



SEP

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



**Aspectos relevantes del proceso de lectura y de su
aprendizaje en la escuela primaria**

OLGA ARMANDINA AGUILLÓN TORRES

**Tesina presentada para obtener el
título de Licenciada en Educación
Básica.**

Aguascalientes, Ags., octubre de 1997

2076



Instituto de Educación
de Aguascalientes

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION



UNIDAD 011

Aguascalientes, Ags., 17 de octubre de 1997

C. PROFRA. OLGA ARMANDINA AGUILLON TORRES
P r e s e n t e

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad,
y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

"Aspectos relevantes del proceso de lectura y de su aprendizaje en la
escuela primaria".

Opción Tesina, a propuesta del asesor

Profr. Jesús Martínez Rosales

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 presentar su examen profesional.

A m e n t e



"UNICIÓN PARA TRANSFORMAR"

INSTITUTO DE EDUCACION
DE AGUASCALIENTES
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
UNIDAD 011

HNG/ear

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
I. EL PROCESO DE LECTURA.....	8
A- CONCEPTUALIZACIÓN.....	8
B- COMUNICACIÓN Y LECTURA.....	11
C- LECTURA E INFORMACIÓN.....	18
D- LA VISIÓN Y LA LECTURA.....	20
E- LA MEMORIA Y LA LECTURA.....	28
II. LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA.....	35
A- COMPRENSIÓN Y CONOCIMIENTO.....	35
B- SIGNIFICADO Y LENGUAJE ESCRITO.....	38
C- LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	42
D- CONDICIONANTES DE LA COMPRENSIÓN.....	45
III. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA	48
A- LECTURA Y APRENDIZAJE.....	48
B- LECTURA E INSTRUCCIÓN.....	51
C- LA FUNCIÓN DEL MAESTRO.....	58
D- LOS ERRORES DE LECTURA.....	63
E- ESTRATEGIAS DE LECTURA.....	68

F- DESARROLLO DE ESTRATEGIAS.....	70
CONCLUSIONES.....	75
BIBLIOGRAFIA.....	79

INTRODUCCIÓN

A través de muchos años, en el ejercicio de mi profesión como maestra de educación primaria he visto a muchos niños sufrir, inexplicablemente, graves dificultades con ciertas tareas escolares. Y digo inexplicablemente porque muchos de ellos han presentado un desarrollo totalmente normal, en todos los aspectos. Algunos, incluso, son dueños de una inteligencia por encima de lo que se considera normal, pues sus participaciones en determinadas actividades resulta bastante aceptable y en ocasiones hasta admirable. Sin embargo, un número considerable de estos niños han abandonado definitivamente la escuela por considerarse incapaces para continuar y, pienso yo, por no haber contado con la ayuda y la comprensión que necesitaban para superar sus deficiencias.

Pasó tiempo antes de que la madurez y los conocimientos adquiridos mediante la experiencia como maestra me permitieran darme cuenta de que la causa de los tropiezos que algunos niños afrontan en el aprendizaje es la gran dificultad que encuentran para comprender lo que leen. Más, el hecho de haber identificado el motivo no sirvió de mucho para resolver el problema, pues mis estrategias para ayudar a los chicos a disminuir sus insuficiencias con la lectura, a pesar de mis mejores intenciones, no dieron el resultado que yo esperaba. Las dificultades con la comprensión de la lectura continuaron.

Actualmente desempeño mi labor en una escuela primaria federal, en turno vespertino, integrada por seis grupos, uno de cada grado. El personal se compone de un directivo, seis maestros de grupo, una maestra de apoyo al aprendizaje y un maestro de educación física. La escuela está ubicada en una colonia popular de la zona urbana de esta ciudad. Los niños que a ella asisten

proviene, en su mayoría, de hogares de muy escasos recursos económicos y de bajo nivel cultural.

Atiendo el grupo de sexto grado, constituido por 24 alumnos de características tan diferentes que hacen el grupo bastante heterogéneo en lo relativo a edades, desarrollo físico, desarrollo intelectual, nivel cultural, posición socioeconómica, hábitos de estudio y expectativas escolares, condición que complica mucho el trabajo docente.

La problemática en cuanto al aprendizaje es sumamente variada y compleja, sin embargo, el aspecto más preocupante es, también, la gran dificultad que un considerable porcentaje de alumnos presenta para apropiarse del contenido de un texto. Todavía no son capaces de comentar con palabras propias las ideas contenidas en un pequeño párrafo, tienden a repetir textualmente las palabras del texto incluyendo términos que evidentemente no entienden; tergiversan el contenido, algunas respuestas a preguntas específicas son, a veces, totalmente absurdas; no distinguen las ideas principales en los textos informativos; confunden a los personajes y no hacen inferencias en los textos narrativos; les es bastante problemático seguir instrucciones, cuando éstas son escritas. En fin, todo trabajo escolar que involucre a la lectura les es bastante complicado.

