer la disentería o las fiebres tifoideas.

Los franceses han encontrado solución a este problema al perfeccionar un ingenioso método de-ozonización-, es decir, de-lavar- el agua con -aire-. Primero el agua se limpia mediante un proceso de filtrado. Pero quitar la suciedad no elimina los virus y bacterias que causan las enfermedades.



Entonces interviene la ozonización, que consiste en aprovechar las propiedades oxidantes de los átomos de oxígeno liberados al formarse el ozono. Estos átomos convierten un metal duro en un montón de escamas que se desmoronan. Y lo mismo ocurre con los virus y bacterias, que no son más que un conglomerado de moléculas orgánicas; su estructura cambia al combinarse con la molécula de oxígeno, dejando de ser letales (Alonso, (1991): 194).

**7. ARGUMENTATIVOS:** El objetivo primordial de este tipo de textos es mostrar, o explicar a través de distintas razones, que algo es verdad o mentira, probable o improbable. El autor expone una idea principal y en torno a ella presenta argumentos de apoyo. Las expresiones que caracterizan este tipo de texto son entre otras; porque, de donde se deduce, en consecuencia, esto demuestra, etcétera.

Ejemplo:

Me miras con lástima, preocupación e indiferencia porque soy un niño retrasado. Pero sólo ves mi aspecto exterior. Sin embargo, soy como tú. Siento el dolor y el hambre. No sé pedir el agua cortésmente, pero siento la sed. Me cuesta trabajo entender qué quiere decir mañana-. Tardé meses en aprender a montar en un triciclo, pero cuando lo hice, me sentí orgulloso.

Si me dejan aprender a mi propio ritmo, sin rechazarme, puedo tener un lugar en el mundo. Todo esto te demuestra que, aunque soy un niño retrasado, soy una persona como tú. Por eso, cuando me veas, saludame y sonríe. Me ayudarás a ser feliz y te ayudarás a ti mismo (Alonso, (1991): 194).

Puede verse que el papel del maestro en la enseñanza y práctica de la lectura, es de suma importancia y entre otras de sus actividades esta la de hacer participar activamente a los alumnos en las tareas de lectura y mantenerlos en ellas, por medio de la cuidadosa selección de actividades que se adecuen a los límites de tiempo disponible, para que se actúe de manera fluida, porque muchas veces el problema pedagógico reside en que se tiene poca consideración, por lo que a los alumnos interesa y lo que deben de aprender.

Otra importante tarea dentro de la enseñanza y fomento de la lectura, es la selección de materiales que idealmente debería ser realizada por un grupo, conformado por maestros y alumnos que lleven a cabo un análisis cuidadoso sobre la legibilidad física, lingüística, conceptual del texto, de su interés, propiedad y nivel de dificultad gradual de acuerdo al objetivo que se pretenda alcanzar y al tipo de alumno que va dirigido.

Para llevar a cabo lo más eficientemente posible su labor, el docente debe planear, evaluar y revisar sus estrategias para promover la enseñanza y corregir sobre la marcha sus estrategias de acuerdo a la necesidad del grupo.

En suma, se sugiere a los maestros que:



- 1) De acuerdo a las necesidades y objetivos de sus programas diseñen estrategias pedagógicas para guiar el desarrollo de la lectura y la escritura, el hablar y escuchar.
- 2) Que el conocimiento a trabajar pueda ser útil al estudiante dentro y fuera de la escuela, que además no sea demasiado extenso.
- 3) Tener claro cual es el objetivo del aprendizaje para poder orientar mejor al estudiante y así el mismo pueda autorregular sus estrategias.

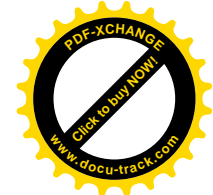
### 3. 2. 5. 3. Enseñanza y evaluación de la lectura

El conocimiento del lenguaje se refiere principalmente a conceptos; palabras, indicaciones redundantes en el discurso oral o impreso que señalan relaciones de significado; anáforas, reglas para identificar propiedades críticas del texto, por ejemplo distinguir entre temas o ideas principales subordinadas y estructuras del discurso tales como el diálogo o monólogo, descripción y explicación, argumento y comentario, causa-efecto y pautas de secuencia de tiempo, verso completo y verso rimado, las funciones del narrador en una historia, cadena de eventos en una historia y tipos de preguntas y sus requerimientos de respuestas esperadas.

Para realizar una lectura con metas específicas, Ryan propone las siguientes estrategias:

- 1.- Predicción del contenido del texto.
- 2.- Realización de Inferencias retrospectivas.
- 3.- Autocorrección de errores al ir leyendo.
- 4.- Confirmación o rechazo de las predicciones.
- 5.- Controlar la construcción o reconstrucción de significado.
- 6.- Uso del conocimiento previo para encontrar significado y comprender intenciones y conceptos del autor.
- 7.- El uso de preguntas auto-generadas para organizar los pretendidos significados del autor (Ryan en Aulls, (1991): 11).

Una vez que los alumnos son capaces de seleccionar estrategias y aplicarlas correctamente deben trabajar de manera independiente al maestro, quien sólo debe modelar la actividad, poniendo el ejemplo para que el alumno realice la actividad y en caso necesario aclarar las dudas que surjan en el desarrollo de la misma.



## 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

### 4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA DESEABLE EN EL BACHILLERATO DEL COLEGIO

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) está definido como bachillerato universitario, de cultura básica, en el cual, el alumno requiere un cierto nivel de lectura, que le permita lograr los objetivos propuestos en los programas y planes de estudio. Desde el proyecto de origen del CCH, a los Talleres de Lenguaje y comunicación, se les ha asignado un lugar de privilegio, pues se da por entendido que al desarrollar los alumnos sus habilidades lingüísticas, podrán acceder de mejor forma a la cultura, constituida por habilidades intelectuales, conocimientos disciplinares, actitudes positivas y valores universales.

Los diferentes tipos de lectura explicados anteriormente pretenden explicar y aplicarse a un objetivo, tipo de material de lectura y a determinadas expectativas educativas, en nuestro caso, las del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, en especial de los Talleres de Lenguaje y comunicación.

El tipo de lectura que nos interesa practiquen los alumnos del Colegio, es aquella que va más allá de la simple decodificación de signos y comprende procesos muy complejos como son la deducción, inducción, juicio, razonamiento, interpretación.

Al respecto, Robert Ennis considera que llevar a cabo una buena lectura requiere de un "pensamiento crítico", porque leer es una macro-habilidad, constituida por un conjunto de habilidades que él agrupa en tres dimensiones básicas:

- 1) La lógica, que permite juzgar la relación entre el sentido de las palabras y las afirmaciones que ellas conllevan.
- 2) La de criterio, que capacita para valorar el sentido común de las proposiciones independientemente del análisis lógico.
- 3) La pragmática que habilita para decidir si lo propuesto en un juicio es bueno y suficiente para un propósito en una situación determinada.

Ennis abundando aun más subdivide el pensamiento crítico necesario para una buena lectura en doce microhabilidades:

- 1.- Comprender el significado de una afirmación.
- 2.- Juzgar la línea de razonamiento y su ambigüedad.
- 3.- Juzgar si existen contradicciones en las afirmaciones.



- 4.- Juzgar si la conclusión corresponde a la situación expuesta.
- 5.- Juzgar si una afirmación es específica.
- 6.- Juzgar si la afirmación es la aplicación de un principio dado
- 7.- Juzgar si una afirmación es confiable.
- 8.- Juzgar si una conclusión inductiva aparece justificada.
- 9.- Juzgar si un problema ha sido identificado.
- 10.- Juzgar si una afirmación dada es una suposición.
- 11.- Juzgar si una definición es adecuada.
- 12.- Juzgar si es aceptable una afirmación independientemente de quien la ha hecho (Ennis en Santelices, (1989): 25).

Coincidiendo con Ennis en algunas ideas, Cianciolo y Le Pere postulan que “escuchar, leer y pensar críticamente son tres habilidades que, en conjunto, pueden ser definidas como la capacidad para analizar y evaluar ideas en términos de un estándar, norma o criterio”, sin olvidar que el pensamiento crítico no es una habilidad específica, porque está conformado por un conjunto de habilidades relacionadas con el manejo de información que permiten al sujeto emitir un juicio acerca de los mensajes que ella transporta (Cianciolo y Le Pere en Santelices, (1989): 25).

Richard Warren dice, al respecto, que el pensamiento crítico es... “un conjunto de habilidades macrológicas integradas”, que son intrínsecas al carácter de la persona que están profundamente internalizadas en los procesos cognitivos y afectivos, (Richard Warren en Santelices, (1989): 25). Swartz por su parte, dice que el pensamiento crítico “es una habilidad que permite evaluar las fuentes de información, las explicaciones causales y las inferencias”, (Swartz en Santelices, (1989): 25).

Russell en cambio plantea que el pensamiento crítico es “la actitud general de cuestionar y dejar en suspenso un juicio; un hábito de examinar antes de aceptar” y Shardahow postula que el pensamiento crítico es una labor mental, para descubrir relaciones de causa, efecto en el que se empieza a comparar lo que se ve y oye con lo que se conoce y lo que se cree cuando se empieza a desarrollar el pensamiento crítico y finalmente realizar inferencias (Russell y Shardahow en Santelices, (1989): 25).

Hablando específicamente sobre lo que constituye la lectura crítica, Strang y sus colaboradores plantean este tipo de actividad como sinónimo de pensamiento crítico, que en la lectura ya está aplicado y ayuda a desarrollar el hábito de pensar críticamente.



Según esto, la lectura crítica está engendrada en la curiosidad intelectual del lector, en su deseo de conocer la verdad, es una actitud mental en la que el lector se interroga y ejercita su habilidad para analizar, juzgar y resolver problemas (Strang en Santelices, (1989): 25).

Entonces, el lector crítico tratará las proposiciones del autor como hipótesis corroborables y no como conclusiones para recordar. Además, de ser capaz de reconocer la influencia de sus propias emociones en la formulación de juicios y procurar ser objetivo.

#### **4.2. PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LOS PROGRAMAS PARA EL TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN DE 1º A 4º SEMESTRE EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

En el proyecto original del Colegio en 1971 se plantearon como dos asignaturas separadas, el Taller de Lectura y el de Redacción recayendo en ellos por cuatro semestres la responsabilidad de propiciar en los alumnos, el desarrollo de las habilidades lingüísticas de leer, redactar, hablar y escuchar que integran los procedimientos básicos del trabajo intelectual.

Aunque esto estuvo en la práctica durante muchos años, buscando mejores resultados académicos, procurando evitar la fragmentación del proceso de lecto-escritura y la duplicación de esfuerzos de los profesores, se planteo la reunión de los dos Talleres en una materia denominada Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I a IV, a desarrollar del 1º al 4º semestre del bachillerato.

En la propuesta de los nuevos programas se recoge la concepción de la integración de la lectura y la redacción como aspectos del proceso de producción de sentido. El termino producir subraya el carácter de proceso que tiene la constitución de significados y la exigencia de llevarlo a término. También se proponen formas de trabajo tendientes a hacerlo una realidad, no sólo rigurosa, sino también placentera, a través de las cuales el estudiante sea consciente del carácter del proceso, no fragmentado, que tiene la integración de la lectura y la redacción (Bazan, (1994): p.3).

Dentro de las habilidades lingüísticas se reconoce el preponderante papel y peculiaridades que tienen tanto la lectura como la escritura, como habilidades distintas que deben en la enseñanza, trabajarse articuladas para concretar la comprensión de lectura y del uso de la lengua en procesos de redacción y para ser instrumentos útiles en la adquisición de conocimiento.

No obstante estar de acuerdo con lo anterior, en este caso la atención la centramos en la lectura por considerar que si no se tiene el gusto por leer, ni las habilidades para leer, la comprensión lectora será muy escasa y lo que se pueda escribir sobre lo leído, tendrá poca relevancia en el desarrollo de las dos habilidades y en la adquisición de conocimientos del alumno.





Es importante fomentar la actividad lectora en el alumno, conocer su nivel lector para partir de él, hacia la consecución de los objetivos que plantean los programas. De manera gradual se plantea en los programas de los TLRIID que la tónica del aprendizaje durante los primeros cuatro semestres será la siguiente:

Primer semestre: soltar. Es decir lograr la fluidez tanto en la lectura, la redacción y la expresión oral, atendiendo la dimensión afectiva, mediante la creación de un ambiente de gozo frente al uso y dominio de la lengua.

Segundo semestre: ganar en complejidad. Al leer, entender y ser capaces de elaborar resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas, que den cuenta del nivel de comprensión de lo leído.

Tercer semestre: hacer culminar procesos. Aquí si el avance del aprendizaje fue el programado el alumno ya es capaz de leer varios autores sobre un mismo tema y su desempeño en la comprensión de lectura y escritura ahora se vera plasmado en un artículo de investigación predominantemente descriptivo, de naturaleza informativa.

Cuarto semestre: integrar en un todo. El alumno a partir de sus intereses y conocimientos previos, será capaz de elegir un tema, elaborar y comprobar una hipótesis mediante la selección de material bibliográfico que disfrutará leer y lo que haya comprendido lo redactará en su informe de investigación, (Bazan, (1994): 9 - 10).

Aunque el tema de la lectura y sus implicaciones es el central en este trabajo, también es claro que su práctica y el nivel que se alcance están, estrechamente ligados a la escritura como podremos verlo en el capítulo dedicado a las actividades que en los diferentes momentos de la lectura se realizan.

En el CCH, se han practicado los diferentes tipos de lectura descritos anteriormente y otros más de acuerdo al perfil profesional de cada profesor, conocimientos, creatividad e interés en la enseñanza de las habilidades lingüísticas.

Las actividades que se realizan en torno a las lecturas son diversas, van desde las más tradicionales y en ocasiones calificadas por los alumnos como aburridas y sin sentido desde la percepción de los alumnos, a las más agradables y significativas como lo fue la enseñanza de una de mis profesoras del Taller de lectura, cuyo método era indicar la lectura de un texto y antes de comentarlo o de encargar la realización de una actividad en relación al contenido de la obra leída, llevaba a la clase alguna imagen o pintura de un autor de la época de creación de la obra leída y platicaba al grupo acerca de las características de la época de producción de la misma, comentaba sobre la música, poesía, moda, comida, creando un contexto al texto, dando un sentido más claro y significativo a la lectura realizada.



Creo que tuvo mucha importancia la atinada selección de textos literarios en este caso, que realizó la profesora, pero sobre todo que estos textos eran cortos y la actividad alrededor de ellos parecían premios, no castigos o largas condenas a pagar.

#### 4. 3. EL PROCESO DE LA LECTURA

El proceso de lectura es una labor gradual que debe iniciar con actividades sensoriales, posteriormente de razonamiento y búsqueda de interrelaciones entre ideas y palabras, para después valorar la información, identificar las interconexiones existentes entre el conocimiento que previamente se posee y el que presenta el texto, al leer los resultados serán de acuerdo a la etapa del proceso que llegue el lector.

Es indiscutible que la lectura es una actividad fundamental para lograr un aprovechamiento adecuado en el medio escolar; también es innegable que no es sencilla. La lectura no se presenta como un evento terminado en un solo momento; es, más bien, un proceso de construcción que se da en distintos tiempos y niveles, dependiendo de las características y circunstancias del lector.

Por motivos de estudio, en este capítulo consideraremos el proceso de la lectura dividido en tres grandes momentos: antes, durante y después de la lectura. No obstante saber, que éstos en la realidad no son momentos independientes sino que están estrechamente relacionados y algunas veces, se desarrollan de forma simultánea; por lo que esta división es convencional, útil para analizar y entender mejor el proceso de la lectura.

En cada uno de estos grandes momentos, presentamos algunas actividades prácticas, que se sugieren para facilitar la mayor comprensión de los contenidos del texto que se lea.

El primer momento que consideraremos en el proceso de la lectura es el que se da antes de la lectura: cuando el lector antes de iniciar la actividad se cuestiona y responde algunas de las siguientes preguntas:

- ¿Qué voy a hacer?,
- ¿Qué voy a leer?
- ¿Para qué voy a leer?
- ¿De qué trata lo que voy a leer?



- ¿Qué sé acerca del tema?

Tanto las preguntas como las respuestas van induciendo al lector a tomar conciencia de la actividad por realizar; a analizar la naturaleza del material de lectura; a fijarse la ruta para alcanzar el objetivo de lectura y a buscar, en sus conocimientos, lo que sabe en relación al tema de lectura. Durante la realización de la lectura, los cuestionamientos pueden ser:

- ¿Qué hago?

- ¿Cuáles estrategias debo utilizar para comprender más y mejor lo que leo?

Si el lector tiene conciencia de antemano, es decir sabe lo que hace y para qué, podrá elegir las estrategias más adecuadas para sacar mayor provecho de su actividad.

Al terminar la lectura, con el fin de asegurar la comprensión de lo leído, los cuestionamientos orientadores pueden ser:

- ¿Qué leí?

- ¿Qué comprendí?

- ¿Qué aprendí?

- ¿Qué recuerdo de lo que leí?

Si se logra responder medianamente la mayoría de los cuestionamientos, no será frecuente escuchar la desconsolada frase que muchos estudiantes expresan "Leí mucho... pero no entendí nada".

No es novedad para nadie afirmar que, a través de la lectura, se adquiere gran parte de los conocimientos escolares y cotidianos; que la lectura brinda material de reflexión y que el estudiante, para aprender, debe adquirir habilidades a fin de lograr mayor comprensión del contenido de los textos. Entendiendo que comprender no es integrar una copia fiel del texto en la mente del lector sino la interpretación de la información, y el conectar los conocimientos que previamente se poseían (conocimiento de mundo) el lector podrá inferir entonces aquello que no presenta el texto es decir "leer cosas que no están escritas" (Sarmiento, (1995): 22).



Los estudiosos coinciden en recomendar actividades en torno a la lectura y coinciden en aceptar que el proceso de leer, consta de tres momentos. Al hacer la subdivisión de cada uno, sólo difieren en los términos que utilizan o en el desglose pero, en lo esencial, son semejantes. En este trabajo consideraremos la realización de la lectura en las siguientes fases: prelectura, lectura crítica del texto, post-lectura, aunque en la realidad estas fases o momentos están estrechamente ligados, por motivos de estudio, las aceptaremos como válidas (Serafini, (1991): 43 - 72).

#### 4. 3. 1. Antes de la lectura

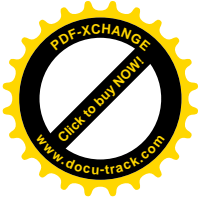
**Prelectura:** María Teresa Serafini denomina prelectura, a la primera fase en la cual, la lectura se hace superficialmente; el lector se prepara para entender. Esta operación se realiza a través de la llamada lectura rápida, que permite recorrer textos muy largos en poco tiempo, al captar sólo los elementos más importantes de manera global, evaluar el interés del contenido y determinar la estructura general del texto. En esta fase, la guía puede ser la curiosidad de cada quien sobre el tema. La prelectura es una actividad preparatoria, que permite adquirir una idea general sobre el contenido de un texto y la manera de abordarlo (Serafini, (1991): 46- 47).

Antes de iniciar la prelectura, se recomienda observar los elementos de estructura y organización del libro tales como la contratapa, las solapas, el prefacio, el índice general, analítico, la introducción, la fecha de impresión, la bibliografía, las notas, las instrucciones, los subtítulos, el encuadre de cada capítulo que frecuentemente se localiza en el primer y el último párrafo del texto.

Uno de los objetivos de la prelectura es despertar el interés, atraer la atención, crear expectativas, hacer predicciones acerca del contenido del texto, para lograr mayor comprensión del mismo. Se pueden elaborar preguntas acerca del contenido, a las que la lectura ira proporcionando respuestas.

Para el lector-estudiante de cualquier nivel, es importante adquirir habilidad y velocidad para desarrollar esta actividad lo más eficientemente posible y para ello existen estrategias que permiten adquirir mayor velocidad al leer y así ahorrar tiempo. No obstante, más importante que leer rápido, es saber regular la velocidad de lectura de acuerdo al tipo de texto de que se trate y al objetivo.

Los lectores inexpertos tienden a leer con la misma velocidad cualquier texto lo cual no es deseable pues cada tipo de material de lectura requiere capacidades y habilidades distintas; por ejemplo, los escritos de Historia, requieren del lector la habilidad para ordenar acontecimientos e ideas en orden cronológico, en tanto que los textos científicos requieren de la habilidad de saber reconocer las relaciones causa-efecto. No obstante, también hay habilidades de lectura comunes como,



por ejemplo, la capacidad para localizar y determinar cuáles son las ideas principales de un texto o la memorización y comprensión del significado de términos nuevos.

De acuerdo a algunas investigaciones realizadas al respecto, un texto de estudio se lee a una velocidad que varía entre 100 y 250 palabras por minuto. Si incluye muchos elementos técnicos, la velocidad puede ser inferior que en escritos sencillos, por ejemplo, de narrativa, leídos por diversión. En este caso, puede lograrse la lectura de hasta 500 palabras por minuto. Cuando se lee entre 800 y 900 o más palabras por minuto, generalmente no se capta el mayor número de palabras de la página, pero este tipo de lectura es útil para localizar informaciones específicas (Serafini, (1991): 47- 49).

De este primer momento, Isabel Solé comparativamente con Serafini hace un mayor desglose de cada momento del proceso. El primer momento, Solé lo subdivide en seis partes: 1.- Ideas generales, 2.- Importancia de la motivación, 3.- Objetivos de la lectura, 4.- Revisión y actualización de conocimientos previos, 5.- Establecimiento de predicciones, 6.- Generación de preguntas (Solé, (1992): 89 - 115).

