



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 25 B,
SUBSEDE CONCORDIA



162 0908
2 "COMPRESION DE LA LECTURA".

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL
TITULO DE LICENCIADO EN
EDUCACION PRIMARIA".

BERTHA ALICIA BERNAL FLORES
MARIA DE JESUS PASOS LOPEZ
MIRTA IRASEMA QUEVEDO CRUZ
DAVID VALDEZ PERAZA
GUADALUPE ZAMUDIO BELTRAN

MAZATLAN, SIN., MEXICO,

JULIO DE 1996



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mazatlán, Sinaloa, 15 de JULIO de 19 96.

C. PROFR (A): BERTHA ALICIA BERNAL FLORES
MARIA DE JESUS PASOS LOPEZ
MIRTA IRASEMA QUEVEDO CRUZ
DAVID VALDEZ PERAZA
GUADALUPE ZAMUDIO BELTRAN

Presente.-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado: "COMPRESION DE LA LECTURA".

Opción: TESIS, Asesorado por el C.

Profr(a): ROSA MARIA ARAGON SALAZAR

A propuesta del asesor Pedagógico, C. Profr(a): YOLANDA ARAMBURO LIZARRAGA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentarlo ante el H. jurado que se le asignará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Handwritten signature of Lic. Jose Manuel Leon Cristerna

LIC. JOSE MANUEL LEON CRISTERNA
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UPN 25-B



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 25 B
MAZATLAN

C. c. p. Archivo de la unidad 25-B de la UPN.

INDICE.

| | |
|--|----|
| INTRODUCCION..... | 1 |
| FORMULACION DEL PROBLEMA..... | 4 |
| METODOLOGIA..... | 12 |
| I. LECTURA Y COMPRESION. | |
| 1.1. Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión lectora..... | 14 |
| 1.2. Semejanzas entre ambos procesos (lectura y escritura)..... | 21 |
| 1.3. Diferencias entre lectura y escritura..... | 23 |
| 1.4. La habilidad lingüística y la comprensión lectora..... | 30 |
| II. EL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. | |
| 2.1. La comprensión lectora..... | 49 |
| 2.2. El producto de la comprensión..... | 50 |
| 2.3. La comprensión de la redacción de textos..... | 54 |
| 2.4. La comprensión de significados..... | 56 |
| 2.5. El papel del maestro en el desarrollo de la comprensión lectora..... | 56 |

2.6. Las dificultades en la evaluación de la comprensión lectora..... 72

2.7. Técnicas en el seguimiento de la comprensión de la lectura..... 81

III. HABILIDADES PARA LA COMPRESION.

3.1. Algunos planteamientos del desarrollo de la comprensión

lectora..... 87

3.2. La influencia del cuestionamiento en la comprensión lectora..... 113

3.3. Algunas habilidades para el desarrollo de la comprensión..... 124

3.4. Estrategias para abordar la lectura..... 131

3.5. Aplicaciones en el aula..... 136

IV. SUJETOS EN EL PROCESO DE LA COMPRESION.

4.1. Aptitudes del niño de 2º grado..... 144

4.2. Razonamientos lógicos..... 154

4.3. La labor educativa del docente..... 158

4.4. El propósito fundamental de la valoración de la lectura..... 161

CONCLUSIONES..... 168

BIBLIOGRAFIAS..... 171

DEDICATORIA.

GRACIAS POR TODO.

Guardo inolvidables momentos para ustedes.
Recuerdos alegres y palabras de agradecimiento.
Amigos, las palabras de fuerza y de fe en el
Corazón y aun en el triunfo me
Indican que siempre estuvieron a mi lado
Algún día compartimos metas que hoy
Se encuentran a punto de ser culminadas.

Para mis compañeros por las sonrisas que me
Ofrecen; para mis asesores, gracias por el
Recuerdo y experiencia que me brindaron

Todos mis hijos y esposo, por su apoyo
Ofrecerlo quiero a todos aquellos que me
Dieron sin recibir nada a cambio
Otorgo una palabra pequeña "Gracias".

INTRODUCCION.

En este trabajo de investigación están contempladas las concepciones teóricas y metodológicas acerca de la comprensión lectora en el segundo grado de educación primaria, por ser un ciclo donde el alumno debe adquirir las estrategias necesarias para abordar la lectura.

Este problema no es nuevo pero es uno de los que más ha investigado en la actualidad, aunque no por ello resta mérito a esta indagación, ya que una problemática mientras más sea explorada mejores resultados se obtienen de ella.

En nuestra práctica docente observamos continuamente que nuestros alumnos no comprenden lo que leen.

Esta investigación plantea estrategias para la enseñanza para la comprensión lectora.

Dentro de la formulación del problema damos a conocer cómo lo localizamos, en que escuela se presentó, y cuales fueron los

motivos que nos llevaron a explorar.

El marco teórico de nuestro trabajo está conformado por cuatro capítulos que a continuación mencionamos.

CAPITULO I.- Hace mención de la relación que existe entre la lectura y escritura para la comprensión de la lectura, y sus conceptos más comunes.

CAPITULO II.- Tratamos lo referente a la evaluación de la lecto-escritura y las estrategias que se utilizan en su proceso.

CAPITULO III.- Vemos algunas interrogantes sobre la comprensión lectora y las habilidades mínimas para la comprensión.

CAPITULO IV.- Se estudian los sujetos que intervienen en la comprensión así como el papel del maestro en la misma y su evolución.

En las conclusiones se plantea el producto que obtuvimos al término de la investigación y por último presentamos la bibliografía consultada por la elaboración de esta indagación.

Esperamos que esta investigación sirva como apoyo para los docentes que se les presente esta problemática.

Formulación del problema.

En la escuela primaria actualmente se tienen dificultades para entender el fondo de un texto, cabe aclarar que éste nivel es básico para estudios posteriores y si el niño no puede encontrarle significado a la lengua escrita a pesar de saber descifrar con corrección los signos que se le presentan, es posible casi seguro que en proceso de enseñanza-aprendizaje existan problemas.

La comprensión de manera general se ha concebido como aquella capacidad en el infante para entender lo que el maestro diga en el grado pero se limita a una relación de dependencia entre profesor y alumno, esta concepción debe ampliarse y entender a la comprensión como aquella capacidad para comprender a parte de lo que el relato dice, el significado de las palabras, los enunciados a los pasajes escritos que son sometidos a la lectura.

Particularizando el hecho de que los mismos no comprendan lo que leen se ha hecho evidente, cuando después de haber trabajado en

el salón de clases un pequeño escrito leyéndolo un grupo y de manera individual, el mismo no pueda explicar o dar a conocer lo que leyó mostrando con ello que lo único que hizo fue descifrar los signos que a su vista llegaron.

De este modo nos surgió la inquietud de cuál será la causa que ha motivando esta situación, y al respecto podemos comentar que ha primera vista hay diversos factores involucrados.

Si al profesor se le ubica como el responsable en las tareas de la enseñanza no puede ser el único, ya que aquí se debe de tomar en cuenta que el método usado en la enseñanza de la lecto-escritura influye también en el proceso nombrado así pues, en lo particular en nuestra práctica escolar el sistema que llevamos para enseñar a leer y escribir es el Método Global de Análisis Estructural el cual como su nombre lo dice tiende al conocimiento de las estructuras de la lengua y sentimos que al niño se le encajona, que no tiene otra alternativa su participación u opinión, le damos libertad y confianza pero no intervienen, no se sienten seguros, con el ejemplo que les damos es

una lectura o un texto con ese mismo modelo quieren seguir, en su capacidad intelectual su alimentación es básica ya que la mayoría de éstos están mal alimentados.

Otro factor que tiene relación con lo que aquí exponemos, es el contexto en el alumno se desenvuelve, ya que de este modo puede decirse que el cambio, de adquisiciones de la lectura, no es sólo descifrar grafías, sino abstraer las ideas del contenido es decir comprender lo que se lee, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se detecta que los discípulos tienen bastante dificultad en lo expuesto anteriormente.

Al llevar a la práctica este trabajo está dirigido a que el alumno logre comprender lo que leen en el segundo grado y no memoricen.

El mismo al presentar estas dificultades repercuten en su aprendizaje tanto actual como en su futuro.

Para que los educandos tengan una buena adquisición de la lectura es muy importante tomar en cuenta todos los aspectos, antes mencionados y buscar alternativas didácticas para lograrlas.

Para esto, nuestro trabajo esta basado en los principios constructivistas de Jean Piaget, quien establece que el niño en la edad particularmente entre los 5 y 7 años el infante no es un libro en blanco en el que por primera vez se va a escribir como parte de un contexto en el que se desenvuelve, posee experiencias que lleva consigo a la escuela y que en todo momento deben ser valoradas, pueden ser que en esta etapa escolar el discípulo sea todavía egocéntrico, pero en todo caso en sus acciones puede ayudarle a que pase lo que Piaget establece como un etapa de operaciones concretas donde el razonamiento sea una actividad primordial que resulte de la manipulación de objetos, con los que interactúa.

Poco a poco el educando pasará de un egocentrismo a un actuar socializado, aclarando que esta situación el papel del adulto será determinante, en este caso lo que el maestro realice a favor del sujeto.

Con lo que aquí se ha plasmado es prudente reafirmar importancia, que para la adquisición del conocimiento en la escuela tiene el proceso trabajado por lo que es necesario preguntarnos ¿Qué tan determinante es el proceso de comprensión de la lectura en el segundo grado de la escuela primaria?. Y en esta medida quienes tengan relación con los procesos escolares, deberán fijar como objetivos tener claro cuáles repercusiones tiene su función en el proceso de adquisición del conocimiento del niño escolar.

Consideramos importante estudiar este problema para buscar estrategias que nos apoyen para mejorar las situaciones que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje como la dificultad que existe en nuestros alumnos para acceder a la comprensión de la lecto-escritura.

La labor educativa de los docentes, es resultado de una formación escolarizada y no escolarizada que hemos recibido a través de diferentes formas y se sigue transmitiendo de generación a generación, de maestro a maestro, de maestro a alumno, etc., que es parte de nuestra formación, un aprendizaje que en nuestro tiempos

funcionó. Se busca dar nuevos rumbos que provoquen un cambio, una modernización que logre transformar al alumno, que todo lo enseñemos, lo lleve a la práctica en su vida diaria, que analice, sea crítico, reflexivo, creativo y productivo.

Los profesores adquirimos conocimientos tradicionales; formal, mecanizada, etc., concretándonos a enseñar de una forma conductista, donde el infante es un objeto receptor y reproductor de tales objetivos de enseñanza, sin darnos cuenta que en realidad existe otra forma de aplicar tales contenidos teniendo a nuestro alcance el medio ambiente natural con gran continuidad de material didáctico y lo más importante las características del educando sus intereses, edad, nivel cognitivo, etc..

Hoy en día existe una gran preocupación de sacar adelante a nuestros alumnos, por los que los maestros cada día nos estamos superando profesionalmente para brindarles un mayor apoyo y mejorar

la calidad de la educación ya que es la meta primordial del sistema educativa.

Es de vital importancia los aspectos del español como son: lengua escrita, lengua oral pues son el principio de un aprendizaje para llevar a cabo el proceso educativo de la comprensión de la lectura ya que comprenda y le de un significado hasta apropiarse del conocimiento.

Esto le favorecerá para conocer la realidad en la que vive y por consiguiente realizar volvimiento razonable.

Adquirirá bases que le servirán al pasar de un nivel superior reforzando sus estructuras mentales y construyendo sus conocimientos siendo indispensable para todas las asignaturas y no nada más en espacios.

El docente debe de estar preparado para analizar las causas y proceder a resolver dándole al alumno las mismas posibilidades de solucionar situaciones.

Es importante tener presente el cociente intelectual del niño, hemos organizado una serie de objetivos para lograr resolver este problema que tratamos mediante estrategias adecuadas, así como de actividades de interés para esa anomalía detectada.

Todas estas dificultades nos condujeron a plantearnos la siguiente hipótesis:

“El desarrollo de las estrategias de la comprensión de la lectura durante el proceso enseñanza-aprendizaje propicia la comprensión de los mismos”.

Con esta hipótesis nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Conocer las causas que originan la falta de la comprensión de la lectura.
- b) Analizar el papel que juega el docente en el proceso de la comprensión lectora.
- c) Proponer estrategias adecuadas para la comprensión de la lectura.

Metodología.

Sintiendo una gran responsabilidad por dar algunas alternativas al problema que nos planteamos al inicio de este trabajo realizamos una investigación para proponer algunas estrategias y mejorar la comprensión de la lectura.

El objetivo fundamental de este trabajo consiste en encontrar las causas por las cuales los alumnos tienen dificultad para comprender lo que leen.

Para llevar a cabo la investigación utilizamos el método de análisis de contenido por considerarlo el más apropiado, para indagar el problema de estudio.

Seleccionamos este método porque nos permitió describir en forma objetiva y sistemática los contenidos de los textos que presentamos en este trabajo.

Para sistematizar la información de los textos consideramos

todos los aspectos relevantes del problema, en este caso, la comprensión lectora.

El análisis de los escritos se realizó en forma cualitativa porque únicamente se hizo una descripción de los mismos.

Este análisis se abordó hasta la segunda fase del método por cuestiones de tiempo y necesidades del equipo investigador.

Además del método, utilizamos las técnicas del fichero, en las cual se elaboraron fichas bibliográficas, de trabajo, de síntesis, de paráfrasis, etc..

Este pequeño pero muy significativo trabajo, que hoy ponemos en tus manos contiene los elementos teóricos y conceptuales que a manera personal consideramos los mas relevantes para abordar el problema de la comprensión lectora en los alumnos de 2º grado.

CAPITULO I

LECTURA Y COMPRENSION.

1.1. Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura

La lectura y escritura está siendo reconocida como una modalidad importante para desarrollar destrezas de leer, hablar y pensar. En la medida en que el interés aumenta, se pone en evidencia que en nuestro medio latinoamericano, las relaciones entre lo leído y lo escrito parecen confusas debido a la carencia de un modelo teórico productivo que oriente la aplicación práctica en el nivel del aula y la reeducación a los alumnos con dificultades en esas asignaturas.

Se analizan en forma crítica los conceptos más comúnmente utilizados acerca de las relaciones entre esas dos materias; se expone un planteamiento teórico sobre la base de las semejanzas y diferencias de ambos procesos, el rol del artículo en el desarrollo de la comprensión de la lectura y las investigaciones que lo avalan a manera de ejemplo, algunas aplicaciones para la sala de clases.

El presente trabajo está puesto en el rol de lo escrito en la estimulación de la lectura, eso no implica que no haya un efecto inverso. El planteamiento básico es que el desempeño en una actitud de lenguaje correlaciona positivamente con el rendimiento en cualquier otra de lenguaje.

Conceptos comunes frente a la lectura y la escritura

Los conceptos comúnmente aceptados sobre las relaciones entre los dos en nuestro medio pueden analizarse utilizando tres metáforas:

(1).

La metáfora del espejo.

La metáfora piramidal.

La metáfora del bloque monolítico.

a) La metáfora del espejo.

Un punto de vista bastante generalizado considera la lectura

(1) CONDEMARÍN, Manuel. Comprensión de la lectura I. Santiago de Chile 1972. Editorial Galduc. 1ª Ed. P.4

como lo contrario de la escritura y viceversa. Correspondiendo esta conceptualización a la primera metáfora antes mencionada (hablante o escritor) genera una estructura profunda (significado) sobre la que actúan los componentes sintácticos, fonológicos o gráficos para producir una estructura de superficie. El decodificador (auditor o lector) la percibe y procesa sus componentes, a la vez paulatinamente accede a la estructura profunda.

El considerar sin mayor análisis, el texto como un código que una codifica (escribe) y otro descodifica (lee) tiende a implicar que los pasos son lingüística y cognitivamente inversos uno del otro.

La investigación y la práctica escolar, presenta convincentes evidencias contra este punto de vista.

Demuestra que los escolares con frecuencia, pasan por una etapa en la que la lectura y la escritura no son paralelas: un estadio en que ellos pueden repasar fluidamente palabras con signos estándar pero, ellos escriben con su propia simbología denominada generalmente

ortografía inventada. Por otro lado, ellos la leen con dificultad o bien no pueden descifrar lo que han escrito.

Chomsky "informa sobre niños que escriben utilizando una ortografía; ideada antes de ser capaces de leer, esta falta de paralelismo sugiere que al leer y al escribir no son reflejos uno del otro en las etapas del desarrollo infantil" (2).

Otro concepto con esta imagen considera lo escrito (al igual que el que habla) como un proceso expresivo y la leyenda (al igual que el escuchar) como una transformación receptiva.

Eming sostiene que esta distinción es poco afortunada porque estimula el punto de vista de que los cambios receptivos son pasivos.

Eso implicaría, en el nivel del aula, ignorar la influencia del conocimiento previo y de los esquemas mentales del leyente al cambiar los datos entregados por el relato, el rol de la anticipación

(2) CHOMSKY Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis. P. 4

en relación con el contenido semántico, sin táctica y con la organización del contenido, la importancia de tomar conciencia de las predicciones o suposiciones que se realizan al leer, así como las confirmaciones o rechazos de las hipótesis planteadas. El proceso lector implica componentes constructivos y cognitivos que están lejos de ser pasivos. Eming prefiere cambiar la denominación de pasos receptivos y expresivos por la de transformaciones de primer orden (hablar y escuchar) se desarrollan sin la mediación de la instrucción formal. Las etapas de segundo orden (leer y escribir) se desarrollan generalmente, con instrucción.

b) La metáfora piramidal.

Considera a la lectura como la culminación de procesos secuenciales de lenguaje organizados piramidalmente a partir del escuchar, hablar, leer y escribir. Este punto de vista bastante divulgado en las décadas sesenta y del setenta puede llevar a la conclusión de que se debe enseñar a escribir a continuación de enseñar a leer, a igual que la metáfora especular las evidencias acumulativas sugiere que esta

secuencia no es necesaria. Chomsky argumenta a partir de su muestra experimental, que los alumnos están listos para escribir antes que para leer y que la introducción a la lectura del material impreso debe ser a través de la escritura.

Por medio de esta se puede conducir al maestro a estratificar su programa de lenguaje en secuencias rígidas y aisladas, sin tomar en cuenta que las distintas modalidades del sistema lingüístico actúan como subsistemas dinámicas e interdependientes, en los cuales a cada uno estimula y nutre a los otros.

Wilson plantea que cualquiera sea el cambio del segundo orden que se presente primero en la sala de clases es evidente que tiene una influencia positiva en el otro, y que ambos procesos se desarrollan como una extensión natural del deseo de los niños al comunicarse.

c) La metáfora del bloque monolítico.

Se refiere a considerar ambos desarrollos como un bloque monolítico en el cual sus componentes no aparecen diferenciados. Este

enfoque se tiende a expresar en la denominación lectoescritura y hace correr el riesgo de simplificar ambos procesos al no apreciar sus diferencias, sus semejanzas y sus puntos de intersección. Esta simplificación puede traducirse en metodologías inadecuadas de introducción en las cuales generalmente, lo escrito aparece menoscabada en la aplicación de estrategias para su desarrollo.