Los problemas con la comprensión de textos detiene el avance en el aprendizaje: obstaculiza la resolución de ejercicios en los libros, la resolución de instrumentos de evaluación, la elaboración de resúmenes y los trabajos de investigación, porque no localizan la información escrita que necesitan aunque la tengan frente a los ojos.

La deficiencia en la comprensión de textos es, en suma, el obstáculo principal que afrontan los alumnos de mi grupo actual. Y, pensándolo bien, el

único, los demás vienen por añadidura y como consecuencia lógica. Y es que la lectura es uno de los instrumentos básicos que da cimiento al aprendizaje escolar. Obviamente que, quien no logra dominarla ve también sensiblemente afectado su rendimiento en cualquier otra asignatura, además de que las deficiencias en la lectura son también la causa más importante de la reprobación y la deserción escolar.

Lectura es
básica

Además, la lectura es, en los tiempos actuales, una actividad relevante para la vida. Hoy, para la comunicación entre los hombres, la palabra hablada resulta insuficiente. Para cualquier actividad en el mundo moderno el manejo correcto del lenguaje escrito es una necesidad.

Tampoco debemos olvidar que, además de su valor utilitario como instrumento de conocimiento y como factor de desarrollo social, la lectura desempeña un importante papel en la formación de la personalidad de un individuo.

Por todo esto, los planes y programas de estudio de educación primaria en nuestro país establecen como su propósito prioritario el que los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para manejar correctamente el lenguaje como medio de comunicación.

Plan y
1293

Formar lectores hábiles es una de las tareas fundamentales de la escuela primaria. Una labor sumamente difícil por la variedad de factores que inciden en ella, pero también de enorme trascendencia, sobre todo para el alumno. Y, paradójicamente, el problema número uno que aqueja hoy a la gran mayoría de las instituciones educativas de nuestro país, en todos los niveles, es la dificultad que muchos estudiantes presentan para comprender el lenguaje escrito.

Yo siento que, si bien es cierto que el aprendizaje de la lectura no depende únicamente de la escuela, ésta tiene, en el problema que nos ocupa,

una gran parte de responsabilidad y que debe responder por ella. Pienso que muchos docentes no estamos lo suficientemente capacitados para dirigir adecuadamente a los niños en las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Siento que nos faltan elementos teóricos donde fundamentar nuestra práctica.

Precisamente, de un fuerte sentimiento de compromiso profesional y de incompetencia, por no haber podido, hasta hoy, auxiliar a mis alumnos con sus problemas de interpretación del lenguaje escrito, nace mi interés por investigar sobre la lectura, esperando poder así encontrar explicación y solución a las dificultades que con ella se presentan en el aula. Poniendo manos a la obra, me di a la tarea de recopilar y analizar información teórica sobre la lectura con el objetivo central de acrecentar mis conocimientos sobre la materia que me permitan comprender su complicado proceso, tanto desde el punto de vista sensorial, como intelectual y pedagógico, y reconocer las condiciones que facilitan y las que inhiben el aprendizaje de la lectura en los alumnos de educación primaria, así como también comprender las actitudes de los niños hacia la lectura que me lleven finalmente a un mejor desempeño docente.

El material bibliográfico sobre esta temática es, hoy, abundante pues la lectura ha sido en las últimas décadas el objeto de estudio de muchos especialistas e investigadores. Psicólogos, pedagogos, educadores y lingüistas, se han interesado en conocer a fondo todos los aspectos que inciden en este complicado proceso, así como también en analizar la capacidad humana de comprensión del lenguaje escrito.

En los últimos tiempos han surgido nuevas ideas y conceptualizaciones en materia de la adquisición, comprensión y desarrollo del lenguaje gracias a la unión de los aportes de la psicología y de la lingüística que han conformado un

nuevo campo de estudio al que se le ha llamado Psicolingüística. Las ideas desarrolladas por esta nueva ciencia han venido a revolucionar las nociones existentes sobre la lectura y su proceso de aprendizaje. Es bajo la luz de un enfoque psicolingüístico que doy fundamento a mi trabajo.

Para lograr mi objetivo revisé las obras de varios autores, resultando especialmente interesantes y útiles, para las intenciones de mi estudio, las aportaciones de Frank Smith, de K.S. Goodman, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio, W.H. McGinitie, Jacqueline Cimaz, Bruno Bettelheim y Karan Zelán, John Downing, Hélène Romian, y de Moisés Rizo Pimentel fundamentalmente, entre otros, por lo que me permito hacer uso de ellas en este escrito.