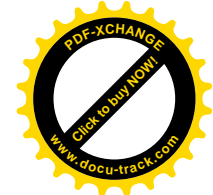
Solé inicia con la consideración de la importancia de que, tanto el que enseña como el que aprende a leer, deben estar motivados para aprender o para enseñar de tal manera que la lectura no se realice a siempre por motivos de trabajo, sino que también se tengan espacios de lectura libre, es decir, que de lo que se lea, nadie tenga que preguntar o evaluar nada. Otro aspecto importante es que no sólo se asegure o predique que la lectura es una actividad muy positiva; es mucho más efectivo que se enseñe con el ejemplo.

También es importante que el lector sepa que no se trata de competir con nadie que cada quien tiene su propio ritmo de trabajo y que la lectura eficaz respeta la individualidad. La elección del material de lectura es otro aspecto muy importante que debe cuidarse, procurando que los textos sean adecuados al lector, a los objetivos que se proponga, para que la actividad sea significativa y responda a las finalidades que se fijen.

En ese sentido, el profesor deberá evaluar las características de su grupo y basándose en ello, planear los apoyos necesarios para que sus alumnos logren enfrentar con éxito los retos que se les presenten (Solé, (1992): 89-90).

#### **4. 3. 1. 1. Importancia de la motivación**

El segundo aspecto que aborda Solé es el de la motivación hacia la lectura. Consideramos, como ella, que ninguna actividad significativa se lleva a cabo si no se le encuentra significado, porque si el sujeto siente que no tiene caso realizar algo o se siente incapaz de hacerlo con éxito evitará la tarea, en cambio si ésta le es interesante, si tiene alguna utilidad, emprenderá con empeño su realización.



En el caso específico de la lectura, deben evitarse actividades que no respondan a propósitos específicos; por ejemplo, leer en voz alta sólo debe hacerse cuando es necesario comunicar algo escrito a los demás, siempre y cuando no tengan a la mano el texto.

Como ya se mencionó, otro aspecto importante es el ejemplo; éste resulta muy significativo, sobre todo para los lectores que se inician, dado que observan cómo valoran, usan y disfrutan la lectura los otros, puede motivarlos a la imitación y desear el dominio de esta actividad.

Para que el individuo sienta deseos de leer, necesita saber, cuando menos, de manera hipotética, el éxito que puede alcanzar. No se puede pedir a alguien que desee leer si lo hace muy torpemente, y aun más que lo haga de manera fluida, su práctica lectora resultará abrumadora, difícil y no se deseará volver a realizarla.

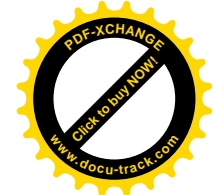
Motivar, no se consigue sólo invitando de manera entusiasta a alguien, sino, planificando la tarea y seleccionando adecuadamente el material con el que se va a trabajar; tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, para evitar, en lo posible, experiencias negativas que impiden, a cada uno avanzar a su propio ritmo.

#### **4. 3. 1. 2. Objetivos de lectura**

El tercer aspecto a que se refiere Solé es a la importancia, que tiene el establecimiento previo de los objetivos de lectura, ya que, para iniciar un camino, debe saberse donde se va a ir. Los lectores, en este caso, deben plantearse frente a un texto, un objetivo. Dependiendo del material de lectura, hay una gran variedad de objetivos; entre los más frecuentes pueden mencionarse los siguientes:

- a) Se lee para obtener una información precisa, como puede ser la búsqueda de números telefónicos en el directorio, una fecha, la consulta de un diccionario, etc. Este tipo de lectura se caracteriza por ser selectiva, rápida y minuciosa; se ignora la mayoría de información y sólo se elige la específicamente buscada.

El fomento de la lectura como medio para encontrar informaciones precisas tiene la ventaja de aproximarla a un contexto real y puede proporcionar conocimientos significativos para trabajar otros aspectos de lectura, tal como la rapidez, que en la escuela frecuentemente es muy valorada (Solé, (1992): 93).



b) Se lee para seguir instrucciones. Si el objetivo de una instrucción es “saber como hacer...” será imprescindible que se comprenda el texto leído; en este caso es necesario leer y comprenderlo todo: no bastará con descifrar las palabras sino entenderlas.

En este tipo de lectura, la actividad es completamente significativa y funcional porque se lee con necesidad de hacerlo; además, el individuo debe controlar su propia comprensión: la lectura de instrucciones, reglas de funcionamiento y las recetas constituyen un medio adecuado para fomentar la comprensión y el control de la propia comprensión (metacompreensión).

c) Cuando se lee, para obtener información de carácter general, la lectura se guiará por la necesidad que tenga el lector de profundizar más o menos en ella y bastará con la primera impresión, que se obtenga de las ideas más generales; un ejemplo de esto lo tenemos cuando, al tomar el periódico, el titular atrapa la atención del lector. Si le parece interesante, sugerente, lo leerá de principio a fin, en caso contrario, abandonará la actividad.

Este tipo de lectura es útil y productiva. Frecuentemente la utilizamos cuando consultamos algún material con propósitos concretos, porque proporciona una visión amplia y sólo seleccionamos lo más acorde. Fomentar esta manera de leer es importante para el desarrollo de “la lectura profunda” en la que cada quien lee según sus propios intereses y objetivos formándose una impresión personal del texto en la que el lector sabe tanto lo que tiene que leer como lo que puede obviar (Solé, (1992): 93-94).

d) Se lee para aprender. Cuando la finalidad explícita es el ampliar los conocimientos a partir de un texto determinado, la actividad se caracteriza por ser lenta y sobre todo repetida, es decir, cuando se estudia, generalmente se procede primero, a una visión general del texto para situarlo, posteriormente, se profundizará en las ideas que contiene.

En ese transcurso, el lector se ve inmerso en un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, porque debe establecer relaciones con lo que sabe y revisar los términos que no conocía deberá, ir efectuando recapitulaciones y síntesis frecuentes (subrayará, tomará notas) para apoyarse en su aprendizaje.

Entre las estrategias útiles para este caso podemos mencionar, están: tomar notas, hacer subrayados, elaborar resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas sobre el contenido para contribuir al aprendizaje. “Cuando leemos para aprender, las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada se actualizan de forma integrada y consciente permitiendo la elaboración de significados que caracterizan al aprendizaje” (Solé, (1992): 95).



En este tipo de lectura, es de gran ayuda que el individuo se fije, tenga claros y presentes sus objetivos de lectura, es decir que sepa lo que espera aprender concretamente, (en esta modalidad las guías de lectura son de gran utilidad).

e) Se lee para revisar un escrito propio. Este tipo de lectura crítica es muy útil y además ayuda a aprender a escribir. Los componentes metacomprendidos se hacen patentes aquí, porque cuando yo leo lo que escribí, sé lo que quería decir, pero simultáneamente tengo que ponerme en el lugar del autor y del lector, aquí el proceso lectural adopta un papel de control y autorregulación (Solé, (1992): 96).

f) Se lee por placer. Este tipo de lectura debe estar regulado sólo por los criterios de cada quien porque tanto el placer como la lectura son algo personal, individual que no pueden, ni deben estar sujetos a nada más, que a sí mismos. El placer se logra cuando el objetivo es la experiencia emocional y los intereses propios son los que se imponen al seleccionar el texto por leer, dado que desencadenan emociones diferentes en cada quien.

En ocasiones se ha presionado tanto al individuo en la escuela, a leer algún tipo de texto por ejemplo, el literario, que llega a asociar la lectura de literatura con la resolución de cuestionarios, comentarios, análisis, tareas que, muchas veces, considera tediosas por lo que será muy difícil que pueda asociarlas con algo grato deseable o placentero (Solé, (1992): 96- 97).

En este tipo de lectura el individuo decide leer y releer tantas veces como considere necesario o deseable lo hace en el tiempo y orden que cree más conveniente y valorará o criticará libremente el contenido es decir lo disfrutará a sus anchas.

g) Se lee en voz alta. Para hacerlo, se debe tener presente el objetivo fijado previamente: si éste es para adquirir la habilidad de hacerlo mejor, deben determinarse los criterios que se atenderán por ejemplo: claridad, velocidad adecuada, rapidez, fluidez, corrección, pronunciación adecuada, respeto a las normas de puntuación y entonación. Si el propósito es compartir una poesía o un cuento literario, los criterios también serán diferentes.

Debe cuidarse el no excederse al fijar los propósitos, porque en ocasiones se pide leer en voz alta, con claridad, cuidando la puntuación, entonación, dicción, o bien identificar las palabras desconocidas del texto y además haber comprendido lo que leyó. Todo esto, al mismo tiempo, acarrea resultados indeseables y el consecuente rechazo a la lectura de todo tipo de materiales escritos, por estar asociadas a una larga tarea de actividades que el individuo percibe sin relación.





Si se trata de que el alumno comprenda un texto, se le debe brindar la oportunidad de leerlo previamente de manera individual, silenciosa y a su propio ritmo, como preparación para una mejor lectura en voz alta, pues si ya lo comprendió podrá leerlo mejor.

Otro de los objetivos más frecuentes en el medio escolar es leer para dar razón de lo que trata el texto. No es inútil esta práctica; más si se trata de formar lectores tanto para la escuela como para la vida, debe haber mayor motivación y diversificación en las actividades de lectura (Solé, (1992): 98 - 99).

Si en el Colegio aspiramos a contribuir a la formación de buenos lectores que no se distinga por el número de estrategias de lectura que conozcan, sino por la apropiada elección que de ellas realicen, de acuerdo a las características del texto, propósito y situación específica que lo haya motivado a leer, seguramente lograremos desarrollen un mayor interés .

#### **4. 3. 1. 3. Revisión y actualización de conocimientos del lector**

El cuarto aspecto que Solé considera como indispensable antes de realizar la lectura es el hecho de activar el conocimiento previo, es decir reflexionar ¿Qué sé yo acerca del tema de este texto? Si al leer no poseemos el mínimo conocimiento será más difícil, entender, interpretar, criticar o alabar y menos aún recomendar la lectura del texto; en cambio, si se tienen conocimientos del tema se podrá leer y ampliar el saber que previamente se poseía (Solé, (1992): 101-107).

Para ayudar al alumno a activar sus conocimientos previos, se sugiere que en la escuela se haga la selección del material adecuado a los conocimientos de los alumnos y que, cuando se vaya a abordar algún material de lectura con cierto grado de dificultad, se proporcione alguna información general sobre lo que se va a leer, no explicar los contenidos sino relacionarlos con aspectos ya conocidos.

Otra forma de ayuda podría ser el que se informe al alumno sobre el tipo de texto (superestructura textual) por abordar; es decir, que el lector sepa de antemano si es un cuento, un texto expositivo, una noticia o instrucciones de manera que pueda situarse ante la lectura y, antes de iniciarla, tenga posibilidad de trazarse un esquema o plan que le indique, lo qué tiene que hacer con ella, valorando él mismo lo que sabe y lo qué no, acerca del tema que va a leer.

Adicionalmente, hay que ayudar a los alumnos, cuando menos, al iniciar el aprendizaje a establecer criterios que aprendan a apreciar los aspectos más importantes del texto y que deduzcan sus funciones, como recomendar que lean títulos, subtítulos, enumeraciones, observar las ilustraciones, subrayados, cambios de letra, palabras clave y expresiones como; "la idea fundamental que se pretende transmitir...", "un ejemplo de lo que se quiere decir...", "los aspectos que se desarrollarán...", las introducciones y los resúmenes, son elementos que le ayudarán al lector a saber de qué trata el texto.



También es muy útil animar a los estudiantes a expresar a expresar verbalmente lo que saben acerca del tema es otra actividad que ayuda a recordar y usar el conocimiento previo. La discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar sus conocimientos aunque simultáneamente representa el peligro, de que si no es acertadamente conducida, la actividad se puede desviar de la temática fijada y al descuidar los aspectos principales de la lectura, y aburrir a los alumnos o no proporcionarles nada (Solé, (1992): 107-114).

#### **a) Establecer predicciones**

El quinto aspecto al que Solé se refiere es el establecimiento de predicciones sobre el texto; éstas deben realizarse antes de la lectura en base a: su superestructura, los títulos, los encabezados, las imágenes, los índices textuales, que dejan entrever el contenido. El reto de comprobar, a través de la lectura, la veracidad de la hipótesis hace la actividad más ágil e interesante.

Las predicciones de lectura tienen la intención de hacer sentir al alumno-lector la importancia que tiene la previa interpretación del texto; que perciba el poder que tiene de dar vida al texto y que al recrearlo crea nuevamente lo que el autor plasmó gráficamente (Solé, (1992): 107-110).

#### **b) Generar preguntas**

El último aspecto que Solé considera en este primer momento del proceso es lo positivo que resulta promover preguntas, dudas en los alumnos acerca del contenido del texto, ello no queda sólo en la activación de los conocimientos previos sobre el tema sino que además promueve la toma de conciencia de lo que se sabe y lo que ignora acerca del tema, para que se establezcan objetivos propios, asignándole sentido a la actividad de leer; aquí la intervención del profesor es destacar la información que sabe es importante dentro del texto y que los alumnos no hayan notado (Solé, (1992): 111- 114).

Conviene resaltar que la superestructura y organización del texto ofrecen una serie de pistas que pueden ayudar a formular y plantear preguntas significativas sobre el texto y no perderse en detalles irrelevantes. Cooper propone las siguientes interrogantes para construir el significado a partir de los elementos del texto narrativo.

Escenario: ¿Dónde ocurrió la historia?  
¿En qué época tiene lugar esta historia?  
¿De qué se trata la historia?

Personajes: ¿Cuáles eran los personajes de la historia?  
¿Cuál era el personaje principal?

Problema: ¿Tenían algún problema los personajes de la historia?  
(se trata de personas o animales)  
¿Cuál era el problema fundamental de la historia?



¿Qué pretendían los personajes?

Acción: ¿Cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?

Resolución: ¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia?

Tema: ¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos?  
¿Qué enseñanzas pueden extraerse de esta historia? (Copper en Alonso, (1991): 113).

Las preguntas concretas deben variar y de acuerdo al tipo de texto, será el valor del aspecto por retomar, teniendo en cuenta el objetivo de lectura. Lo importante de las preguntas, es que se entiendan, para que contribuyan a fomentar la comprensión del texto.

Hasta aquí podemos decir que las estrategias revisadas para motivar y dotar de objetivos de lectura, actualizar el conocimiento previo; ayudar a formular predicciones y fomentar sus interrogantes son actividades que están estrechamente relacionadas de modo que cuando se intenta ponerlas en práctica se encuentran mezcladas: esto realmente no es un problema porque lo principal es entender para qué se enseñan y sobre todo, que se adopten como medios para que su progresiva interiorización, haga más fácil y productiva la lectura.

Las actividades previas a la lectura tienen como finalidad principal suscitar la necesidad de leer, al mostrar al posible lector ventajas de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo y proporcionarle los recursos necesarios para afrontar la lectura con seguridad confianza e interés.

Se busca la formación de lectores activos, es decir, que sepan por qué leen y que responsablemente aporten conocimientos, experiencias, expectativas e interrogantes a la lectura de un texto.

Se aspira también a que los lectores sean autónomos, por lo que la labor del profesor es diversificar situaciones para que tanto él como los alumnos participen de manera compartida en el proceso educativo en este caso específico, en el aprendizaje y práctica de la lectura.

Alonso propone que, además de explicar las actividades por realizar, se lleve a cabo lo que denomina "modelado" que consiste en realizar, junto con los alumnos, el ejercicio de lectura.

Solé y Serafini coinciden en la importancia de establecer inicialmente objetivos de lectura y explica que, aunque el lector tenga los conocimientos necesarios para abordar el texto, si su objetivo no es el correcto, la lectura no será todo lo eficaz que se desea. Para evitar este riesgo, pueden emplearse estrategias como las siguientes:



- a) Indicar directamente el propósito con el que se ha de leer.
- b) Hacerlo de forma indirecta, formulando una pregunta.
- c) Utilizar la información del texto -cuando la hay- en la que se especifican los objetivos que pueden conseguirse con la lectura del mismo (Alonso, (1991): 181).

Aunque las estrategias anteriores son muy sencillas, existe la posibilidad de utilizarlas mal. Para que sean eficaces y orienten la atención del lector hacia los elementos centrales del texto, deben quedar entendidos claramente los objetivos y las preguntas que se realizan tendrán que ser acordes a ellos ejemplo:

### ESTABLECIMIENTO DE PROPÓSITOS DE LECTURA CORRECTOS E INCORRECTOS

**Texto:** Los animales rumiantes

#### LOS ANIMALES RUMIANTES

Entre los mamíferos hay un grupo de ellos que rumian. Cuando están descansando, los alimentos que han tomado les vuelven a la boca y son masticados de nuevo. Cuando están libres, comen fundamentalmente hierba. Como ésta alimenta poco, tienen que comer gran cantidad. Pero esto les exige estar mucho tiempo en sitios descubiertos donde pueden ser fácilmente presa de las fieras. Por ello tiene que comer mucho en poco tiempo, lo que hace que se traguen la comida casi sin masticar. Para aprovechar el escaso valor nutritivo de la hierba, necesitan, sin embargo, masticarla bien. Esto es lo que hacen cuando rumian. Para ello necesitan un estómago muy voluminoso que tiene cuatro compartimientos: panza, redécilla, libro y cuajar. Los animales domésticos más importantes la vaca, la oveja, el camello, la llama, etc. son rumiantes.

Problema central: Cómo aprovechar el escaso valor nutritivo de ciertos alimentos.

Propósitos, preguntas u objetivos incorrectos.

Lee el texto para ver si encuentras tres animales rumiantes

¿Qué hacen los animales rumiantes para escapar de las fieras?

En este texto vas a aprender cómo se las ingenian los animales rumiantes para escapar de las fieras.

Propósitos, preguntas u objetivos correctos.

Lee el texto para ver cómo se ha resuelto en los rumiantes el problema de aprovechar el escaso valor nutritivo de la hierba (Alonso, (1991): 182).



Es necesario recordar que, en general, para el alumno, es importante comprobar en la práctica lo que se le explica en clase, es decir experimentar, saber que lo que aprende es real y útil. Entre los procedimientos que pueden ayudar inicialmente, está el ver al profesor modelar el establecimiento de propósitos al tiempo que explica las razones por las que actúa así.

En contraste con procedimiento anterior, puede proporcionar un texto para que se lea sin especificar un propósito de lectura para, posteriormente, solicitar que se expresen, de forma ordenada, las ideas principales contenidas en él.

A continuación, se repite el procedimiento, pero ahora sí se indica el objetivo de la lectura y se evalúa, de nuevo el recuerdo cronológicamente ordenado y por último, se explica cuál fue el propósito de uno y otro momento de la actividad. Se contrastan las diferencias producidas en cada uno y finalmente, se destaca la importancia de tener claros los objetivos de la tarea que se realiza.

En cuanto a la activación del conocimiento previo, se sugiere utilizar procedimientos tales como:

- El diálogo previo con los alumnos, enfatizando los aspectos relevantes.
- La lectura superficial del texto completo, es decir títulos, subtítulos, resúmenes que en ocasiones incluyen los textos.
- Presentación y explicación de mapas semánticos.
- La revisión de fotografías y dibujos que acompañen al texto (Alonso, (1991): 183).

Aquí lo importante será que el alumno aprenda a utilizar los recursos del texto de forma espontánea autónoma cuando lea por su cuenta. Solé considera que el diálogo previo a la lectura tiene la función de llamar la atención hacia la información esencial, para que los alumnos se fijen, lean, piensen, traten de anticipar lo que encontrarán en el texto. Se trata también de llamar la atención sobre la importancia y utilidad de los recursos que presenta el texto para facilitar la comprensión del mismo; es decir, dar pistas al lector que se inicia con el fin de que vaya descubriendo lo interesante que es la actividad de leer.

### **c) Ejemplo de diálogos adecuados e inadecuados para activar el conocimiento previo**

#### **DIALOGO INTRODUCTORIO**

-El texto sobre el que versa el ejercicio narra cómo se ideó y se construyó a partir de la observación de un molino hidráulico movido por las mareas, la primera central mareomotriz del mundo en la desembocadura del río Rance. Conceptos importantes para comprender el texto son los de electricidad, marea, dique, presa, turbina, estuario.

Guión de diálogos adecuado.



Hoy vamos a leer un texto titulado. "El mar produce electricidad" pero antes quiero que penséis en algunas ideas que os ayudarán a comprender mejor lo que nos quiere decir el autor. Después de leer el título ¿De qué pensáis que va a hablarnos?

Con esta primera actuación:

- Se pretende crear el interrogante al que trata de responder el texto.
- Se trata de ver lo que el título evoca en los alumnos.

Se continuaría así:

- Preguntas para una discusión con objeto de activar el conocimiento previo.
- Ciertamente, el texto nos va a hablar de cómo se puede obtener electricidad del mar. Pero:

- ¿Sabéis qué es la electricidad?
- ¿Alguno conoce de qué forma se obtiene la electricidad?
- ¿Qué es lo que hace que se produzca electricidad en las presas?
- ¿Qué habrá en el mar para que podamos obtener electricidad de él?

Guión de diálogo inadecuado

Hoy vamos a leer un texto titulado "El mar produce electricidad" pero antes quiero que penséis en algunas ideas que os ayudarán a comprender mejor el mensaje del autor.