1.1.1. Planteamiento teórico de la escritura y la lectura.

Planteamiento Teórico.- Este plantea que lo escritura y la lectura no constituyen una el espejo de la otra, ni están estratificadas piramidalmente ni tampoco, constituyen un bloque indiferenciado o lecto-escritura. Los consideran etapas del segundo orden , con diferencias específicas y semejanzas que revelan su dependencia de un sistema común de lenguaje. A continuación se analizan las similitudes y diferencias de ambas transformaciones, y a partir de esa base, se plantean nociones sobre el rol de lo escrito en la comprensión de la lectora.

1.2. Semejanzas entre ambos procesos (lectura y escritura)

Para analizar las relaciones, entre la lectura y la escritura, el marco idealista dado por el punto de vista constructivista del lenguaje y la cognición, proporciona ciertas evidencias importantes.

La escritura igual que la lectura como proceso de lenguaje no constituye una instancia fácil. La adquisición del código gráfico no es una característica genética del hombre como lo son los sonidos del habla, y por tanto, debe ser laboriosamente aprendido por cada generación casi siempre en el contexto de una relación maestro-alumno.

Desde el punto de vista inicial del desarrollo, las evidencias de los últimos veinte años apoyan el punto de vista de partida del aprendizaje del lenguaje oral y escrito está caracterizado por la internalización de reglas a través de la formación de hipótesis y confrontación. En esta etapa, el alumno que está inmerso en un ambiente natural gráfico genera reglas, cheque suposiciones, las

modifica y las repite; en la medida en que obtiene la retroalimentación apropiada. El proceso empieza cuando los niños comienzan a percibir la función comunicativa del lenguaje.

Ambos procesos representan la transformación simbólica de la experiencia.

Plantea que lo leído, lo visual se transforma en palabras; en lo escrito las palabras son transformadas en elementos visuales.

Tanto en la lectura como en la escritura constituyen actos de destreza y como tales, su primer aprendizaje implica generalmente una etapa larga y fatigosa, deliberada y consciente. Una vez que los patrones informativos han sido progresivamente almacenados en la memoria de largo término, se llega a un nivel de habituación, automatización y su reconocimiento (en el caso de lo leído) y su reproducción (en lo escrito) llegan a transformarse en una operación cada vez más automática, con una relación continua coordinada.

Por último tanto la escritura como la lectura constituyen procesos de gran complejidad, debido a la orquestación de subprocesos compartidos, como memoria, cognición, lenguaje y percepción. Por tanto ambas son frágiles y vulnerables frente a la interferencia y el trauma.

1.3. Diferencias entre la lectura y la escritura

Los seguimientos de éstas presentan importantes diferencias, algunas de las cuales se describen a continuación:

El componente neutral-motor o práxico es más activo en la escritura que en la lectura. Es escrito ya sea manuscrito o dactilógrafo, la producción de un texto es casi siempre una actividad física. Aprender a escribir desde un punto de vista de letrado manuscrito, es asimilar a organizar ciertos movimientos con el fin de reproducir un modelo, constituyendo el efecto de una conjugación entre una actividad visual de identificación del modelo de caligráfico y de una actividad matriz de realización del mismo.

Esto supone igualmente el logro de un control psicomotor cuya manifestación es la guía del movimiento. Controlar un acto, es dominar las etapas de su desarrollo. "Las posibilidades de coordinación y de freno de los movimientos deben de estar lo suficientemente desarrollados para responder a las exigencias de precisión en la forma de las letras y en la rapidez de ejecución. (3) Estos componentes del control son los resultados de interacciones Kinestésicas y visuales. El freno y la interrupción parecen de poder más de las Kinestésis. El mantener o remotar la dirección dependen más de la visión.

Otro aspecto de oposición esta constituido por la mayor importancia del factor especial en lo escrito que influye en la reproducción correcta de las formas de las diferentes letras, en las regularidades de tamaño, dirección, proporción y posición de las palabras en relación con la línea de base, en las formas de ligar ideas entre sí y en la adecuada diagramación.

(3) CONDEMARIN, Mabel. Comprensión de Lectura I. Pág. 5

Otra diferencia está dada por la naturaleza del texto que es distinta según si su relación es con el lector o con el escritor. Para el lector un relato se va desarrollando o desenvolviendo ante él.

El escritor origina un texto que no tiene existencia antes que él le aporte forma y significado. El hecho de crear el objeto hace que la relación escritor-texto tenga bases más concretas, más corporales y que haya más compromiso afectivo en su elaboración.

Una última distinción se plantea en el hecho de que "se puede ser lector por tiempo indefinido sin participación de la escritura; pero, a la inversa, no se puede escribir sin efectuar una lectura de lo que se está escribiendo (4). Sartre, planteó que había renunciado a la copia cuando perdió la visión de su segundo ojo y, como consecuencia, no podía ir leyendo, a su propio ritmo, lo que iba escribiendo.

Rol de la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura.

(4) *Ibid.* Pág. 15.

Las siguientes nociones justifican la utilización de ella.

Esta requiere prestar atención consciente a diferentes aspectos del lenguaje escrito , propio y de otros, permitiendo al niño captar progresivamente las características específicas de este lenguaje que le permitan traducir a sus equivalentes grafémicos las secuencias de fonemas en las palabras, codificar los grafemas en términos de letras individuales, atender los signos de expresión, a la puntuación, a la diagramación, a la formulación espacial direccional de izquierda a derecha a la percepción de la palabra como un conjunto de letras separadas por dos espacios en blanco. También favorece la captación de los patrones semánticos y sintácticos que le son propios. Naturalmente, esta toma de conciencia lingüística redundará en la adquisición de la lectura ya que ella requiere que la estructura interna del lenguaje sea, explicitada conscientemente.

El proceso de escribir obliga al estudiante a leer con propósitos definidos en contextos significativos para él. Los educandos repasan y releen sus propios escritos para asegurar su claridad; descifran para

adquirir mayor información sobre el tema que están escribiendo; para captar el esquema de un autor, para controlar el correcto uso de las convenciones de lenguaje o, por último, interpretan su propia escritura para que otros la escuchen.

Lo escrito constituye una importante variable de estudio asimilativo no sólo en la estructuración de los contenidos, sino en la retención y la recuperación de la información. Lo escrito conforma una respuesta psicomotora, y el funcionamiento motor tiene un sistema de retención y recuperación cualitativamente diferente al de las modalidades visuales y auditivas. Existen amplias evidencias experimentales de que las respuestas motoras son las más resistentes al olvido de los trazos motores, además del sobre aprendizaje, es comprensible si se considera que, por lo menos tres importantes áreas cerebrales, están dedicadas, en gran medida, al funcionamiento habitual: áreas frontales de la corteza, el cerebelo y las áreas postcentrales del lóbulo parietal. Así el acto de estudiar escribiendo ya sea mediante resúmenes, esquemas u organizadores gráficos ayuda a la retención y a la recuperación de la información adquirida.

El proceso de la escritura constituye la concreción psicomotora de las activas etapas mentales constructivas del significado por parte del sujeto como tal apoya y refuerza el acto leer.

Estrategias de desarrollo de la comprensión de la lectura.

A través del contenido es el logro en una destreza del lenguaje correlaciona positivamente con el rendimiento en cualquier otra habilidad del lenguaje. Las transformaciones de la interpretación y la escritura se reforzarían mutuamente y cualquiera de los procesos del segundo orden que se presentará primero en el aula influiría sobre el otro.

Los intentos de aumentar el vocabulario utilizado en lo escrito enseñando el vocabulario de actividades de la lectura de las distintas asignaturas, enseñando destrezas de combinación de oraciones en un esfuerzo por aumentar los puntajes de la escritura, incluyendo un componente diario de escritura expresiva en un programa de mejoramiento de lo leído.

Un trabajo dirigido demuestra que los alumnos a menudo tienen más éxito en sus primeros intentos de lectura.

Maya, "plantea que cuando los niños escriben materiales de lectura logran, eventualmente resultados en la comprensión de los materiales escritos por otros". (5)

Taylor y Berkowitz encontraron que los niños de sexto año a quienes se les pidió escribieran en una oración el resumen de un párrafo de un texto de ciencias sociales, mejoraba en sus mediciones del entendimiento de interpretación y memoria del párrafo en comparación con los alumnos que habían usado una guía de estudio o leído el párrafo. Por otra parte, la aplicación de técnicas para mejorar la velocidad del entendimiento del estudio y las destrezas de decodificación incluyen positivamente en un mejoramiento de la agilidad.

(5) MAYA Y. A. Escribe para leer - mejorar lectura a través de lectura y escritura creativa. P.7

También se ha demostrado que los estudiantes de los cursos 4 al 12 tienen la habilidad para escribir de acuerdo con el nivel sintáctico en el cual ellos pueden leer más confortablemente.

Las correlaciones entre las distintas habilidades del lenguaje, se originan a partir de su mutua dependencia de la madurez sintáctica y que las experiencias de leer y escribir tienden a mejorar mutuamente.

1.4. La habilidad lingüística y la comprensión lectora.

Algunos aspectos de la estructura lingüística y su relación con la comprensión lectora.

Cuando se habla de esta habilidad, cualquiera que sea el nivel de captación logrado por el lector, se debe tener en cuenta que se habla en realidad de una actividad cuyo resultado es una combinación de factores bastante compleja y cuyos fundamentos y relaciones todavía están tratando de establecerse por lo menos en lo que a un punto de vista lingüístico se refiere. En términos generales hasta hace pocos

años la lingüística o, para decirlo con más corrección. Los estudios de la lengua no pretendían avanzar más allá del encuadre oracional para establecer su parte al conocimiento del proceso de la comprensión de la lectura. En esos momentos estos mismos estudios se mueven el campo mucho más amplio del texto como unidad lingüística, es decir en una entidad supraoracional constituida por un conjunto de oraciones que se agrupan constituyendo párrafos, parágrafos, capítulos y obras. Esas mismas amplitudes han llevado a que los estudios lingüísticos actuales tengan en cuenta el hecho de que muchos de los problemas a los que se enfrentan en el estudio del texto no podrán ser resueltos en forma autónoma y que será necesario adoptar una actitud abierta, que contemple la necesidad imprescindible de estudiar interdisciplinarias.

Para apreciar correctamente esta perspectiva basta citar sin abordar en detalle que la razón de leer depende de los factores que están relacionados con el emisor del escrito, con el receptor y con la redacción mismo para explicitar un poco esta enunciación es necesario

tener en cuenta que el plano del emisor debe considerarse; su manejo de recopilación, su habilidad para utilizar esa recopilación respecto de la expresión de un tema determinado y en el marco del acto de habla que desea realizar con su noticia enunciación simple, pedido, persuasión, etc.

En el plano del que se escucha habrá que tener en cuenta también el manejo de código un cierto conocimiento previo de los asuntos que se transmiten y el grado de interés de su participación en el hecho comunicativo que está tratando de plasmarse, la captación correcta del acto de habla del cuál es consignatario, entre otros aspectos igualmente importantes.

En lo que se refiere al texto en sí deben tomarse en cuenta los resultados de la labor del emisor en cuanto a la estructura final de la que ha dotado a ese escrito. Esa escritura se manifiesta tanto en el aspecto oracional como supraoracional, y depende por ejemplo: de las relaciones semánticas establecidas y de los nexos utilizados muchos de

estos puntos son actualmente motivo de discusión y elaboración entre los especialistas.

Los estudios sobre la comprensión de la lectura cubre un panorama muy vasto y enormemente complejo. De ese conjunto aquí se tratarán de manera muy sucinta algunos que puntos que pueden considerarse importantes sobre todo en la situación de aprendizaje lingüístico sistemático, ya sea dentro del nivel primario de escolaridad como también respecto a la escuela media.

No se pone en duda que a través de distintos tipos de aproximaciones, por ejemplo: estudios que han llevado a la preparación, de la comprensión lectora y de taxonomías de las habilidades necesarias para el saber lector muchos docentes han logrado hábilmente determinar ciertas estrategias para evaluar la comprensión lectora de sus alumnos y aún para guiarlos hacia la realización de una lectura más profunda especialmente en lo que se refiere a textos informativos. Sin embargo, este no es un logro generalizado en el ámbito escolar, ni muchos se conocen los

fundamentos en que debería basarse la utilización de esas agilidades, ni tampoco se atiende con igual preocupación al aspecto comprensivo de la asimilación en todos los niveles de la escolaridad, lo que se pretende poner en evidencia a continuación son algunas claves que muestran más en profundidad ese proceso tan complejo del saber del lector para hacer notar que sólo a partir del conocimiento de esas claves es posible ir sistematizando esas habilidades a la que se alude más arriba. Tal sistematización traerá mejores resultados y con menor esfuerzo en este ámbito del aprendizaje escolar, es indudable que generaciones enteras de excelentes lectores no han precedido aunque muy poco se hizo de manera consiente y deliberada para que tal fenómeno se diera por lo menos en lo que la comprensión de la lectura se refiere, y en esto ocurre algo similar al hecho de que cualquiera fuera la metodología empleada, millones de hombres aprendieron a leer en su momento pero de lo que se trata ahora, como se trató en las décadas anteriores respecto de la metodología de la lectoescritura es de posibilitar mayores logros a más sujetos con menos esfuerzos.

Se tomarán en cuenta aquí solamente algunos factores que dependen del texto y que han podido estudiarse a partir de las investigaciones realizadas por la gramática del texto o por la pragmática.

Respecto de los factores que dependen del escrito se tratarán algunas de las propiedades gramaticales que exceden cuando se habla de gramática se piensa en el estudio de los elementos morfosintácticos que permiten el análisis de la oración; en cambio la gramática del pasaje se ocupa especialmente de aquellos elementos que se consideran como supraoraciones, es decir que abarcan el párrafo, el parágrafo, el capítulo y aún la obra entera.

En este caso se tomarán en cuenta las relaciones semánticas que se constituyen en uno de los elementos que aseguran la cohesión estructural de un argumento dado.

Según la clase de redacción del que se trate varían los tipos de relaciones de una que se establecen para estructurarlos pero en términos generales vale la pena destacar que la asociación de vocablos

a partir de su significación constituye uno de los lazos que asegura la estructura de cualquier anuncio dado.

Un conjunto como avión, aeropuerto, pasajero, pasaporte, partida constituye un primer nivel de homogeneidad significativa posible de ser organizada en un relato compuesto por múltiples oraciones, que pueden dar contenidos muy disímiles; pero siempre en cuadrados dentro de un cierto ámbito de significaciones.

La constitución de ese ámbito significativo a través de la trama de asociaciones es un elemento de primer orden como aporte a la comprensión de la lectura sobre todo si el campo de experiencia. El manejo de código y la variedad de esquemas cognoscitivos del lector son reducidos sería deseable ver aparecer tales relaciones sobre todo en los eventos infantiles destinados a los niños más pequeños especialmente para aquellos que acceden al escrito a partir de la lectura o de la narración oral que hace para ellos el adulto.

Ese conjunto homogéneo de significaciones es el que permite establecer con claridad por ejemplo, el referente textual, el mundo

imaginario del relato y cuento más alto sea el grado de cohesión que en este plano presente el texto que se le ofrece tanto mayor será la posibilidad que tenga el niño para imaginar, léase en este caso emprende el mensaje que está recibiendo un estudio muy superficial de las fábulas ilustradas generalmente de origen español que se venden en los kioscos y que no hay que engañarse, son los que más a menudo caen en manos del público infantil, son una muestra evidente de esa falta de relación semántica entre los elementos lexicales utilizados.

En otro plano debe señalarse que este tipo de relación semántica suele ser una de las únicas que perdura en aquellos escritos que se utilizan para la ejercitación de los lectores principiantes que, por desconocimiento del código, se ven obligados a leer textos que carecen de nexos o de pronombres anafóricos. Por ejemplo, si se analizan muchos libros de lectura inicial se descubre que el único lazo que se establece entre las oraciones que constituyen el escrito de una explicación es la asociación lisa y llana de las significaciones de los vocablos que aparecen en esas oraciones y que, de no aparecer tal

intento de acercamiento podrían ser consideradas como enunciaciones sueltas.

De todas maneras se hace evidente que las relaciones semánticas de tipo léxical deberían ser tomadas en cuenta en una posible gradación de dificultades en el entendimiento de lo que se lee, considerando que cuándo más fuerte sea la relación de asociación lexicales tanto más se hará a la interpretación del contenido de texto. Inclusive es posible pensar en ejercitaciones que permitan determinar la cadena de asociaciones lexicales que constituye una de las tramas de la estructura de un relato e inversamente con el fin de establecer las relaciones dinámicas entre conocimiento y producción sugerir la realización de redacción a partir de conjuntos homogéneos en cuanto al ámbito de significaciones de los vocablos que los componen.

De los estudios estructurales del relato que proponen la existencia dentro de éste de núcleos catálisis e índices, resulta importante señalar en relación con el desarrollo hasta aquí, el valor de los índices y dentro

de éstos de los indicios definidos como las pistas que tienden a conformar, por ejemplo: Caracterizaciones de personajes o valorización de hechos. Pero la determinación de tales indicios no suele resultar simple, más aun en algunos casos el lector es capaz de comprender el texto, es decir de percibir con claridad los efectos causados por la aparición de tales manifestaciones, pero no es capaz de determinar cuáles son los elementos lingüísticos que los transmiten. La dificultad radica en el hecho de que las huellas están representadas en la redacción por elementos que pertenecen a la estructura morfosintáctica de la oración y cumple dentro de ésta una extensión misma de la oración en cuestión. Un adverbio como "disimuladamente" por ejemplo: modifica especialmente a un verbo de una oración determinada, pero es capaz de cargar de significación a todo el párrafo en que está incluida la oración, inclusive la asociación de una serie de elementos diversos, adjetivo y adverbio por ejemplo: actuando por acumulación de efectos puede dar el tono general de un escrito y cambiar o determinar su contenido de manera definitiva, solamente el entendimiento de palabras como una totalidad es lo que permite

verificar el valor de tales estratos léxicos en una escala estructural del apunte y no de oración.

No es frecuente que tales elementos sean reconocidos o analizados en las actividades habituales de comprensión de textos; por el contrario si se los toma en cuenta es solamente en relación con los textos literarios y por lo tanto, se estudia por medio del análisis estilístico. Por ejemplo, dejando de lado los aspectos lingüísticos que ahora son tratados por la gramática textual. Y en otro campo por la pragmática, ésta estudia los llamados operadores que transforman la significación específica de un discurso considerado como macroacio de habla cuya carga de contenido puede ser interpretada a partir de tales operadores. Éstos pueden influir sobre el lector, por ejemplo: para llevarlo por medio de la persuasión a aceptar los puntos de vista del emisor sobre un tema determinado a través de la presencia de tales operadores. podemos llegar a determinar la índole del texto y por lo tanto a clasificar. El acto del habla realizado por el que escucha lo que constituye en muchos casos un aspecto de vital importancia en lo que

se refiere a la comprensión lectora. Ya que no sólo se trata de saber qué dice el mensaje sino también para qué me lo dicen: si se desea que me informe; que reflexione o que me conmueva; por ejemplo: tanto lo que hemos generalizado con el nombre de indicio tomado como préstamo del análisis estructural del relato como los operadores de la lingüística deben ser objetos de actividades de reconocimiento frecuentes ya desde el nivel primario e intensificares en el nivel medio de la escolaridad. Cuando nos referimos a las actividades que pueden realizarse en el nivel primario no se está hablando de hecho de llegar a conceptualizar o teorizar sobre los elementos en cuestión sino de agudizar por ejemplo: por medio de cuestionarios inteligentemente elaborado no solo la percepción de los efectos de la utilización de indicios de operadores sino también del descubrimiento de los mismos dentro de palabras y sus efectos sobre tónica general de éste, dentro de las actividades de apoyo basadas en la producción. La modificación de textos a partir del agregado o al cambio de indicios y operadores - operaciones de sustitución y adición de texto puede resultar un buen camino para mejores logros en el campo de la comprensión lectora.