El producto de mis averiguaciones es el presente trabajo que he titulado "Aspectos relevantes del proceso de lectura y de su aprendizaje en la escuela primaria". En él, abordo básicamente el proceso de lectura desde una perspectiva fisiológica, psicológica y pedagógica.

Presento la información organizada en tres capítulos. En el primero, se empieza por dejar claro el concepto de lectura que se manejará durante todo el desarrollo del estudio. Luego, se inserta a la lectura dentro de un proceso de comunicación haciendo uso de términos y conceptos propios de este campo que resultan de gran utilidad en la comprensión del proceso de lectura, términos como información, incertidumbre y redundancia. Se pasa luego a pormenorizar sobre el aspecto fisiológico del proceso de lectura: la lectura vista como acto perceptivo. Allí se profundiza y se precisa sobre la función del ojo, del cerebro y de la memoria cuando realizamos un acto de lectura y se habla sobre sus potencialidades y sus limitaciones en el manejo de información

visual. También, junto al tratamiento de cada aspecto se hacen pertinentes inferencias de tipo pedagógico y necesariamente también de tipo psicológico.

En el segundo capítulo se reúnen temas relativos a la relación entre lenguaje escrito y significado; se concretizan los conceptos y la relación entre comprensión, predicción y teoría del mundo. Se habla del proceso por medio del cual los individuos aprendemos a obtener sentido de los signos impresos y se culmina confirmando a la lectura como una actividad eminentemente intelectual y de carácter interactivo. También en este apartado se hacen importantes deducciones pedagógicas.

El tercer capítulo agrupa los temas referentes al aprendizaje de la lectura. Aquí se exponen interesantes opiniones sobre aspectos relevantes relativos al aprendizaje de la lectura tales como el concepto de aprendizaje en general y del aprendizaje de la lectura en particular, destacando la participación activa del sujeto que aprende; se habla de la función de la escuela y de su influencia en el aprendizaje de la lectura; de la importancia y la responsabilidad del maestro en los asuntos de la lectura; de los errores de lectura: su naturaleza, su concepto y su tratamiento; y sobre las estrategias de lectura y la diferencia entre los buenos y los malos lectores.

En este mismo capítulo se dedica el último apartado para exponer las más nuevas investigaciones en materia de desarrollo de estrategias de lectura en niños con problemas de comprensión de textos: el entrenamiento autocontrolado, que aunque es un campo relativamente poco explorado en nuestro país, los resultados obtenidos en las experimentaciones llevadas a cabo han sido positivos y por lo tanto representan una esperanza de poder ayudar a los lectores deficientes que es, a fin de cuentas, el objetivo principal de cuantos dedicamos esfuerzos al estudio del proceso de la lectura.

Otra de las razones por las que decidí incluir este último tema es porque considero que, como profesionales, los maestros debemos actualizarnos constantemente y estar al tanto de los últimos descubrimientos pedagógicos.

Para terminar mi exposición y después de reflexionar sobre el contenido de este trabajo presento mis conclusiones al respecto, así como también una relación de la bibliografía consultada.

Espero por último, que el trabajo aquí desarrollado no sólo sea de provecho personal, abrigo la esperanza de poder compartirlo con todo compañero de profesión afligido por mi misma preocupación y de que sus beneficios alcancen a quienes verdaderamente está dirigido: nuestros alumnos.

Olga Armandina Aguillón Torres

I. EL PROCESO DE LECTURA

A- CONCEPTUALIZACIÓN

Durante mucho tiempo la lectura se mantuvo restringida dentro de un concepto bastante limitado y parcial. Se le consideraba simplemente como un sencillo acto perceptivo y mecánico, como una tarea fundamentalmente visual, consistente en decodificar signos en sonidos. Como la relación de un conjunto de símbolos visuales con un conjunto de pautas auditivas conocidas, donde las palabras escritas solamente provocan recuerdos de sonidos.

Se enfatizaba así solamente el aspecto fonético de la lectura y se le reducía a un simple proceso de asociación de formas con sonidos. El descifrado y la sonorización de un texto eran sinónimos de lectura, bajo el supuesto de una completa correspondencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

En las últimas décadas, a partir del interés y del esfuerzo de lingüistas y psicólogos por conocer más a fondo la naturaleza del lenguaje y el funcionamiento del cerebro humano en relación a la adquisición y uso del lenguaje, se ha dado a la lectura una definición mucho más amplia que implica no solamente el conocimiento del valor sonoro convencional de las letras, sino que comprende también aspectos sintácticos y semánticos del lenguaje e implica conceptos tan importantes como contexto, contenido y estructura; donde leer no es solamente descifrar una serie de letras ordenadas para formar palabras, sino donde leer significa comprender el funcionamiento del lenguaje y del pensamiento, donde leer no es sólo actividad visual, sino también, y en gran medida, actividad mental.