- ¿Quién sabe lo que es una presa?
- ¿Para qué sirven las presas?
- ¿Cuántas presas conocéis?
- ¿Quién ha visitado alguna presa?
- ¿Dónde se suelen hacer las presas?

Como puede observarse, el diálogo, en el segundo caso, no es adecuado porque la idea principal del texto es: "La fuerza que supone el movimiento del agua al subir y bajar la marea puede aprovecharse para obtener electricidad" y el diálogo centra la atención en aspectos que no son centrales al mensaje del texto, aunque tienen que ver con el mismo (Alonso, (1991): 184).

Para enseñar a los alumnos a tomar conciencia de la importancia de los organizadores previos y de cómo deben usarse, puede procederse de diversas formas a continuación presentamos algunos ejemplos:

#### **d) Entrenamiento en el uso de organizadores previos**

En un texto de Geografía, como introducción al tema de los movimientos de población en el que se habla de las migraciones, la natalidad, la mortalidad y la expansión demográfica actual, aparece el siguiente organizador previo, precedido del título:

El texto a leer es el denominado: Los movimientos de población.

LOS MOVIMIENTOS DE POBLACION
------------------------------



El número de habitantes de un lugar o región resulta de la combinación de la natalidad, la mortalidad y las migraciones. La demografía analiza el estado de la población para predecir su evolución.

Jamás a través de su prehistoria y de su historia la humanidad ha conocido una expansión cuantitativa tan rápida como la que se ha producido hoy. Jamás los hombres han tenido tanto interés por conocer los movimientos de población.

El maestro lleva a cabo la lectura y va haciendo breves comentarios en relación a lo que va leyendo en el texto.

a) Modelado (lee el profesor)

- Fijaos en mí mientras leo. Luego continuará uno de vosotros. "Los movimientos de población..." o sea, va a hablar de la gente que va de unos países a otros o de una ciudad a otra a vivir.

- Veamos que dice aquí... (lee) ... Me cuenta que es la demografía y que factores influyen en el número de habitantes... también dice que la expansión hoy día es mayor que nunca... y después de todo ello, habla del interés por los movimientos de población... Quizá es que el tamaño de la población influye en estos movimientos. A ver si lo explica ahora.

Como puede verse, estas breves introducciones son útiles, porque dan una idea de lo que va a tratar el texto. Posteriormente, se interroga al grupo con relación al contenido del texto leído y comentado.

b) Instrucción directa (Posibles cuestiones)

-Leed el título:

- ¿De qué creéis que trata el texto?

-Leed ahora el párrafo que pone a continuación el autor en letra pequeña antes de desarrollar el tema.

-¿Qué dice? ...¿Tiene alguna relación con el título?

-¿Por qué si el tema es "Los movimientos de población" habla de mortalidad y natalidad? ¿Qué finalidad tiene?

-¿Qué pensáis ahora que nos va a contar el autor en el resto del texto?

-¿Por qué nos hemos detenido en la lectura de esta introducción en lugar de pasar directamente al texto?

-¿Consideráis que ha sido útil? (Alonso, (1991): 186).

### e) Estrategias para deducir el significado de las palabras

Es importante aprender a deducir el significado de las palabras. Por esta razón, a continuación se presentan algunas estrategias al respecto. Esternberg y Powel pusieron de manifiesto "... que una de las variables que más influye en la comprensión lectora no es el conocimiento que en general posee el lector y que se manifiesta en la cantidad de vocabulario que comprende si no en la capacidad de derivar el significado de las palabras a partir de su contexto externo o de su



estructura interna, misma que contribuye a crear las diferencias en el grado de conocimientos que poseen los distintos sujetos (Solé, (1992): 185).

Para que los alumnos adquieran la capacidad mencionada, es preciso que sepan y se den cuenta de que el significado de una palabra puede derivarse del contexto interno o externo y que además lo comprueben.

Deben enseñarse directamente los tipos de indicios que proporciona el contexto que pueden ser útiles para derivar el significado de palabras, a propósito de esto Sternberg y Powell muestran un ejemplo:

#### Indicadores de significado en el contexto externo

##### 1. Definición directa

La frase es una definición de la palabra a comprender. Por ejemplo: "los okapis son mamíferos herbívoros con cuello alargado, cuerpo de antilope y patas traseras rayadas como las cebras".

##### 2. Aposición

Se trata de una palabra o expresión colocada entre comas junto a la palabra cuyo significado se trata de averiguar. Así "El sake, es una bebida típica japonesa, se obtiene al fermentar el arroz".

##### 3. Claves de equivalencia (Antonimia/Sinonimia)

Para evitar repetir una palabra el autor usa en la frase otra de significado equivalente u opuesto que la aclara. Por ejemplo "Juan es un chico enfermizo. Nunca ha estado sano".

##### 4. Claves temporales

Información sobre la frecuencia, duración o momento en que puede ocurrir la palabra desconocida. Por ejemplo: "Durante la semana que dura el carnaval, se baila hasta quedar tendido".

##### 5. Claves espaciales

Información sobre la ubicación real o posible del referente de la palabra desconocida. Así: "El ornitorrinco sólo se encuentra en estado salvaje en Australia".

##### 6. Claves valorativas

Información sobre el valor del referente de la palabra desconocida sobre los tipos de emociones que suscita. Por ejemplo: nuestra mente retrocedió en el tiempo. Nos sentíamos extasiados ante la grandeza del anfiteatro que imaginábamos lleno de público emocionado y aplaudiendo".

##### 7. Claves descriptivas funcionales

Información referida a las acciones, propósitos o usos potenciales de la palabra desconocida. Así: "Haciendo un torniquete pudimos comprimir la vena y evitar la hemorragia".

##### 8. Claves descriptivas estáticas

Información referida a las propiedades físicas del término cuyo significado hay que averiguar. Así: "A la llegada del catamarán pudimos comprobar que su mástil estaba roto".

##### 9. Claves causales - facilitadoras





Información referida a las posibles causas o condiciones que facilitan que se dé el referente de la palabra desconocida. Por ejemplo: "El contacto con perros contaminados es la causa principal de la toxoplasmosis".

#### 10. Claves de pertenencias

Información referida a la clase a la que pertenece la palabra desconocida. Por ejemplo: "El fondo de la bahía era una ciudad de corales, esponjas, madréporas, hidras y medusas".

El ejercicio consiste en decir una frase y pedir al grupo que explique el significado en base al contexto. La actividad grupal dará confianza al alumno, pues la tarea es de todos y su responsabilidad al acertar o no, es compartida por el grupo (Sternberg y Powell en Solé, (1992): 187).

Si los alumnos contestan correctamente, se resaltarán el tipo de pista utilizada; en caso contrario, se les dirá el significado de la palabra y el tipo de pista contextual con la cual pudieron haber trabajado. Palicsar y Brown comentan al respecto que es importante: "Modelar y moldear el proceso de razonamiento que permite deducir el significado de una palabra a partir de la información que proporciona el contexto" (Palicsar y Brown en Alonso, (1991): 188).

A continuación presentamos un diálogo que Palicsar y Brown proponen como ejemplo, que puede ser útil para moldear el proceso de razonamiento y para deducir el significado de las palabras a partir del contexto.

#### **Entrenamiento para deducir el significado de las palabras del contexto externo**

Un alumno lee la frase: "El fondo de la bahía era una ciudad de corales, esponjas, madréporas, hidras y medusas" y pregunta: ¿Qué son madréporas e hidras?

Prof.: ¿Qué te dice la frase que tenga que ver con esas palabras? ¿Qué pistas te da?

Alum.: No veo ninguna

Prof.: ¿Qué palabras acompañan a las dos palabras por las que has preguntado?

Alum.: Corales, esponjas y medusas.

Prof.: ¿Sabes qué son?

Alum.: Sí. Son como animales marinos, pero parecen plantas. La medusa parece un paraguas.

Prof.: Y si el autor te dice que el fondo era una ciudad en la que están esos animales marinos y menciona entre ellos las madréporas y las hidras, ¿qué serán éstas probablemente?

Alum.: Pues... animales marinos como ellos.



Prof.: Muy bien. Ves cómo fijándote en el hecho de que las palabras que no conoces son mencionadas como formando parte de un conjunto, las palabras que no conoces en este conjunto que conoces te dan una pista sobre lo que significan aquellas (Palicsar y Brown en Alonso, (1991): 189).

La estrategia aquí inicialmente puede ser: el maestro lee y conforme aparece la palabra "problema" (cuyo significado se desconoce) el maestro expresa su razonamiento al respecto... "X" no sé qué signifique, pero, de acuerdo a lo anteriormente leído, debe ser un tipo de "X"..., reflejando así el razonamiento que utiliza para llegar al significado; es decir, se proponen alternativas lógicas para inducir al alumno a la búsqueda del sentido de la palabra o frase que constituye un obstáculo o dificultad en la comprensión del texto.

También debe enseñarse a analizar identificar las condiciones bajo las cuales, para averiguar el significado de una palabra conviene usar otras estrategias, tales como consultar una fuente externa o ignorar la palabra en cuestión y seguir leyendo.

En cuanto a los procedimientos para deducir el significado de las palabras a partir del contexto interno, una estrategia eficaz es la "estrategia del cambio de significado". Cuando se trata de enseñar analizando el contexto interno se puede proceder como en el siguiente ejemplo:

#### **Procedimiento para enseñar a usar el contexto interno de las palabras a fin de averiguar su significado**

1. Se comienza presentando a los alumnos una palabra base que conozcan y se escribe en la pizarra. Por ejemplo: tranquilo.
2. Se añade una partícula, un sufijo o un prefijo, o se coloca bajo la misma una palabra derivada, separando la raíz de la terminación. Ejemplo: in-tranquilo, tranquilidad.
3. Se muestra de qué modo cambia el significado.
4. A continuación se pide que añadan la misma partícula a otra palabra base y se les pide que expliquen cómo cambia el significado.
5. Después, para mostrar de qué modo puede ser útil el conocer cómo se forman las palabras y el significado de las diferentes partículas, se puede hacer el comentario explícito, apoyándose en un ejemplo como el siguiente: Le han inyectado veneno por vía intravenosa mientras estaba sin sentido y ha muerto en cuestión de segundos, dijo el detective.

En este caso, aunque no sepamos que significa -Intravenosa-, si conocemos que -venosa- tiene que ver con -vena- y que -intra- significa -dentro-, podemos averiguar el significado sin necesidad de consultar el diccionario, lo que interrumpiría la lectura (Alonso, (1991): 190).

Alonso comenta que, en general, los lectores con menor capacidad de comprensión de lectura tienden a identificar el tema del que trata el texto a partir de la recurrencia de algún término o expresión y prestan atención a detalles tratando de encontrar la coherencia entre las frases del texto.



En cambio, los buenos lectores van directamente a la identificación de ideas en función de la estructura del texto; de ahí, la importancia de enseñar a los alumnos a reconocer las formas en que pueden estar organizados los textos. Para ello, se debe dar mayor importancia al tipo de estructuras textuales, que a los contenidos en sí mismos; prestar más atención a la identificación de las características del texto, a sus objetivos, a fin de promover la participación del alumno de manera oral y escrita para conocer el nivel de comprensión lectora alcanzado y analizar las dificultades que aun presenta.

#### **4. 3. 2. Durante la lectura**

En la segunda fase del proceso lector, si se tiene como objetivo principal llegar a la comprensión del texto, a la valoración y comprensión crítica de sus elementos, se deberán identificar los objetivos del texto, así como la información más importante.

Evaluar la validez de las fuentes, diferenciar hechos de opiniones; en suma, la lectura de este tipo requiere disposición activa por parte del lector y que apoye la práctica de la lectura con alguna actividad, como puede ser el subrayado del texto, la toma de apuntes y esto se reflejará en el mayor aprendizaje del estudiante-lector (Serafini, (1991): 73- 92).

Comprender un texto, entre otras cosas, significa identificar los objetivos del autor; en ocasiones éstos aparecen de manera explícita y otras veces deben inferirse; a veces los que se declaran en el texto no coinciden con lo que se aborda en él.

Un ejemplo de estos casos lo constituyen las sátiras, las cuales se dice que tienen como uno de sus objetivos principales divertir, invitando a la reflexión, así, encontramos que en el *Cándido* de Voltaire el autor no intenta mostrarnos las desafortunadas aventuras del protagonista sino que, en realidad, presenta la crítica a la filosofía de Leibnitz quien sostenía la hipótesis del "mejor de los mundos posible". A través de su obra, el autor muestra que, en la realidad, la vida está llena de adversidades.

Otras ocasiones, encontramos que el objetivo declara algún tema específico, pero, en realidad, encontramos que el autor lo que quiere es resaltar su área de especialización y le da a esto una importancia mayor olvidando el objetivo declarado. Algunas veces el autor intenta lucir su capacidad técnica para resolver algún problema, y aunque éste sea sencillo, le introduce dificultades artificiales; le da una presentación rica en formalismos, para que se note todo lo que sabe, de ahí que sea de suma importancia que el lector sepa identificar el objetivo del texto.

#### **4. 3. 2. 1. Valoración de la autoridad de las fuentes**



Otra habilidad que es necesario adquiera el lector, es la de aprender a relacionar una información con la autoridad de su fuente, un texto o afirmación tiene valor según el prestigio del autor en el tema.

Sin embargo; “el principio de autoridad” no debe condicionar demasiado nuestro juicio: más allá del valor de la fuente, las informaciones y las ideas que contiene un texto pueden resultar razonable y convincente, aun cuando el autor no sea reconocido o prestigioso.

#### **4. 3. 2. 2. Distinción entre hechos y opiniones**

Es importante aprender a distinguir los hechos de las opiniones de modo sistemático porque esto ayuda a analizar, evaluar textos y fomenta el desarrollo de la capacidad de juicio autónomo (Serafini, (1991): 63-65). Una proposición describe un hecho, siempre y cuando éste pueda ser verificado de manera objetiva; en cambio, es una opinión cuando presenta una de las posibles interpretaciones de la realidad. Una opinión es algo subjetivo, un juicio de valor que no necesariamente tiene que ser comprobable.

Ejemplo:

Hecho- "X" fue presidente de la república "X"

Opinión- "X" fue el mejor presidente de la república "X" (Serafini, (1991): 66).

Para entender cómo se llega a la comprensión del texto, recordaremos el concepto de lectura antes mencionado “...la lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la comprensión del texto. Como ya se dijo, Goodman compara la lectura con “un juego de adivinanzas psicolingüístico” es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones, cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso (Goodman en Ferreiro, (1984): 13).

Comprender un texto implica entonces ser capaz de establecer un resumen conformado por el significado global, van Dijk dice que, para realizarlo, es necesario diferenciar lo esencial de lo secundario del texto (Solé, (1992): 117).

Para comprender, el lector debe estar activo; al inicio, el sujeto debe hacer predicciones sobre el texto que va a leer, guiándose primero, por lo superficial, es decir, por aquellas características que no requieren mucha concentración, como pueden ser la superestructura o su organización y algunas marcas (títulos, ilustraciones, información que el profesor, compañeros o que el propio lector aporte). Las predicciones o anticipaciones sobre el contenido deben ser verificables o ser sustituidas por otras. Cuando se halla la información en el texto, ésta se interpreta según los conocimientos del lector y así se va produciendo la comprensión.



Una característica del lector experto es que, además de comprender, sabe cuándo no comprende, buscando la actividad que le permita solucionar su problema. Cuando es capaz de evaluar su propia comprensión, está llevando a cabo una acción metacognitiva, que le permite alcanzar mayor éxito en la lectura.

Aunque sea a nivel inconsciente, se predice y cuestiona al ir leyendo; se va recapitulando y sintetizando la información. Este proceso no se lleva a cabo cuando no se ha aprendido a leer adecuadamente y entonces, nos encontramos ante lo que se denomina analfabetismo funcional, pues aunque se identifiquen letras y palabras, no se alcanza a comprender el significado y sentido de lo que se lee.

El proceso de lectura debe asegurar la comprensión del texto que se proponga y aunque ésta es interna, las habilidades pueden ser enseñadas y aprendidas de manera significativa y funcional. A partir de tareas de lectura compartida, se pueden aprender y practicar estrategias que facilitan y mejoran los resultados de esta actividad.

Si se reconoce que leer es un procedimiento y que, en general, se llega al dominio de éstos practicándolos, se entiende que se aprende a leer, leyendo. Por esto, no es suficiente mostrar a los alumnos cómo hacerlo, sino permitirles que lleven a cabo sus predicciones, inducirlos a construir interpretaciones; animarlos a formular hipótesis y a verificarlas; a determinar y obtener los objetivos que predeterminen.

No obstante, cabe aclarar que, aunque se plantean diversas actividades para distintos momentos de la lectura, antes, durante y después de ella, esto no quiere decir que no se puedan retomar en distintos momentos. De acuerdo a los requerimientos específicos de los alumnos, aprendices de lector y del tipo de texto de que se trate, se irán combinando las actividades.

En este contexto, las tareas de lectura compartida constituyen la ocasión para que los alumnos comprendan y usen estrategias que le pueden ser de utilidad al leer. Palicsar y Brown consideran que, de manera general, las estrategias ideales para ayudar a la comprensión durante la lectura son las siguientes:

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto (Palicsar y Brown en Solé, (1992): 119).

En suma, se trata de que el lector establezca predicciones coherentes sobre lo que lee; las verifique y que lleve a cabo un proceso activo de control de la comprensión de su lectura; es decir, que el lector logre su autonomía a través de la realización de la actividad; y sea capaz de construir una interpretación del texto en la medida que lee, lo cual implica responsabilidad conjunta tanto del profesor como del alumno.



Se inicia con la lectura del texto o un fragmento de él la cual puede ser en voz alta o en silencio; de manera colectiva o individual. Después de la lectura, se procede a resumir oralmente, es decir, a exponer al grupo brevemente lo leído. A continuación, se clarifican dudas al autocuestionarse si se comprendió. Con esto, se pretende que los alumnos aprendan, a hacer preguntas pertinentes. Esta especie de predicción consiste en elaborar hipótesis razonables sobre lo que aborda el texto, basándose en la interpretación de lo que se va leyendo, el bagaje de conocimientos y experiencias del lector.

Aunque se plantean las estrategias en cierto orden por razones de estudio, en la práctica, puede variar la secuencia, de acuerdo al objetivo que se persiga y a la complejidad del texto. Lo recomendable no es seguir una secuencia fija y estática sino adaptarla a las situaciones de lectura de acuerdo a los participantes en ella y a los objetivos prefijados. Algo muy importante es entender que no basta con explicar las estrategias sino ponerlas en práctica para que se comprenda su utilidad.

Otro aspecto por considerar es que la lectura compartida debe permitir el intercambio de roles, es decir, el traspaso de la responsabilidad y el control de la lectura tanto del maestro al alumno, como de alumno a alumno; en su momento, cada cual tendrá la responsabilidad de decidir y conducir la actividad que crea más pertinente para llegar a la máxima comprensión del texto.

No existen recetas infalibles para leer, porque las situaciones de lectura pueden ser muy variadas tanto por los participantes, como por el tipo de materiales, o los objetivos que se persigan.

No obstante, lo fundamental será enseñar al alumno lector a comprender y controlar su comprensión, si es posible, desde su más temprano acceso al mundo de las letras, porque, de esta manera, aprenderá a tomar un rol activo tanto en la lectura como en el aprendizaje.

Las actividades de lectura compartida no sólo pretenden enseñar estrategias, sino dar estructuras al alumno para que, posteriormente, pueda, de manera independiente, ir utilizándolas de manera competente. En contraste, la denominada "lectura dirigida" plantea que el profesor sea el único responsable porque él dirige, conduce y determina lo que se va a hacer, enseñando sólo estrategias, pero sin dar oportunidad a que el propio alumno decida qué actividad llevar a cabo en un momento determinado y de manera independiente. Consideramos que si se combinan los dos tipos de lectura compartida y dirigida puede sacarse mayor provecho a la tarea lectora.

Otra estrategia que puede ser útil es la de la lectura dirigida, si el texto es muy complejo. En ella es importante que el alumno vaya asumiendo progresivamente la responsabilidad y el control de su proceso lector, evitando la pasividad tratando que las



acciones sobre el texto se interioricen, pues el fin primordial de la educación es lograr la autonomía en el manejo del conocimiento, es decir, que el alumno llegue a la lectura independiente.

Entendida como aquella que el individuo realiza con plena libertad y a su propio ritmo, en ella se puede evaluar qué tanto sabe, y qué tan útiles son las estrategias para comprenderlo, en la medida en que se apliquen adecuadamente, en el momento preciso, y de acuerdo al objetivo que se haya prefijado.

Para fomentar la lectura, se puede ejercitar al lector proporcionándole materiales preparados para un propósito específico y respondiendo, con ello, a distintos objetivos de lectura. Por ejemplo, para que el alumno ejercite la elaboración de predicciones sobre lo que está leyendo, se pueden insertar, a lo largo del texto, preguntas que le hagan predecir lo que piensa va a ocurrir. A continuación se presenta un ejemplo:

#### LA VIEJA Y LOS LADRONES

"Había una vez una vieja que vivía en las afueras de un pueblo. Una noche se estaba calentando junto al fuego con la única compañía de las ardientes llamas, cuando, de repente, oyó ruidos arriba en su habitación. Extrañada se dijo:

-Yo diría que se oyen ruidos arriba... ¿o me lo parecerá a mí?