Hasta aquí este trabajo ha tomado como base las relaciones semánticas establecidas a partir de los elementos lexicales que ha todo lo largo de cualquier escrito se constituye en repeticiones económicas de elementos sueltos; estructura o la totalidad del relato anterior.

Tales elementos anafóricos, pronombres, fundamentalmente se define como elementos vacíos de sentido fuera de contenido y que se cargan de significación al incorporarse a un texto cualquiera, actuando a la vez como signo de algo que ya ha sido mencionado y como relacionante entre elementos intra-oracionales o estructura supra-oracionales, para el niño pequeño, aún muy chico, tales anafóricos son elementos plenamente conocidos. Cuyo valor del lenguaje fue percibido desde el principio de la construcción de su saber de la palabra. A veces a través de gestos indicador, al unir significado y referente, han llevado una rápida comprensión del valor económico de tales términos dentro de la estructura lingüística. Para volver algo que ya se mencionó en este trabajo la estructura de los primeros escritos de

que el alumno debe leer eluden sistemáticamente en general porque el poder de decodificación del código gráfico de anafóricos, estos como ya dijimos; da como resultado dosis de cacofonía hacen que un lector más o menos experto lo científique rápidamente con un contenido destinado al aprendizaje de la lectura.

El educando de primer grado tampoco se engaña: descubre inmediatamente cuando un escrito está destinado al aprendizaje de la lectura. Y cuando es un texto de verdad.

Muchas veces se advierte que el sujeto titubea frente a lo que está leyendo y relee demostrando extrañeza frente al relato porque una vez vencida la dificultad de tocar grafemas por fonemas uno llega a comprender la significación que la palabra expresa. El adulto también se sorprende porque la redacción suele ser una pobreza franciscana en cuanto al tema y no se explica porque el pequeño duda. Lo que ocurre es que en beneficio de las facilitación, del relato como ya se dijo antes, apoya su unidad de sentido las repeticiones de tipo léxico pero desdeñado todas las relaciones habituales de la lengua, que son

económicas y se apoyan fundamentalmente en los elementos anafóricos. En resumen, casi podría decirse que algunos discursos obligan al niño a una regresión en el plano del conocimiento de la palabra aunque su objetivo sea fácil el acceso al argumento escrito: presenta una yuxtaposición de oraciones simples para cuya comprensión se hace necesario reponer los lazos relacionantes entre ellas.

No resulta fuera de lugar el recalcar que el infante debe superar cuanto antes la lectura ese tipo de fragmento si la metodología elegida para el aprendizaje obliga que algún modo a su utilización, convendría tomar en cuenta las recomendaciones acerca de la necesidad de implementar el conocimiento por la globalización de nexos y anafóricos que permiten presentar desde las primeras lecturas escritas normalmente estructurados.

Otra forma posible de activar el trabajo con estructuras normales es la de presentar textos dialogados con preguntas y respuestas, en que justamente las estructuras se presuponen unas a otras. Lo que facilita

la percepción de las mismas, fundamentalmente sin embargo; el maestro inteligente deberá proveer las actividades que más tarde se constituirán como propias de la comprensión lectora, a través de la comprensión de discursos vertidos oralmente; pero de origen escrito. Esto no implica solamente la institucionalización-valiosa e imprescindible- de la narración y lectura de narraciones orales, sino debe incluir la lectura de textos informativos y de las consignas de textos persuasivos que acompañan la realización de distintas actividades propias de la labor escolar, en el plano de la lengua, de las ciencias y de la matemática. Los anafóricos se constituyen en elementos de repetición y relación entre oraciones o bien entre elementos menores de la misma. De acuerdo con la gramática del relato el descubrimiento de las características y condiciones de empleo, e implica de algún modo dificultades menores de la que ofrece la relación que puede establecerse entre fragmentos más extensos de un contenido. Tales relaciones están dadas habitualmente por distintos tipos de unión que proponen contraposiciones, generalizaciones casuales, etc. Si se tratara de establecer la validez de realizar distintas

escalas a las de profundidad en la comprensión de determinados textos.

Se tendría que concluir que así es dable que el educando identifique con cierta facilidad ámbitos de significación a través de la homogeneidad del léxico, perciba el valor de las relaciones marcadas por los anafóricos y descubra el valor significativo de indicios y operadores. Hay que pensar que el descubrimiento de las relaciones lógicas entre distintos fragmentos de palabras, pueden estar mucho más. Incluso puede darse tal como lo han demostrado algunas de las investigaciones de Piaget que el pequeño maneje habitualmente dentro de su léxico ciertos nexos. Pero que tanto en el plano de la comprensión como en la producción los aplique correctamente en algunas situaciones e incorrectamente en otras. Así el alumno y el adolescente pueden llegar a la lectura de escritos en que abunden los vínculos lógicos pero sin llegar a comprenderlos con precisión buena prueba de ello son las dificultades con los enunciados matemáticos, la casualidad histórica o el informe apoyado en el desarrollo del método científico.

Es decir que en última instancia, lo que podríamos llamar el saber verbal, debe interactuar dinámicamente con el pensamiento. Ya que solamente esta interacción entre ambos pueda asegurar la comprensión como todo otro conocimiento, este ha de ser elaborado y para ello es imprescindible la ayuda del maestro para que el niño y el adolescente puedan determinar los nexos y las relaciones a las que den lugar. En este plano las sugerencias aportadas por las taxonomías propuestas sobre comprensión lectora permite la preparación de ejercitaciones adecuadas.

Antes de terminar se hace necesario marcar dos puntos claves que según la autora de este trabajo deben de condicionar toda actividad al conocimiento de contenidos. Cualquiera sea el nivel del lector, el relato que se le presente debe contar con estructuras y relaciones - como las que hemos señalado - propias de la lengua: cualquier facilitación resulta negativa.

Se constituye en un fraude al de muchos textos de estudio inicial. Como se ha señalado anteriormente lo que va a variar será la exigencia de profundización en el plano de la comprensión del lector.

El discurso deberá ser interesante, cubrir necesidades del que lee, tendrá relación con sus experiencias, pero no tiene por qué ser fácil. Será al decir la Jestuado, un texto permeable que exigirá el profesor atención de actividad inteligente que pueda dar pie incluso a nuevas lecturas a lo largo del tiempo que permitan descubrirle nuevas significaciones. Aunque se puede y hacia eso tienden los estudios actuales la clasificación de la redacción a partir de sus rasgos estructurales generales de manera tal que un cuento humorístico presenta singularidades específicas que la diferencian de un discurso patriótico.

Por ejemplo: cada texto presenta de algún modo una estructura inédita en la medida que hay una construcción original por la combinación de relaciones que en él se propone. Esto da por resultado el hecho de que aunque pueden resultar valiosas las guías de comprensión de texto, cada texto requerirá una adaptación de esa guía a sus propias peculiaridades de otro modo puede asegurarse desde un principio que no se llegará a la idea cabal de esa redacción diferente y único.

CAPITULO II.

EL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

2.1.- La comprensión lectora.

Gibaja plantea su preocupación por lo que sería un exceso de la postura constructiva a este problema. Cualquier significado construido a partir de un contenido sería una interpretación válida del mismo. Con lo cual se caería en un relativismo de la significación riesgoza desde lo que debemos considerar como conocimiento científicamente válido. Dicha relatividad es señalada explícitamente por otros autores.

La comprensión de la lectura es entonces relativa como lo es la comprensión del mundo en general porque el conocimiento no se construye de una vez para siempre sino por aproximaciones sucesivas. Extremando las cosas se afirmaría el significado objetivo de un texto no existe como tal. Esto parece chocar con el sentido común: Los escritos de Sigmund Freud, el quijote, no tener como creaciones con sustancias propias, independientemente de quienes los lea. La respuesta como veremos, no es simple. Un lector puede interpretar más

o menos libremente pero en su lectura debe atender a ciertas categorías conceptuales como así mismo a la estructura y estilo de la obra (lo cual vale también por Cervantes). En este sentido el texto se me impone y así es posible su lectura.

2.2.- El producto de la comprensión.

Leer es una actividad de un tipo específico; productiva (designificaciones). La lectura de un texto en voz alta como suele ejercitarse en la escuela, es una actividad en sí carente de productividad. Como toda producción no es una pura invención sino la elaboración de cierta materia prima (el texto) pero aún la lectura más servil que se proponga estrictamente conocer que el autor dice textualmente es un acto productivo. Y en este sentido no se diferencia de algún modo, dificultades menores de lo que la relación que puede establecerse entre fragmentos más extensos de un lugar. Tales relaciones están dadas habitualmente por distintos tipos de nexos que proponen contraposiciones, generalizaciones causales, etc.

Si se tratara de establecer la validez de realizar la profundidad en la comprensión de determinados textos. Se tendría que concluir que así como el niño identifique con cierta facilidad, ámbitos de significación a través de la homogeneidad del texto perciba el valor de las relaciones marcadas por los anafónicos y descubra el valor significativo de indicios y operadores.

Hay que pensar que el descubrimiento de las relaciones lógicas entre distintos fragmentos del contenido puede contar mucho más. Incluso puede darse tal como lo han demostrado algunas de las investigaciones de Otero. "Que el alumno maneje habitualmente dentro de su léxico ciertos lazos, peor tanto que en el plano de la comprensión como en el de la producción los aplique correctamente en algunas situaciones e incorrectamente en otras" (6).

Así el educador y el adolescente puede llegar a la lectura de palabras en que abundan los enlaces lógicos pero sin llegar a comprenderlos

(6) OTERO Nestor. El discurso didáctico. Lectura y vida, Año 7, No. 3 Pag. 10

con precisión, buena prueba de ello son las dificultades con los enunciados matemáticos. La casualidad histórica o el informe apoyado en el desarrollo del método científico.

Es decir que en la última instancia lo que podríamos llamar el saber verbal, debe interactuar con el pensamiento, ya que solamente es interacción entre ambos puede asegurar la comprensión como todo otro conocimiento este ha de ser elaborado y para ello es imprescindible la ayuda del maestro primero; para que el niño y el adolescente pueda determinar los nexos y las relaciones a los que da lugar. En este plano las sugerencias aportadas por las taxonomías propuestas sobre comprensión lectura.

Ejemplo:

Permite la preparación de ejercitaciones adecuadamente antes de terminar se hace necesario marcar dos puntos claves según la autora de este trabajo deben condicionar toda actividad destinada a la comprensión de textos.

Cualquiera que sea el nivel del lector, el argumento que se le presente debe contar con estructuras y relaciones como lo que hemos señalado propias de la lengua, cualquier felicitación resulta negativa, se constituye en un fraude similar al de muchos libros de lectura inicial. lo que va a variar será la exigencia de profundización en el plano de la comprensión lectora. El escrito deberá ser interesante, deberá cubrir necesidades de el leyente. Tendrá relación con su experiencia, pero no tiene porque ser fácil.

Será el decir de Jesualdo un contexto permeable que exigirá de el lector atención y actividad inteligente que pueda dar pie incluso a nuevas leyendas a lo largo del tiempo que permitan descubrirle nuevas significaciones.

Aunque es posible y hacia eso tienden los estudios actuales la clasificación de los contenidos a partir de sus características estructurales generales de manera que un cuento humorístico. Presente características específicas de lo que diferentes de un discurso patriótico.

Por ejemplo: Cada escrito presenta de algún modo una estructura inédita. Es una medida que hay una construcción original por la combinación de relaciones que en el se propone. Esto da por resultado el hecho de que al que pueden resultar valiosas auxiliares la guía de comprensión de palabras. Cada redacción requería una adaptación de esa guía a sus propias características, de otro modo puede asegurarse desde un principio que no se llegará al entendimiento cabal de este argumento diferente y único.

2.3. La comprensión de la redacción de textos.

Toda escritura no es, visualmente más que una sarta de palabras pocas veces como en este caso "Lo esencial es invisible a los ojos". Por supuesto que hay grados de complejidad en los textos. Algunos casi no demandan traducción: Una receta de cocina, el índice de un libro, los avisos clasificados del periódico. Su carácter, en realidad depende más de los propósitos de el lector que rasgos objetivos pero, cualquiera sea el caso, su comprensión es repetimos un proceso productivo.

Aquí nos interesa los casos de textualidades más desafiantes y comprometedoras: Lo científico y lo literario. Veamos dos ejemplos a los que ya aludimos al comienzo de esta nota.

Pero tal idea estaría en la base misma de todas sus indagaciones y descubrimientos. Es al lector a quien corresponde la traducción de esos escritos para producir ese otro argumento.

2.4. La Comprensión de significados.

¿Cuál es entonces el significado aceptable que ha de construir el lector? El que se aproxime al verdadero concepto de un texto se trataría de una traducción que no traicione el significado original: Una lectura más disciplinaria, más respetuosa del libro, pues de lo contrario en los años avanzados de la escolaridad, cuando el rigor intelectual y el espíritu crítico son elementos que deben cultivar los jóvenes, esta ambigüedad puede ser perniciosa.

Otra cuestión más grave es: ¿Quién determina la fidelidad entre traducción original, quién distingue entre el ambiguo y lo unívoco?.

Aquí razonamos la problemática de los criterios de autoridad en relación con el saber escrito como poder al servicio de lo constituido o lo constituyente. A nosotros nos preocupa los alumnos que interpreten y aunque transgredan los contenidos que alumnos cultivados y respetuosos de los textos.

El rigor de la lectura no tiene que con su "corrección" "fidelidad al relato" sino con productividad comprometida.

La comprensión es un proceso que adopta reglas de producción de contenido que explícitamente propone el texto. Ahora bien, adoptar no es aceptar, en este caso el lector, sobre todo el inconsciente de ello, deja ser un productor, un traductor, un lectoescritor.

2.5. El Papel del maestro en el desarrollo de la comprensión lectora.

Las nuevas corrientes pedagógicas están de acuerdo en señalar que el rol predominante del docente de hoy es el de ser facilitador del aprendizaje de sus alumnos. Facilitar consiste en: "Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios

intereses, desarrollar el sentido de indagación, abrir el camino hacia la pregunta y exploración reconocer que todo está en proceso de cambio (7).

Un docente facilitador del aprendizaje es entonces aquel que plantea situaciones problemáticas para que los alumnos las identifiquen, trabajen intelectualmente, busquen y aporten soluciones; aquel que estimula y anima a sus estudiantes a pensar críticamente, que facilite el proceso de aprendizaje mediante la organización de experiencias que brindan al alumno la oportunidad de participar activamente pero con absoluta libertad y tiempo para experimentar, manipular, preguntar, razonar, discutir y opinar; aquel que estimula favorablemente la curiosidad en sus educandos, que crea las condiciones para que experimenten y corran riesgos. Un docente promotor para desarrollar el pensamiento reflexivo; la actitud crítica y la formación de hábitos de estudios y de trabajos adecuados.

(7) ROGER Carl, Libertad y creatividad en la educación. Pag. 19.

Para responder a todo esto, ese docente necesita un cambio profundo en su praxis pedagógica. Este cambio de comenzar por un examen de sus propias actitudes y convenciones frente al proceso de asimilación, frente al alumno como participante activo en el mismo y frente a la evaluación como elemento fundamental de su quehacer pedagógico.

¿Cómo puede el docente convertirse en facilitador del aprendizaje de la lecto-escritura si vive en constante contradicción entre lo que las nuevas concepciones plantean sobre este proceso y su quehacer diario en el aula?

Aunque en la últimas décadas las investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas han confirmado que los alumnos son agentes activos de su propio entender, que el conocimiento no es algo que se construye desde afuera sino que es construido desde adentro por el mismo alumno como sujeto cognoscente, sin embargo, todavía la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje de la

lecto-escritura de los niños sigue basado en el enfoque tradicional de jerarquía de habilidades.

Lamentablemente aún persiste la idea entre los educadores de que la lectura y la escritura deben ser lógicamente analizadas en unidades de conocimiento lingüístico las cuales a su vez pueden ser aprendidas metodologías que ponen énfasis en la decodificación, repetición y descomposición del texto en sílabas, palabras y oraciones y copia mecánica de modelos.

De acuerdo con dicha ideología, tanto la lectura como la escritura se descomponen en una serie de habilidades que deben ser aprendidas en secuencia por todos los estudiantes. Estas agilidades deben ser directamente observables en los educandos de tal forma que permita evaluar si han sido aprendidas.

Para ello las actitudes y automaticidad de las respuestas dadas son la clara evidencia del grado en el cual la habilidad ha sido aprendida y de la disposición del estudiante para progresar a una más compleja.

Si el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura gira en torno de estos principios, es lógico que la evaluación siempre este centrada en el resultado final que el alumno alcanza, en el cual se concibe así; leer es descifrar un texto o extraer exactamente la información que está en él , por que se considera que sólo allí está el significado y el lector debe encontrarlo y extraerlo. Y escribir es reproducir mediante signos gráficos una emisión oral, el único problema para el alumno consiste entonces en saber pasar de un código a otro.

Esta manera de concebir el resultado y el proceso determinan, según Ferreiro.... "El modo, de evaluación de los logros y los fracasos del aprendizaje. Se evalúa la posibilidad de sonorizar un texto con la suposición de que el contenido se da por añadidura, cuando la sonorización es correcta; se evalúa la posibilidad de reproducir una serie ordenada de letras que sean copiado una y otra vez". (8)

(8) FERREIRO Emilia. La psicogénesis de la lengua escrita y su relación con la evaluación psicopedagógica. Pag. 90.

Esta concepción de la evaluación de la lecto-escritura, derivada de la concepción que sobre el camino de su aprendizaje tienen los maestros, ha generado un conjunto de problemas que a su vez influyen o determinan la forma como el docente orienta el aprendizaje.

Estos son algunos de estos problemas que no sólo están presentes en la evaluación de la transformación de lecto-escritura, sino también en la enseñanza-aprendizaje en general:

La evaluación es un proceso aislado del proceso de aprendizaje. Hay momentos especiales para la evaluación, los cuales generalmente están ubicados en la última etapa del todo el transcurso.

Se evalúa el producto final, el resultado y no el seguimiento. Cuando se evalúa el resultado hay más preocupación por conocer el desarrollo se conoce lo que cada alumno es capaz de hacer con propósito de orientarlo y ayudarlo a crear. Cuando se evalúa el resultado no se tiene en cuenta cuáles son sus potencialidades qué acciones realiza cada niño para aprender, condiciones que asimila, la educación o no de los objetivos y contenidos planificados al nivel de

desarrollo y a los intereses y experiencias del alumno, la actuación del propio docente y la determinación de un conjunto de factores que en un momento dado inciden en el desarrollo.

El criterio de evaluación aparentemente válido es el de calificar, con lo cual se evidencia confusión entre calificar y evaluar. El único criterio reconocido para asignar calificaciones es el del profesor con poder para decir que debe aprender, cuando y si aprendió o no aprendió. La nota, entonces, ha desempeñado hasta ahora el papel único e insustituible instrumento de esa evaluación altamente subjetiva, arbitraria y carente de toda base científica.