La lectura va más allá de la simple percepción de las formas de las letras y de su relación con sonidos del lenguaje. "Un acto de lectura - afirman Ferreiro y Gómez P. (1982 : 14) - es un complejo proceso de coordinación de información de diversa procedencia, cuyo objetivo final es la obtención del significado expresado lingüísticamente". El descifrado y la sonorización, en sí, no bastan para precisar la lectura, porque la esencia del lenguaje, ya sea oral o escrito, es precisamente el significado que porta.

Así, encontramos otras definiciones de lectura donde se concuerda en que lo primordial al leer es la obtención de un significado:

"Leer es acceder al pensamiento de otro sin más intermediario que lo escrito" (Inizan, Cit. por Ferreiro, 1982 : 13).

"Leer es identificar una situación de lectura particular y adoptar una conducta intelectual, afectiva y física pertinente" (Bentolila, Cit. por Ferreiro, 1982 : 13).

"Leer es pensamiento estimulado por el texto" (Harste, Cit. por Ferreiro, 1982 : 13).

La lectura "es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona (...). El objetivo último de la lectura es hacer posible comprender los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades" (Enciclopedia Microsoft Encarta(R) 97, 1997, C D Room. "Lectura (actividad)").

Los estudios más recientes sobre percepción y lectura aclaran que el significado en la lectura debe entenderse, no como algo acabado o definitivo, no como algo decidido y terminado, sino como algo que se elabora, que se fabrica, que se construye a partir de lo que se percibe. Así, cada lector , según lo que descubra en el texto, construirá la significación de manera distinta.

No hay una manera única de entender un texto. "Toda lectura es interpretación", interpretación que cada lector construye, utilizando lo percibido de acuerdo a sus necesidades, a sus conocimientos, a su emotividad, a su imaginación y a su capacidad intelectual, dice Hélène Romian (1978 : 234).

También Frank Smith (1989 : 13) considera que leer "es darle sentido a lo impreso"; y Goodman (1991: 18, 88) sostiene que el propósito esencial de toda lectura es "obtener significado del texto", "sin significado no hay lectura"- dice, y agrega -" los lectores deben construir el significado a partir del texto". "Considero la lectura como un proceso constructivo".

Georges Jean (1978 : 63) comparte la misma idea y la expresa diciendo que "leer significa entrar en un universo de signos muertos que la lectura hace vivos, activos, (...) cuyo desciframiento arrastra al ser íntegro más allá de una simple operación de traducción o de transcripción de un código a otro". En otras palabras, nos dice que si bien es cierto, que para leer, el desciframiento de los signos es indispensable, también implica la puesta en práctica, por parte del lector, de una serie de actividades mentales que le permiten responder de una manera singular a un escrito y entablar con él una relación interactiva.

Esto último, enmarca ya a la lectura dentro del campo de la comunicación, desde cuya óptica también se puede aclarar su concepto. La lectura forma parte de un proceso de comunicación, puesto que intervienen en ella: un emisor (el escritor, en éste caso), un mensaje (el texto), y un receptor (el lector), (Cfr. Rojas-Drummond, Cit. por Rizo Pimentel, 1995 : 12).

A este respecto Goodman (1991 : 88) recalca que "el proceso de lectura tiene que implicar la transacción entre el lector y el texto y, en un sentido real entre el lector y el escritor a través del texto".

Leer es entonces penetrar al pensamiento de otro o de otros, es comunicarse, es acceder al conocimiento de sí mismo, de la sociedad y del mundo en que vivimos. Leer es crear, es responder, es reflexionar, es relacionarse. Leer, también es imaginar.

B- COMUNICACIÓN Y LECTURA

La lectura es entendida también como parte de un proceso de comunicación. Resulta válido entonces aprovechar algunas nociones y algunos términos propios de las teorías de la comunicación para intentar explicarla.

En todo proceso de comunicación participan un emisor, un receptor y un mensaje. El emisor envía o produce el mensaje y la función del receptor es recibirlo e interpretarlo, dando lugar así a una relación interactiva entre ambos. Es fácil advertir que en este proceso tanto el emisor como el receptor tienen una participación activa.