Luego oyó claramente unos pasos de un lado para otro y comprendió que se trataba de ladrones que habían ido a robarle. Viendo que se encontraba sola y que nadie podía acudir en su ayuda, se puso a pensar:

-¿Qué podría hacer para que esos ladrones se marchasen? ¡Ah, ya lo tengo!"

*¿QUE PIENSAS QUE SE LE OCURRIO HACER A LA VIEJA PARA ECHAR A LOS LADRONES? LEE BIEN EL TEXTO ANTES DE RESPONDER Y DATE CUENTA DE DONDE VIVE, DE QUE SE ENCUENTRA SOLA Y DE QUE SE TRATA DE UNA PERSONA ANCIANA. ESCRIBE TU RESPUESTA. ACABA LA LECTURA Y COMPRUEBA SI HAS ADIVINADO.*

"Y ni corta ni perezosa, se dirigió al pie de la escalera y empezó a gritar:

-¡Bernardo, sube a la terraza! ¡María, saca la escopeta!

-¡Juan, cázalos!

-Y tú, Pedro, ¡átízales fuerte!

-¡Ramón, cuenta cuántos son!

Al oír los gritos de la vieja, los ladrones se asustaron mucho y se dijeron:

-Pues no hay poca gente en esta casa... Más vale que nos vayamos, que si entre todos nos echan guante...

-Más tarde, la vieja, sentada frente al fuego, se echó a reír a carcajadas... y cuentan que todavía sigue riéndose".



*¿DÓNDE CREENS TÚ QUE SE ENCONTRABAN BERNARDO, MARÍA, JUAN, PEDRO Y RAMÓN? ¿DÓNDE CREYERON LOS LADRONES QUE ESTABAN?, ¿POR QUÉ REÍA TANTO LA VIEJA?*

*PREGUNTAS COMO "¿QUÉ PUEDE OCURRIR AHORA?, ¿POR QUÉ?, AL TERMINAR LA LECTURA VERIFICA TUS ACIERTOS Y ERRORES (SOLÉ,(1992): 124).*

Es importante mencionar que no se debe abusar de esta actividad, sistematizando la pertinencia de las interrogantes que inducen a la predicción del contenido en fragmentos claves, seleccionados cuidadosamente para que el alumno se interese y vea que vale la pena aventurar una predicción.

En cambio, si lo que se pretende trabajar es el control de la comprensión, puede proporcionarse al alumno un texto que contenga errores o inconsistencias y pedirle que los localice. Esta tarea puede ser de mayor complejidad si, en vez de sólo localizar errores se le pide corregirlos.

También se puede fomentar la comprensión y su control mediante textos con lagunas, es decir textos a los que les falten palabras, que deben ser inferidas por el lector. Lo importante en este caso no es la exactitud sino la coherencia de la respuesta, que será muestra de la comprensión de la lectura.

Ejemplo:

El Caballero y las Ostras.

"Era un atardecer de... y hacía un frío que calaba los huesos. Un viajero... al Hostal de la Costa, dejó el caballo en el... y entró al comedor, que estaba lleno... Con la mirada recorrió la sala, buscando la... para sentarse cerca y poder calentarse" (Solé, (1992): 125).

Por otra parte, si lo que se aborda es el tema de resumen se le puede presentar al alumno ejemplos como el que aparece a continuación, para que él pueda, llevar a cabo el suyo.

Texto

El Gigante Siete Hombres

"Érase una vez que había un gigante alto como una montaña y que sólo para desayunar se comía siete hombres, y por eso le llamaban Siete Hombres".

Ejemplo: de resumen que realizó el profesor en clase para modelar la actividad.

- SIETE HOMBRES ERA UN GIGANTE MUY GRANDE QUE COMIA HOMBRES.





Texto:

"Tenía unos bosques inmensos, tanto que siete días de caminar sin parar no bastaban para rodearlos; pero él que tenía aquellas piernas tan largas, en un abrir y cerrar de ojos los recorría".

- TENIA UNOS BOSQUES INMENSOS QUE EL RODEABA EN UN MOMENTO.

Texto:

"Por allí vivía un jorobado, pequeño como una peonza, con una joroba que era siete veces más grande que todo el resto de su persona. Por eso le llamaban siete jorobas.

- ALLI VIVIA \_\_\_\_\_ (Solé, (1992): 126).

En la actividad a realizar se sugiere se vayan intercalando párrafos con su resumen, con otros sin el, para que los alumnos lo elaboren. Como puede verse, las actividades anteriores tienen como punto de arranque el material preparado para ello; su éxito será mayor en tanto que no se abuse de su uso y que la lectura no tenga exceso de demandas, como ocurre muchas veces, con la lectura dirigida en la que se "exprime" al máximo cada párrafo y página del texto.

Además, en tanto que se percibe que el alumno va adquiriendo habilidades lectoras, debe abandonarse esta modalidad o combinarse con lectura de textos en el cual no se le plantee ningún tipo de demandas, para no caer en una especie de trabajo forzoso en el que siempre se tendrá la responsabilidad de rendir cuentas y así el placer de leer desaparecerá y la lectura será semejante a "una tableta que forzosamente el alumno debe engullir..." (Bourneauf y Paré, (1983): 26).

Ahora bien, durante el curso de la lectura, frecuentemente ocurre, que los "errores" son entendidos como falsas interpretaciones y las "lagunas" en la comprensión; todo ello se manifiesta en la sensación de no estar entendiendo nada de lo que se lee. La estrategia para subsanar estos problemas debe darse en relación directa con el objetivo de la lectura.

El primer paso es detectar el error o la laguna de comprensión; identificado el obstáculo deben tomarse decisiones en el curso de la lectura tales como:

- Acudir a una "fuente experta" (maestro, diccionario, compañero), cuando no se entiende una palabra, máxime si, además, aparece muy frecuentemente, es una buena estrategia.
- Otra estrategia parecida es la de subrayar la palabra y seguir leyendo y, a través del contexto, llegar al significado en caso de no ser así, se debe acudir al diccionario. Porque por otro lado no es aconsejable interrumpir la lectura por cualquier duda; al hacerlo continuamente, se perderá el ritmo y, en ocasiones, el sentido del texto.



- Ante una incompreensión de lectura, debe decidirse si se realiza alguna acción compensatoria o no. Para ello deben considerarse los objetivos de lectura, la necesidad de comprender y la estructura del texto” (Solé, (1992): 132).
- Cuando una frase o palabra no parece esencial para la comprensión del texto, es mejor “ignorarla” y seguir leyendo aunque ésta estrategia sólo la práctica permite adquirirla.
- Otras ocasiones se puede esperar para comprender; un ejemplo de ello es cuando se trata de un título, pues se prevé que, en el transcurso de la lectura, se aclarará el significado.
- Cuando se abordan diferentes tipos de textos, como los expositivos, de acuerdo a su estructura, se ofrecerá información a lo largo del texto lo cual permitirá entender el tema que las incluyó y entender de qué se trataba o qué significaban determinadas palabras.
- Otra estrategia es la de aventurar una interpretación para verificar, durante la lectura, lo que no se comprende de inicio. En otras ocasiones, se procederá a releer el contexto, con la finalidad de localizar índices que permitan llegar al significado. No obstante, reconocemos que releer el contexto corta el ritmo de la lectura, pero distrae menos que interrumpirla y preguntar o consultar un diccionario (Solé, (1992): 132-133).

En suma, no todos los errores son iguales, ni todos tienen la misma importancia en el proceso de comprensión de lectura, en consecuencia no se solucionarán de la misma manera.

Enseñar a leer, significa enseñar a evaluar lo que comprendemos y lo que no; esto es importante para llegar a la comprensión, de los contenidos de la lectura, también lo son las estrategias que permitirán superar los obstáculos que se presentan. Entonces, la tarea sigue siendo fomentar la lectura activa, en la que el lector sabe qué leer, por qué lo lee y asume, con la ayuda necesaria, el control de su propia comprensión de lectura (Solé, (1992): 133).

Ante las lagunas de comprensión de un texto, existen algunas actividades que pueden ayudar a comprenderlo; entre éstas podemos mencionar las siguientes: clarificar los objetivos de la actividad; trabajar con materiales de dificultad moderada, de acuerdo al nivel de lectura de los alumnos; proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes; enseñar a inferir, conjeturar, a arriesgarse y buscar verificación de las propias hipótesis; explicar qué significa usar el contexto; mostrar la



forma del proceso para deducir el significado de una palabra a través de este recurso y dirigir una situación para que el alumno practique el procedimiento.

Alonso dice que, para que los alumnos lleguen a la comprensión de las ideas que el autor pretende comunicar a través del texto, además de conocer la existencia de diferentes estructuras, características y funciones específicas, deben saber aplicar sus conocimientos cuando realizan la actividad, en este caso cuando leen.

Visto esto desde la enseñanza, este proceso requiere una explicación teórica y una práctica, inicialmente guiada, además de que es preciso hacer notar a los alumnos, que en los textos existen diferentes formas de organización: sus características, indicadores sintácticos y semánticos permiten identificar el tipo de estructura del texto.

Algunas veces los alumnos poseen los conocimientos descritos pero no los utilizan adecuadamente, por no saber la importancia que estos tienen para aumentar la comprensión de lectura. Para orientar al alumno a tomar conciencia de la utilidad de las distintas estrategias de lectura, es preciso, inicialmente, llevarle a un análisis de su forma de realizar la lectura; explicarle aquello que ignore, y modelar de manera progresiva el uso de formas de lectura adecuadas, sugiriéndole que realice aquello que haya pasado por alto; indicándole que atienda a las claves que permitan identificar la estructura del texto, reforzando los aciertos realizados y completando lo realizado por el alumno.

#### **4. 3. 2. 3. Enseñanza directa de la estructura de los textos**

A continuación se presentan ejemplos de modelados de conductas lectoras. Aunque a algunos no les parecen útiles, porque sienten que seguirlos hacen lenta y penosa la lectura, es necesario darse cuenta de qué, más importante que leer de prisa y no entender, es leer al ritmo individual, muy lentamente si es necesario, sobre todo al principio cuando se está aprendiendo, con tal de ir entendiendo lo que el autor, a través del texto comunica. Alonso propone la siguiente estrategia en la cual se extrajo lo que considero esencial.

#### **4. 3. 2. 4. Estrategia de modelado de actividades durante la lectura**

Se inicia pidiendo al alumno ponga mucha atención en cada paso del proceso de lectura para comprender mejor lo que lea.

Generalización



Instrucciones:

1.- Lee el texto: La ternura

#### LA TERNURA

La ternura es un sentimiento que experimentamos a veces ante otras personas, animales u objetos, sentimiento que nos mueve a tratarles con mimo, con suavidad. Suele experimentarse con más frecuencia ante lo menudo, lo pequeño, lo sencillo. Ante aquellos que se nos abren confiados, sin temor, con la sonrisa alegre de quien se siente a gusto. Como el perrillo que juguetea corriendo tras la pelota lanzada a lo lejos y que nos trae con ojos ávidos de que continúe el juego. Como la compañera que cierra sus ojos para recibir el primer beso (Alonso, 1991: 193).

2.- A continuación, expresa por escrito cuál crees que es la idea principal que nos quiere compartir el autor.

3- El maestro recoge las diferentes respuestas de los alumnos. Es probable que sean diversas o, dado que el texto es sencillo, la mayoría responda con la primera frase del mismo: En este caso se pregunta, cual fue la razón que tuvieron para ello.

4- Ante el grupo, se exponen todas la respuestas y se integran en un resumen comentando: "Como algunos de ustedes dijeron...", en la primera frase el autor define lo que es la ternura. En la segunda y la tercera fases, se amplía la definición, explicando cuándo suele producirse ese sentimiento, aunque lo que se diga no sea imprescindible para saber lo que es la ternura.

5.- Por último, en la cuarta y la quinta fases se dan ejemplos de las situaciones que suelen despertar ese sentimiento, por lo que estas frases resultan menos importantes.

6.- Gráficamente el texto podría representarse como lo organizó Alonso.

Definición de ternura



(Primera frase) La ternura es un sentimiento que experimentamos a veces ante otras personas, animales u objetos, sentimiento que nos mueve a tratarles con mimo, con suavidad.

Ampliación del significado

(Frases 2 y 3) Suele experimentarse con más frecuencia ante lo menudo, lo pequeño, lo sencillo. Ante aquellos que se nos abren confiados, sin temor, con la sonrisa alegre de quien se siente a gusto.

Ejemplo 1  
(Frase 4)

Como el perrillo que juega corriendo tras la pelota para que sea lanzada a lo lejos y que nos trae con ojos ávidos de que continúe el juego.

Ejemplo 2  
(Frase 5)

Como la compañera que cierra sus ojos para recibir el primer beso.

Esta estructura es una forma de organizar los textos y se conoce como “generalización”, porque, en la primera frase, se hace una afirmación que engloba de algún modo lo que dicen las restantes, que sólo amplían o ilustran lo que en ella se dice. Cabe aclarar, sin embargo que ésta, no es la única forma de organizar la información (Alonso, (1991): 196).

Se recomienda que se repita el procedimiento con textos de diversas estructuras y, en la siguiente ocasión, se pida a los alumnos que intenten representar gráficamente la organización del texto; que, posteriormente, se analice de manera grupal para que cada uno autoevalúe su avance, en cuanto a la comprensión de lectura.

#### 4. 3. 2. 5. La idea principal y su enseñanza en el salón de clases

En muchas ocasiones se piensa que la idea principal se puede encontrar con la simple indicación del maestro al alumno; “diga que es lo más importante de este capítulo” o “explica que es lo que el autor quería transmitir”, en situaciones semejantes lo que se está haciendo en realidad, es sustituir la enseñanza, por la evaluación, lamentablemente dentro de la instrucción y práctica de la lectura esto es muy frecuente.



Si se sabe que la idea principal es importante dentro de un texto y que identificarla es una condición para que los alumnos puedan aprender a ejercer una lectura crítica y autónoma, entonces debe empezarse por explicar qué es y posteriormente hacer énfasis en la enseñanza de su localización.

### **Identificación de la idea principal**

Aunque mucho se habla de ella no es sencillo encontrarla. Incluso Bauman ha escrito una obra denominada: *Cómo trabajar la idea principal en el aula*, y por su parte, Cunningham y Moore, abordaron el tema en: *El confuso mundo de la idea principal*. Ellos identifican, hasta nueve tipos de respuesta de buenos lectores, cuando se les pidió que decidieran cuál era la idea principal de un párrafo. (Cunningham y Moore en Solé, (1992): 135).

Las respuestas se agruparon en torno a diversos criterios; por ejemplo: esencia, interpretación, palabra clave, resumen selectivo, diagrama selectivo, tópico, título, tema, asunto, frase temática, tesis, etcétera. Los autores concluyen que todas las respuestas son válidas, aunque sean diferentes porque aportan información sobre el texto.

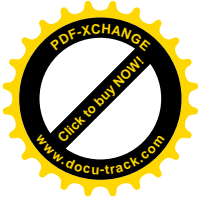
No obstante, considerar válido lo anterior, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario a partir de una identificación clara como lo recomiendan Carriedo y Alonso. Ellos consideran necesario tener una misma base acerca de lo que es la idea principal para poder enseñar al alumno qué es y cómo llegar a ella.

Inicialmente, se aclara que no son lo mismo idea principal y tema, "... el tema indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra. Se accede a él respondiendo a la pregunta *¿De qué se trata este texto?*". La idea principal, por su parte, informa del enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto, y aparecer en cualquier lugar de él o bien encontrarse implícita. Puede expresarse mediante una frase simple o dos coordinadas. (Carriedo y Alonso en Solé, (1992): 136 ).

La idea principal es para Aulls la respuesta a la siguiente pregunta: *¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar en relación al tema?* Conviene distinguir entre tema e idea principal. Para ello es, necesario enseñar a distinguir sus diferencias, teniendo como material de trabajo narraciones y exposiciones sencillas al inicio (Aulls en Solé, (1992): 136 -137).

En suma, este autor considera que si se logra identificar la idea principal correctamente podrá aumentarse la comprensión lectora. Cabe señalar que, aunque es importante reconocer la idea principal interpretando la intención del autor, no deben pasarse por alto las características del lector, tanto sus conocimientos previos, como sus objetivos de lectura, pues estos determinan lo que considerará sobresaliente.

Al respecto, van Dijk establece la siguiente distinción entre "relevancia textual" y "relevancia contextual". La relevancia textual se refiere a la importancia que se asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y de los indicios que el autor



utilizó para marcar lo que él consideró más relevante-tema, comentarios, señales semánticas, palabras y frases temáticas, repeticiones, síntesis, recapitulaciones e introducciones; señales léxicas: "lo importante...", "lo relevante es...", señales sintácticas: orden de las palabras y las frases, señales gráficas: tipo y tamaño de las letras, enumeraciones, subrayados.

Por otra parte la, relevancia contextual, designa la importancia que el lector atribuye a determinados pasajes o ideas contenidas en un texto en función de su atención, interés, conocimientos y deseos: es lo que el lector considera fundamental en el momento de la lectura, y que puede coincidir o no con lo que el autor consideró básico" (van Dijk en Solé, (1992): 138).

La idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura, conocimientos previos del lector y la información que el autor se propuso transmitir a través del escrito; entendida así, resulta ser esencial para que un lector pueda aprender a partir de ella y pueda llevar a cabo actividades en torno a la lectura, como pueden ser el tomar apuntes o elaborar el resumen de un texto leído (Solé, (1992): 140).

Winograd ha encontrado que para los lectores jóvenes es difícil diferenciar entre relevancia textual y contextual porque tienden más a recordar aspectos interesantes y gráficos, en oposición a lo que los adultos consideran importante; esto hace concluir al autor que los jóvenes sí son capaces de extraer la idea principal y la diferencia es el criterio que no coincide con el de los adultos.

Winograd y Bridge resumen los resultados de la investigación sobre diferencias individuales y evolutivas en la comprensión de la información importante del siguiente modo:

- 1.- Los lectores jóvenes, y los adultos, tienden a recordar la información importante.
- 2.- Los lectores jóvenes, aun cuando puedan reconocer o identificar lo importante, tienen dificultades para explicar las causas de su atribución.
- 3.- Los lectores jóvenes no perciben del mismo modo las señales de relevancia textual empleadas por los autores; además, poseen un menor conocimiento del mundo y experiencia social que contribuye a complicar la tarea de juzgar la importancia de la información.
- 4.- Uno de los aspectos en que se diferencian de forma clara buenos y malos lectores es precisamente en la habilidad para identificar y utilizar la información importante.
- 5.- Las diferencias entre buenos y malos lectores adultos y jóvenes varían según el texto y la actividad en que se ven implicados durante la lectura y después de ella (Winograd y Bridge en Solé,(1992): 139).

De lo anterior se concluye que es necesario establecer una secuencia jerárquica en el tipo de discurso textual al trabajar las ideas principales, y se sugiere para iniciar actividades lectoras textos narrativos, continuar con los descriptivos y por último expositivos en sus distintas modalidades.



Otros aspectos importantes a tomar en cuenta, son las limitaciones del conocimiento de mundo en general y de las diversas estructuras y superestructuras textuales que presentan los lectores jóvenes en relación a los buenos lectores adultos, razón por la cual no podemos esperar que tengan la misma competencia o la adquieran de un día para otro.

Brown y Day y otros expertos recomiendan aplicar las reglas de omisión, supresión, elaboración, sustitución, selección, porque facilitan el acceso del lector a las ideas principales aunque, aclaran que no obstante ser importante enunciar estas reglas, no basta sólo explicarlas, para utilizarlas mejor, es necesaria la demostración y, por supuesto, el ejercicio individual, por parte de cada alumno. Se sugiere que en el salón de clase se lleven a cabo actividades como las siguientes.

- Explicar en qué consiste, la idea principal y la utilidad que tiene saber encontrarla dentro de la lectura para mejorar el aprendizaje.
- Recordar al alumno cuál es el objetivo de la lectura, para que actualice sus conocimientos previos sobre el tema.
- Señalar el tema (de qué se trata lo que van a leer) y hacer notar si coincide o no con los objetivos de la lectura).
- En la medida que desarrolla la lectura el maestro, irá informando por qué se retiene cierta información y no otra.

Además el proceso será más útil si los alumnos van leyendo el texto en silencio mientras el profesor modela el procedimiento.

-Al terminar se hacen comentarios del proceso seguido, si la idea principal es de elaboración personal, es recomendable comentar que se puede formularla de distintas maneras, para resaltar que no hay reglas infalibles, en el ámbito de la comprensión de lectura, y que se pretende la adquisición de estrategias útiles, para aumentarla (Brown y Day en Alonso, (1991): 141-142).

Las anteriores actividades aunque no son usuales en los salones de clase, ni tampoco fáciles, sí son provechosas pues brindan confianza al alumno para realizarlas. Al detectar errores en sus prácticas, se recomienda prudencia y paciencia para que cada uno se percate de sus propios errores y tienda a la autocorrección, de manera que adquiera confianza en sí mismo, sea capaz de elegir y aplicar estrategias adecuadas a la situación y el material de lectura a trabajar.

También es importante aclarar a los lectores que hay textos mal estructurados y de ahí la importancia de la cuidadosa selección del material de lectura para ofrecer sobre todo al alumno que se inicia en la lectura textos de dificultad progresiva.

En la escuela son recomendables las sesiones de práctica individual en las que el alumno asuma la responsabilidad y control de su propia actividad, es decir, que el alumno sepa en que consiste lo que realiza y la razón por la cual debe realizarla y que, además, la desarrolle a su propio ritmo, sin tener que competir con nadie más que con él mismo.