No se toma en cuenta el educando con sus intereses, experiencias y necesidades. Como tampoco su propio ritmo de aprendizaje. Esta evaluación pretende homogeneizar a todos los alumnos como si fueran iguales. Todos deben de aprender el mismo ritmo, con las mismas metodologías y bajo las mismas preguntas y pasar los mismos exámenes, como si la evaluación mental de cada sujeto fuera independiente de su propio cambio biológico, de sus

experiencias de vida, de las operaciones intelectuales y niveles de pensamiento que ha ido desarrollando y sólo dependiera de la transformación instructivo de la clase.

El sistema de evaluaciones una clara evidencia de la relación autoritaria y vertical que se establece entre educador y educando. La estimación como juicio del maestro sobre el rendimiento del alumno resulta tradicional puesto que está basada sobre controles continuos. Se califican para corregir, para castigar, para reimprimir e incluso para maltratar.

Se evalúa, en el caso concreto de la lecto-escritura, tomando en cuenta los aspectos formales, mecánicos y secundarios de sucesión de asimilación y se olvida la esencia de estos dos aprendizajes; construir significado para usarlo en la comunicación.

Con este tipo de evaluación se empobrece y se limita el desarrollo activo del lenguaje, al hacer de su entendimiento una tarea artificial sin ninguna significación, reduciéndolo a la repetición

mecánica de una serie de sonidos, evitando así que las actividades correspondientes a las cuatro formas de lenguaje; escuchar, hablar, leer y escribir sean tan satisfactorias como las que tienen que ver con jugar, dibujar, pintar, etc.

A pesar de que los problemas señalados están presentes en nuestro medio escolar, creemos que todavía estamos a tiempo de propiciar y de lograr cambios. Estas transformaciones deben de partir del propio docente, del reconocimiento de su papel en el transcurso educativo, puesto que el maestro es considerado el pilar fundamental de la educación y de él depende la orientación que le de cambios.

El papel del docente ya no se centra en transmitir conocimiento preelaborados sino que debe constituirse en observador, guía y facilitador de situaciones para ayudar a los alumnos a aprender a leer y escribir de manera natural; debe crear un ambiente agradable, sin tensiones y por lo tanto apropiado para que el aprender se realice; debe estimular a los alumnos en forma permanente y aceptar todo lo que

surge de ellos mismos; debe promover el intercambio y la confrontación de opiniones dentro del grupo.

Un docente debe crear un clima propicio en el cual los errores y dificultades confrontados sean considerados como elementos necesarios del desarrollo, aprovechables para lograr progresos. Utiliza la evaluación como un medio para conocer los procesos que se desarrollan en los alumnos, para comprender y respetar el ser individual de cada uno, para descubrir las dificultades que ellos confrontan, así como para estimular la reflexión sobre las mismas para superarlas.

La evolución por tanto, debe constituirse en una actividad continua y permanente durante todo el cambio de aprendizaje, dado que es inherente a él. No existe un momento determinado para calificar como por ejemplo, al final de la clase, de una actividad o de la semana, sino que la estimación debe estar presente mientras docentes y alumnos viven experiencias de aprendizaje significativas.

El docente está evaluando cuando observa a los niños mientras usa el

lenguaje, hablan, leen y escriben sobre determinados temas, se discuten, formulan preguntas o plantean inquietudes, le brindan la oportunidad de reflexionar acerca de lo que ellos mismos preguntan, de lo que hacen y lo que hacen. Por lo tanto, se existirán evaluaciones de lápiz y papel o interrogatorios orales y en un tiempo prefijados sino que el docente llevará registros de cada situación de observación e interacción con sus alumnos, todo cuanto ellos dicen, hacen y piensan, es decir, de todas sus experiencias vividas en el aula.

Por ello, al ambiente de la clase debe ser flexible y rico en oportunidades y experiencias de aprendizaje que permitan realizar la evaluación continuamente.

Esta solo puede ocurrir durante situaciones en las cuales los estudiantes trabajan en pequeños grupos, discuten y elaboran sus propias conclusiones, realizaron construcciones conjuntas de escrituras, toman sus propias decisiones, seleccionan sus propios materiales, resuelven sus propios problemas por si mismos, corren riesgos, combinan trabajos independientes con colaboración. El fin

todo tipo de situaciones que den lugar a conflictos cognoscitivos en los niños y en los cuales se les estimule para que reciban, confronten, comparen y reconstruyan sus criterios de conocimiento.

Un ambiente en el cual los alumnos sean artífices de su propio aprendizaje.

Sobre la base de algunos principios derivados de las teorías que explican el proceso de lecto-escritura como un proceso constructivo y psicolingüístico y transnacional, el docente puede enfocar así la valoración:

Cada alumno es un ser activo en su transformación de aprendizaje, en el cual sus experiencias, conocimientos previos y su actividad cognoscitivas juegan un papel fundamental en la construcción de significados. En la evaluación significa:

Tomar en cuenta el papel que juegan las experiencias, intereses y necesidades de cada alumno en el proceso de aprendizaje que cada uno realiza.

Respetar lo que cada alumno está en capacidad de hacer y el tiempo que necesita para ello sin pretender someter a los alumnos a las mismas situaciones como si todos fueran iguales. Respetar significa aceptar a ciegas lo que el sujeto hace, significa permitir al adecuado reflexionar sobre el valor de lo que hace, así como estimar las producciones que el está en capacidad de realizar para aportarles sugerencias de orientarlo.

La lectura y la escritura implica construcción de significados, y este surge de la transacción del sujeto con el texto que lee y escribe.

En la evaluación significa:

- Poner énfasis en la construcción de los significados producidos como lo esencial del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura para lo cual ha de propiciar situaciones de reflexión sobre lo que el niño hace, siente y piensa. De esta manera evita centrarse en la evaluación de los aspectos mecánicos del desarrollo entonación, pronunciación, identificación de palabras, rapidez, para el caso del

trabajo u ortografía, copia de modelos, legibilidad para el caso de la escritura.

- El significado construido puede variar de un lector a otro, y que cada uno construya significados haciendo uso de sus conocimientos y experiencias relacionadas con el tema de los procesos de asimilación y acomodación que posee, de los propósitos que orientan la lectura, de sus creencias y valores y de su vida afectiva en general.

- “Respetar lo que cada niño realiza, lo que cada uno ha construido y aceptar, en principio, las producciones de los alumnos como válidos aún cuando no se correspondan con el punto de vista del adulto y luego promover el trabajo conjunto entre los alumnos, para que a partir de la discusión y confrontación de opiniones, se llegue a un acuerdo sobre la construcción más adecuada. Cuando este acuerdo no se logra se debe orientar a los alumnos para que recurran al texto a fin de aclarar dudas y superar conflictos”.(9)

(9)LERNER, Delia. La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogénético. Pag. 46.

- Durante el proceso de la lectura y escritura se construyen hipótesis que luego el lector verifica, acepta o rechaza.

-Permitir al alumno libertad para que construya hipótesis, para que se exprese y se comuniquen, aún corriendo el riesgo de equivocarse.

- Permitir los errores como parte del proceso de aprendizaje, aceptarlos como elementos necesarios del desarrollo y estimular a los alumnos a correr riesgos, reafirma la personalidad, eleva la autoestima, fomenta la libertad de pensamiento y desarrolla la actitud crítica y creativa.

El lema en el aula debería ser: aprendamos de nuestros errores.

La evaluación debe constituirse en un instrumento que le permita al docente derivar información útil sobre cómo cada alumno va aprendiendo, sobre sus etapas, necesidades y dificultades confrontadas, para orientarlo, estimularlo y ayudarlo cuando sea necesario. De igual forma, la evaluación debe permitir analizar.

orientar y redefinir los programas, las oportunidades de aprendizaje, los materiales y estrategias que conformen el curriculum de la lectura y escritura.

Finalmente es necesario una evaluación que permita conocer el proceso de aprendizaje del niño e intentar comprender cómo pasa de un estadio de menor conocimiento a un estadio de mayor conocimiento, una evaluación que se desarrolle en un clima de confianza y seguridad, en el cual los alumnos se sientan orientados y no controlados o corregidos y en el que reine una actitud de respeto hacia el trabajo constructivo que cada uno realiza.

Una evaluación en la que el punto de vista del adulto no se constituya como el único válido, sino que tome en cuenta el punto de vista del sujeto de aprendizaje para comprender sus problemas y apreciar el modo de resolver sus dificultades; una evaluación en la que los errores sean considerados como elementos constructivos en la búsqueda y expresión del significado como un ser diferente a otros con

una carga propia de experiencias que son determinantes en su proceso de aprendizaje.

Tenemos confianza en que las sugerencias aquí formuladas pueden ayudar al docente a comprender aún más a sus alumnos como seres humanos en formación, a confiar plenamente en sus capacidades a rescatar el derecho de los niños a ser respetados, tanto en sus actuaciones como en sus producciones, aún cuando no se corresponda con sus aspiraciones como adulto, a rescatar también ese saber que trae el niño cuando ingresa a la escuela; en fin, ayudar a formar niños y adultos activos, espontáneos, comunicativos, optimistas y creativos, comprensivos de sí mismos y de los demás, dispuestas a respetarse y respetar a los otros.

2.6. Las dificultades en la evaluación de la comprensión lectora.

La evaluación de la comprensión lectora plantea serias dificultades tal vez la mayoría de ellas deriva de la propia complejidad del acto de leer.

Aunque se han dedicado numerosos e importantes esfuerzos para desentrañar el acto de leer, no se ha ofrecido aún una explicación sistemática o teórica bien formulada.

La lectura es un proceso que usando el lenguaje, implica una interacción entre escritor y lector, quienes se comunican a través de la reconstrucción que hace el segundo mensaje codificada gráficamente por el primero. La comprensión entre ambos (y por lo tanto la comunicación) se produce cuando la reconstrucción coincide con el significado que estaba en la intención del escritor.

La lectura es un proceso sensoperceptible. El lector capta indicios gráficos que son señales de la lectura: ésta requiere un sistema de signos gráficos. El lector debe dar en presencia de ellos, respuestas visuales discriminativas y además, formar las imágenes perceptivas que corresponden al proceso de identificación de las palabras. La lectura desde el punto de vista de la motivación para leer y las dificultades de su aprendizaje, está influido intensamente por factores socio-culturales.

La lectura exige que el lector domine tanto las que han sido caracterizadas como estructuras de superficie, sonidos y representaciones escritas del lenguaje, cuanto las que han dado en llamarse estructuras profundas, portadoras de significados.

Esto requiere un trabajo de recodificación que consiste en ir del signo gráfico al significado, pasando por la contraparte ardivocal del símbolo gráfico.

La lectura es una actividad cognitiva que implica conceptos de significados. El alumno es quien otorga significado al texto, a través de la elaboración que hace del sistema de signos a los que se relaciona con sus experiencias y sus propias estructuras conceptuales.

Esto requiere que el lector produzca a partir de los indicios gráficos, selecciones, anticipaciones, hipótesis que debe poner a prueba continuamente mientras lee, confrontándolas con criterios de aceptación gramática y semántica. No se trata simplemente de que el lector determine los significados por su propia cuenta, si no que debe seguir al pensamiento del escritor pudiendo este en los casos del

llamado estudio creativo, estimular al lector para que construya sus experiencias de manera nueva y exclusiva.

Se han caracterizado así, en forma sumaria algunas notas esenciales del acto lector. Queda todavía por delante la tarea de especificar que se entiende por el estudio comprensivo, como otra etapa necesaria antes de abordar el tema central de esta comunicación que consiste en presentar algunos enfoques relativos a la evaluación del saber leer.

Cuando se le pregunta ¿Qué se comprende? Surge una respuesta casi inmediata.

El significado lamentablemente con esa respuesta no alcanzamos una solución, sino que se debe enfrentar una instancia , tanto más compleja , del mismo problema.

El problema de la comprensión lectora, el menos comprendido todos cuantos se relacionan con la actividad de la lectura se ha convertido en lo que va del siglo en el foco de incontables estudios, e

investigaciones. Parte de ellos procuran identificar y ponderar factores que influyen sobre esa comprensión. Existen otros tipos de trabajos que buscan demostrar la eficacia de ciertas técnicas y estrategias para el mejoramiento de la compleja función. En algunos casos el acento recae sobre el material y las condiciones que este debe reunir para hacerse más comprensible. En otros se trata de estimar ciertas capacidades del sujeto.

Además en el estudio de la comprensión de la lectura se advierten dos orientaciones distintas; una centrada en el producto y otra centrada en el proceso. Como ocurre todo cambio psíquico, no es directamente observable, lo son solamente sus productos y resultados. Con una gama muy variada de ingeniosos recursos metodológicos, la investigación centrada en el producto ha incluido la identificación y medición de destrezas la aplicación de técnicas de análisis factorial la elaboración de construcciones como las lecturabilidad de Bormuth y otros muchos modelos en los que el ingenio de sus creadores sucesivos han ido agregando nuevas dimensiones.

En 1917 se sugería que la lectura era una forma de razonamiento y que la comprensión de la lectura en especial, constituía un proceso similar al que conduce a la resolución de problemas.

Se considera a la comprensión de la lectura como un proceso de resolución de problemas en el que el lector se vale de diversas estrategias para relacionar el mensaje del autor con la información que tiene almacenada en su memoria.

Algunos intentos formales de evaluar la comprensión lectora. La referencia e evaluaciones formales de la comprensión lectora servirá para ilustrar cuales son algunas de las principales dimensiones identificadas y cuales los procedimientos seguidos para su apreciación. El haber elegido como objeto de comentario las evaluaciones de tipo formal o estandarizados. No supone desconocer el valor insustituible de las necesarias evaluaciones informales que como componentes del proceso de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora debe emplearse a diario en las aulas.

Las formas más adecuadas en las escuelas para indagar el entendimiento de leer representan variantes de la que se detallan a continuación:

- Responder a preguntas acerca de un apunte que se tiene por delante para hacer confrontaciones y relecturas.

- El texto es leído y estudiado luego el lector es interrogado para verificar lo que ha aprendido y lo que recuerda del texto.

- Se formulan algunas preguntas luego se presenta el material a ser leído (teniendo a las preguntas como orientación) y finalmente se hacen preguntas específicas cuyas respuestas se encontraban en el contenido.

¿Qué ha enseñado el trabajo de campo sobre la evaluación de la comprensión de la lectura?

Debe reconocerse que son más los problemas e inquietudes que han despertado que las respuestas categóricas que de ese trabajo

podieron obtenerse. La manera legítima de considerar estas pruebas dentro de la perspectiva educacional que interesa, es como menos puntos de partida y nunca como puntos de llegada.

En futuros trabajos se espera que pruebas de otro tipo como las referidas a un criterio, y aplicadas a los niveles iniciales del aprendizaje (1° y 2° grado) pueden contribuir más a la evaluación y por ello a la enseñanza del conocimiento lector.

Algunos verbos "clave en el análisis de la comprensión lectora".

Es evidente que la palabra por sí misma, no son unidades de significado absolutamente válidas, dado que la mayoría de las palabras tienen más de una definición y que el contexto desempeña una función decisiva en la especificación del contenido.

Sin embargo no puede negarse, que en el caso de las consignas para ejercitar o poner a prueba la comprensión lectora existen algunos verbos caracterizadores de los actos del lector. Se le pide a este después de leer realice algunas acciones que permitan apreciar el tipo

y grado de su comprensión lectora.

Esas acciones pueden consistir en respuestas psicomotrices, como subrayar, marcar, señalar, indicar (con una cruz, etc.), trazar, copiar, transcribir, etc. Estas respuestas aunque relativamente sencillas en si mismas aporten indicios indirectos en los procesos mentales del lector. Así mismo, la consigna puede mencionar sobre todo en los niveles de educación secundaria y terciario, el propio acto mental que se supone que el lector debe realizar para alcanzar alguna forma de comprensión como:

Relacionar experiencias y sentido con los signos gráficos.

Responder ante imágenes sensoriales sugeridas por las palabras.

Interpretar denotaciones y connotaciones verbales.

Entender el hablar en un contexto.

Seleccionar el concepto preciso de un término que se adecue a un texto dado.

Identificar las ideas principales.

Reconocer detalles significativos.

Advertir la organización del escrito.

Contestar a preguntas sobre un trozo.

Seguir instrucciones.

Percibir relaciones (del tipo todo parte, causa, efecto, etc.).

Interpretar expresiones figuradas.

Inferir para obtener conclusiones.

Evaluar rasgos, reacciones y motivos de personajes.

Reconocer y entender el propósito del autor.

No hay verdadera lectura sin comprensión toda lectura exige menos un entendimiento literal. Pero el objetivo debe ser la formación del lector crítico, que en definitiva, quien mejor comprende.

2.7. Técnicas en el seguimiento de la comprensión de la lectura.

Con este tema pretendemos realizar una aproximación a la evaluación de la comprensión de los textos escritos. Para ello hemos construido dos pruebas que, como posteriormente argumentaremos, proponen de relieve los componentes implicados en este proceso.

Este objetivo tiene una doble justificación:

Por un lado por las deficiencias existentes en los instrumentos o pruebas de medición tradicional, cuyas puntuaciones se obtienen de las respuestas a una serie de preguntas literales de una redacción previamente estudiando. En este tipo de pruebas por lo general se presenta un escrito que hay que estudiar durante un tiempo determinado y posteriormente se plantean unas preguntas referentes al contenido a las cuales hay que responder. Los problemas básicos de estos instrumentos son, por un lado, no abarcan. A nuestro entender todas las etapas implicados en la comprensión de un argumento, y por otro, las preguntas no se determinan o justifican desde un marco teórico de lo que es comprender. Por otro lado, tenemos que tener en cuenta que el sistema de valorización, debe de ir orientado a la intervención. Desde este punto de vista, tenemos que describir que componentes o estrategias están implicadas en las etapas de conocimiento y así podemos conocer que habría que instruir y por que aspectos hay que dirigir la evaluación.

Para cumplir con el objetivo que nos hemos planteado necesitamos reconocer las diferencias en la comprensión de la

información escrita entre aquellos que tienen buena capacidad y los que tienen pobre capacidad de inteligencia, para poder determinar, tras este contraste, que actividades debemos de evaluar para posteriormente poder instruir en ellas. En otro trabajo anterior ya dejamos constancia de cuales eran esas diferencias, por lo cual, aquí solo expondremos un breve comentario sobre ellas. Las cuestiones fundamentales: La representación que crean en la memoria de la información de los escritos y las estrategias y cambios que ponen en juego para llegar a esa representación.

Respecto a la primera cuestión, los lectores competentes construyen una representación sensible a los niveles de la importancia del relato y a su modo de organización interna. Esto se denomina idealmente representación multiestructural, que haría referencia a las relaciones lineales entre proposiciones; un nivel macro estructural, que se referiría al significado global del texto, al que se llegaría a través de las opciones o macro reglas.

Por el contrario, los lectores de pobre comprensión tienen una representación estructurada y adopta la forma de tema más detalle esto

es una representación que contiene el tema del párrafo y una colección inarticulada de detalles, en las que están ausentes los modos presentaciones intermedios que unen las ideas principales con las periféricas.