Analizando un poco más detenidamente la tarea de cada uno de estos dos elementos del proceso de comunicación, veremos que el emisor tiene algunas ventajas sobre el receptor. El que emite el mensaje, casi siempre tiene la oportunidad de elegir el contenido, el vocabulario, el ritmo, el orden de las ideas; el que recibe, en cambio, para interpretar el mensaje debe adaptarse a las condiciones de la producción. Entonces, de hecho, el receptor tiene que aportar mucha más información que la que el mensaje le proporciona para suplir todo lo que el emisor da por supuesto. La función del receptor resulta luego mucho más difícil que la del emisor.

Si aplicamos todo lo anterior al proceso de lectura, tenemos al escritor como el transmisor del mensaje; al texto, como el mensaje que se transmite y al

lector como receptor. El escritor, generalmente, decide qué es lo que quiere decir y cómo lo quiere decir. Sabe además qué es lo que pretende lograr. El lector no tiene opción. Está forzado a seguir las determinaciones del escritor. Precisado a descubrir todo lo que el escritor intenta comunicarle explícita e implícitamente. Obligado a contribuir con sus conocimientos propios a la interpretación del mensaje. En resumen, la función de un lector es mucho más activa y difícil de lo que generalmente se piensa (Cfr. Smith, 1989 : 23 - 24).

Volviendo al campo de la comunicación, entre el emisor y el receptor la información viaja a través de diferentes medios a los cuales se les da el nombre de canales de comunicación (un teléfono, un radio, un televisor, un telégrafo etc.). La información es considerada como un patrón de señales cuya interpretación para captar el mensaje, es responsabilidad del receptor.

En su viaje a través del canal de comunicación la información sufre una serie de cambios en impulsos de diferentes naturalezas durante los cuales existe el riesgo de que la información sea cambiada.

En comunicación, una de las causas por las que la información puede ser cambiada es la pérdida de información. Se pierde información cuando un canal no es capaz de transmitir todas las señales de un mensaje. Porque todo canal de comunicación tiene un límite para la cantidad de información que puede transmitir, conocida como capacidad del canal.

Otros de los motivos por los cuales un mensaje puede resultar alterado son las llamadas interferencias o señales extrañas que obstaculizan o impiden la comunicación. Se les llama también ruidos, abarcando con este término no sólo lo acústico sino también lo visual. El ruido es considerado también como una señal, pero negativa, es decir, una señal que no comunica información real.

Es responsabilidad del receptor saber distinguir entre una señal real y un ruido, porque de lo contrario puede perder el mensaje.

Como el ruido también es una señal, frecuentemente es motivo de sobrecarga para los canales de comunicación que impide el paso de las señales reales de información verdadera.

Según lo anterior, cualquier mensaje incomprendible para el receptor, se convierte en ruido, en señales falsas, en interferencias que provocan la pérdida del mensaje.

En la lectura como proceso de comunicación también existe un canal de comunicación. La información viaja desde el escritor hasta el receptor pasando por una serie de transformaciones donde también se corre el riesgo de que se pierdan datos. Entre el que escribe y el que lee hay un largo camino: la impresión del texto, la tipología de la letra, la presentación del escrito, etc. , y a esto hay que agregar el camino que la información recorre desde el texto hasta el ojo, y del ojo al cerebro del lector. En este recorrido pueden suceder muchas cosas que hagan que el mensaje del escritor no llegue completo.

También se da en un proceso de lectura una limitación en cuanto a la capacidad del canal de comunicación . Los ojos tienen definida la velocidad con que pueden abstraer información de un texto; el cerebro tiene restringida la cantidad de información visual que puede procesar.

También hay "ruido" en la lectura que provoca la confusión del lector al interpretar el mensaje del texto. Una mala iluminación, una letra ilegible, un término desconocido, y en fin, todo aquello que distraiga al lector y que obstaculice la comprensión son ejemplos de ruidos. También lo es la dificultad de algunos lectores para discriminar, de entre toda la información visual, lo que realmente le sirve para comprender el significado de lo escrito.

Según lo dicho, cualquier texto que por cualquier motivo resulte incomprensible para el lector se traduce en ruido. Y siendo así, la lectura debe ser mucho más difícil para un lector en proceso de aprendizaje que para un lector maduro dada la inexperiencia del primero para captar rasgos significativos (Cfr. Smith, 1989 : 25 - 26).

Pasando a otro punto. Se ha mencionado aquí muchas veces la palabra información. La explicación de este concepto también ayudará a la comprensión del problema que nos ocupa.

Las teorías de la comunicación sostienen que la información es la reducción de la incertidumbre. Aquí, se requiere precisar también qué se entiende por incertidumbre.