Posteriormente, es conveniente que se organice una revisión conjunta de los trabajos individuales, para tener oportunidad de presenciar la demostración de los pasos seguidos por los compañeros en su lectura. También es importante procurar un espacio para realizar la lectura individual y personal, aquélla que se hace voluntariamente por placer.

#### 4. 3. 2. 6. Modelado sobre la identificación de la idea principal

Considerando que identificar la idea principal al leer no es una tarea fácil, a continuación presentamos un ejemplo del proceso de identificación de la idea principal.

Texto: Los jueces y su función

##### LOS JUECES Y SU FUNCIÓN

Quando dos personas no se ponen de acuerdo en algo importante, para evitar conflictos pueden acudir a un juez (1o.). Hay distintas clases de jueces (2o.). El juez de paz, que está al frente del juzgado municipal y que trata de resolver los conflictos que surgen entre vecinos. Cuando estos conflictos son graves y el juez de paz no consigue la reconciliación, es preciso ir al juez de primera instancia (3o.). Este juez ejerce su función sobre un territorio constituido por varios pueblos, territorio al que se denomina partido judicial (4o.). En los casos en que los afectados por las sentencias dictadas por este juez no estén conformes con ellas, pueden recurrir a otros jueces, como los que presiden el Tribunal Supremo (5o.). E incluso llegar a apelar a los que forman el Tribunal Constitucional (6o.).

#### Desarrollo del proceso del modelado

Voy a leer un texto, expresando al tiempo en voz alta lo que voy pensando para que podáis ver qué hay que hacer para comprender qué es lo más importante que un autor nos quiere comunicar. Luego os haré algunas preguntas sobre lo que he hecho. (El profesor lee el texto anterior en voz alta, intercalando en los puntos numerados los comentarios siguientes):

(1o.) ... parece que van a hablar de los jueces...

(2o.) y me van a decir las clases que hay...

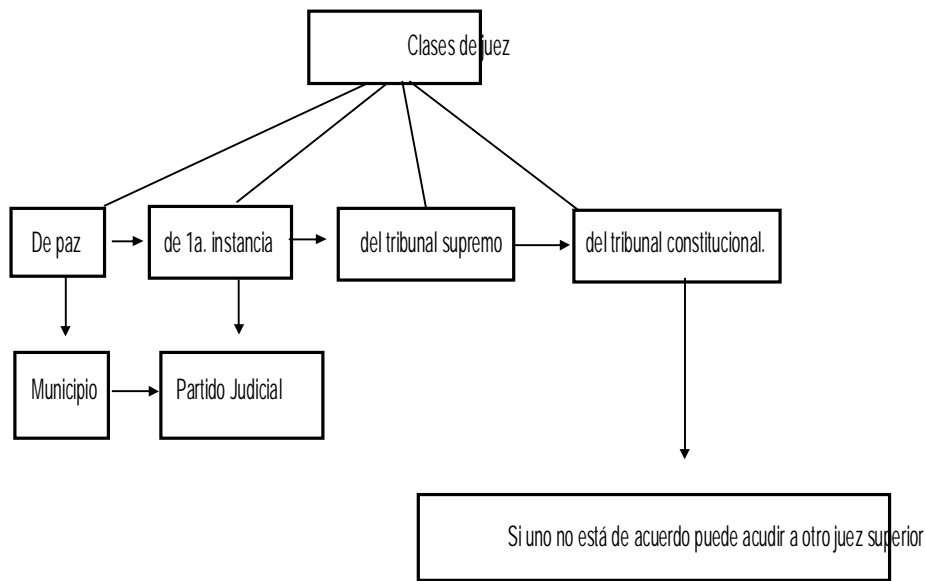
(3o.)...o sea... primero está el juez de paz y después el de primera instancia.. ¿Habrá que seguir siempre este orden cuando se acude a un juez?...

(4o.) veamos... El juez de paz es el del pueblo, y el de primera instancia, el de varios pueblos... ¿Y en una ciudad, será igual?...

(5o.) O sea... que hay más jueces... ¿Y si tampoco estás de acuerdo con lo que deciden?...

(6o.) ¿Por qué a éstos)... Bueno... resumiendo... parece que lo más importante que me quiere decir el autor es qué es un juez... que los hay de diversas clases -uno para un pueblo, otros para varios pueblos y otros... no lo dice... y que si no se está de acuerdo con uno, se puede acudir a otro. Voy a hacerme un esquema.

Juez me ayuda a evitar y resolver conflictos



En el texto anterior, la idea general es la primera, así que puede deducirse que ésta es la más importante. La clasificación que viene después, aclara lo que es un juez..., aunque hay cosas que el texto no dice..., como por ejemplo a quién debe acudir primero.

Después, se procede a preguntar a los lectores sobre lo que han observado. Retomando sus respuestas, se van explicando los elementos que supongan que se han fijado en los comportamientos claves. Durante el diálogo, se pone de manifiesto hasta qué punto han avanzado en su capacidad de identificación de las características relevantes del comportamiento del modelo.

Si no fuesen capaces de responder alguna pregunta, el profesor la hace planteándosela en forma de pregunta. Por ejemplo, si a la pregunta: ¿Qué más he hecho? Si, además de relacionar las frases del diálogo siguiente, no hubiera obtenido respuesta debería haber dicho “¿No he señalado qué ideas eran más importantes y por qué me lo parecían?” (Alonso, (1991): 197).

A continuación, se presenta un ejemplo del diálogo que puede establecer el profesor con el grupo en relación al modelado de la actividad.

- ¿Os habéis fijado en lo que he hecho? ¿Quién puede decirlo?

- Alumno 1: Ha leído el texto y ha hecho un esquema.

- Profesor: ¿Sólo?



- Alumno 2: Primero ha pensado lo que decía el texto.
- Profesor: ¿Y qué he pensado?
- Alumno 2: Ha relacionado las frases.
- Profesor: Bien, pero ¿de qué forma?
- Alumno 3: Primero, mientras iba leyendo, ha dicho que iban a hablar de los jueces, y de las clases de jueces. También se ha hecho preguntas.
- Profesor: ¿Por qué te parece que he pensado así?
- Alumno 3: No sé... A lo mejor porque había cosas que no estaban claras.
- Profesor: ¿Qué más he hecho?
- Alumno 1: Después de leer, ha dicho lo que parecía más importante: tres cosas que luego ha puesto en el esquema.
- Profesor: Y ¿por qué habré dicho que eran las más importantes?
- Alumno 2: La primera, porque era la más general, lo ha dicho después de hacer el esquema, y las otras son aclaratorias.

Con el fin de reforzar lo trabajado a manera de resumen, el profesor explicará el procedimiento que siguió por pasos:

Primero, traté de entender lo que decía el texto, relacioné las frases y me pregunté cuando no entendía algo, porque lo importante cuando se lee es comprender.

En seguida, relacioné las frases; me fijé si había alguna más general que fuera aclarada por las demás. La expresión "clases de jueces" me ha ayudado a ver que el resto del texto era una aclaración de lo que eran los jueces; y la expresión "en caso de que no", me ha ayudado a ver la relación entre las distintas clases de jueces.

Posteriormente, he hecho un esquema para ver más claramente la relación entre las ideas. Éste me mostró que el autor organizó las ideas siguiendo una estructura triple: generalización (una idea más general aclarada por otras que son explicaciones o ejemplos); clasificación (descripción de categorías), y causa-efecto (la naturaleza del problema hace que se acuda a un juez y no a otros). Pero lo más importante es que todo tiene como objetivo aclarar la idea general de la función del juez (Alonso, (1991): 198-199).



Después se lee otro texto. Pero esta vez un alumno llevará a cabo la conducción del ejercicio, es decir será quien lea y quien vaya diciendo en voz alta sus pensamientos. Luego el grupo y el profesor comentarán lo que han observado y preguntarán, el por qué de cada acción.

#### 4. 3. 2. 7. El resumen

Una estrategia estrechamente vinculada con la identificación del tema de un texto, idea principal y sus detalles secundarios es el resumen.

Su elaboración supone una forma especial de escribir y, en torno a su enseñanza, existen opiniones contradictorias. En este, caso se considera que las estrategias permiten hacer mayor la comprensión y que la práctica es necesaria. Se concluye, por lo tanto, que se aprende a leer leyendo y se aprende a resumir resumiendo.

También en la diferencia entre el “tema” y la “idea principal” es necesario recordar la explicación que sobre el concepto de macroestructura proporciona van Dijk.

La macroestructura brinda una idea global del significado del texto más amplia, que el de las proposiciones por separado. Para van Dijk el tema es la macroestructura o por lo menos una parte de ella que permite contestar a la pregunta ¿De qué se trata este texto? El mismo autor señala que existen macroreglas para elaborar diferentes tipos de resumen del mismo texto (van\_Dijk en Alonso, (1991): 146).

Las macrorreglas permiten elaborar el resumen y también facilitan el acceso a la macroestructura del texto, es decir, a la representación global de su significado, tanto el tema, como la idea principal y el resumen dependen de ella. Algunos de los problemas de comprensión del texto pueden derivarse de la falta de estrategias para identificarlos.

En general, los alumnos recuerdan muchos detalles del texto. El problema surge cuando hay que determinar cuál es el significado.

De ahí, la importancia de enseñar a reconocer a la macroestructura. No obstante, cabe aclarar que identificar el tema y la idea principal es variable de individuo a individuo, dando la impresión de que “todo se vale” y entonces en el momento de evaluar, no se valora la exactitud de las respuestas, sino más bien la coherencia y justificación de las respuestas.



Las macroreglas de las que habla van Dijk para captar a la macroestructura son semejantes a las de Brown Campione y Day. "... implican la supresión de información no relevante, la sustitución de conceptos y frases por conceptos y frases supraordinarias y la selección o creación de "frases-tema".

van Dijk establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuando intentamos resumir el contenido de un texto: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar".

Cabe mencionar que la simple aplicación de las reglas por separado, no capacita a nadie para resumir adecuadamente; se requiere de la habilidad para elegir la información poco importante, la redundante, o la que pueda sustituirse por conjuntos de conceptos y proposiciones que engloben o integren las ideas esenciales. También se necesitará conservar el significado original del texto del que procede (van Dijk en Alonso, (1991): 147 - 148).

El resumen no debe ser ni la reproducción del texto origen, ni tan general que no aporte información específica.

Ejemplo: "Laura bajó a la playa y tendió su toalla amarilla en la arena. Entró en el agua y se bañó"

Se puede omitir que la toalla era amarilla; y la frase en que se encuentra esta palabra, a no ser que deseemos saber todo lo que hizo Laura en la playa.

En función a la regla de selección, podemos omitir la frase <entró en el agua>, porque que en la siguiente, <se bañó>, se subsume el significado de la anterior.

Las reglas de generalización y construcción o integración permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen. Mediante la regla de generalización, se abstrae de un conjunto de conceptos uno de nivel superior capaz de englobarlos.

-Entró en la cocina y vio encima de la mesa cerezas, fresas, manzanas, melocolones...

- Como ya ha deducido, lo que vio fueron <frutas>

Cuando construimos o integramos, elaboramos una nueva información que sustituye a la anterior, con la particularidad de que dicha información no suele estar en el texto. A partir de la existente, deducimos razonablemente algo más global que integra aquella:

<Por fin llegó el último día de julio. Ordenó los papeles del despacho, cerró cuidadosamente las ventanas y comprobó que desconectaba las luces. Ocupó el resto de la tarde en preparar las maletas y cerrar la casa. Al atardecer, subió en el coche, y condujo durante un par de horas hasta la costa. Al día siguiente, tomó el primer baño de mar antes de desayunar> (Alonso. (1991): 148).



De manera general es importante que el alumno tome conciencia de la utilidad de elaborar un buen resumen; que asista a la ejemplificación realizada por el profesor, que conjuntamente se realicen ejercicios y que también se cuente con la oportunidad de elegir la estrategia de manera personal y además discutir en cuanto a su realización.

Cooper basándose en trabajos de Brown y Day, sugiere que para enseñar a resumir párrafos de textos, es necesario:

- Enseñar a...
- Encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Desechar la información que se repita.
- Determinar cómo se agrupan las ideas en un párrafo para encontrar formas de englobarlas.
- Identificar una frase-resumen del párrafo o bien elaborarla (Cooper en Alonso, (1991): 150).

Algunos autores consideran que el resumen debe elaborarse con base en el conjunto de ideas principales de un texto y Solé agrega que no debe pasarse por alto, que las ideas principales están determinadas por el lector de acuerdo a los propósitos de lectura fijados previamente. Se deduce que, aunque localizar las ideas principales es importante, no es suficiente para elaborar un buen resumen.

El resumen exige tanto la identificación de ideas principales, como las interrelaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con los objetivos de lectura y los conocimientos previos a ella. Cuando estas relaciones no se ponen de manifiesto nos enfrentamos a un conjunto de frases inconexas en el que será muy difícil reconocer el significado del texto. De ahí la importancia de entender al leer las vinculaciones y simultáneamente las diferencias entre resumen, idea principal y tema, no obstante que se trabajan al mismo tiempo.

Un resumen puede ser una producción correcta, pero "externa" al lector, cuando sólo "diga el contenido" del texto en forma breve y puede ser "interno", si también lleva la aportación del lector-escritor quien a través de la lectura y la redacción elabora nuevos conocimientos que se integran a los que ya poseían.

En el "externo" se "dice el contenido" y en el interno "al transformar" se aprende. Aunque no hay conocimientos concluyentes acerca de lo anterior, se puede inferir que si se pretende además de informarse, comprender y aprender de lo leído es mejor el "resumen interno", porque se va construyendo el conocimiento a partir del texto y combinándolo con el conocimiento que previamente se posee.

Para cada tipo de resumen se utilizan diferentes estrategias. Lo importante entonces es ayudar a los alumnos a aprender a construirlos que contribuyan a transformar el conocimiento. No basta sólo enseñar reglas, sino enseñar a aplicarlas de acuerdo al objetivo de lectura, previamente fijado. "Cuando se resume así la elaboración realizada constituye a la vez un texto



que sintetiza la estructura global de significado del texto de que procede, y un instrumento para el aprendizaje, para saber qué se ha aprendido y un punto de partida básico para saber qué se necesita aprender" (Alonso, (1991): 151).

Así, el resumen se convierte en una estrategia de elaboración y organización del conocimiento, uno de los aspectos importantes que se han descuidado últimamente y que debe recuperarse es la auto-revisión de los escritos, como una forma de ir haciendo consciente todo el proceso.

Algunos de los estudiosos consultados opinan que, si no se logra el resumen del escrito, no se ha comprendido, pues la condición indispensable es la participación activa del lector en el proceso de lectura y de la influencia de sus expectativas y conocimientos en lo que comprende y lo que produce a partir de la comprensión de la lectura.

Aunque existen reglas éstas no son inflexibles y que de acuerdo a la situación específica, las características del texto y el lector o el grupo se van adecuando las estrategias de lectura.

#### **4. 3. 2. 8. Los cuestionamientos y su utilidad en el proceso de comprensión lectora**

La estrategia de formular y responder preguntas no sólo sirve para evaluar. En el proceso enseñanza-aprendizaje, es muy frecuente que, después de una lectura, el siguiente paso sea comprobar, de manera oral o escrita, lo que el lector-alumno recuerda o lo que ha comprendido de un texto.

Esta estrategia también puede ser aprovechada para llevar a cabo una lectura activa en la cual el lector sea capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto para así, ir regulando su propio proceso de lectura y logre hacerla más eficaz.

Para aprender a formular preguntas, es bueno que el alumno asista al modelado de la actividad; esta tarea es difícil para el profesor, porque es necesario que previamente aclare la pregunta que considerará pertinente a fin de poder ofrecerla al alumno como muestra o modelo. Se buscará, aquella interrogante que sea coherente con el objetivo que se persigue mediante la lectura; por ejemplo, si el texto es expositivo de tipo causal y se pretenden identificar las ideas principales, las preguntas adecuadas serán las que conduzcan a localizar los fenómenos que son considerados como causa o antecedentes de los hechos y los mismos en cuanto a efecto.

En cambio, si se trata de resumir una narración, las preguntas deberán estar encaminadas a identificar a los personajes y el escenario en que se desarrolla la acción, establecer el núcleo argumental: es decir el problema, acciones y resolución.



Por otra parte, si el objetivo de la enseñanza es incrementar la competencia y la autonomía de los alumnos para que “aprendan a aprender”, es necesario revisar las preguntas que se formulan y las relaciones que se establecen con las respuestas que sugieren.

No obstante lo anterior, se ha demostrado que también es posible contestar preguntas sobre un texto sin haber comprendido del todo el contenido. Por esta razón, cuando se pretenda obtener información en cuanto a la lectura realizada, se habrá de fijar previamente el objetivo a alcanzar y ser congruente con él mismo, al realizar las interrogantes.

Pearson y Jhonson, clasificaron las relaciones que se establecen entre preguntas y respuestas, Solé las traduce así:

- Preguntas de respuesta literal, cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.
- Preguntas de piensa y busca, cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.
- Preguntas de elaboración personal, que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo: exigen la intervención del conocimiento y opinión del lector.

En el primer caso, la misma formulación de la pregunta ofrece una “pista” infalible al lector para localizar la respuesta. Veamos un ejemplo:

(Los niños han leído en voz alta, un punto cada uno, el siguiente fragmento del cuento “La ratita que barria su casita”: Esta es la historia de una ratita que barria su casita y que encontró una moneda al pie de la escalerita. Mas contenta que unas pascuas por el hallazgo se puso a pensar qué se podría comprar. “Si compro piñoncitos se caerán mis dienteclillos. Y si compro avellanitas se romperán mis muelitas”. Y mientras esto pensaba caminó decidida a la tienda de la esquina. “Muy buenos días, señora” le dijo a la vendedora. “Muy buenos días, ratita. ¿Qué pondremos hoy?, ¿Un sombrero de tres plumas?” “No quiero un sombrero, no. Ya tengo uno de paja” “¿Zapatitos de charol?” “No quiero zapatos. Tengo un par de color carmesí”, respondió la ratita. “¿Un delantal con encajes?” preguntó la vendedora. “No quiero delantal, no, que tengo uno de papel fino” respondió la ratita. “Pues, ¿Y un lacito de seda?” “¿Síiiii! Quiero un lacito que sea de seda roja” gritó alegremente. Y se marchó a su casa feliz con su flamante lazo”).

A continuación transcribimos literalmente las preguntas que después de la lectura se formularon:

- M.: ¿Qué explica el cuento que hemos empezado hoy?
- Cristina: Que la ratita, barriendo la escalera se encuentra un dinero.
- M.: ¿Dónde se encuentra el dinerito?
- Eva: En el pie de la escalera.
- M.: ¿Cómo se puso, cuando encontró la ratita el dinero?
- Jaime: ¡Muy contenta!
- M.: ¿Y qué dice? ¿Contenta como qué? Oscar...
- Oscar: Como unas pascuas
- M.: Y Juan. ¿qué dijo primero la ratita cuando se encontró el dinero?  
¿Qué dijo primero? (Juan no lo sabe, y responde Ana.)





-Ana: Que compraría... si compraría almendras...  
-M.: No, almendras no. ¿Que quería comprar?  
-Niño: Piñoncitos.  
-M.: A ver, la ratita dijo que se compraría piñoncitos. ¿verdad, Oscar?  
Pero ¿qué pensó? Que si compraba piñoncitos, ¿qué le pasaría?  
-Niño: Que se le perdían...  
-Niño: Que se le romperían...  
-M.: Que se le rompería ¿qué?  
-Niños: ¡Los dientes! ¡Los dienteillos!

La clase continúa, y se formulan preguntas de este tipo para todo el párrafo. A continuación, está uno de los ejercicios propuestos en el libro de trabajo del alumno, y asociado a la lectura del párrafo, consiste en responder las siguientes preguntas:

¿Por qué no quiere la ratita comprar un sombrero de tres plumas?  
¿Por qué no quiere comprar un delantal con encajes?  
¿Por qué no quiere comprar unos zapatos de charol? (Pearson y Jonson en Solé, (1992): 161-162).

Como puede verse, es muy semejante al ejemplo anterior; las preguntas obligan a centrarse en aspectos irrelevantes. Este tipo de preguntas no es real en situaciones habituales de lectura, por lo que es importante que su uso sólo se restrinja a situaciones en que tenga algún sentido plantearlas.

Se sugiere más que la respuesta literal, que busque fomentar el uso y elaboración de preguntas y respuestas que impliquen inferencias personales, que expresen tanto juicios como opiniones y aporten conocimientos relacionados con el contenido del texto dando por resultado la ampliación del saber.

En suma, debe permitirse al lector llegar a adquirir una representación global del significado del texto. A manera de ejemplo, se presenta una comparación entre preguntas literales y las que implican la participación activa del lector realizadas por una maestra de un grupo de tercer grado.

Inicialmente, la maestra recapitula un cuento leído anteriormente en el que el personaje principal llamado "Pedro" llega a la herrería y a partir de ese momento, plantea las siguientes preguntas:

¿Cuánto tiempo se queda a trabajar en casa del herrero?  
¿Qué se necesita para moldear el hierro? \*\*  
¿Se para ante la casa de quién?  
¿A quién ve Pedro en esta casa?  
¿Qué es lo que les viene a la mente a las criadas? \*\*  
(Que les faltaba un pastor) ¿Y entonces qué pasa? \*



- ¿Por qué faltaba siempre un pastor? \*
- ¿En qué pastos moraban los dragones? \*
- ¿Se asustó mucho cuando vio a los dragones? \*
- ¿Qué hizo cuando le vio aparecer (al dragón)? \*
- ¿Qué era el primer dragón? \*
- ¿Y el segundo? \*
- ¿Qué parentesco tenía con el anterior?\*( Solé, (1992): 163).