Por lo que se refiere a las estrategias, segunda cuestión antes planteada diremos que una representación tema más detalle viene dada por el tratamiento individualizado de cada unidad informativa y por una lineabilidad en el procedimiento mientras que lo más competentes utilizan un procesamiento global. Un ejemplo de procedimiento global sería la estrategia estructural donde el lector reconocería el patrón organizativo de un contenido para dar orden y organización a las ideas.

Los lectores más competentes utilizan para ello las tres operaciones o macroreglas que han identificado para llegar al significado global, describen seis operaciones, pero se pueden incluir dentro de estas tres: Selección, donde dada una secuencia de proposiciones, se suprimen las que no sean una presuposición necesaria para el resto de las proposiciones, generalización, donde una

secuencia de proposiciones se sustituyen los conceptos ordenado a ellos e integración donde una secuencia de proposiciones se reemplaza por otra que no aparece en el escrito y que engloba a todas las proposiciones de la secuencia, sin embargo, los menos competentes se guían por una estrategia de suprimir y copiar cuando intentan reducir la información de un texto para crear la macroestructura, hacia una medición de las habilidades de comprensión.

Prueba de recuerdo: Con esta prueba pretendemos evaluar a través del recuerdo de los niños la sensibilidad a los niveles de importancia y el grado de organización lógica interna de un argumento para dar orden a las ideas.

Considerando estos datos, un recuerdo insensible a la interesante y falta de organización sería la operacionalización de una representación tema más detalle mientras que lo contrario sería el recuerdo de una representación multiescultural, para un mayor razonamiento.

Para ello hemos utilizado una versión construida por nosotros de una redacción.

Prueba de resumen: A través de ésta creemos medir la capacidad para aplicar la macroreglas y la copilación del significado global mediante la construcción de un resumen; aborda tres objetivos concretos.

Probar la relación que existen entre la comprensión lectora, operacionalidad a través de las pruebas anteriormente mencionadas, un criterio externo a este proceso de comprensión como es el rendimiento escolar académico.

Ver si esa relación entre conocimiento y rendimiento escolar se mantiene por cursos y, su aún manteniéndose, existen diferencias en la inteligencia entre los alumnos de los distintos cursos.

Definir distintos niveles de competencia a través de las pruebas y comprobar si existen diferencias entre esos niveles respecto al rendimiento escolar.

CAPITULO III

HABILIDADES PARA LA COMPRESION.

3.1. Algunos planteamientos del desarrollo de la comprensión lectora.

Desde tiempo atrás se ha escrito bastante sobre comprensión de la lectura y es mucho lo que se ha adelantado en su análisis debido, al desarrollo de los estudios sobre inteligencia artificial.

Sin embargo hay todavía una serie de interrogantes para los que no tengan una respuesta satisfactoria y quizá no se encuentren en algún tiempo.

¿ La percepción de lo leído es un proceso global, invisible o está compuesto por una jerarquía de niveles caracterizados por diferentes habilidades o destrezas ?.

La idea acerca de la existencia de niveles de comprensión es de larga duración y ha estado ligada en general, a lo que vamos a llamar aquí el enfoque tradicional de la lectura que concibe a ésta como un conjunto de destrezas ordenadas jerárquicamente. El esquema clásico.

alrededor de los años 40, proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura seguido de la comprensión como segundo nivel de la reacción o respuesta emocional, en tercer lugar y de la captación o evaluación como último. Este esquema fue compartido por muchos autores con ligeras variaciones debidas, en general al hecho de hacer o no explícitos los subniveles de la comprensión. Estos incluían por lo común la percepción literal o competencia para comprender la explícitamente dicho en el texto, la indiferencia, o capacidad para entender lo que está implícito, y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o los propósitos o ideas del autor. Estos esquemas, como taxonomías que eran, no pretendían explicar el proceso de la lectura sino tan sólo describir las etapas por los que debía atravesar el niño y las destrezas que tenía que adquirir en cada una de ella para llegar al dominio de escambio.

A pesar de que en la primera década del siglo, Huey había reconocido la complejidad al leer como proceso Psicológico y

Thorndike en la segunda, había comparado la comprensión de la lectura con la resolución de un problema matemático, estas ideas se habían debilitado, después de ser relativamente bien acogidas, y no llegaron a influir en el enfoque tradicional de la lección. Este no se orientó al análisis de cuestiones teóricas sino a la solución de problemas prácticos referidos, sobre todo, a la asimilación inicial. Su gran preocupación en ese campo dio lugar, en Estados Unidos, al proceso de lo que Goodman llama:

"Una tecnología sistemática para enseñar a leer, basada en un vocabulario controlado y en el desarrollo de una jerarquía de habilidades" (10). Sin embargo, queremos destacar que el enfoque tradicional de la lectura había una concepción implícita en lo que a ubicación del significado se refiere. En efecto, los defensores del mismo sostenían que para comprender el lector debería extraer el significado del escrito, lo cual implicaba un reconocimiento táctico

(10) GOODMAN K. "El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Ferreiro Emilia y Gómez Palacios Margarita (comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. P.15

que el comunicado estas en las palabras y oraciones que componen el mensaje, en suma de que este está en el texto. Este punto de vista se iba ver reforzado, además; por la teoría de Chomsky, para quien el contenido de la oración está determinado por la oración misma: es decir que está formalmente asignado sobre la base de la estructura de la oración y no sobre la expectativa del niño.

A este respecto encontraron la decidida oposición de los semantistas, quienes consideran que las oraciones no tienen significados fijos sino que dependen del contexto y propósito para el que fueron enunciadas, pero su teoría inicial tuvo amplia aceptación de los Psicólogos durante los años 60 y el aporte de éstos al campo educacional contribuyó a que se afianzara aún más el enfoque tradicional de la lectura.

Sin embargo fue precisamente a fines de esta década, con el gran avance ocurrido en la Psicolingüística y en la Psicología Cognoscitiva, cuando surgió el estudio constructivo o interactivo, el cual iba a cuestionar, en forma muy severa la concepción de la lectura, como un

conjunto de habilidades. En oposición a este punto de vista, el nuevo enfoque destacaría que la asimilación es un proceso de interacción entre pensamiento y el lenguaje, y que la comprensión es la construcción del significado del escrito, por parte del lector, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida.

En cuanto a la ubicación del contenido, el análisis constructivo, no solo mostraría una posición contraria a la tradicional sino que además le haría explícita manifestando que el concepto no está en las palabras ni oraciones que componen el escrito, sino en la mente del lector y el medio que lo rodea.

El texto es solo es punto de partida, el andamio sobre el cual se apoya el lector para constituir el significado de acuerdo con su experiencia del mundo y el valor del discurso.

Es obvio que el texto forme parte del proceso de creación del significado, pero debe considerarse conjuntamente con los distintos tipos de contexto y con la actividad del leyente, quien trata de

construir el significado de tal manera que puede ser incorporado a su mundo individual. Los trabajos de diferentes autores se centraron entonces en el análisis del conocimiento como proceso global y su objetivo único; en la comprensión Goodman afirmaría que lectura es un juego Psicolingüístico de adivinación y que el razonamiento es el suceso de muestreo, predicción, prueba de hipótesis, que tiene lugar entre texto y lector. También para Smith, "la base de la comprensión es la predicción y esta se alcanza haciendo uso de lo que ya sabemos acerca de la vida y haciendo uso de la teoría del mundo que todos llevamos en nuestra mente". (11)

La posición tradicional, tal vez por sus características de enfoque dirigido a la solución de problemas prácticos del lector mostró una coherencia básica entre su concepción acerca del saber, la investigación de la misma y la aplicación pedagógica de sus resultados. No podemos, en cambio afirmar lo mismo acerca del

(11) SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y aprendizaje*. Pag.15

enfoque constructivo. Por el contrario, en estos momentos parece haber una separación entre la teoría y la investigación en lo que a entendimiento de lectura se refiere, y sólo intentos aislados de orientar la labor pedagógica según los nuevos planteamientos teóricos.

Algunos dicen que la investigación no se ha dado hasta ahora el estudio de la interpretación como un proceso global, sino que ha tratado tan sólo de analizar habilidades que contribuyen a las tareas o habilidades que permiten evaluar la comprensión también, señalan que: las cuatro más comúnmente dadas en los estudios son; identificar las ideas principales, comprender las estructuras lógicas, hacer inferencias y usar estructuras de orden superior (como la gramática de cuentos). Los que expresan también estas mismas habilidades son motivo de gran interés en la enseñanza de la comprensión lectora.

¿ Qué nos indican estos hechos? que si bien el enfoque tradicional para haber sido desplazado por el análisis constructivo en cuanto a la concepción general sobre el proceso de estudio, los niveles jerárquicos habrían sido remplazados por el seguimiento interactivo

entre el lector, texto, contexto, y la extracción del significado por la construcción del mismo no habría ocurrido algo similar en lo que a investigación se refiere. Esta, pese a definir el entendimiento de un cambio creativo, continuaría ligada a la tradición de considerarla como un suceso divisible en partes, inteligencia o destrezas, aún cuando se pudiera admitir que se habría dado una transformación con respecto al enfoque tradicional. En el tipo de ingenios contemplados por ejemplo, el dominio de las estructuras del texto. Pero no es nuestra intención discutir ahora este punto. Pretendemos en cambio, después de este breve análisis de los dos enfoques sobre comprensión de la lectura, hacer algunas reflexiones en relación con el interrogante, aunque a sabiendas de que no podemos resolver.

Desde el punto de vista de la posición tradicional creemos que la idea de estrategias de comprensión podría estar justificada por lo siguiente: si el significado está en el texto como parece sustentar dicho enfoque las posibilidades de ubicación del mismo son limitadas en virtud de la estructura de aquel, y quizá podría admitirse alguna clase

de caracterización, la definición podría estar explícito o implícito, podría pertenecer a la estructura superficial o profunda.

No podíamos olvidar que en esta concepción a diferencia de la tradicional hay un intento de explicar el cambio de lectura aún cuando todavía queda mucho por demostrar a través de la investigación y según esa explicación la lectura es un seguimiento global cuyo única meta, la comprensión, es el resultado de la interacción del lector con el texto y el contexto. Es una etapa en la cual la competencia lingüística, el pensamiento, los conocimientos y experiencias del que lee juegan un papel primordial en la construcción del significado.

Sin el aporte del niño, lo leído es incomprensible. ¿Cómo se podría entonces rescindir ese proceso? parecería en verdad muy difícil, pensar que se requiere diferentes habilidades para construir distintos significados. Ya se trata de leer un cuento o un editorial de periódico. En ambos casos se requiere un desarrollo de construcción del significado, y así habrán de intervenir los mismos elementos: El texto, el leyente y sus esquemas mentales, el propósito de lo leído. La

idea de que el saber, es el esfuerzo en busca del concepto y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente.

Partiendo de aquí Spiro nos dice que la extensión de este cambio constructivo es variable que se puede simplemente formar una representación semántica mínima plausible o se puede realizar extensiones muy elaboradas. Lo cual dependerá de la tarea exigida al sujeto. El lector que lee una novela para pasar el rato es probable que se satisfaga con una representación mínima plausible. Pero si ese mismo lector tiene que leer la novela para ser un estudio de sus personajes extenderá el suceso de construcción hasta dar con una respuesta satisfactoria para el cumplimiento de su objetivo. Spiro afirma además que la extensión en la cual procede el esfuerzo en busca del significado tiene amplias ramificaciones en la teoría y en la práctica relacionada con la comprensión de la lectura, pero que en realidad es muy poco lo que se conoce acerca del cambio implicado en la iniciación, dirección y conclusión de la construcción.

Pensamos que esta argumentación además de interesante es muy prometedora para la investigación de la comprensión como desarrollo global y es lástima que no se disponga de trabajos en tal sentido.

Nos gustaría plantear, en segundo término si los diferentes enfoques sobre el mismo han podido demostrar la existencia de niveles y habilidades de comprensión. En el supuesto de que nuestro razonamiento sobre la posible vinculación entre la ubicación del significado en el texto y la capacidad de talento para extraerlo fuera lo correcto ¿ podríamos encontrar pruebas al respecto en el enfoque tradicional ? no lo creemos posible, lo que encontraríamos con certeza en una descripción de conductas y una asignación de etiquetas para cada una de ellas. Esto nos lleva a pensar que pudiera estar pasando por el saber algo semejante a lo que paso con los instintos. Los científicos observaban una conducta, de allí e inferían un instinto y luego decían que este había provocado la conducta. En el caso de el estudio que le hacen al niño preguntas que solo pueden ser respondidas textualmente y se dice después que eso es comprensión literal.

En cuanto al enfoque constructivo tampoco han sido capaz, hasta ahora, de demostrar si la idea es un cambio visible o un proceso global, por el contrario vimos ya que ni siquiera se ha emprendido la investigación sobre el tema. Lo curioso dentro de este principio es que, a pesar de que se pone un marcado énfasis en el hecho de que la lengua escrita es una extensión de la hablada, se insiste en considerar habilidades como la inferencia o la identificación de ideas principales sólo cuando se trata de analizar la comprensión de la primera. Es indudable que el niño aprende a inferir desde pequeño, eso es parte de la percepción del mundo que lo rodea; aprende a distinguir muy tempranamente, a través del lenguaje hablado, lo que es interesante para él de lo que no lo es; aprende a reconocer lo que dice explícitamente el interlocutor de lo que quiso decir. Todo esto lo aprende por medio de la práctica y la experiencia en un mundo en el que el lenguaje es funcional. Si el infante tuviera una experiencia similar en la lectura también aprendiera a asimilar lo que es importante y a destacar lo accesorio, sin caer en lo absurdo de tener que esperar a

que alguien le enseñe (si es que eso es posible) a reconocer cual es la idea principal y cual la secundaria.

Para terminar con ese punto diremos que no se sabe todavía lo suficiente sobre comprensión lectora como para afirmar si es un cambio global, invisible o si, por el contrario, está compuesta por diferentes ingenios separables entre si. Personalmente, nos inclinamos a creer que comprender es un desarrollo global y que la única forma en la cual tendría sentido hablar de niveles o de etapas, o incluso de habilidades de la misma sería en el caso de comprobar en lo leído, la existencia del transcurso evolutivo similar al que Emilia Ferreiro comprobó ya en la escritura del niño.

En otras palabras, deberíamos probar que los alumnos pasan, necesariamente por distintas fases de entendimiento de la lengua escrita hasta llegar a una etapa que se mostrará un equilibrio en el proceso de construcción del significado, entre la información que recibe y la que es de aportar de acuerdo a sus experiencias.

Lo que hasta ahora se venido llamando habilidades de comprensión, no son a nuestro juicio sino formas de evaluarla con el peligro de que esas mismas estrategias pretenden enseñarse como veremos en otro de los puntos a tratar en este trabajo; pasamos ahora al segundo de nuestros interrogantes.

¿Cuál es la relación entre inferir y comprender ?

La mayor parte de los trabajos sobre lectura; cualquiera sea la posición teórica que asuman, atribuyen un papel fundamental a la inferencia dentro del proceso de comprensión del texto.

Lamentablemente, lejos de ayudarnos a entender ese proceso el papel de la argumentación no hace sino complicarlo aún más, puesto que se sabe tan poco del uno de la otra, y menos todavía la relación entre ambos.

¿ Inferir y Comprender son dos cambios distintos estrechamente relacionados o son dos aspectos de un mismo proceso ? ¿ La comprensión precede a la inferencia ?

Cuando algunos trabajos recientes contienen muchas respuestas para estos interrogantes no hay duda de que el camino a recorrer en tal sentido es todavía muy largo, por el momento solo descamos plantear en papel asignado a está por a cada uno de los temas discutidos a lo largo de este trabajo, a fin de que nos ayude a reflexionar sobre el tema propuesto.

Para el enfoque tradicional de la interpretación dijimos que la deducción era uno de los niveles de la inteligencia y consistía en extraer el significado de aquello que estaba implícito en el texto. Desde esta perspectiva cada etapa del conocimiento se concebía como algo separado y claramente distinto de los otros. ¿ Se produjeron cambios a este, respecto con el nuevo enfoque de la lectura como desarrollo constructivo ? ¿ Qué papel se le atribuye a la inferencia en la nueva teoría sobre esta lectura ? las respuestas que hallamos son las siguientes:

a).- La primera se encuentra en el trabajo ya mencionado y en el que se revisa la investigación actual sobre el desarrollo de habilidades

de comprensión de la prosa. Una de esas inteligencias es la de hacer deducciones y acerca de ella dicen las autoras.

A fin de razonar las ideas principales de un escrito y percibir sus interrelaciones, es a menudo necesario producir información ya que no está explícita, por lo tanto ellos tienen que ser capaces de acudir a su conocimiento del mundo para interpretar y llenar los vacíos en el flujo de ideas. La única distinción con respecto al enfoque tradicional sería la de que ya no se considera que esos ingenios estén ordenadas de manera jerárquica.

b).- La segunda respuesta nos la proporciona Trabasso.

Uno de los autores que más ha trabajado sobre el tema. Trabasso analiza su papel en la narrativa y nos dice que el alumno hace para encontrar las relaciones lógicas o semánticas entre las proposiciones o seguimiento contenidos en el texto, o bien para acompletar la información requerida a fin de establecer esas relaciones entre sucesos. Pero además el reconoce que su descripción de las mismas está basada en el modelo de la cadena casual según el cual:

El sujeto comprende un relato: formando conceptualizaciones de las oraciones y vinculándolas a través de la generación de suposiciones que las conectan. Una vez que la cadena casual es repensada en memoria se dice que el que lee ha comprendido el relato y puede ahora realizar operaciones adicionales sobre esta representación haciendo uso de varias reglas de gramática de cuentos, resúmenes interpretativos. La formación parece ser necesaria para conectar, así desde el punto de vista del desarrollo, se podría esperar que la comprensión de oraciones individuales preceda a su vinculación por la vía de la consecuencia, éste, en verdad parece ser el caso.

Habría dos cosas importantes a señalar con respecto a la concepción de Trabasso sobre la inferencia; En primer lugar el proceso de inferir en la lectura estaría estrechamente ligado a comprender sin confundirse con éste, y en segundo lugar la misma aparecería como un prerequisite. Es interesante destacar esto último porque la tendencia general en otros autores es más bien la de considerarla como paso previo y necesario para el razonamiento.

c).- La tercera respuesta la encontramos en los estudios recientes sobre inteligencia artificial en los que se afirma que:

"El problema de la comprensión de la lectura es de construir una representación conceptual interna de la narración y de reconocer que esta siendo leída se relaciona con los conceptos previos y las estructuras mentales" (12).

La misma autora reconoce que el hacer ilación es un aspecto esencial de la lectura, o en verdad, de cualquier forma de entender. Para desarrollar una narración es absolutamente necesario recurrir una argumentación de ésta, requiere del conocimiento previo de una variedad de aspectos, como por ejemplo de las instituciones y convenciones humanas, de los roles sociales, del mundo físico, de la naturaleza de ser y de las metas y objetivos que la gente se propone.

Eso coincidiría con algo que dice Trabasso respecto a que él cree que la base de la realización de inducciones proviene de la experiencia

(12) DEHN, Natalia. El problema de la comprensión de la lectura. Pag. 86.

o del entendimiento del mundo antes que el razonamiento formal, sin embargo, a pesar de que también coincidirían estos estudios con el autor en cuanto a la definición.