La incertidumbre, en comunicación, se limita y se mide en relación directa al número de alternativas a las que se enfrenta quien debe tomar una decisión. Dicho de otro modo, entre más opciones se tengan al realizar una elección, mayor será la incertidumbre y más difícil resulta tomar una decisión, independientemente de la importancia de la situación. Así mismo, entre menos alternativas se confronten, teóricamente menor es la incertidumbre que se sufre aunque igualmente difícil sea la toma de la decisión.

La información viene a ser entonces todo aquello que permita la eliminación de alternativas y consecuentemente la disminución de la incertidumbre, facilitando una decisión.

La información se mide en función del número de alternativas que elimina. Si la cantidad de información que se recibe permite eliminar todas las alternativas menos una, entonces la cantidad de información y de incertidumbre se igualan y se hace posible tomar una decisión.

Nuestro cerebro toma a cada momento una cantidad inimaginable de decisiones (y esto es algo de lo que no somos conscientes). Cada vez que percibimos algo con nuestros sentidos, nuestro cerebro tiene que tomar la decisión de lo que aquello es, sólo que, para hacerlo tiene que afrontar alguna o muchas alternativas. Para determinar con cuál opción se queda y cuáles elimina, requiere de información. Esa información que necesita, como ya dijimos antes, puede ser tomada de la que él mismo ya posee y tiene almacenada, o de la que los sentidos le proporcionan, o haciendo una combinación de ambas.

Cuando abordamos un texto, tenemos una cierta cantidad de incertidumbre sobre el contenido, en todos los aspectos. Realizamos la lectura para quitarnos las dudas. Comenzamos por identificar visualmente letras, palabras, oraciones, dibujos, signos, estructura, etc. con el fin de comprender su significado. Lo que estamos haciendo al leer es enviar al cerebro, por medio de los ojos, la información necesaria para que él decida qué es lo que tenemos delante. Entonces, se puede decir que la lectura es un proceso de adquisición de información visual para eliminar alternativas y reducir la incertidumbre, de donde se infiere que la lectura fácil depende de la habilidad del lector para hacerse de la información necesaria y suficiente para reducir alternativas (Cfr. Smith, 1989 : 27 - 29).

Uno de los medios a través de los cuales se puede lograr esa destreza, es el uso de la redundancia. Redundancia es otro de los conceptos de las ciencias de la comunicación que es importante tratar en el estudio de la lectura. La redundancia es la repetición de la información. La redundancia se da cuando disponemos de la misma información en más de una fuente. En otras palabras, hay redundancia cuando es posible eliminar alternativas de varias formas

diferentes. El propósito de la redundancia o la repetición de la información es asegurarse que el receptor reciba o capte correcto y completo el mensaje y evitar un error de comprensión.

La redundancia en la lectura se da cuando el lector, para comprender un texto, hace uso tanto de la información visual que el escrito le proporciona, como de los conocimientos previos que ya tiene en su cabeza sobre lo que ve (información no visual), es decir, la redundancia sólo es útil cuando representa algo que el lector ya conoce.

Cuando el lector hace uso de la redundancia en lo que ya sabe para comprender un impreso, reduce la cantidad de información visual que necesita y la lectura resulta más ágil y productiva, dadas las limitaciones del cerebro para procesar información visual (Cfr. Smith, 1989 : 29 - 32).

Sobre la cantidad de información visual que se requiere para tomar una decisión con respecto a lo que lee, hay algo muy interesante que las ciencias de la comunicación nos enseñan y que es perfectamente aplicable a la lectura. Se trata de lo siguiente.

En el campo de la comunicación se dice que la necesidad de información visual, para detectar señales, depende de circunstancias muy particulares de cada receptor que podrían ser, por ejemplo, su habilidad en la tarea, su estado físico y emocional en el momento de recibir un mensaje o la dificultad que el mensaje presente para un lector en particular, pero también, y muy frecuentemente, depende de lo que le cueste el tomar una decisión equivocada.

Esto significa que si las consecuencias de incurrir en un error son graves para el receptor, éste no se arriesgará a cometerlo. Preferirá buscar suficiente información visual antes de decidir. En cambio, si el receptor considera que sus decisiones no son asunto crítico, se aventurará a tomarlas utilizando un

mínimo de información visual. Así, cada receptor establece su propio criterio dependiendo de los efectos que dicha decisión le provoque.

En cuestión de detección de señales, se le llama "éxito" a una respuesta acertada, es decir, cuando el receptor sabe distinguir perfectamente una señal de un ruido, y se le llama "error" cuando el receptor confunde las señales y los ruidos. Se consideran dos tipos de errores: cuando un ruido es confundido con una señal (falsa alarma) y cuando la señal es tomada como ruido (pérdida). Evidentemente es menos grave cometer un error del primer tipo que del segundo.