(\*) señala las preguntas que obligan a pensar y los (\*\*) señalan las que invitan a la elaboración personal, las no marcadas no requieren respuesta literal.

En el siguiente ejercicio, los objetivos son tanto aprovechar los conocimientos previamente adquiridos por el lector como ligarlos a la información vertida en el texto.

A continuación, se transcribe el texto trabajado en una clase de “Experiencias” y las preguntas que se plantearon (Previamente al trabajo que se reproduce, se había leído y comentado otro texto titulado, “Los medios de transporte”).

Las señales de tráfico.

En todas las esquinas hay señales de tráfico. Cada una de ellas tiene su significado y aunque a veces se opine que ésta o aquella no sirven para nada, si uno lo piensa atentamente comprenderá que todas cumplen una misión concreta.

No es muy difícil comprender el significado de las señales de tráfico, pero hay que vigilar constantemente cuando se conduce por las concurridas calles de una ciudad para no pasar ninguna de ellas por alto. Por ello, el que está fatigado, se encuentre mal o haya bebido algunas copas, no debe ponerse al volante, aun cuando crea que está en condiciones de conducir.

Abolladuras en la carrocería, lesiones, mutilaciones, muerte y cárcel pueden ser las consecuencias de un segundo de distracción.

El taxi, el autobús, y el autocar son los medios de transporte que circulan por las calles de nuestra localidad, carreteras y autopistas.

- Maestro: hace explicar a un Niño lo que han leído, y va planteando preguntas que responden algunos alumnos individualmente. (Se omiten comentarios que surgen en relación a las respuestas).

-Maestro: A ver, hay un medio de transporte que no aparece aquí ¿Cuál es? \*\*

-Niño: El camión.

-Maestro: ¿Para qué se utiliza más frecuentemente el autocar, José? \*

-José: Para...desplazarse por las ciudades y para andar de un lado para otro...

-Maestro.: ¿Qué diferencia hay entre un autobús y un autocar? Carlos \*\*

-Carlos: Que el autocar...es para llevar a los niños de excursión y el autobús no.

-Maestro: Y el autobús ¿para qué es? \*\*

-Carlos: Para ir a Barcelona

-Maestro: A ver...otra diferencia...\*\*

(Los niños responden, algunos explican las diferencias entre un autocar y un automóvil. Maestro: expone su punto de vista), (Alonso, (1991): 163- 164).

(\*) señala las preguntas que obligan a pensar y los (\*\*) señalan las que invitan a la elaboración personal, las no marcadas no requieren respuesta literal.



En suma, podemos decir que es importante fomentar el hábito de formularse preguntas aunque no sea de manera sistemática, con el objetivo de que el alumno permanezca atento del proceso de lectura para tener conciencia de lo que sabe y lo que no. También es importante estar conciente de qué necesita aprender y conocer es decir, entender qué se está haciendo al leer a fin de poder evaluar hasta qué punto se han cumplido los propósitos que la motivaron.

También será útil para que el profesor tenga mayor claridad de lo que evalúa, porque no es lo mismo evaluar preguntas de naturaleza literal ceñidas al texto, que preguntas de comprensión en las que influyen e intervienen los conocimientos y características personales de cada alumno.

#### 4. 3. 2. 9. Subrayar ¿cuándo, cuánto, qué, cómo?

En cuanto al subrayado, no es rara la exclamación “subrayé todo el libro, ¡lástima, que se volvió ilegible!” (Alonso, (1991): 71). Lo que sucede en estos casos es que el subrayado es una acción aparentemente sencilla, pero, en realidad, requiere una gran capacidad de búsqueda en un texto, síntesis y autocontrol.

Es una actividad compleja pero de gran utilidad; un subrayado bien hecho, acompañado por notas y signos en los márgenes, puede ahorrar mucho tiempo al estudiante.

Pero ¿qué hay que hacer? para realizar un buen subrayado las siguientes interrogantes pueden orientarnos: **¿cuándo, cuánto, qué, cómo?**

Iniciaremos intentando responder la primera interrogante. **Cuándo** remite al mejor momento para subrayar o tomar apuntes; la respuesta es: inmediatamente después de haber comprendido la idea que plantea el texto, porque en ese momento es fácil aislar las frases del texto, sintetizar y transcribir las ideas en apuntes.

Hay ocasiones en que se capta inmediatamente el concepto por subrayar dentro de un extenso párrafo. En este caso, la opción podría ser agregar al subrayado una nota al margen, antes de terminar la lectura para, posteriormente, pensar cómo anotarlo de manera más puntual.

Respecto al **cuánto**, se dice que subrayar es útil cuando se selecciona una cantidad reducida de información del texto, no obstante, hay circunstancias que determinan la modalidad del subrayado, tales como el tipo de texto, el objetivo de lectura y la cantidad de información nueva que lógicamente para cada lector es diferente.



Con relación al **qué** subrayar: de manera general, los profesores se limitan a indicar a los alumnos-lectores que subrayen la información más importante, sin tomar en cuenta que ésta varía de acuerdo al tipo de texto de que se trate, del criterio que se utilice y del objetivo del lector. Los siguientes ejemplos brindan mayor claridad (Serafini, (1991): 76- 78).

a) En unidades por enumeración o en secuencia, se subraya la **proposición que caracteriza al objeto**, (los subrayados son nuestros) el hecho o idea referido en cada elemento de la secuencia; los elementos de la secuencia, además se enumeran.

1. El ADN es algo único bajo tres puntos de vista.

Ante todo es una molécula muy grande y tiene algunas regularidades en cuanto a la forma.

2. Otra característica del ADN es su capacidad para copiarse a sí mismo casi sin fin y con gran precisión.

3. Otra característica es su capacidad de transmitir información a otras partes de la célula (Serafini, (1991): 76).

b) En una unidad por confrontación/contraste se subrayan los objetos confrontados (los subrayados son nuestros) las categorías de confrontación.

Los elementos existentes sobre la corteza terrestre se subdividen en dos grandes grupos: metales y no metales. Todos los elementos se clasifican según sus propiedades físicas y químicas. Los metales, a diferencia de los no metales, generalmente son buenos conductores ya sea de la electricidad como del calor. La mayor parte de los metales son maleables, es decir, que pueden ser trabajados en placas; esta propiedad les falta a los no metales.

Algunos metales son además dúctiles, pueden ser trabajados en delgados hilos; esto, por lo general, no es posible en el caso de los no metales. Los metales son generalmente brillantes, reflejan la luz y tienen una alta densidad, diferenciándose también en esto de los no metales (Serafini, (1991): 77).

c) En una idea desarrollada por **ampliación de un concepto se subraya el concepto principal** (los subrayados son nuestros) y algunos de sus ejemplos:

El agua es una de las riquezas más importantes para el hombre. El hombre se dio cuenta de sus posibilidades para el transporte y construyó naves; aprendió a controlarla, a dirigirla y a aprovecharla con sistemas de riego, comprendió además que podía utilizarla como fuente de energía (Serafini, (1991): 77).

d) En una unidad desarrollada por enunciación/resolución de un problema se subraya el texto suficiente para describir ambos componentes:(los subrayados son nuestros)

Problema: ¿tesis al comienzo o al final?



Una vez preparado el auditorio para escuchar aquello que constituye el verdadero y propio tema del discurso, ¿hay que comenzar indicando la tesis que se defenderá o hay que sacar conclusiones, en cambio, una vez desarrolladas las razones propias?

Cicerón:

En las *Partitiones oratoriae*, Cicerón aconseja proceder de manera diferente según el tipo de argumentación:

I. De la tesis a su prueba aportando argumentos

<Hay dos tipos de argumentación: una tiende directamente a convencer, la otra quiere llegar al a su prueba objetivo de manera indirecta, despertando emociones.

Se hace directamente cuando se propone un punto que debe obtener la aprobación, se eligen las razones que permitirán esa aprobación y, una vez probadas estas, se vuelve al punto de partida y se da la conclusión.

II. de la conmoción a la tesis

El otro tipo de argumentación procede por decir así a la inversa y al contrario: primero elige las razones y las prueba; luego, al final, después de haber logrado conmover los ánimos, lanza lo que hubiera debido declarar al principio.> (Serafini, (1991): 77- 78).

En este caso, el subrayado es acompañado por anotaciones al margen, con el fin de resaltar la esencia del contenido poniendo de manifiesto la estructura del fragmento, sin comprometer la legibilidad del texto, con un subrayado extenso.

e) En una unidad desarrollada por **causa/efecto** resulta positivo subrayar **ambos componentes**: (los subrayados son nuestros) como podemos ver a continuación.

En el interin había estallado la guerra entre los Estados Unidos y Méjico. La causa principal era la larga disputa sobre a quién pertenecía el sur de Texas. Los norteamericanos sostenían que el límite era el Río Grande, mientras que los mejicanos insistían que era, en cambio, el Nueces River (Serafini, (1991): 78).

El subrayado en el fragmento anterior está hecho sobre palabras sueltas; si posteriormente, solo se leen las palabras subrayadas, resultarán ser claves en la lectura del texto; por ejemplo: "La guerra se había declarado a causa de una larga disputa sobre los límites del sur de Texas".

Respecto al **cómo** subrayar, se sugiere a los que se inician en el aprendizaje de subrayado, que lo hagan con distintos colores, dependiendo de lo que se subraye; por ejemplo: azul para las afirmaciones, conclusiones con rojo, ejemplos de amarillo, verde para las tesis principales, etc.; no obstante su utilidad en esta estrategia se reconoce que los colores pueden resultar distractores y quitar la concentración ante un texto multicolor totalmente subrayado (Serafini, (1991): 79).

Personalmente, no creo que dicha actividad sea conveniente, porque se inutilizan los libros, independientemente de si son propios o ajenos creo más conveniente que el individuo que inicia su aprendizaje de subrayado lo haga con lápiz y muy discretamente marcando signos a los que previamente asignará significados, semejantes a las acotaciones que acompañan a los mapas geográficos o a las guías de viajero.



En la medida que avance en su aprendizaje de subrayado, el alumno tendrá la posibilidad de utilizar, de mejor manera, su texto, corregir y autoevaluar su avance en la comprensión de lectura.

Además del subrayado, se recomienda agregar notas y comentarios al margen, de preferencia breves y claras, que resuman el texto marcado.

Los medios gráficos, como ya se dijo anteriormente, son excelentes auxiliares en el subrayado; constituyen la llamada de atención hacia donde se encuentra lo esencial dentro del texto.

#### **4. 3. 2. 9. 1. Reglas prácticas para el subrayado**

1. Subrayar poco, saltando los elementos secundarios y los vocablos superfluos.
2. Subrayar frases positivas (afirmaciones); y cada vez que se subrayen frases negativas, subrayar o resaltar también la negación (el no de las afirmaciones negativas), de manera que al recorrer el texto no nos confundamos.
3. Volver a escribir al lado con nuevas palabras los conceptos expresados en el texto, cuando no resulte posible extraer los vocablos que sintetizan por sí solos el contenido.
4. Si el texto está constituido por una enumeración de ideas, causas, consecuencias u otro tipo de elementos, numerarlos de forma progresiva; pasar entonces de una enumeración a una secuencia.
5. Cuando un texto subrayado es una definición, resaltarla mediante una flecha en el margen. Ante muchos ejemplos resaltar el más característico con una flecha.
6. Además del subrayado, usar otros signos gráficos que atraigan la atención y faciliten las actividades que se cumplen para la comprensión por ejemplo, unir con una línea ideas similares o contrastadas y poner un signo de interrogación sobre palabras que habrá que buscar en el diccionario o junto a párrafos que no resulten claros.
7. Diferenciar poniendo, por ejemplo, entre corchetes los comentarios propios, las críticas y los consensos, para no confundirlos con los contenidos del texto.
8. No usar demasiados lápices o rotuladores para distinguir los subrayados Alternar, en cambio, dos modos diferentes de subrayado con un solo lápiz o rotulador (usando, por ejemplo, una línea ondulada para las informaciones más importantes y una línea recta para los demás datos (Serafini, (1991): 80).

#### **4. 3. 2.10. Tomar apuntes**

Implica seleccionar información, reelaborarla, reorganizarla, pero, sobre todo, asignar un papel activo al lector, porque aumenta su atención. Los apuntes más útiles tienen como característica común “ser personalizados”, porque presentan la



organización que cada individuo les da; en consecuencia, se verá reflejado en el apunte tanto el razonamiento como el nivel de comprensión que el lector haya logrado.

Al tomar apuntes, se siguen reglas semejantes a las del subrayado, porque su objetivo es el mismo: fijar los elementos esenciales del texto, junto a nuestras reacciones y comentarios. Sin embargo, los apuntes tienen la ventaja de brindar la posibilidad de alejarse de la estructura original del texto y de reestructurarlos de la manera más conveniente para los objetivos personales (Serafini, (1991): 80- 81).

#### 4. 3. 2. 10. 1. Tipos de apuntes

Existen diversos tipos de apuntes, dentro de los más útiles pueden mencionarse los siguientes: los que se elaboran mediante palabras-clave, por breves fragmentos de texto y tablas, a continuación explicaremos en que consisten:

**Por palabras clave.** Es el más común; en él se enumeran sólo palabras y su relación se establece a través del contexto. El riesgo principal de este tipo de apuntes es que las relaciones existentes entre las palabras pueden olvidarse al paso del tiempo, entonces debe reforzarse la técnica, con el subrayado en el texto de las palabras consideradas clave, de manera que con una mirada leve, el ojo las pueda localizar rápidamente.

**Por pequeñas frases.** Para realizarlo se usan proposiciones de estructura elemental pero completa; este tipo de resumen da muy buen resultado, sobre todo, cuando ha pasado algún tiempo desde su elaboración.

**Por pequeños resúmenes.** Cuando el tema es complejo, es mejor elaborarlos, párrafo por párrafo; de esta manera, se realiza una selección de lo más importante. El inconveniente de esta estrategia es que no es fácil su memorización en caso de que se requiera.

**En forma de tablas y diagramas.** Para elaborarlos, se utilizan palabras clave, dispuestas de manera gráfica, de tal forma que se vea gráficamente la relación entre los conceptos e informaciones presentadas; este tipo de apuntes favorece la memorización si es necesario.

En cuanto al mejor momento para tomar apuntes, se sugiere que se elaboren inmediatamente después, al término de la lectura, si se subrayó el texto. En caso contrario, es aconsejable que por pequeñas unidades, párrafos o apartados se vayan elaborando los apuntes, anotando además las páginas de donde se tomaron los datos para que, en caso de haber dudas, podamos consultar nuevamente el texto.



Y en cuanto a la extensión, se puede decir que existen dos requisitos básicos, que aparentemente son opuestos, porque por una parte se dice que los apuntes deben ser concisos, sintéticos y, por la otra, que deben ser comprensibles para llevar a cabo una relectura pasado algún tiempo. Concluimos de ello que, de acuerdo al objetivo de la lectura, serán más o menos extensos, aunque también se tomará en cuenta el tiempo en que se calcula que serán releídos o utilizados.

Para llevar a cabo la elaboración de apuntes, se sugiere se sigan los siguientes pasos. Primero, hay que valorar esta actividad pues representa un esfuerzo y, como tal, hay que hacerla cuidadosamente; por ejemplo, se debe tener cuidado de no hacerlo en hojas sueltas porque generalmente se extravían y por lo mismo, será difícil ubicar adecuadamente la información que contenía.

Se aconseja, en cambio, que se lleve a cabo el resumen en un cuaderno especial para ello o bien que se haga en los espacios vacíos del libro si es propio, de manera discreta y concreta; preferentemente, es deseable no copiar textualmente el contenido del libro sino parafrasearlo es decir, expresarlo con las palabras propias del lector (Serafini, (1991): 82 -84). Esta actividad permite autoevaluar el nivel de comprensión del texto de que se trate.

#### **4. 3. 2. 10. 2. Sugerencias prácticas para tomar apuntes**

1. Recorrer con la vista un fragmento bastante extenso del texto antes de comenzar a tomar apuntes para captar su estructura. Redactar luego los apuntes relacionados con cada unidad de lectura.
2. Escribir apuntes que sean comprensibles en una re-lectura, aun cuando haya pasado cierto tiempo. En particular, cuando los apuntes se toman mediante palabras-clave, asegurarse de que quede clara la relación entre esas palabras.
3. Expresar con palabras propias los contenidos del texto, excepto cuando es importante hacer una cita puntual de lo que se dijo en el texto.
4. Escribir apuntes sintéticos y concisos, mucho más breves que el texto de partida. Siempre que sea posible, simplificar el texto de origen.
5. Construir apuntes que coloquen la información en relación jerárquica. Utilizar para ello alineaciones y enumeraciones.
6. Una vez terminados los apuntes, releerlos para verificar que sean comprensibles. Si no fuera así, relacionar explícitamente las diversas partes anotadas (Serafini, (1991): 87).

Es importante tomar apuntes durante una clase o conferencia; la primera razón es registrar información que nos puede ser de utilidad posteriormente y la segunda es que ésta actividad obligará al escucha a estar más atento durante la clase o conferencia. Esta tarea es muy compleja, porque mientras se escribe lo que ya se escuchó, no debe perderse la atención de





lo que se continúa diciendo. Con esta salvedad, no es necesario anotar todo. Si se aprende a tomar apuntes de un libro, será más fácil tomar apuntes en un evento oral.

Cuando los apuntes tomados son incompletos o de difícil interpretación, es recomendable completarlos al finalizar el evento, cuando todavía la memoria nos puede ayudar.

#### **4. 3. 3. Después de la lectura (post lectura)**

La última fase de la lectura esta constituida por las actividades que se llevan a cabo después de leer, Serafini considera importante llevarlas a cabo para completar el aprendizaje. Teniendo como base la lectura, es necesario controlar y reorganizar tanto las ideas como los apuntes realizados en torno a lo leído. Para ello pueden elaborarse diagramas y representaciones gráficas que muestren la información de manera esquemática con el propósito de facilitar si se requiere la memorización, para hacer un trabajo escrito o preparar una exposición oral (Serafini; (1991): 93- 105).

Estudios realizados en relación con los sujetos con mayor y mejor comprensión de lectura han mostrado que la diferencia entre los que comprenden más y mejor y los que comprenden menos y mal está principalmente en que unos supervisan su comprensión durante la lectura, detectan lagunas e inconsistencias en su aprendizaje y ponen en juego estrategias para remediar sus fallas de comprensión de lectura, y los otro no.

Cabe aclarar que estas habilidades no son innatas: todas son adquiridas por medio de la práctica. Entonces, los que logran menor comprensión de lectura tienen posibilidades de adquirirla porque no “son enfermos incurables”, como en ocasiones se les hace aparecer.

Los criterios que el lector puede utilizar para la evaluación y supervisión de su propia comprensión son:

Criterios:

- a) Léxico, que se manifiesta cuando el lector se pregunta por el sentido de palabras nuevas, o de significado poco claro en determinado contexto.
- b) Sintáctico, que se manifiesta cuando el lector encuentra frases gramaticalmente confusas que le hacen variar el ritmo de su lectura.
- c) Semántico que se manifiesta, cuando el lector se cuestiona acerca del significado del contenido ante referentes ambiguos, frente a expresiones cuyo significado, contradicen lo dicho con anterioridad o que de antemano ya se conocen y que no coinciden con lo que el mismo texto afirma (Alonso, (1991): 199).



Para reducir los problemas de comprensión de lectura, pueden aplicarse diferentes estrategias: por ejemplo, releer y seguir leyendo en espera de aclaración posterior de los términos que se ignoran o parecen confusos; la formulación de una hipótesis, a partir de la información que proporciona el contexto y comprobarla al ir leyendo, analizar si procede o no, a la luz de la nueva información que se encuentra o si es necesario recurrir a fuentes externas diccionarios, preguntar a otros, etcétera.

En relación a qué estrategia debe aplicarse, cuándo y por qué hacerlo. Consideramos que el método más idóneo de enseñanza de las estrategias es la combinación entre la explicación y el ejemplo, precedido por la posterior práctica dirigida inicialmente por el profesor hasta que es asimilada por el lector.

Se sugiere que primero el maestro lea un texto en voz alta ante el grupo; y que interrumpa la lectura cuando haya algo confuso o que no se entienda claramente y exprese en voz alta las posibles soluciones para llegar a la comprensión del texto.

Posteriormente, el alumno realizará la actividad bajo la vigilancia del maestro quien intervendrá haciendo sugerencias de acción si se le dificulta la tarea; le cuestionará en lo que haga, para que exprese en voz alta, por qué actúa de determinada manera y no de otra.

A continuación, se enumeran las condiciones para la aplicación de distintos procedimientos para resolver fallas en la comprensión:

Condiciones:

1.- Cuando la solución del fallo no es necesaria para comprender el conjunto del texto por ser el elemento no comprendido poco relevante como por ejemplo: un adjetivo.

Procedimiento: Se debe ignorar el fallo y seguir leyendo sin interrumpir la lectura.

2.- Cuando la estructura del texto sugiere que lo que no comprendemos va a ser aclarado posteriormente, como cuando se introducen conceptos nuevos en un libro de texto.

Procedimiento: Se debe seguir leyendo esperando que el texto aclare el problema.

3.- Cuando no se dan las condiciones anteriores el contexto ofrece pistas que posibilitan una interpretación hipotética del texto o la palabra que no se comprende.