Comprensión se apartaría de este autor en el hecho de considerar a la lectura más bien como un prerequisite de ella y no a la inversa como parece sostener Trabasso.

En esta conclusión analizar el trabajo de Natalie Dehn es que resulta muy difícil separar en los estudios sobre inteligencia artificial, del entendimiento de la inferencia. Aparte de hacer descansar la comprensión en forma total en la misma, se dice que ésta requiere del conocimiento general previo, algo sobre lo cual también se apoya el enfoque constructivo y que la formación es un aspecto importante del proceso de la deducción del concepto que sin duda podemos asimilar al de predicción en ella.

La integración ante inferencia y comprensión, puesta de manifiesto a través de los estudios sobre inteligencia artificial su

evidencia también en el trabajo encaminado a evaluar materiales de instrucción de acuerdo con una taxonomía de habilidades o tareas de comprender. Estas son una parte inevitable del cambio de comprensión y aún el más simple pasaje requiere una considerable cantidad de argumentos. Las decisiones no se consideran como una obra separada porque constituye un aspecto inherente de todas las otras operaciones dependiendo de que la información sea explícita o implícitamente afirmativa en el texto o de que sea derivada de la experiencia del lector.

d).- La última respuesta con respecto al problema de la relación entre las dos proviene de Kenneth Goodman. Es interesante comprobar que es uno de los pioneros del nuevo enfoque sobre la lección, no hacen sus primeros trabajos ninguna mención de la causa. En ellos sostenía que la razón consiste en el desarrollo de muestreo, predicción y prueba de hipótesis que conduce a la construcción del contenido. Pero un trabajo muy posterior señala que la lectura emplea una serie de agilidades a las que define como esquemas amplios para obtener, evaluar y utilizar información.

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan información disponible utilizando el conocimiento conceptual lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias para inferir lo que no está explícito en el texto. Goodman no menciona como habilidad la prueba de hipótesis a la que, sin embargo, le concedía mucha importancia en sus primeros trabajos. ¿Podría la argumentación de ahora ser la prueba de posibilidades de antes? Si no es así. ¿Qué es lo que lo ha llevado a desterrar la prueba de la suposición para reemplazarla por la misma? solamente él nos podría responder a esta pregunta. Lo único que podemos hacer es tratar de entender cuál es la relación entre deducción y comprensión en el esquema de este autor y para eso nos vamos a valer de sus propias palabras. Los lectores desarrollan destrezas para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado o comprenderlos. Se usan en la lectura pero también estas se amplían y modifican y modifican durante la lección. De hecho no hay manera de desarrollarlas sino a través de la lectura.

En este caso la ilación al igual que las otras tácticas está en la base misma, por lo tanto en la razón del proceso de construcción que lleva al concepto. Lo que ha hecho Goodman es reemplazar lo que antes denominaba transformación, aptitudes y agruparlas a un nuevo cambio que sería la consecuencia, esto pasaría entonces a ser, como en los estudios de inteligencia artificial, una parte indispensable del proceso constructivo del entendimiento.

En nuestra opinión, el uso que hace Goodman del nombre de estrategia lleva a confundir el transcurso con las vías necesarias para llevarlo a cabo. El cambio de hacer andar un carro, ejemplo que Goodman gusta utilizar depende de que se encienda, lo coloque en la velocidad adecuada, y arranque en el momento preciso, etc.; pero la persona que maneja el vehículo puede utilizar distintas tácticas para echarlo a caminar puede encenderlo apretando el acelerador mientras el auto puede encenderlo y apagarlo varias veces hasta lograr el calentamiento debido etc., y todo eso no puede confundirse con el suceso mismo de hacerlo funcionar. De ahí que sería más conveniente

tal vez hablar de procesos de muestreo, predicción, inferencia y autocorrección y referirse a las destrezas.

Habría así un desarrollo de muestre y una habilidad para realizarlo. Para resumir lo expuesto hasta aquí diremos que la relación entre ambas parece cada vez más estrecha puesto que mientras en el enfoque tradicional era tan sólo un nivel de la transformación, en el método constructivo parece haberse convertido en una parte vital e inseparable al punto de confundirse. Por otro lado la suposición, al igual que la idea, es la gran desconocida. Bien dice Trabasso; "que los estudios proporcionan tan sólo taxonomías porque faltan teorías y análisis acerca de lo que son las inferencias" (13).

e).- ¿ Es posible enseñar la comprensión de la lectura ?

Dado que iniciamos nuestra serie de interrogantes contraponiéndolas dos posiciones de debate frente al problema de la lectura vamos a cerrar la serie de una misma manera analizando las

(13) Ibid pag. 21

consecuencias pedagógicas que se derivan de uno y otro enfoque en lo que respecta a la comprensión de la lectura. La gran preocupación de la escuela fue, sobre toda la enseñanza del estudio inicial apoyada básicamente en el desarrollo de la habilidad del niño para el reconocimiento de palabras.

La creencia generalizada era que la inteligencia se alcanzaría sólo después de logrado el dominio de la destreza para decodificar los signos escritos, una de cuyas primeras manifestaciones era la asimilación de letras a primera vista. La misma creencia permitía suponer que el razonamiento surgía casi como consecuencia de la capacidad para decodificar; el punto de vista tradicional se considera posible enseñar la comprensión de lectura, lo cual es perfectamente coherente con la concepción que los partidarios de ese enfoque abrigan con respecto al proceso de leer. Para ellos el significado está en el contenido y la comprensión llega cuando éste alcanza al lector y logra extraerlo. Por lo tanto, si el cambio se da desde el texto hacia el profesor es algo externo a éste. Algo que el sujeto recibe y en

consecuencia puede ser enseñado. La enseñanza del entendimiento de lo leído intentada por el enfoque tradicional es coherente además desde otro punto de vista, si tomamos en cuenta la concepción que subyace a ese enfoque del interesado cognoscente como un ser pasivo. Si aceptamos la transformación que el alumno es un individuo activo dentro del desarrollo de análisis, tenemos que aceptar también que no enseñamos a leer sino que el educando adquiere un estudio de la misma manera que asimila el lenguaje, esto es participando activamente en la comunicación y captando las reglas básicas que le permiten interpretar mensajes con significativos. Por otro lado es lo que el niño hace, prácticamente desde el nacimiento, adquiere experiencia sobre el mundo, las personas, animales y objetos que lo rodean. Lo único que hacemos es guiarlo a través de sus experiencias confirmando o rechazando los descubrimientos que él nos presenta cada día. Según estudios realizados parecería que se dan cambios en la consideración de lo que es o no importante según la etapa del desarrollo del menor. Si esto es así ¿Cómo podríamos enseñar lo que es importante según el punto de vista de los adultos y no según desde

una perspectiva del niño ?, para concluir diremos que el aprendizaje de la lectura, es un proceso individual, como lo es el aprender a caminar y hablar. Sería conveniente, por lo tanto, que la escuela no obligara a los sujetos a conocer lo mismo, a igual tiempo sin tomar en cuenta las diferencias individuales.

Es indudable que el nuevo enfoque sobre la lectura plantea un verdadero desafío al sistema escolar y más específicamente al maestro. Ya no se trata de elegir entre un método y otro para enseñar a leer, sino de crear situaciones que favorezcan la adquisición de este cambio por parte del infante. El maestro debe de hacer mucho más que enseñar y estar atento para descubrir y orientar los intereses cognoscitivos de sus alumnos, al desarrollar un alto grado de creatividad para proporcionar las oportunidades de aprendizaje en el momento requerido y sobre todo confiar plenamente en la capacidad del educando para aprender.

La experiencia con la redacción de distintos tipos de materia y con distintos propósitos y la oportuna discusión de la misma con un

leyente maduro, maestro o padre, es probablemente lo único que se requiere hacer de cada pequeño un ser eficiente.

3.2. La influencia del cuestionamiento en la comprensión lectora.

Para quienes estamos en contacto directo con la enseñanza de la lectura en todos los niveles, no cabe ninguna duda de que el problema más analizado y discutido actualmente, es el de la razón del estudio. Se afirma que el leer sin comprender no es leer, y si es así como han surgido diversas teorías que han intentado introducirse en este complejo multidimensional proceso, con el fin de desentrañar una serie de incógnitas y poder hechar luces sobre las estrategias que han de seguirse en el cambio de enseñanza aprendizaje.

En el presente artículo no vamos a examinar las distintas teorías más bien intentaremos abordar un aspecto metodológico que nos parece fundamental a nivel de enseñanza básica, y es el relacionado con el uso de los interrogantes en el seguimiento de la idea de lo leído.

Si bien es cierto que el profesor cuenta con otras técnicas, la de la pregunta parece ser la más frecuentemente utilizada.

Es una tarea exploratoria hecha por nosotros en que se revisaron 80 unidades de aprendizaje en las cuales uno de los objetivos fundamentales era el desarrollo de la inteligencia, pudimos comprobar que el 100% de los profesores hacían uso de esta técnica. Solo variaba la modalidad. Algunos la usaban en forma oral, otros en guías escritas, fichas individuales, escritas en el pizarrón, etc.

Ahora bien en la revisión de las propuestas pudimos observar, además que aproximadamente 75% de ellas apuntaban al nivel literal de comprensión. En investigaciones realizadas en Estados Unidos los resultados son similares. Cruzak por ejemplo, encontró que el 70% de las preguntas que realizan los profesores corresponden a este mismo nivel.

Comprobaron que los profesores usan dos veces más problemas de índole factual que interpretativa.

Finalmente Gall corrobora este énfasis sobre aspectos factuales

en el 75% de las preguntas. Agrega además que es muy necesario entrenar a nuestros futuros maestros en el arte de hacer interrogantes y en el diseño de estrategias y uso de técnicas variadas.

Si el método de cuestionamiento es el más utilizado por los pedagogos cuando intentan desarrollar la comprensión lectora, no cabe duda entonces de la importancia que reviste el hecho de que el maestro deba formarlas en forma correcta y efectiva: Si entendemos la leyenda como un proceso de pensamiento, tendremos en primer lugar que las encuestas a realizar deberán provocar, estimular y ordenar el pensamiento infantil.

Por otra parte, las cuestiones hechas por el catedrático tendrán que estimular aquellos aspectos efectivos y emotivos que la lectura de un texto ha logrado despertar.

En este sentido, nos ha llamado la atención en los resultados de nuestro estudio, que la gran mayoría de las propuestas se mueven en el área cognitiva, y muy pocas destacan a lo efectivo. En conversación

con los instructores hemos observado que esto se debe, en muchas oportunidades, al afán excesivo de operacionalizar objetivos, de medir lo más posible precisando la respuesta dada.

Lamentablemente, muchas veces el maestro ahogado por un mal entendido afán de planificar, olvida el área sensible, tan importante en el campo del análisis, donde, lo cognitivo y afectivo son inseparables, como un viejo matrimonio.

Un primer punto relevante es considerar las cuestiones que vamos a hacer a nuestros alumnos antes de comenzar a leer.

Es importante que el lector inicie su lectura planteándose alguna inquietud, algún objetivo, la búsqueda de un placer.

El maestro, por lo tanto, deberá estimular en el niño el deseo de descubrir algo, deberá provocar expectativas y plantearse algunas conjeturas.

Resulta evidente, que ambos procesos, de aprender y pensar comienzan con un estado de duda o de deseo. Es evidente también

que el cambio de reconstrucción, continúa como indagación o descubrimiento, hasta que la duda resuelta, la perplejidad, es calmada, o el placer es alcanzado.

Preguntas tales como: ¿Acerca de qué crees tú que vamos repasar hoy?. ¿Sobre qué crees que trata el cuento con este título?. ¿Porqué piensas así?, ¿Tienes interés en saber que pasa en este cuento?, etc. Serían interrogantes a formular en esta primera etapa.

En las observaciones periódicas que hemos realizado durante algún tiempo, hemos podido comprobar que este primer paso, en general no se da. Pareciera que el profesor es el más interesado por comenzar a interpretar el escrito y no se acordará de las inquietudes de sus educandos.

Generalmente, el inicio de la lección es una introducción hecha por el maestro que anuncia en forma breve: hoy vamos a comprender el cuento (x) del autor (x), y solicita abrir el texto en determinada página. Aquí el único que satisface sus inquietudes, a lo más, es el profesor.

Si queremos salvar el hábito leyente en el mundo deberemos por empezar crear una atmósfera que despierte en los discípulos su deseo por leer.

Ahora bien, decíamos que es importante que cada sujeto se formule objetivos antes de comenzar el contenido, sin embargo, pueden ser estos mismos formulados en grupos. El maestro puede suscitar a través de preguntas las opiniones y conjeturas de todo grupo, permitiéndole a cada alumno exponer su punto de vista, el cual se da analizado y confrontado al término de la lectura.

Allí vendrán nuevos problemas del profesor, que provoquen el dialogo, lo importante es que el niño se de cuenta de que es capaz de pensar y reflexionar sobre lo leído, que es eficiente de discrepar o concordar con al opinión de otros y que lo puede manifestar. En el fondo, estamos abogando por un lector que sea eficiente de imaginar y pensar críticamente. No se trata, es obvio de producir un juicio, solamente de leer en forma crítica.

Hemos realizado en ese sentido algunas experiencias, con grupos de pequeños. Frente a una lámina, por ejemplo de los dos amigos y el oso, hemos presentado algunos interrogantes a los alumnos antes de leer. Los pequeños plantean diversas alternativas: La historia trata de un niño que se cae del árbol y viene el oso y le hace cariño, en la lámina aparece el oso lamiendo a uno de los infantes, otros piensan que el oso se va a comer al educando acostado en el suelo y que el otro logró subirse al árbol; por último hay quienes creen que él está soñando que viene un oso a lamerlo. Al término de la lectura se confrontan las primeras cuestiones y ellos describen como fueron cambiando de opinión durante el transcurso del relato. Consideramos fundamentales las interrogantes que hace el docente antes de descifrar pues ellas serán las que logren lo más valioso; el deseo de leer el escrito.

Un segundo grupo de encuestas son aquellas que formulan el profesor una vez leído el cuento.

Siempre hemos recomendado aguardar algunos instantes después de leer el texto, para darle tiempo al niño de gozar aún con la experiencia, y volver al mundo real del aula.

Como alguien dice por ahí, el dejar al infante solo frente a la obra tiene valor más que 200 preguntas bien formuladas.

En algunas clases de práctica de nuestro futuro hemos podido observar lo inoportuna que aparece la propuesta del profesor cuando en las caras de los mismos aún se ve la emoción del final o las imágenes que han pasado por sus mentes. Pareciera ser que en general nuestros profesores tienen prisa. Prisa por analizar el escrito o por evaluar si ellos comprendieron o no. Es necesario dejar pasar un tiempo para el "degustar" de la lectura.

El maestro puede posteriormente formular encuestas que permitan al alumno expresar sus impresiones. ¿Te gustó? ¿Por qué?, ¿Qué parte fue la que más te entusiasmó?, ¿Por qué?, ¿Te agradó el final? ¿Qué sentiste mientras leías?, etc.

El hecho de que los alumnos puedan expresar su sentir frente a lo informado podrá influir positivamente en aquellos niños cuya sensibilidad aún no está suficientemente desarrollada.

En un tercer lugar, nos referiremos a los cuestionamientos típicos que realiza el docente con el fin de calificar si se ha logrado o no la comprensión de los leído.

Sea cual fuere el enfoque que tenga el maestro sobre la razón, sus interrogantes habrán de estimular el pensamiento del educando, siempre y cuando estén correctamente formuladas.

Decíamos al comienzo de este artículo que en general, los catedráticos suelen hacer más cuestiones de índole actual o literal muy pocas de nivel de inferencia, y menos aún de índole valorativa.

Las preguntas que hace el maestro deben enseñar al alumno a pensar críticamente, a valorar, a enjuiciar a discernir entre lo que es hecho y opinión, a inferir más allá del texto lo que quiso decir el autor, y lo que eso pueda significar para él como lector, etc. Y todo esto no

como una tabla de habilidades o destrezas de índole cognitiva solamente, sino también dentro de una esfera afectiva hay autores como Smith que proponen planificar estrategias de problemas que contienen series de bajo nivel de dificultad y que gradualmente van llegando a líneas más altas. Los procesos de pensamientos involucrados en las respuestas o interrogatorios de comprensión están relacionados con el plano del conocimiento de la misma. Smith distingue dos tipos de preguntas: De altura del conocimiento superiores a las mismas hechas en nivel cognitivo más bajo.

Entre las bajas cita las cuestiones actuales en la horizontalidad superior combina la interpretación y la aplicación en las preguntas abiertas.

Según Smith " La efectividad de las consultas para estimular procesos de entendimiento superiores, puede ser calculada en virtud del número de palabras en las unidades de comunicación " (14). La

(14) SMITH Frank. Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüística de la lectura y aprendizaje. P. 29.

unidad de comunicación consiste en la unidad lingüística que no puede ser dividida sin perder sentido y su significado. Por ejemplo, en el cuento "la abeja haragana" de H. Quiroga, una interrogante de bajo rosante sería: "¿A quién encontró la abejita en la caverna?, R. A una víbora? R. Un animal desagradable que se va a comer a alguien.

Las respuestas que provocan el cuestionamiento de nivel son más extensas. En relación con este punto hemos podido comprobar que la mayoría de las encuestas formuladas por los catedráticos pueden ser catalogadas en el primer grupo, llegando incluso a demandas que provocan respuestas de una sola palabra. Ejemplo: ¿Cómo te sentirías tú en la caverna? R. Asustada. En cambio, se podría haber espantado. ¿Por qué te sentirías impresionada en la cueva? R. Porque tendría miedo que la víbora me devorara.

Finalmente, hay un punto relacionado con la formulación de la pregunta. Hemos podido observar que en muchos casos las interrogantes realizadas incluyen la respuesta y no provocan en el alumno ni el pensamiento, ni el progreso del lenguaje. Ejemplo: ¿Era

floja la abejita? R. Si, o como en este otro cuento: R. ¿Habría seguido siendo amigas la rata de la ciudad y la del campo si ésta última no hubiese vuelto para su casa? quizá habría sido mejor preguntar ¿Qué crees tú que habría sucedido si la rata de campo no hubiese regresado a su casa? el alumno habría podido pensar y reflexionar más.

Algunos profesores emplean cuestiones demasiado extensas, que a veces incluyen dos o más problemas, ¿Qué sentimientos embargan al animal del campo al ver la riqueza en la que vivía su amiga, y qué pasó esa noche cuando decidieron darse un banquete?.

3.3.- ALGUNAS HABILIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESION

Cuando se habla de la lectura es necesario plantear dos de sus niveles:

" Destrezas de descifrado o decodificación y habilidad relativas a las ideas de lo que se lee "(15).

(15) ZARZOSA, E. Luis G. Repertorios básicos de comprensión de lectura. P.21.

El concepto de razonamiento ha presentado muchas dificultades para los teóricos e investigadores de la lectura, pues se trata de un concepto muy complejo, aplicado a situaciones muy heterogéneas.

Algunos teóricos plantean que en realidad se trata de varias habilidades y sub-habilidades ordenadas jerárquicamente, otros hablan habilidades únicas.

El propio concepto del mismo sugiere un proceso interno, no resulta extraño que para su estudio haya predominado los modelos cognoscitivistas, que enfatizan la función intelectual que juega el individuo.