Transportando todo lo anterior a la lectura, significa que si alguien considera de enorme importancia lograr sólo identificaciones correctas de todas las letras y de todas las palabras, (como por ejemplo, los niños cuando leen en la escuela ante su maestro), es lógico pensar que será extremadamente cauteloso y querrá asegurarse muy bien de qué es lo que tiene frente a los ojos antes de tomar una decisión. Se detendrá a buscar demasiada información visual en el texto para no cometer el error de confundir las letras ni unas palabras con otras (falsas alarmas), aunque así, recordemos, muy difícilmente podrá comprender el contenido de un texto (pérdidas) debido a que el cerebro será incapaz de procesar tal cantidad de información visual con la rapidez necesaria para darle sentido. En cambio, cuando el lector toma sus decisiones utilizando un mínimo de información visual, ciertamente corre el riesgo de cometer alguno que otro error de identificación de letras o de palabras pero tiene la ventaja de conservar el significado. Y además, manteniendo el sentido tiene la oportunidad de detectar sus posibles errores y enmendarlos a tiempo.

Como vemos, para realizar una lectura eficiente no es conveniente que el lector exija demasiada información visual. Es más provechoso decidir aunque

no se tenga la información visual suficiente, arriesgarse a cometer falsas alarmas que errores de tipo pérdidas.

La teoría sobre la detección de señales nos demuestra así que, contrariamente a lo que se piensa, entre la cantidad de aciertos y de errores hay una relación directa. Cuando se pretende obtener un número mayor de respuestas correctas, hay que aceptar también un número mayor de errores. Y esto es válido también para la lectura (Cfr. Smith, 1989 : 32 - 35).

C-LECTURA E INFORMACIÓN

Para interpretar un texto se hace uso de toda la información disponible. Información que como dice Ferreiro (1982 : 14) proviene de diversas fuentes.

Recordemos que la lectura no es exclusivamente una actividad sensorial, sino que también entra en juego el aporte intelectual del lector.

En un acto de lectura se combinan dos tipos de información: una que ofrece el texto y otra que proporciona el lector. La primera se refiere a las letras, a los signos o a los símbolos y al orden que éstos presentan en el impreso, es decir las formas de las manchas de tinta sobre las hojas, información que el lector recibe a través de sus ojos y que, por sí sola, no es suficiente para comprender lo que se lee. Si así fuera, cualquier persona con una capacidad visual normal, e incluso un poco deficiente, podría leer cualquier tema en cualquier idioma, y todos sabemos que eso no es posible, a menos que la persona posea de antemano ciertos conocimientos.

Para comprender un texto, considera Frank Smith, es preciso que el lector conozca el lenguaje en que el texto está escrito; tenga ideas previas sobre el tema que se está tratando y de la manera específica en que se debe abordar

la lectura del texto en cuestión. Ferreiro y Teberosky (1993: 207) consideran que también es importante que el lector sepa reconocer anticipadamente el soporte material del texto, es decir, el objeto que porta al escrito, si es un libro, un periódico, un cartel o un envase etc. cuya identificación también aporta información relevante para la comprensión del impreso. Todas estas informaciones no las proporciona explícitamente la página escrita que se pretende leer. Esta información no entra por los ojos, debe estar antes de la lectura en el cerebro del lector.

Frank Smith denomina información visual a la primera, a la que proporciona el texto y que entra por los ojos. Y llama información no visual a la segunda, aquélla que el lector debe aportar y que se encuentra almacenada en su mente.

Ambos tipos de información se mezclan y se interrelacionan para producir significados. La información visual es condición indispensable para la lectura, pero no suficiente. La información no visual le da sentido a la primera.

La información visual se distingue de la información no visual porque desaparece cuando las condiciones de iluminación no son propicias o cuando el impreso se encuentra fuera del alcance de la vista. La información no visual, en cambio, permanece todo el tiempo en la mente del lector, no desaparece aunque cerremos los ojos, apaguemos las luces o escondamos el impreso a nuestros ojos.

Es importante distinguirlas porque hay entre ellas una relación recíproca e inversa: se puede intercambiar una por la otra, dentro de ciertas restricciones. Mientras mayor cantidad de información no visual esté disponible en la mente del lector, menor cantidad de información visual necesita para leer. Así mismo,

entre menos información no visual pueda emplear el lector, mayor será la cantidad de información visual que necesita para comprender un escrito.