Procedimiento: Formular una hipótesis. Si es acertada o no, se comprobará eventualmente al seguir leyendo en la medida en que el resto del texto contenga información congruente con la misma.

4.- Cuando no se sabe a quién se refiere un pronombre u otra expresión anafórica, cuando se detecta una contradicción entre diferentes partes del texto o cuando simplemente no se entiende qué relación hay entre ellas.

Procedimiento: Releer hasta que se recoja la información que permite resolver el fallo.



5.- Cuando no se dan las condiciones anteriores o cuando los procedimientos enumerados no sirven para resolver la dificultad encontrada.

Procedimiento: Consultar una fuente externa, diccionario, profesor, compañero, etcétera (Alonso, (1991): 203).

Lo importante al detectar fallas en la comprensión de lectura realmente no es resolverlas, sino que el lector perciba la utilidad que tienen las estrategias para aumentar y mejorar su comprensión lectora. Se recomienda que las estrategias inicialmente sean conducidas, posteriormente automatizadas por el lector, lograrán mayor eficacia mediante la práctica frecuente de ellas (Alonso, (1991): 199-201).

#### **4. 3. 3.1. Causas frecuentes que determinan la existencia de dificultades en la comprensión**

Entre los obstáculos de comprensión de lectura más frecuentes encontramos los siguientes:

- 1.- Palabras nuevas.
- 2.- Palabras conocidas pero sin sentido aparente en el contexto en que aparecen.
- 3.- Expresiones incomprensibles por su complejidad o por falta de conocimientos previos.
- 4.- Frases o expresiones ambiguas, que admiten más de una interpretación.
- 5.- Partes del texto sin aparente relación temática.
- 6.- Partes del texto que se contradicen mutuamente.
- 7.- Información que contradice los conocimientos previos del lector.
- 8.- Ideas principales, no explícitas.
- 9.- No señalización explícita de las relaciones lógicas y retóricas que definen la macroestructura o estructura global del texto.
- 10.- Combinación de estructuras retóricas distintas en un mismo texto (Alonso, (1991): 202).

Ejemplo de modelado del proceso de supervisión y regulación de la comprensión de lectura. Muestra con mayor claridad lo antes expuesto.

**Texto:** Las fuentes de energía

LAS FUENTES DE ENERGÍA.
-------------------------



Uno de los principales problemas con los que se enfrenta la industria en nuestros días es el de la carestía y el posible agotamiento de las principales fuentes de energía que han impulsado y mantenido su desarrollo, como son el carbón y el petróleo. Estos combustibles, que tardaron en formarse millones de años cada vez son más escasos y se consumen a un ritmo que hace temer su desaparición. Para resolver este problema, los países más avanzados están dedicando mucho dinero y esfuerzo en la investigación de fuentes de energía que no se agoten, es decir, que sean renovables, como la energía solar, la eólica y la de la materia orgánica. (Alonso, (1991): 204).

#### 4. 3. 3. 2. Modelado del proceso de supervisión y regulación de la comprensión lectora

Suponiendo que las palabras “carestía” y “eólica” causaran problemas de comprensión se debería actuar como sigue:

- a) Expresando en forma de pregunta el fallo detectado. Así: ¿Qué significa “carestía”? ¿Qué querrá decir “eólica”?
- b) Expresando el problema detectado como ejemplo de una categoría general de problemas. Así: “Es frecuente que no comprendamos el texto cuando nos encontramos con palabras nuevas con las que el autor hace referencia a un hecho importante” o “Es frecuente que no comprendamos el texto cuando nos encontramos con palabras nuevas que el autor introduce al enumerar un conjunto de elementos”.
- c) Sugiriendo un procedimiento para remediar el fallo y justificando su uso. Así: “Como esta palabra (carestía) introduce un concepto importante es posible que la aclare. Voy a seguir leyendo ” o “Como esta palabra (eólica) se presenta en una enumeración, puedo usar el contexto para averiguar su significado. Normalmente las palabras desconocidas pertenecen a la misma categoría que las palabras de la lista que conozco. Y si no es suficiente, como está al final del texto y parece importante, puedo mirar su significado en el diccionario”.
- d) Aplicar el procedimiento exteriorizando el razonamiento que lleva a la solución del problema. En el primer caso dirás al llegar a la frase “cada vez son más escasos y se consumen a un ritmo que hace temer su desaparición... carestía/agotamiento... escasos/desaparición... hay un paralelismo... probablemente carestía significa escasez..., que queda poco. Y en el caso de “eólica” debería razonar: “Es un tipo de energía, pero no puedo saber en que consiste. Voy a mirarlo en el diccionario” (Alonso, (1991): 204).

Posteriormente, se pregunta a los alumnos qué es lo que han observado, induciéndoles a reflexionar sobre el proceso seguido, de forma análoga como se ha hecho en relación con el análisis de la estructura de los textos y la identificación de las ideas principales, es decir, promover la metacognición para que tomen conciencia de lo que saben y de lo que deben aprender.

#### 4. 3. 3. 2. 1. Revisión y aplicaciones

Alonso propone un ejercicio con el fin de que el lector pueda comprobar en qué medida ha asimilado los principios para la enseñanza de la comprensión lectora descritos. Se presenta en dos partes, primero aparece un párrafo del texto por trabajar y, después, se incluyen algunas sugerencias para trabajar distintos objetivos.

**A continuación incluimos un fragmento del ejercicio práctico: para entrenar la comprensión lectora**

**Texto:** La erosión de las aguas corrientes



## LA EROSIÓN DE LAS AGUAS CORRIENTES

Los surcos recién abiertos que arañan los campos en pendiente después de intensas lluvias, los flancos de los roquedales en el desierto, los bloques apilados al pie de las vertientes... Todos ellos son ejemplos de hechos a través de los que se hace patente la erosión. En la erosión influyen, sobre todo, el clima y sus cambios, y la composición de las rocas.

### Entrenamiento

1. Activación del conocimiento previo.

- Previa supervisión y regulación de la comprensión.

- Deducción del significado de las palabras a partir del contexto.

- Profesor: Vamos a leer el texto que corresponde a la lección de hoy.

- Pero antes quiero llamar su atención sobre algo que hará más fácil que comprendamos lo que el autor quiere decir.

- ¿Os habéis fijado en el título?, probablemente sí y ya sabéis, si no yo os digo ahora, el texto nos va a hablar de la erosión que realiza el agua.

- ¿Os habéis fijado que está dentro del recuadro?

- Estos párrafos introductorios, son útiles para que nos hagamos una idea de lo que tratará el texto.

- (Lee y comenta): veamos... da distintos ejemplos de erosión y dice que la erosión depende del clima y de las rocas...

- ¿Qué quiere decir erosión? si dice que ocurre cuando el agua abre surcos... será que es como el agua desgasta la tierra... Bueno, probablemente lo aclare luego puesto que el texto trata de la erosión.

- ¿Me recuerda esto algo? ¿Qué sé yo de la erosión y de sus causas?

- Mmmm... bueno, he visto cómo el agua arrastra la arena. Pero aquí habla de roquedales y de bloques...

- Quizá no es sólo lo que sé. Veamos qué dice... (Alonso, (1991): 205- 208).

En suma, el objetivo del ejercicio es hacer pensar que instrucciones tendrían que seguir los alumnos para poder: a) Establecer los propósitos de lectura. b) Modelar actividades para aprender a activar el conocimiento previo. c) Aprender a supervisar y regular la comprensión de lo que leen. d) Aprender a deducir el significado de las palabras a partir del contexto. e) Aprender a hallar la idea principal del texto a partir de la identificación de su estructura.

Después de la lectura, hay actividades importantes que realizar para comprender mejor aquello que se leyó. Entre las que son útiles para reforzar la comprensión del texto, encontramos además de la identificación de la idea principal, la elaboración de mapas conceptuales.



#### 4. 3. 3. Los mapas conceptuales: utilidad, elaboración y aplicación

Dentro de las actividades posteriores a la lectura, encontramos otra buena estrategia para incrementar la comprensión de lectura como lo es el representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones, a través de los denominados mapas conceptuales que son una forma grafica de representar explícitamente la información y organización de los conceptos que posee una persona.

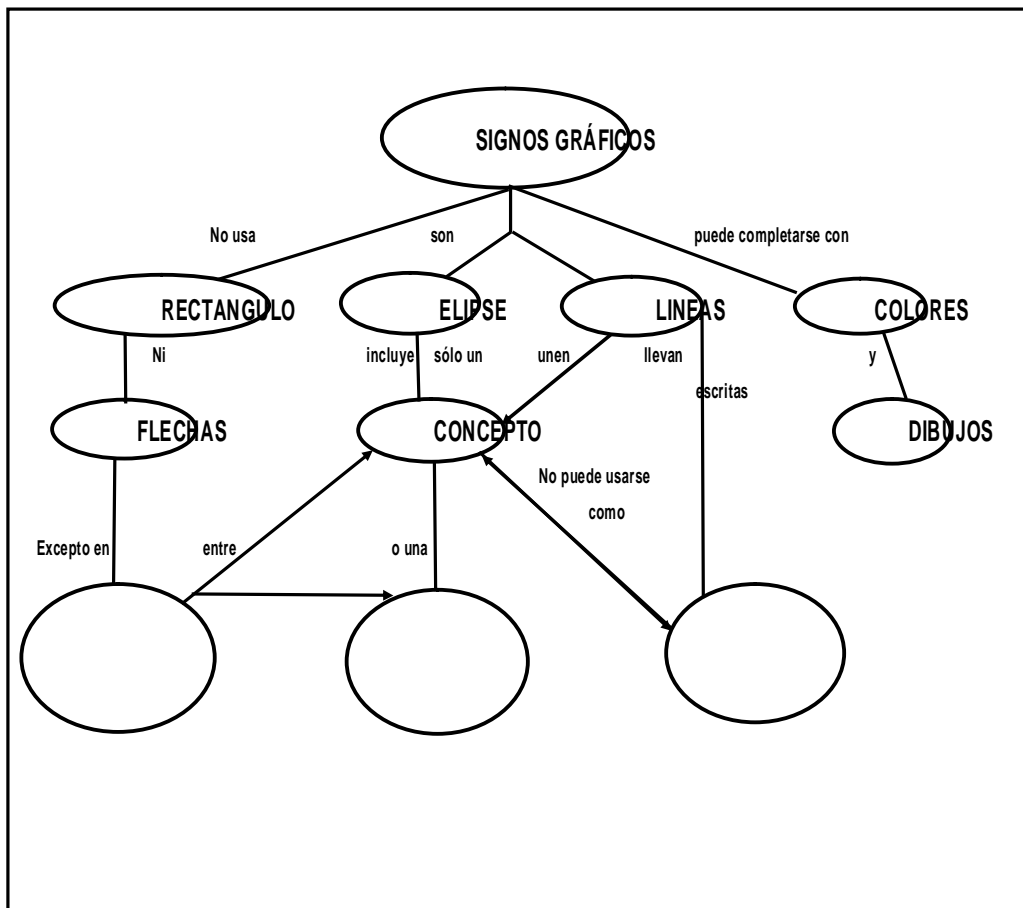
En su forma más sencilla, un mapa conceptual constaría tan sólo de dos conceptos unidos por una palabra de enlace por ejemplo: cielo azul es una proposición válida referida a los conceptos "cielo y azul".

Se caracterizan por evidenciar una selección de conceptos, palabras enlace y proposiciones resultado de la unión de conceptos que sintetizan lo más importante de un texto. Muestran un ordenamiento jerárquico de conceptos básicos y subordinados.

Provocan un impacto visual particular por el uso de signos gráficos, elegidos de manera personal y con significados asignados arbitrariamente de manera personal.

Un ejemplo a continuación da muestra de lo dicho anteriormente.

Tema: signos gráficos utilizados en los mapas conceptuales.





RELACIONES  
CRUZADAS

EXPRESIÓN  
CONCEPTUAL

PALABRAS  
ENLACE



Ontoria, A. et al, en García Alcaide C. (2004): 57

#### a) El mapa conceptual y su utilidad

El mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados incluidos en una estructura de proposiciones. Novak, los compara con mapas de carretera, porque muestran una idea global ya sea del lugar o del texto, según sea el caso (Novak, (1988): 34).

La elaboración de mapas conceptuales es una técnica destinada a poner de manifiesto conceptos y proposiciones; refleja la representación mental explícita y manifiesta que posee una persona al leer, permiten intercambiar puntos de vista sobre el texto tratando de demostrar la validez del vínculo establecido, por cada quien en su mapa conceptual.

Conviene comentar con el alumno lo adecuado, inadecuado o confuso del mapa conceptual porque, para llegar al significado de cualquier conocimiento, es provechoso dialogar, intercambiar, compartir y comprometerse, esta acción es un gran estímulo para el alumno saber que está en lo correcto y que puede demostrarlo.

Los mapas conceptuales ayudan al que lee, a aprender, al hacer más evidentes los conceptos clave del texto o lo que es indispensable aprender; también sugieren conexiones entre los nuevos conocimientos y lo que de antemano ya sabe el lector.

#### b) La elaboración de mapas conceptuales

La enseñanza para elaborar mapas conceptuales como todo acto educativo es muy compleja. A continuación, presentamos algunas sugerencias que pueden ser útiles para tal efecto. Primero, es importante orientar a los alumnos a aprender significativamente, identificando y valorando el papel de los conceptos en el texto y las interrelaciones que guardan, tanto subjetiva como objetivamente, esta adquisición es básica cuando se pretende que los estudiantes "aprendan a aprender".



En segundo lugar, se debe inducir y ayudar a los alumnos para que extraigan conceptos específicos (palabras) y que identifiquen sus interrelaciones. Para ello es necesario aislar conceptos, palabras de enlace y reconocer las diferentes funciones que desempeñan en la transmisión del significado, aunque sólo sean unidades básicas del lenguaje.

En tercer lugar, debe entenderse que los mapas conceptuales son un medio para visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos. Son útiles instrumentos para observar matices en el significado y revelan con claridad la organización del texto.

Es importante resaltar que los mapas conceptuales no necesariamente se elaboran correctamente en el primer intento; hay que elaborar y reelaborarlos por lo menos dos veces con el fin de que quede lo mejor posible. Con el fin de ayudar al que está aprendiendo, Novak sugiere algunas actividades que se pueden realizar antes de la elaboración de mapas conceptuales.

1. Prepare una lista con nombres de objetos y otra con acontecimientos que resulten conocidos para los alumnos y muéstrelas en la pizarra, o bien mediante un proyector de transparencias. Por ejemplo, podrían servir como nombres de objetos: coche, perro, silla, árbol, nube libro. Los acontecimientos podrían ser: llover, jugar, lavar, pensar, tronar, fiesta de cumpleaños. Pregunte a los alumnos si son capaces de decir en que se diferencian las dos listas. Trate de ayudarlos a darse cuenta de que la primera lista es de cosas u objetos mientras que la segunda es de sucesos o acontecimientos y ponga título a las dos listas.
2. Pida a los alumnos que describan lo que piensan cuando oyen la palabra coche, perro, etc. Ayúdelos para que se den cuenta de que, aunque utilizamos las mismas palabras, cada uno de nosotros puede imaginar las cosas de manera ligeramente distinta. Estas imágenes mentales que tenemos de las palabras son nuestros conceptos; presente la palabra concepto.
3. Repita las actividades del paso 2 utilizando ahora palabras que designen acontecimientos y señale de nuevo las diferencias que existen entre las imágenes mentales, o conceptos, que tenemos de los acontecimientos. En este momento tal vez le interese sugerir que una de las razones por las que, nos resulta difícil entendernos mutuamente, es que nuestros conceptos nunca son exactamente iguales, incluso aunque conozcamos las mismas palabras. Las palabras son signos para designar los conceptos, pero cada uno de nosotros debe adquirir sus propios significados para las palabras.
4. Ahora nombre una serie de palabras como: eres, donde, el, es, entonces, con. Pregunte a los alumnos qué se les viene a la mente cuando oyen cada una de ellas palabras. Estas palabras no son términos conceptuales; las llamaremos palabras de enlace y las utilizamos cuando hablamos y cuando escribimos. Las palabras de enlace se utilizan conjuntamente con los conceptos para formar frases que tengan significado.
5. Los nombres de personas, acontecimientos, lugares u objetos determinados no son términos conceptuales sino nombres propios. Ponga algunos ejemplos y ayude a los alumnos a ver la diferencia entre los signos que designan regularidades en los acontecimientos y en los objetos, y los que designan acontecimientos y objetos determinados (o nombres propios).
6. Escriba en la pizarra unas cuantas frases cortas formadas por dos conceptos y una o varias palabras de enlace, con objeto de ilustrar cómo utiliza el ser humano conceptos y palabras de enlace para transmitir algún significado. Algunos ejemplos pueden ser los siguientes: << El perro está corriendo>> o << Hay nubes y truenos>>.
7. Pida a los estudiantes que formen por sí solos unas cuantas frases cortas, que identifiquen las palabras de enlace y los términos conceptuales, y que digan si estos últimos se refieren a un objeto o a un acontecimiento.





8. Si algunos de los alumnos de la clase son bilingües, pídeles que digan algunas palabras del otro idioma que designen los mismos acontecimientos y objetos. Ayude a los alumnos a darse cuenta de que el lenguaje no crea los conceptos sino que tan sólo proporciona los signos que utilizamos para designarlos.

9. Presente algunas palabras cortas pero que resulten poco usuales o desconocidas como atroz o terso. Estas son palabras que designan conceptos que los alumnos ya conocen pero que tienen significados un poco especiales. Ayude a los alumnos a darse cuenta de que el significado de los conceptos no es algo rígido y determinado, sino algo que puede crecer y cambiar a medida que vayamos aprendiendo más cosas.

10. Elija una sección de un libro de texto (basta con una página) y prepare copias para todos los alumnos. Hay que elegir un pasaje que transmita un mensaje concreto. Como tarea de clase pida a los alumnos que lean el pasaje e identifiquen los principales conceptos (generalmente pueden encontrarse entre 10 y 20 conceptos relevantes en un texto de una página). Pida también a los alumnos que anoten algunas palabras de enlace y términos conceptuales de importancia menor para el desarrollo del argumento de la narración (Novak, (1988): 53 - 54).

Para el momento de la realización de los mapas conceptuales Novak, proporciona y sugiere seguir las siguientes instrucciones.

1. Elija uno o dos párrafos especialmente significativos de un libro de texto o de cualquier otro tipo de material impreso y haga que los estudiantes lo lean y seleccionen los conceptos más importantes, es decir, aquellos conceptos necesarios para entender el significado del texto. Una vez que estos conceptos hayan sido identificados, prepare con ellos una lista en la pizarra o muéstrela mediante un proyector de transparencias y discuta con los estudiantes cuál es el concepto más importante, cuál es la idea más inclusiva del texto.

2. Coloque el concepto más inclusivo al principio de una nueva lista ordenada de conceptos y vaya disponiendo en ella los restantes conceptos de la primera lista hasta que todos los conceptos queden ordenados de mayor a menor generalidad e inclusividad. Los estudiantes no van a estar siempre de acuerdo entre ellos con la ordenación, pero generalmente sólo se producirán unas cuantas diferencias importantes en el orden de los conceptos. Esto resulta positivo porque sugiere que hay más de un modo de entender el contenido de un texto.

3. Una vez que se ha llegado a este punto, se puede empezar a elaborar un mapa conceptual empleando la lista ordenada como guía para construir la jerarquía conceptual. Haga que los estudiantes colaboren eligiendo las palabras de enlace apropiadas para formar las proposiciones que muestran las líneas del mapa. Una buena forma de que practiquen la construcción de mapas conceptuales es hacer que escriban conceptos y palabras de enlace en unos pequeños rectángulos de papel y que los reordenen a medida que van descubriendo nuevas formas de organizar el mapa.

4. Busque a continuación relaciones cruzadas entre los conceptos de una sección del mapa y los de otra parte del árbol conceptual. Pida a los estudiantes que le ayuden a elegir palabras de enlace para las relaciones cruzadas.

5. La mayor parte de las veces, en estos primeros intentos los mapas tienen una mala simetría o presentan grupos de conceptos con una localización deficiente con respecto a otros conceptos o grupos de conceptos con los que están estrechamente relacionados. Hay que rehacer los mapas, si ello puede ayudar. Indique a los estudiantes que, para conseguir una buena representación de los significados proposicionales, tal como ellos los entienden, hay que rehacer el mapa una vez por lo menos y, a veces, dos o tres.

6. Discuta los criterios de puntuación de los mapas conceptuales que se presenten, señale posibles cambios estructurales que pudieran mejorar el significado y quizá, la puntuación del mapa.

7. Haga que los estudiantes elijan una sección de un texto o de cualquier otro material, y que repitan los pasos 1 al 6 por sí mismos (o en grupos de dos o tres).



8. Los mapas construidos por los educandos pueden presentarse en clase mediante un retroproyector o en la pizarra. La <<lectura>> del mapa debería aclarar a los demás alumnos de la clase sobre qué trataba el texto, tal como lo interpreta el alumno que ha elaborado el mapa.

9. Haga que los estudiantes construyan mapas conceptuales para las ideas más importantes de sus pasatiempos favoritos, el deporte o todo aquello que les interese especialmente. Estos mapas se pueden colocar alrededor de la clase y fomentar las discusiones informales sobre ellos.