Se plantea entonces el problema de saber cuales serían estos puntos básicos. Si se lograran enumerar estos aspectos se de habilidades aisladas; sin excluir las teorías unitarias o desimplificaría el estudio de la comprensión del lector y su práctica, cuando menos a un nivel elemental.

Cuando se afirma que un lector debe ser sensible a varias dimensiones de un material escrito lo que se pretende decir es que debe poder distinguir la presencia de la ausencia de dichos aspectos y regular su comportamiento en función de ello: Pero una de las limitaciones del entrenamiento usual para identificar los aspectos claves de la comunicación escrita consiste en que el lector solo se enfrenta a las instancias positivas, es decir a textos que supuestamente están bien escritos, fomentándose así una actitud de respeto por lo que esta impreso, lo cual se considera completo, verdadero e informativo los modelos que se suponen positivos no contribuyen gran cosa a que el lector aprenda a distinguir los aspectos claves a los que debe atender para minimizar los problemas de comprensión.

A continuación se proponen cuatro dimensiones básicas del material escrito a las que todo buen deberá ser sensible.

" Léxico: Algo que continuamente se acepta como una habilidad importante para la comprensión es que el lector sepa identificar un

concepto nuevo y que haga algo para averiguar su significado. (intentar deducir el significado por el contexto lingüístico, consultar un diccionario, glosario o a otra persona)". (16)

Una práctica ideal en este aspecto consistiría en crear los textos donde se introduzcan palabras inventadas y que la actividad del niño consista en detectarlas. La relación entre vocabulario y entendimiento es algo que se reconoce como importante tanto teórica como empíricamente.

" Consistencia externa. Este aspecto tiene que ver con una preocupación frecuentemente invocada cuando se menciona a los niños que leen sin comprender."(17) Es decir que no razona el contenido de la lectura, pues al parecer están más preocupados de hacer una lectura formalmente correcta por memorizar, o por satisfacer alguna otra demanda formal. Esto puede ocurrir simplemente porque no se les ha enseñado que pueden valorar un estudio de acuerdo con su veracidad, hasta alcanzar niveles de interpretación crítica.

(16)Ibid. pag.23

(17)Ibidem.

Una práctica en este aspecto puede comenzar simplemente por la distinción entre oraciones de contenido verdadero o falso.

Ejemplo:

El sol no tiene luz propia

La tierra es un satélite

La tarea de decir cuales expresiones son verdaderas y cuales son falsas puede inclusive resultarle divertida al niño, naturalmente estas situaciones de estímulos deben irse complicando en cuanto a extensión y en cuanto a la dificultad para detectar las falsedades, porque exista un mayor enmascaramiento o porque la mentira tenga que ver con conocimientos previos, externos a la lectura de ese momento.

Ejemplo:

Estaba una gallina y sus pollitos recogiendo pedacitos de basura debajo de un árbol, cuando de repente le cae una hoja en la cola, se asusta tanto que les dice a sus hijitos: corramos, me ha caído un pedazo de cielo sobre mi cola.

La consistencia interna o temática tiene que ver con la habilidad para hacer una lectura integrada.

Teorías importantes sobre la comprensión de la lectura como la de Kintsch y Van Dijk señala que la integración de oraciones o enunciados constituye un aspecto crítico del proceso de la comprensión de la lección. A un lector principalmente se le puede enseñar este aspecto considerando la sensibilidad para detectar la falta de correspondencia entre segmentos informativos de una oración, proposiciones o párrafos. Esta falta de correspondencia se puede deber a:

- a) Una preposición, conjunción o conector lógico mal empleado.
- b) Por la unión de sujeto(s) o complementos perteneciente a oraciones diferentes sin que llegue a destruir la sintaxis.
- c) Por la falta de correspondencia entre un título y el desarrollo subsecuente.
- d) Por la introducción de un enunciado no perteneciente a un párrafo.
- e) Por una conclusión que no se deriva de las premisas.

La habilidad de distinguir textos articulados contra desarticulados conduce a leer de manera integrada, sin que se pierdan de vista las diferentes proposiciones de una comunicación total, pero hay que tener presente que un problema de lectura desintegrada puede originarse en una o en varias de estas modalidades, y que para fines de evaluación y entrenamiento convendría clasificarlas desde las más fáciles de distinguir hasta las más difíciles.

Los conocimientos previos es otra habilidad del lector acerca de la estructura de la lengua, de la temática del texto, de las características de los distintos tipos de escritos que intervienen en la comprensión de la lectura, el maestro debe tener siempre en cuenta los conocimientos anticipados del niño acerca del lenguaje escrito en general y de los contenidos de los libros que van a abordar. Las conversaciones y los intercambios de información y opiniones anteriores a la asimilación permitirán activar estas ideas del infante.

En la medida de que los escritos estén más vinculados por los juicios de los educandos los será más fácil comprenderlos.

Estas percepciones se organizan en esquemas o estructuras mentales desde las cuales se posibilita la interacción del lector con el argumento.

3.4. Estrategias para abordar la lectura.

El desarrollo de las estrategias de la lectura comienza desde el inicio mismo del aprendizaje.

Los niños muestran tener capacidad para realizar predicciones, anticipaciones y algunas inferencias sobre los textos escritos, habilidades relevantes para asegurar la comprensión.

a).- Predicción el lector imagina el contenido de un escrito a partir de las características que presenta el portador que lo contiene, o a partir del título de la distribución espacial del contenido etc.. Por ejemplo al observar la imagen de varias estrellas se puede predecir que se referirá a astronomía o astrología.

b).- Anticipación: consiste en descubrir una lectura de palabras

ejemplo: después de un artículo sigue un sustantivo como el mismo género y número y, al leer el final de un renglón que dice y así vivieron y se desarrollaron.

c).- Inferencia permite:

* Completar información a partir de un texto, por ejemplo la lectura de: Eran muchos dulces y solo quedaron dos. Conduce a inferir que los dulces estaban buenos por eso se los comieron.

* Distinguir el significado de un contexto, por ejemplo, en la oración: Me encantaron las flores que me echaste.

El significado de flores está determinado porque me echaste y conduce a su interpretación como un halago o piropo.

c).- Confirmación y autocorrección

Cuando el lector comienza una lectura de un texto se hace preguntas sobre lo que puede encontrar en él.

Según lo que avanza en la lectura va confirmando o cambiando las hipótesis que se formuló por ejemplo: si un texto dice. La cocina estaba llena de humo. Puede conducirlo a dudar de la lectura que hizo

anteriormente (la comida), pues el significado de llena de humo no es aplicable a comida.

Los alumnos de segundo grado tienen características psicológicas y lingüísticas de la interacción de los textos.

Es importante seleccionar estas características y proponerles la lectura en diferentes tipos de texto con diferentes estructuras, extensión y vocabulario.

e).- Redacción libre.

Escribir regularmente sobre temas de su propia elección hace surgir en los alumnos la necesidad de leer por varias razones. El estudiante puede comenzar a redactar con entusiasmo sobre "la comunicación entre los delfines" u otro tema a partir de un documental que recuerda de la T.V. Una vez iniciado el tema sentirá la necesidad de mayor información y espontáneamente o con la guía del maestro buscará materiales para leer. Su búsqueda seguramente no sólo satisfecerá su necesidad de información sino que le proporcionará nuevos hechos que le estimularán a seguir exponiendo sus lecciones.

f).-El periódico mural.

Si los estudiantes tienen el requerimiento de repasar en voz alta sus composiciones o saben que los otros las leerán en un diario, periódico mural o un folleto, seguramente no sólo serán muy cuidadosos en la elección de su base informativa, sino también cuidarán la precisión del vocabulario empleado, los aspectos sintácticos y el uso adecuado de las convenciones propias del lenguaje escrito como por ejemplo la ortografía. Es importante plantearse que muchas veces los estudiantes son reacios a leer y escribir no por falta de habilidad, sino por la falta de un propósito o una razón para hacerlo.

g).-Recreación literaria.

El permitir a los alumnos que "pidan prestado" a la literatura personajes, situaciones, resolución del problema, localizaciones u otros, facilita la escritura. La mayoría de las veces resulta una actividad imposible decirles a los educandos "Escriban una historieta

sobre lo que se les ocurra o agrade", excepto si el infante tiene un talento fuera de lo común. Los cuentos de hadas o folklóricos, las series televisivas, las novelas de misterio o las románticas, etc. permiten a los niños absorber formas, recrear contenidos según sus propias experiencias interiorizar nuevas palabras, expresiones y estructuras lingüísticas. Estos modelos son automáticamente utilizados cuando los estudiantes escriben sus propias ficciones y más adelante, podrán independizar su creación.

h).-Escribir diferentes lecturas que lleven prosa.

Como el caso de la narrativa, la escritura de un poema puede a veces ser una experiencia frustrante y arrojar como resultado algo semejante a un párrafo en prosa. En ese caso la inmersión en la poesía estimulará la creación personal. Lo mismo es válido si el propósito es escribir el libreto de una dramatización; es decir los estudiantes utilizarán la lectura como un método para desarrollar estilo y forma especialmente si se les estimular a escribir géneros literarios diversificados.

i).- Práctica de la escritura.

La práctica de la escritura también puede ser desarrollada a partir de la técnica de los "pasajes probables" recomendado por Wood y basada en la teoría del esquema. Para elaborarlos los estudiantes deben utilizar su conocimiento interiorizado de la gramática narrativa describe los elementos comunes que gobiernan tanto la estructura de una historia como el esquema o imagen mental que una persona posee de la estructura de un cuento, fábula o narración. El procedimiento consiste en primer lugar en una etapa preparatoria a tales tipos de cuestionamientos.

3.5. Aplicaciones en el aula.

La distinción que le maestro haga sobre el tipo o los tipos de inferencias que los niños no puedan realizar serán razón suficiente para que les plantee contenidos que exijan la integración o complementación de las informaciones y les enseñe como hacerlas; como relacionar lo implícito e incorporar el conocimiento previo y

sobre todo a darse cuenta de si esta o no entendiendo, y que puede hacer para resolver las dificultades que se le presentan.

Para desarrollar una situación de evaluación de la comprensión lectora con los escritos que aquí proponemos es necesario que previamente el maestro lea detenidamente cada uno de los materiales que habrá de utilizar con los alumnos. Esta lectura le permitirá reconocer las características de los argumentos de las preguntas, con base en la secuencia propuesta. Con este reconocimiento el profesor podrá seleccionar como otra opción los relatos más adecuados para los educandos de su grupo.

a).- Diálogo entre maestro y alumno.

Una vez seleccionados los textos, realizará una nueva lectura de estos, con el fin de diseñar una situación didáctica para explorar mediante un diálogo con los alumnos, el reconocimiento previo que estos poseen respecto del tema del texto elegido.

Para el desarrollo de esta situación didáctica es necesario que el

maestro propicie la interacción grupal como un principio metodológico a través de la cual los educandos realicen un intercambio de la información que poseen sobre el tema la redacción, confronten sus opiniones y construyan en forma grupal nociones y conceptos que amplíen el esquema conceptual desde donde orienten su actividad lectora.

Esta forma de interacción grupal, además de contextualizar la lectura, genera en los pequeños un interés para realizarla.

Después de que el educar y el grupo hayan hecho los comentarios sobre el tema del contenido el docente hará preguntas sobre el significado de algunas palabras que sean desconocidas por los niños y hayan sido detectadas durante el diálogo.

El profesor, antes de solicitar la lectura individual del contenido sobre el tema del diálogo, deberá informarles sobre el propósito sobre el cual realizarán el repaso, indicándoles que lean detenidamente para que respondan al cuestionario que se les entregará posteriormente.

b).- Características del niño.

Después el maestro le entregará el escrito al solicitándole que realice la lectura en voz alta o en silencio como el niño prefiera.

Ante cualquiera de estas posibilidades el maestro tiene la oportunidad de conocer en forma directa algunas de las características que los educandos emplean para realizar la lección. A partir de la observación del movimiento ocular es posible identificar estrategias de confirmación y autocorrección; o bien de anticipación y predicción en el caso de la lectura en voz alta se recomienda, además registrar los desaciertos que cometan, tales como: cambio de palabras, dificultades de pronunciación, omisiones de palabras o signos de puntuación, etc., que pueden ser indicadores de obstáculos para la comprensión aunque existen casos por supuesto de alumnos que presentan estas características sin que la comprensión se vea completamente afectada.

c).- (Tercer momento)

Cuando un niño haya terminado la lección el maestro preguntará

si está listo para responder el cuestionario, si la respuesta es negativa y si el educando así lo desea, le permitirá realizar nuevamente el relato; si es afirmativa le entregará el cuestionario para que lo responda.

Si el profesor observa que el infante no responde alguna pregunta indagará la causa y según lo crea necesario, le sugerirá leer nuevamente el texto para que posteriormente concluya el cuestionario. En ambos casos mientras el chico realice la lectura no es necesario retirarle el cuestionario.

d).- Otras formas para desarrollar una situación de evaluación

Primera opción: De acuerdo con la observación realizada por el docente durante la investigación del conocimiento previo puede sugerir el interés por conocer las dificultades o avances en el desarrollo del lector en algunos discípulos en particular; en este caso se podrán formar pequeños grupos (aproximadamente de 5 integrantes) para realizar la evaluación.

Segunda opción: El grupo se puede dividir en pequeños equipos (de 5 elementos como máximo por equipo) y cada uno, de acuerdo con las características cognoscitivas que relacionan entre si a los discípulos del grupo, el maestro indagará su conocimiento previo sobre la temática del escrito.

Esto implica la selección de tantos textos como equipos haya formado. La lectura y solución del cuestionario se realizará de acuerdo con lo señalado en la opción individual.

Las opciones mencionadas resultan de la consideración de las condiciones en que profesor desarrolla su práctica pedagógica: Condiciones físicas, materiales, número de educandos, exigencias institucionales, etc., que determinan en gran medida la labor docente y las posibilidades de conocer con mayor precisión y sistematicidad el aprendizaje de los infantes.

Los tres momentos hasta ahora señalados para el desarrollo de las situaciones de evaluación se puede realizar con base en la

secuencia establecida para cada uno de los tipos de contenido narrativo e informativo; e intercalar un sondeo con los relatos del "recado y la instrucción".

Para evaluar la comprensión lectora de los niños de primer y segundo grado sugerimos el trabajo con las oraciones (con y sin imagen) ya que estos escritos permiten constatar las conceptualizaciones de los niños con respecto del sistema de escritura su proceso de adquisición y distinguir si su atención está en las imágenes o en los relatos y que comprendan lo que leen.

La periodicidad ideal para realizar las evaluaciones de los alumnos corresponde al inicio, medio y fin del año escolar, lo cual implica la selección de uno o dos argumentos para cada ocasión. Sin embargo dadas las características de la secuencia propuesta o de la que se desee establecer bajo otros criterios, es posible utilizar el material completo, conforme se crea conveniente.

El tiempo que se destine a cada situación de evaluación estará determinado por el ritmo particular de cada niño, debiendo cuidar que

éstas se realicen sin agotar su disposición e interés.

La interrupción momentánea o la postergación de las evaluaciones es posible y hasta preferible cuando los discípulos estén cansados pues obviamente este factor influirá negativamente en su desempeño leyente.

Creemos que el lugar y ambiente en los cuales se realice la evaluación tendrá que caracterizarse por favorecerse el desarrollo del trabajo que realizará el sujeto.

e).- Análisis de la evaluación

El análisis e interpretación de las respuestas que dieron los infantes en cada evaluación se realizará sobre la base de los aspectos implicados en ellas y servirán de parámetro para el diseño de las situaciones didácticas que en forma específica propicien el desarrollo lector de los alumnos.

CAPITULO IV

LOS SUJETOS EN EL PROCESO DE LA COMPRESION

4.1. Aptitudes del niño de 2ª grado

Una experiencia más en la vida del conocimiento no suprime los avances de la anterior más bien depende de ella. Los aprendizajes que el alumno adquiere en segundo grado van a transformar, a enriquecer y reorganizar las estructuras adquiridas en el primero.

Podemos ver que solo hay un año de diferencia, tanto cronológica como escolarmente, el niño de segundo tendrá otras características particulares que lo ubicarán en una etapa de desarrollo.

En el aspecto afectivo del alumno. "El niño tiende aún a ver todo en relación consigo mismo, comienza a salir del egocentrismo afectivo, siendo ahora capaz de entender los sentimientos de los otros y de enriquecer los suyos."(19)

(19)S.E.P. Libro para el maestro de 2º grado. Pag. 50.

Dentro del grupo escolar, el educando adquiere una constante afirmación al interactuar con sus semejantes.

Cuando es valorado por sus compañeros y reconoce en ellos sus cualidades particulares, el niño aprende a valorarse por el mismo, y lo hace tomar conciencia de sus limitaciones ante su contexto. La crítica que hace a los demás lo lleva a reflexionar sobre su manera de actuar. en este momento es cuando inicia la autocrítica.

En el cambio entre el egocentrismo y la ampliación de las relaciones sociales, el niño recibe una actitud diferente ante las normas. Estas dejan de tener un carácter incuestionable, inmutable y rígido convirtiéndose en reglas de convivencia que el alumno reconoce como necesarias para su mejor adaptación en el grupo. A partir de esto participará en las normas de juego (canicas, avión y pelota) con un control eficaz.

Se le considera como un mal perdedor. Ante situaciones complejas se aleja enojado refugiándose en algún rincón apartado para

llorar porque le avergüenza que lo vean. Es un periodo de sentimientos ambiguos, que se considera indispensable la existencia de técnicas para la organización de la recreación pero, por otro valora que con el deben hacerse excepciones.

El alumno de segundo grado es muy activo le gusta trabajar en equipos actúa con mayor capacidad al interactuar entre ellos y con los demás. Es importante propiciar su participación para que se sienta un miembro integrante en la tarea educativa y pueda incorporarse socialmente sin dificultad.

En esta etapa, al infante le interesa ser agradable ante los demás. se preocupa por algunos aspectos de orden, le gusta asumir responsabilidades.

El educando "Atraviesa una etapa de transición en el aspecto físico, lo que puede provocar algunos cambios en su comportamiento". (20)

(20) Ibid. Pag. 51.

Como la caída de los dientes de leche, la aparición de los primeros molares, aumento de peso y talla le pueden ocasionar malestar en cuanto a la percepción de su propio cuerpo.

Cuando toma una conciencia justa el educando se formula el problema de su legítimo nacimiento y manifiesta una gran curiosidad hacia todo lo que se relaciona con su procreación, el embarazo y el desarrollo anatómico. Es importante dar respuestas reales y concretas a las interrogantes de los niños esto repercute en que adquiera una actitud sana ante su propia sexualidad.

La agresividad y el temor por su progenitor de su género va disminuyendo, se identifica con el y superando poco a poco el gran afecto hacia el del sexo opuesto. Los niños querrán ser como su papá y dejarán de ser más apegados a su mamá.

Las niñas, adoptarán actitudes y roles más femeninos identificándose con las características de su madre.

Las niñas y los niños, forman equipos de acuerdo a su sexo al realizar diferentes tipos de juegos ejemplo: equipo de mujeres juegan al avión o a la reata, el equipo de los hombres juegan a la pelota o a las canicas.

(a) Las etapas del pensamiento.