10. En el próximo examen incluya una o dos preguntas sobre mapas conceptuales, para dejar claro que tales mapas constituyen un procedimiento válido de evaluación que exige pensar con detenimiento y que puede poner de manifiesto si se ha comprendido la materia. (Novak, (1988): 54 - 55).

Para que el mismo alumno compruebe su avance en la elaboración de mapas conceptuales presentamos algunas sugerencias para autoevaluarlos.

1. Proposiciones. ¿Se indica la relación de significado entre dos conceptos mediante la línea que los une y mediante la(s) palabra(s) de enlace correspondiente(s)? ¿Es válida esta relación? Anótese un punto por cada proposición válida y significativa que aparezca

2. Jerarquía. ¿Presenta el mapa una estructura jerárquica? ¿Es cada uno de los conceptos subordinados más específico y menos general que el concepto que hay dibujado sobre él (en el contexto del material para el que se construye el mapa conceptual)? Anótese cinco puntos por cada nivel jerárquico válido

3. Conexiones cruzadas. ¿Muestra el mapa conexiones significativas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual? ¿Es significativa y válida la relación que se muestra? Anótese diez puntos por cada conexión cruzada válida y significativa y dos por cada conexión cruzada que sea válida pero que no ilustre ninguna síntesis entre grupos relacionados de proposiciones o conceptos. Las conexiones cruzadas pueden indicar capacidad creativa y hay que prestar una atención especial para identificarlas y reconocerlas. Las conexiones cruzadas creativas o singulares pueden ser objeto de un reconocimiento especial o recibir una puntuación adicional.

4. Ejemplos. Los acontecimientos y objetos concretos que sean ejemplos válidos de lo que designa el término conceptual pueden añadir un punto, cada uno, al total (estos ejemplos no se rodearán con un círculo, ya que no son conceptos).

5. Además, se puede construir un mapa de referencia del material que va a representarse en los mapas conceptuales, para que los alumnos puedan compararlo con el suyo. (Algunos alumnos pueden construir mejores mapas que el de referencia), (Novak, (1988): 56).

De manera muy sencilla, podemos decir que la elaboración de los mapas conceptuales consiste en localizar los conceptos más generales y situarlos en la parte superior del mapa, los específicos en la parte inferior, las bases para organizarlos son dos: la diferenciación progresiva de los conceptos generales y los específicos y la identificación de las interrelaciones guardadas entre ellos.

Aunque también es importante reconocer que no es fácil reconocer, cuáles son los conceptos generales y específicos, también hay que señalar no hay una sola forma adecuada para establecer relaciones entre los conceptos, porque el significado de un concepto depende del individuo, sus características, conocimientos y la comprensión alcanzada. Lo anterior



no quiere decir que se pueda hacer lo que sea pues hay relaciones jerárquicas entre los conceptos y los signos gráficos usados.

Con el propósito de que el alumno aprenda y pueda medir su avance en la elaboración de los mapas conceptuales, a continuación incluimos una serie de preguntas que pueden ser de utilidad para la autorevaluación de un mapa construido.

Alcaide sugiere leer las siguientes preguntas y ve revisando el mapa elaborado y ve marcando las características del mapa construido y complétalo si lo consideras necesario.

Preguntas	Si	No
1. ¿Los conceptos están escritos con mayúscula y enmarcados en una elipse?		
2.- ¿Las palabras enlace están escritas con minúsculas?		
3.- ¿Los conceptos están unidos por líneas?		
4.- ¿Los conceptos están unidos por flechas cuando las relaciones son cruzadas?		
5.- ¿Cada concepto aparece sólo una vez?		
6.- ¿Es una estructura jerárquica? (Conceptos generales arriba y específicos abajo).		
7.- ¿Tienen sentido las proposiciones? (Se indica la relación de significados entre conceptos mediante las líneas que las une y las palabras enlace).		
8.- ¿Hay relaciones cruzadas?		
9.- ¿Es valida la relación que muestran?		
10.- ¿Hay ejemplos?		
11.- ¿Los ejemplos se enmarcaron?		
12.- ¿Los ejemplos aparecen al final?		

(Alcaide García, (2004): p. 63)

### c) Aplicación de los mapas conceptuales

¿Para qué son útiles los mapas conceptuales? La respuesta es muy amplia porque tiene muchas aplicaciones útiles para explorar el conocimiento que los alumnos poseen acerca del tema.



Al respecto, David Ausbel dijo <<Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio diría lo siguiente: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese en consecuencia >>, (David Ausbel en Novak, (1988): 60).

Se considera que los mapas conceptuales son una posibilidad para que tanto el alumno como el profesor muestren lo que saben y puedan ampliar sus conocimientos.

La mejor forma para dar un uso significativo a los mapas conceptuales como instrumentos previos a la instrucción implica:

1. Elegir cuidadosamente los signos conceptuales clave que se seleccionan para que sirvan de base al mapa;
2. Ayudar a los estudiantes a buscar conceptos relevantes en sus estructuras cognitivas;
3. Ayudar a los alumnos a construir proposiciones entre los conceptos que se proporcionan y los conceptos que ellos ya conocen, facilitándoles la elección de palabras de enlace apropiadas que conecten los conceptos, o quizá ayudándoles a reconocer otros conceptos más generales que encajen en la organización jerárquica;
4. Ayudar a los alumnos a que distingan entre los objetos o los acontecimientos concretos y los conceptos más inclusivos que representan estos acontecimientos u objetos (Novak, (1988): 62).

Otra aplicación es el trazado de una **ruta de aprendizaje**, porque puede ayudar a los alumnos a crear un plan que les oriente y permita llegar desde su conocimiento hasta su objetivo final.

Otras ocasiones, un mapa conceptual ayuda a la **extracción del significado** en los libros de texto y permite al estudiante llevar a cabo una lectura eficaz y rápida, además de que puede, en ocasiones auxiliar para apreciar si el texto está mal elaborado. También puede permitir llegar a la extracción del significado en el trabajo de laboratorio de campo. En este caso específico, el mapa conceptual puede emplearse para que los educandos identifiquen los conceptos y relaciones claves que contribuirán a la interpretación de los fenómenos y objetos que se estén observando.

Entonces, el mapa conceptual puede servir como **punto de partida para planificar la instrucción en el aula**, antes de la actividad y para un debate posterior. Los mapas conceptuales son una forma de <<taquigrafía>>, para tomar notas sobre artículos en periódicos y revistas. Después de una lectura rápida, se procederá a marcar conceptos, proposiciones clave y con ellos se construye el mapa en el que se colocan ordenadas jerárquicamente las ideas que contiene el artículo. (Novak, (1988): 69).



No obstante, cabe aclarar que ciertos artículos de revistas técnicas, libros especializados o trabajos de temas desconocidos para el lector, resultan conceptualmente oscuros para profanos en la materia porque a menudo, los autores dan por entendidos para todos, los conceptos claros para ellos, pero confusos para los que recién llegan al tema.

Al principio, la elaboración de los mapas conceptuales representa un trabajo de enorme dificultad, por lo cual puede cuestionarse su utilidad para la preparación de trabajos escritos o de exposiciones orales. No obstante, al aprender a construirlos, constituyen una muy buena ayuda, si se procede de manera adecuada iniciando con la elaboración de una lista de los conceptos que se pretende incluir en el trabajo y que se irán ordenando de manera jerárquica. Ello aclarará al autor del mapa conceptual el panorama como podrá abordarlo o presentarlo de manera lógica, ya sea de manera oral o escrita, según sea el caso.

Sin duda, existen muchas estrategias para trabajar la lectura y su comprensión por lo que sería poco menos que imposible describir y analizar su totalidad. Las aquí expuestas están dentro de las más conocidas, aunque muchas veces no son las más practicadas.

Si se inicia al alumno en su elaboración y él percibe su utilidad será posible que las adecue a las necesidades específicas, le podrá sacar más provecho a las lecturas escolares y aun podrá llegar a leer voluntariamente.

Llegar a ser un lector independiente es la meta, un lector regido por sus propias necesidades y voluntad, pues ya no necesita de la guía de nadie, al saber ¿qué hacer?, ¿porqué hacerlo? y ¿para qué? Poder decidir qué leer, cuándo, dónde, cuánto, hará más probable que el individuo quiera leer, que lo haga y lo disfrute.



## CONCLUSIONES

Esta investigación inició por la inquietud de observar el comportamiento lector de los alumnos en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del Colegio de Ciencias y Humanidades. Como constantes, hallé, la falta de valoración y afición, por parte de ellos, hacia la lectura. Inicié analizando las razones y factores que influyen en el comportamiento lector y posteriormente, elegí algunas estrategias que podrían ser útiles para mejorar sus habilidades a fin de incidir en sus actitudes en relación a la lectura.

Encontré que el tema de la lectura y lo que ella implica ha despertado el interés en diversos ámbitos del conocimiento desde hace mucho tiempo. Como lo he podido constatar al desarrollar este trabajo, no es un tema agotado antes bien, es tan amplio como lo es, la práctica de la docencia. Aunque de manera general se cumplieron los objetivos, reconozco que la variedad de estrategias que existen es muy amplia y el límite lo fijará la creatividad de quien desee promover la lectura y enseñar a desarrollar la actividad de leer.

El Colegio de Ciencias y Humanidades desde su origen, distinguió la importancia que tiene, el hecho de que los alumnos desarrollaran sus habilidades lingüísticas, para la consecución de los objetivos planteados en sus planes y programas, y aunque en este trabajo, me centré en la lectura y lo relacionado a su práctica y enseñanza, es innegable que habilidades como leer, escribir, hablar y escuchar, se desarrollan de manera simultánea y se interrelacionan unas y otras.

No obstante sigo pensando que la base para desarrollar todas las habilidades lingüísticas es la lectura y que para que ésta se realice voluntariamente, son importantes herramientas de apoyo para el alumno las estrategias de trabajo alrededor de los textos, facilitan el abordaje de textos que por encargo, deban leer, y aquellos que lean por interés propio.

Aceptando que leer es una actividad compleja, que abarca un concepto muy amplio, que va más allá de la decodificación de los signos, porque implica la comprensión analítica del mensaje que contengan los textos, realizarla vale la pena, porque ofrece grandes dividendos a quien la practica: le posibilita el acceso a una gran variedad de funciones, por ejemplo, puede ser: un instrumento de instrucción y acceso al conocimiento, medio de comunicación, o relación cultural, puede constituirse en una aventura placentera que además brinda la posibilidad de enriquecer la vida interior y exterior.

La lectura es un proceso activo, constructivo, y cognitivo que se inicia antes de la lectura; continúa en el ejercicio de la misma y concluye mucho tiempo después de haber leído el texto. Presenta una interacción del lector, el texto y el contexto, tanto de producción y como de recepción, en un proceso interactivo dinámico de construcción de significado en el cual se interrelacionan el conocimiento que posee el lector y la información del texto dentro del contexto comunicativo de cada lectura.



En el desarrollo de este proceso, las estrategias y actividades alrededor de la lectura son herramientas útiles que facilitarán la práctica, aunque nada es útil, si antes el individuo no está convencido de que la lectura es importante. Deben los alumnos hacerse conscientes de que si sólo leen por obligación, los resultados que obtengan serán muy pobres, por lo que es preciso penetrar voluntariamente en el mundo de posibilidades que representa la lectura, porque es difícil practicar y disfrutar algo que se desconoce o se realiza con dificultad.

En la enseñanza, es importante considerar que la lectura es una actividad que esta influida por una gran cantidad de factores que ayudan o dificultan su realización; entre los más sobresalientes, encontramos los relacionados con la salud física y emocional del individuo, también la familia, la escuela y política educativa que la rija.

Aunque hasta ahora no existe ningún método de enseñanza y práctica de lectura infalible, porque la forma de asimilar y adaptar la información de cada persona es diferente, las actividades en torno a la lectura pueden acercar al lector, al mensaje plasmado en el texto. Éstas, para tener éxito deben integrarse al mundo cotidiano. Hay actividades que pueden ayudar a aumentar la comprensión de lectura y desarrollar las habilidades lectoras del individuo o un grupo escolar, entre ellas podemos mencionar los mapas conceptuales, apuntes, subrayado del texto, que aunque son tareas comunes, no siempre se sabe realizarlas adecuadamente para que redunden en mayor aprovechamiento para el estudiante, deben ser modeladas y practicadas en el salón de clase.

Por ultimo es necesario decir que las estrategias descritas en este trabajo podrán ser de utilidad para cualquier lector que esté interesado en mejorar y desarrollar sus habilidades, sin importar su nivel escolar.



## BIBLIOGRAFIA

- ALCAIDE, GARCÍA CARMEN *et. al.*, *Leyendo para comprender. Manual de comprensión lectora*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile, 2004.
- ALONSO, J. *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana, Madrid, 1991.
- BAMBERGER, RICHARD. *La promoción de la lectura*. [Trad. D.M. García de la Mora.], Ediciones de la promoción cultural UNESCO, Barcelona, 1975.
- BARBOSA, HELDT ANTONIO. *Como han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. Ed. Pax-México, México, 1985.
- BAZAN LEVY, JOSÉ DE JESÚS. (coordinador) *Propuesta educativa para los cuatro primeros semestres del área de Talleres del bachillerato del Colegio de Ciencias y humanidades*. CCH, Cuadernillo Núm. 23, México, 10 de enero de 1994.
- BETTELHEIM, BRUNO. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica, Barcelona, 1986.
- BETTELHEIM Y ZELAN. *Aprender a leer*. [Tr. de Jordi Beltrán], (Serie gral. estudios y ensayos), Crítica, Barcelona, 1983.
- BOURNEUF Y PARÉ. *Pedagogía y lectura. Animación de un rincón de lectura* [Tr. Silvia Castrillón], Procultura Cerlal-Kapelusz Colombiana, (Colección lectura, educación), Bogotá, 1983.
- CAMACHO, IÑIGUEZ NELLY Y VAZQUEZ SANCHEZ OFELIA. *Inglés: Ejercicios para el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura a través de textos*. UNAM-CCH, México, 1989.
- CARRILLO, GONZALEZ, *et. al.*, *Dinamizar la lectura*. Alhambra, (Biblioteca de recursos didácticos), México, 1995.
- CERVERA, JUAN. *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel Kapelusz, (Colección diálogos en educación), Madrid, 1985.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. *Documenta*, UNAM. CCH. N° 1 México, Junio 1979.
- CHEVNEY ARNOLD B. *La enseñanza de la lectura por el periódico*. Tr. Carmen Rodas], Cincel Kapelusz, (Colección diálogos en educación), Bogotá, 1982.





- DAZA, RICARDO. *Los escolares y la lectura. El comportamiento lector de los niños en la escuela primaria en Colombia*. Procultura Cerlal Kapelusz Colombiana, Bogotá, 1983.
- DEHANT ANDRÉ, GUILLE ARTHUR. *El niño aprende a leer*. [Trad.de Nelida Sanchez Rodilla], kapelusz, (Biblioteca de cultura pedagógica), Argentina, 1976.
- ESCOBAR, HIPOLITO. *De la escritura al libro*. Promoción Cultural, (libros de bolsillo el correo de la UNESCO), Barcelona, 1976.
- ESCOBAR G. MIGUEL. *Paulo Freire y la educación liberadora*. SEP-Caballito, México, 1995.
- FAGUET, EMILE. *El arte de leer*. [Tr. Luis A. Horcade], Ed. Época, México, 1984.
- FERREIRO, EMILIA Y GOMEZ PALACIOS, MARGARITA. (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, México, 1984.
- FERNANDEZ, ADALBERTO y VICENTE FERRERAS. et. al. *Didáctica del lenguaje*. Ediciones Ceac, España, 1982.
- GAMARRA, PIERRE. *El niño y el libro*. Kapelusz, (Colección Nuevos Rumbos), Buenos Aires, 1976.
- GÁRATE LARREA, MILAGROS. *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Siglo XXI, España, 1994.
- GENEVIÉVE, PATTE. *Si nos dejarán leer...Los niños y las bibliotecas*. [Trad. Silvia Castrillón], Procultura-Cerlal Kapelusz Colombiana, (Colección Lectura y educación), Bogotá, 1984.
- HENRIQUEZ UREÑA, CAMILA. *Invitación a la lectura*. Pueblo y educación, La Habana, 1975.
- INIZAN, André. *Revolución en el aprendizaje de la lectura*. Río, Madrid, 1980.
- JITRIK, NOE. *La lectura como actividad*. Premia, México, 1984.
- JITRIK, NOE. *La lectura y cultura*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1987.



- LACAU, MARÍA HORTENSIA. *Didáctica de la lectura creadora*. Kapelusz, (Biblioteca de Cultura Pedagógica), Buenos Aires, 1966.
- LADRÓN DE GUEVÁRA MOISES. *La lectura*. SEP- Caballito, México, 1985.
- LAIN ENTRALGO, PEDRO. *La aventura de leer*. Espasa Calpe, (Colección Austral), Madrid, 1964.
- MIRA, EMILIO Y LOPEZ. *El niño que no aprende*. Kapelusz, (Colección BCP), Buenos Aires, 1986.
- NELLIGAN PROVOST, MAURICE. *El arte de leer y estudiar*. Diana, México, 1975.
- NOVAK, J. y GOWIN, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Martínez-Roca, Barcelona, 1988.
- ODA NODA, ESTHER. *Manual de conceptos básicos para la comprensión y análisis de textos* UNAM- CCH Oriente, México, 1987.
- PELEGRIN, ANA. *La aventura de oír*. Madrid, Cincel, 1984.
- PRATO NORMA, LIDIA. *Abordaje de la lectura y escritura desde una perspectiva lingüística*. Ed. Guadalupe, Buenos aires, 1990.
- *Programas de estudio para las asignaturas TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACION DOCUMENTAL I A IV*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica de Bachillerato. UNAM, CCH, México, Julio de 1996.
- RUFINELLI, JORGE. *Comprensión de la lectura*. Trillas, México, 1982.
- SARMIENTO SILVA, CAROLINA. *Leer y comprender Procesamiento de textos desde la psicología cognitiva*. Ed. Planeta, (Colección Educación), México, 1995.
- SASTRÍAS DE PORCEL, MARTHA. *Cómo motivar a los niños a leer. Lecto - juegos y algo más*. Pax de México, México, 1994.
- SALOTTI, MARTHA A. *La lengua viva*. Ed. kapelusz, Buenos Aires, 1959.
- SANCHEZ Y VARGAS. et. al. *Didáctica de la lectura oral y silenciosa*. Oasis, México, 1980.



- SANDRONI Y MACHADO. *El niño y el libro Guía práctica de estímulos a la lectura*. [Trad. Luz Jaramillo y David Jiménez], Procultura Cerlal Kapelusz Colombiana, Bogotá, 1984.
- SERAFINI MA. TERESA. *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Paidós, (Instrumentos Paidós Núm. 8), Barcelona, 1991.
- SOLÉ, ISABEL. *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona, Graó-Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Barcelona, 1992.
- TUCKER, NICHOLAS. *El niño y el libro*. [Trad. Martínez Peñalosa María.] Fondo de Cultura Económica, México, 1985.
- ZACAULA, SAMPIERI FRIDA. (Adaptación) *"Evaluación de la elaboración textual"* Diplomado sucesos, acciones y procesos del texto Modulo IV. UNAM Facultad de Filosofía y Letras, México, 1995.
- ZAID, GABRIEL. *Los demasiados libros*. Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1972.

## HEMEROGRAFÍA

- CARRASQUILLO, ANGELA L. "Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña al estudiante con limitaciones en la lectura". *Revista lectura y vida*. año IX Núm.4, Buenos Aires Argentina, Diciembre, 1988. pp. 24 -



- CONDE MARIN, MABEL. en "Un programa integral de lectura". Revista lectura y vida. año IX. Núm. 4. Buenos Aires Argentina, Diciembre, 1988. pp. 29 - 34
- DUBOIS, MA. EUGENIA. "Las teorías sobre lectura y la educación superior". Revista Lectura y vida. año X, Número 3, Buenos Aires Argentina, septiembre, 1983. pp. 29 - 34
- ENZENSBERGE, HANZ MAGNUS. "La independencia radical". (entrevista con Juanjo Fernández). La jornada Semanal, México, 30 de julio 1989. pp. 25
- Gaceta CCH. "25 años una mirada al pasado" año XXI, 11 undécima época No. 740, México, 29 de enero 1996. pp.11 -14
- GARCIA GUILLERMO. "Discusión sobre comprensión lectora: Nuevos aportes". Revista lectura y vida. Año X, Núm. 3 Buenos aires, Argentina, septiembre 1989. pp. 8 - 11
- H. AULLS, MARK. "Relación de la lectura con otras artes del lenguaje: necesidad de decisiones razonadas". Revista lectura y vida, Año X Núm. 1 Buenos Aires Argentina, Marzo 1989. pp. 5 - 11
- MARTÍ, C. "Clínica de la lectura". Revista lectura y vida. año X Núm. 1, Buenos Aires Argentina, Marzo 1989. pp. 29-34
- SANTELICES CUEVAS, LUCÍA. "Desarrollo del pensamiento crítico en relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículum de educación básica". Revista lectura y vida. No. 1 año X. Buenos aires Argentina, marzo 1989. pp. 24 - 28
- SASTRÉ RODRÍGUEZ, VICTOR. "La lectura y la escritura en las tres últimas décadas". Revista rompan filas. Año 3, Núm. 10, México, 1994. pp.16 - 21
- SCAGLIOLA, ROBERTO." Todo depende de como se < lee > la lectura. " Revista lectura y vida. año IX, Núm.4, Buenos Aires, Diciembre, 1988. pp.10 -13