Al alumno de segundo grado se le caracteriza en esta etapa como más reflexivo que en el primero, piensa antes de hablar y presta atención con más interés.

Dentro de esta fase, el pensamiento del niño actúa de manera real ante su mundo. Se estructuran las nociones de tiempo y espacio, casualidad, movimiento, número, cantidad y medida, así como la relación del todo y sus partes.

A medida que va creciendo su egocentrismo aumenta su capacidad al establecer relaciones, llegando a la comprensión de la materia, o sea comprende que algo permanece constante a pesar de los cambios que se presenten.

(La misma cantidad de plastilina repartida en formas diferentes; igual número de fichas en distinta manera).

En el pensamiento del niño se adquieren características lógicas, reemplazando la intuición utilizada en el grupo anterior. A partir de esta etapa se le conoce como pensamiento lógico.

La lógica del alumno se relaciona con cosas concretas, no siendo capaz de manejar abstracciones. Aquí ya puede diferenciar su propio punto de vista del de sus semejantes puede mantener discusiones respetando la opinión de los otros sin descuidar la de él.

En el razonamiento lógico se deriva la reversibilidad del pensamiento, donde el alumno logra invertir un proceso y volver a su punto de partida, es capaz de desplazarse de un lugar a otro. Puede percibir que un camino se puede recorrer en dos sentidos y su dirección se representa por medio de flechas. Es capaz de resolver problemas a través de varias alternativas.

Puede anticipar y prever, las consecuencias de sus acciones y las ajenas, sobre él y encima de los demás, siendo esto, parte de su preparación para llegar a la etapa del objeto abstracto.

Identifica las características de las cosas o de las situaciones y las clasifica progresivamente.

Al percibir las causas de un fenómeno o situaciones genera posibles motivos o hechos. Esto ayudará a la comprensión de los fenómenos naturales y sociales de su vida cotidiana.

Las operaciones matemáticas, lógicas y espacio-temporales las realiza con mayor eficacia. Por lo que le ayuda a resolver situaciones de suma, resta y multiplicación y realiza mediciones con diferentes unidades, aspectos que se desarrollan a través del programa.

Las formas fantásticas y mágicas que representan al mundo son sustituidas por nuevas formas de explicación, implicando la reestructuración de la realidad por medio de la razón. El niño es capaz

de inferir la relación existente entre las necesidades del hombre y el medio en que se desenvuelve.

Le gusta comentar sus actividades y plantear infinidad de preguntas, puede transmitir en forma coherente cualquier información acerca de sus observaciones.

“En esta etapa, el alumno trata de tomar conciencia de la relativa situación de los objetos respecto a él mismo como punto de referencia, y reconoce la situación de unas cosas a otras”. (21) Organiza el espacio en el que vive el cual lo percibe en tres dimensiones, encima-debajo, derecha-izquierda y delante-detrás, a partir de él y otros cuerpos como puntos de semejanza.

En la unión de la organización del pensamiento y el lenguaje, se manifiesta el desarrollo de las posibilidades motoras.

(21) Ibid. Pag. 52.

La coordinación motora se va afianzando aunque no está desarrollada del todo, el niño se interesa por juegos grupales y competencias organizadas. Le gusta relajarse con ejercicios de contracción muscular.

Puede utilizar posturas correctas al caminar y sentarse y advierte la importancia de estas para realizar sus movimientos respiratorios.

Es recomendable que el maestro tome en cuenta estas características del niño al iniciar el año escolar para poder adaptar su labor al nivel de conocimiento y desarrollo de sus alumnos de segundo grado.

El sujeto cognoscente juega en todo acto de razonamiento un papel activo.

Sabemos que el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas, en función no sólo de las características particulares del sujeto, sino también del objeto a conocer en la epistemología genética.

“Dicho conocimiento se adquiere a través de la interacción con su medio creándose así los diferentes esquemas de conocimiento”. (22)

La lectura se concibe como la unión que se establece entre el lector y el texto, diríamos una relación de significado que implica la interacción entre lo que aporta el contenido y lo que aporta el lector, constituye una adquisición cognoscitiva.

Hay una interacción donde el texto aporta al lector información lingüística, pragmática, temática y gráficamente organizada y el lector contribuye con su conocimiento del mundo en general, del tema en particular, con sus intenciones u objetivos, con sus estrategias, con su conocimiento de las características del sistema de escritura, del tipo de texto y obviamente, de la lengua en que éste está escrito.

Cuando el hablante-lector entra en contacto con el contexto para identificar y reconocer las señales textuales, en un proceso transacción

(22) GOMEZ Palacio Margarita. Indicadores de la comprensión lectora Pag. 12.

“capta significantes lingüísticos, lo relaciona con su significado y mediante las interacciones con estos producen sentidos (modelos de significados)”. (23)

“La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que intervienen de manera fundamental las inferencias y el empleo de determinadas estrategias”. (24) Estos se emplean para la identificación de las señales textuales que apoyan la construcción de la regla así como la activación de las estrategias de razonamiento, que se refieren al control que el leyente ejerce sobre su propia inteligencia para evaluar el módulo construido (metacompresión y procesos metacognoscitivos).

4.2. Razonamientos lógicos:

a) Motivaciones.- Por ejemplo, si un texto, dice Luis no ha comido en dos días, es probable que un infiera cierta motivación por parte de Luis para encontrar comida.

(23) RODRIGUEZ, Ma. Elena. Los textos en el entorno escolar. Pag. 13.

(24) Ibid. Pag. 13.

b) Capacidad.- Si un escrito alude a la riqueza se infiere sin dificultad que esta permite comprar cosas.

c) Causa Psicológica.- Se refiere, de un relato que presente los antecedentes apropiados, que, el odio de una persona podría haber sido causa de la muerte de otra.

d) Causa Física.- Un contexto que afirme la existencia de hielo en la carretera, puede deducirse que éste hizo que el coche patinara.

Relaciones Informativas:

a) Espacial y Temporal: Si A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.

b) Pronominal y Léxico.- Se conoce el antecedente de el en un frase y cuál de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

Evaluación.- Inferencias basadas en juicios morales y sociales (en el ejemplo: Pedro pega a su mujer se infiere que Pedro no es buena persona).

Estos razonamientos son la esencia misma de la comprensión lectora y cuantas más se hagan, mejor se comprenderá el contexto.

a) Superestructura del texto

El relato, visto como el otro polo de la relación de significado puede ser definido como una unidad lingüística-pragmática que puede ser interpretada al leerla (o al escucharla) y se constituye por un conjunto de oraciones que al agruparse conforman párrafos, capítulos u obras completas.

Un escrito se estructura a partir de esquemas que organizan sus diferentes partes, determinando el orden en que éstas deben aparecer tales bosquejos se denominan "superestructura" puede considerarse como el armazón del libro.

Los diversos tipos de volúmenes que existen, narrativos, argumentativos, informativos, afiches (volantes, propaganda, posters.

etc.) periodísticos, instruccionales, y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción y su función comunicativa y social.

b) La interpretación de la lectura.

En la comprensión de la interpretación tienen una importancia fundamental los conocimientos previos del lector acerca del sistema de escritura, del tema y del mundo en general, su capacidad intelectual sus emociones, su competencia lingüística y comunicativa, sus propósitos y sus estrategias de lectura.

La interpretación provee información que activa esos esquemas, aplicándolos y favoreciendo la confirmación de otros que se constituirán como base para abordar escritos más amplios y complejos. Mientras mayor sea esta percepción la comprensión será más amplia.

Consideramos la que Van Dijk sugiere para el texto narrativo.

Narración.

Historia.

Trama.

Moraleja.

Evaluación.

Episodio.

Marco.

Suceso.

Complicación.

Evaluación.

4.3. La labor educativa del docente

El conocimiento y el entendimiento del proceso de interacción entre el lector y el contenido (que cada niño desarrolla de manera diferente en circunstancias y momentos específicos de acuerdo con sus intereses y necesidades), aunando a la experiencia e intuición del maestro, le permiten decidir las formas más efectivas para promover el razonamiento.

Estas decisiones poseen más valor que el seguir los pasos predeterminados por cualquier método de enseñanza del análisis.

El educando aprende a leer de manera similar a como realiza distintos aprendizajes: elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba en situaciones diversas de uso; confirmándolas o modificándolas según lo adecuadas e inadecuadas que resulten.

Aprende a leer al estar en contacto con los textos, y probando sus hipótesis.

Es importante guiar al alumno en su observación y descubrimientos proporcionándoles la información necesaria durante la construcción de significados; fundamentalmente enseñándole a formularse preguntas sobre dichas formulaciones y encontrar la respuesta mediante la explicación aspecto que constituye la base para desarrollar el conocimiento.

La falta de fluidez de los niños que inician el aprendizaje de la lectura puede ser un factor obstaculizador de la comprensión (aunque no el único ni el más importante), dado que la atención del infante se centra principalmente en la identificación de los elementos del código.

El trabajo limitado a las transcripción puede generar la falta de interés del educando por la leída, e impedir su apreciación y el gusto por realizarla.

El análisis obedece a diferentes propósitos, por tanto, el papel del maestro consiste en generar o alentar comportamientos lectores basados en el deseo o placer de descifrar.

Es importante que el docente apoye a la reconstrucción del significado de los diferentes tipos de texto, por lo que deberá:

Leer relatos al grupo con la intención de participar escuchando.

Crear ambientes apropiados para el conocimiento de la lectura.

Permitir la selección de los libros que los educandos deseen leer.

Mostrar los distintos propósitos de la leyenda.

Guiar la formulación de las cuestiones que el lector se pueda hacer leer un contenido.

Escuchar estrategias, diferentes para la construcción del significado.

Proporcionar la información necesaria cuando así se requiera para ampliar los contenidos que los niños construyen al leer.

Proporcionar la creación de conceptos mediante preguntas y no utilizarlas, para comprobar la comprensión como producto, sino para apoyar el proceso de construcción.

Evaluar los esfuerzos de los alumnos al construir los conocimientos.

Poner en común los diferentes puntos de vista sobre la cultura.

4.4. El propósito fundamental de la valoración de la lectura

En los apartados anteriores, hemos planteado desde el punto de vista teórico las concepciones sobre la lectura, lector, texto y comprensión lectora.

Sin embargo creemos que es necesario plantear algunas pautas que desde lo metodológico en términos del diseño y la organización, de cursos didácticos y su transformación en situaciones de aprendizaje posibiliten su vinculación con la práctica pedagógica que se desarrolla en el aula escolar.

Considerando que el propósito fundamental de la acción educativa consiste en incidir favorablemente en el cambio de apropiación de conocimientos de los educandos, es necesario que el maestro reconozca, en sus diferentes manifestaciones dichas etapas.

“Evaluarse concibe como la indagación, análisis y explicación sistemática y permanente del proceso de aprendizaje, de los avances y de la estabilidad de las adquisiciones que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de inteligencia en el contexto de una situación educativa”. (25)

Una fase de valoración que se diseña con el motivo de conocer el estado inicial de conocimiento en el que se encuentra un alumno o un grupo, su apreciación diagnóstica o inicial permite, respecto del desarrollo lector; conocer cuáles son las características de la lectura que realizan de determinados textos, que tipo de inferencias elaboran para construir sus significados y cuáles son las dificultades a las que se enfrentan para comprenderlos y para dar cuenta de estos mediante respuestas a ciertas preguntas.

Por otra parte y considerando la evaluación como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, tenemos a la valoración formativa, que al estar en la dinámica de una actividad didáctica.

(25) OLMEDO Javier. Algunos criterios metodológicos para la evaluación del rendimiento escolar en UPN. Evaluación de la práctica docente. Antología Pag. 54.

proporciona las bases para tomar decisiones actualizadas que promueven la reorientación, desde el punto de vista metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

La apreciación de la comprensión lectora debe caracterizarse por ser una tarea estimulante para los niños, se ha comprobado que si los educandos conocen la tarea a realizar en un ejercicio de evaluación su entendimiento mejora y que son capaces de orientar una actividad con base en tales objetivos. Los alumnos pueden comprobar su propio conocimiento (metacomprensión) y avanzar por sí mismos en su desarrollo lector.

Nuestra intención es ofrecer a maestros y discípulos de primaria una propuesta de estimación en la cuál los relatos y los cuestionarios que sin ser todos, ni los únicos constituyen un ejemplo para evaluar la percepción lectora.

En las circunstancias de confrontación consta de cuatro momentos:

El primero consiste en una breve indagación del razonamiento previo que los pequeños poseen sobre el tema del escrito que posteriormente se les pedirá que lean.

El segundo consiste en la lectura, por parte de cada niño del texto correspondiente.

En el tercer instante cada alumno responderá a un cuestionamiento sobre el contenido del relato previamente leído.

En un cuarto momento el maestro realizará un análisis de las respuestas que cada discípulo, para interpretarlas y conocer la comprensión de la lectura de los educandos.

En el diseño de las situaciones de apreciación el docente considerará: las características de los infantes, de las palabras, de las consultas, así como el tiempo y la periodicidad con los que se realizará la valoración.

a) Situaciones didácticas para mejorar la comprensión de la lectura.

Los aspectos que a continuación mencionamos pueden ser considerados por los educadores como criterios para analizar los escritos y ordenarlos en una secuencia relacionada con las características de los pequeños:

Tema: Cantidad de información, dificultad sintáctica.

Clases y subclases de inferencias que implican.

Extensión y exigencias de conocimientos previos específicos sobre argumentos.

Complejidad de preguntas.

Cuestionarios.

El planteamiento de las interrogantes responde a la necesidad de conocer cómo un escolar es capaz de evidenciar su entendimiento ante las diferentes formas en que le son presentadas las propuestas, para deslindar hasta cierto punto entre las dificultades que éstas pueden presentar por sí solas y las características de la comprensión alcanzada. Esto significa que en el cuestionario elaborado para un texto aparezcan

dos o más aspectos diferentes de investigar para evaluar el contenido de la información textual, sino que cada uno contiene cierta variedad de figuras enfocadas a distintas informaciones y con exigencias cognoscitivas opuestas; lo cuál permitirá observar el entendimiento desde un panorama más amplio.

Por otra parte la elaboración de los ítems se orientó con el fin de observar y analizar con mayor detalle el tipo de inferencias (relaciones de información, lógicas, lingüísticas y de evaluación) que el educando debe realizar al enfrentarse al contenido y a los mismos cuestionamientos.

Los tipos de preguntas elegidas son: formulaciones abiertas, recreativos con una apariencia similar a la técnica "cloze", planteamientos de opción múltiple, algunos que implican paráfrasis e interrogación de opinión.

Es importante señalar que las indaguen antes (de llenar huecos) y las de opción múltiple, son imágenes con las que probablemente no

estén familiarizados los niños y que como consecuencia puedan crear confusión sobre la tarea que deben desarrollar, así como dar una figura errónea del razonamiento logrado. Para evitar estas situaciones es recomendable que el docente incorpore en el trabajo cotidiano cuestiones de este modelo sin que se aluda a los contenidos de los escritos, no se empleen las consultas de la valoración.

La detención que el maestro realice sobre la complejidad que cada ejemplar de problemas genere con los alumnos será un indicador para que indague, de manera más específica, la comprensión de cada uno de ellos y diseñe las situaciones didácticas para mejorar la capacidad de los educandos al enfrentarse a tales tipos de cuestionamientos.

CONCLUSIONES Y/O SUGERENCIAS

Después de un recuento de nuestra investigación y teorías de algunos autores, nuestra labor docente sobre como lograr una mejor comprensión de la lectura y ver cómo repercute ésta en el conocimiento llegamos a la conclusión de que son diferentes factores que intervienen en este problema.

Todos los docentes debemos de estar capacitados para enfrentar los problemas en cuanto a la educación que se nos presente dentro de nuestra labor, y tratar de evitar que los alumnos del 2º grado afronten la problemática que en este trabajo se formuló.

Es importante que el maestro tome en cuenta los conocimientos previos del alumno, partiendo de ellos ya sea afirmándolos o modificándolos y que el niño, vaya construyendo su propio conocimiento.

Para que exista una buena comprensión lectora es necesario motivar al educando, dejándolo que el elija lo que quiere leer; y para

que se interne al tema, el maestro tiene que cuestionarlos, inducirlos para la anticipación, inferencia y predicción, así tantas otras más.

La comprensión de la lectura es un problema que atañe a los alumnos de educación primaria, pero en especial a los del primer ciclo ya que es la base para que el niño la asimile.

El papel del maestro debe ser observador, guía y facilitador para colaborar con los educandos a aprender, a leer y escribir de manera natural.

Queriendo evitar el fracaso de la comprensión lectora, proponemos algunas sugerencias:

- Que se haga un estudio más a fondo para determinar las causas que originan la poca comprensión de la lectura.
- En el aula debe existir un clima de convivencia en todas las actividades que se desarrollen.
- Estimular a los niños cuando se observe algún avance en sus aprendizajes.

- Llevar un control y seguimiento permanente sobre los progresos o retrocesos que se detecten entre los alumnos en cuanto a la comprensión.

BIBLIOGRAFIA

CONDEMARIN Mabel. Compresión de la Lectura I. Santiago de Chile 1972. Editorial Galdoc. 1o. Ed. p.p. 280.

CHOMSKY Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Nueva York. 2da. edición. Educación especial. p.p: 138.

DEHN Natalia. El Problema de la comprensión de la lectura. Ed. Universidad para la comprensión. 1983 p.p. 256.

FERREIRO Emilia. La Psicogénesis de la lengua escrita y relación con la evaluación Psicopedagógica. México 1985. Edit. CEIPA 2o. Ed. p.p. 125.

GOODMAN Kenneth. El Proceso de la Lectura: Consideraciones a través de las lenguas y desarrollo. En Ferreiro Emilia y Gómez Palacios Margarita. México 1982. Edit. Siglo XXI. 1o. Ed. p.p. 220 T. pag 220.

JOHNSTON Pearson. La evaluación de la comprensión lectora un enfoque cognitivo. Madrid 1989. Edit. Visor 2o Ed. T. p.p. 320.

LERNER Delia. La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión. Un enfoque psicogénético lectura y vida. Venezuela 1985. Edit. Uirtier. 2o Ed. T. pag. 110.

MAYA Y.A. Escribe para leer-mejorar la lectura a través de lectura y escritura creativa. México 1979. Edit. Paidós 2o Ed. p.p. 240.

OTERO Nestor. El discurso didáctico. Lectura y Vida. Año 7. No. 3. pag. 110.

RODRIGUEZ María Elena. Los textos en el contorno escolar. La lectura y vida. Buenos Aires 1989. Editorial Kapeluz. 3ª Edición p.p. 320.

ROGER Carl. Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires 1984. Editorial Paidós. 2ª Edición. p.p. 280.

S.E.P. Libro para el maestro. México 1981. Editorial SEP. 1ª Edición.
p.p. 60.

SMITH Frank. Compresión de la lectura. Análisis Psicolingüística de la lectura y aprendizaje. México 1983. Editorial Trillas. 3ª Edición.
p.p. 246.

U.P.N. Teorías del aprendizaje. México, 1979, 2da. Ed. p.p. 366.

----- Evaluación Educativa. México, 1979. p.p. 335.

ZARZOZA Elvis G. Repertorios básicos de comprensión de lectura.
Ed. México. Siglo XXI. p.p. 96.