Lo anterior es fácilmente comprensible si recordamos la facilidad con que leemos algo que nos es familiar, aún cuando las condiciones del impreso en cuanto a tipografía o calidad no sean las mejores y aunque las circunstancias de iluminación no sean las ideales. Y si recordamos también cuantas veces hemos tenido ante nuestros ojos un escrito de la mejor calidad, con la iluminación suficiente para distinguir los signos claramente y no haber podido comprender absolutamente nada. Aquí la dificultad para leer no tiene nada que ver con las características del impreso, ni con nuestra agudeza visual, sino con la carencia de información no visual.

La insuficiencia de información no visual tiende a hacer la lectura más difícil, si no es que imposible. La razón es simple: como ya mencionamos arriba, mientras menos información no visual usemos, más información visual necesitamos, y el cerebro tiene un límite de cantidad y de velocidad para el procesamiento de información visual en un momento determinado (Cfr. Smith, 1975: 150 - 162).

Esto significa que el manejo de la información no visual en la lectura es de vital importancia. El uso de los conocimientos previos disminuye los requerimientos de información visual y facilita la lectura. "La vida mental (...) constituye el anfiteatro de la lectura" (Smith, 1989: 8).

D- LA VISIÓN Y LA LECTURA

Para comprender el proceso de lectura y el de su aprendizaje, se hace necesario conocer y analizar con cierta profundidad algunas particularidades

del funcionamiento del ojo y del cerebro. Para empezar, hay que dejar claro que la vista, más que de los ojos, es competencia del cerebro; que lo que vemos no depende únicamente de los ojos; que los ojos sólo son mecanismos a las órdenes del cerebro para recopilar información; que la decisión final de lo que vemos y cómo lo vemos es asunto del cerebro.

Dicho lo anterior, estamos en mejores posibilidades de iniciar el estudio de las funciones que tienen lugar entre el ojo y el cerebro. Pondremos nuestra atención en tres importantes rasgos del sistema visual que nos interesan por sus implicaciones en el proceso de lectura.

Primero: el cerebro no recibe toda la información visual que está frente a los ojos. El cerebro sólo se sirve mínimamente de la información que los ojos le proporcionan para tomar sus decisiones perceptuales. Lo que vemos y lo que creemos ver es tan sólo una sensación provocada por el cerebro. Es él el que nos hace creer que somos capaces de ver casi todo lo que está frente a nuestros ojos, pero realmente no es así. Para ver, el cerebro se basa más en la información que él ya posee (información no visual).

Mediante trabajos de investigación, con dispositivos especiales para estudiar cuánto podemos ver en un momento determinado, se han descubierto cosas muy interesantes al respecto y se ha demostrado que, en la práctica, lo que el sistema visual capta es realmente muy poco y que en circunstancias especiales la percepción puede ser totalmente nula. Es decir, que hay momentos en que, aunque tengamos los ojos abiertos, somos incapaces de distinguir algo con la vista y que, paradójicamente, mientras más esfuerzo hagamos por mirar, menos será lo que podamos ver.

Entre los descubrimientos también figura el hecho de que los ojos no captan información durante todo el tiempo que permanecen abiertos. Los

especialistas dicen que los ojos sólo captan la información utilizable en las primeras fracciones de segundo de cada fijación que realizan. 50 milisegundos (un tiempo mucho menor de lo que se pensaba), dicen, es el tiempo que el ojo necesita estar expuesto a la información para poder obtener de ella la cantidad que el cerebro puede manejar en un momento determinado. Esto significa que, aún cuando el ojo permaneciera durante algún tiempo más frente a la información, no sería más lo que se pudiera ver. Esto, por las limitaciones de cantidad de información que el cerebro puede procesar en cada ocasión.

Se encontró además, que la cantidad de información visual que el ojo puede recoger en cada exposición depende de las características de lo que se le presenta y de la información previa que al respecto posea el observante. Los descubrimientos arrojados por estos estudios resultan relevantes para la comprensión de la lectura. Significa, por ejemplo, que si se nos presentan algunas letras del alfabeto escogidas en forma aleatoria, algo así como RBWLZQA, el ojo podría retener cuatro o cinco letras en una sola exposición. Pero, si las letras se nos muestran agrupadas formando palabras, el ojo reconocería dos o tres palabras, o sea, unas 12 letras aproximadamente. Y si las palabras se nos aparecieran relacionadas formando una frase o una pequeña oración, entonces el ojo podría alcanzar a distinguir cuatro o cinco de ellas, que hacen un total de más o menos 25 letras.

Como podemos advertir, lo anterior quiere decir que mientras más significado tenga para el lector lo que lee, es más lo que puede ver. Que cuando un impreso es comprensible se pueden ver renglones completos en un momento determinado y que, contrariamente, cuando el lector lee algo que para él no tiene ningún sentido cada identificación exige una mayor cantidad

de información visual y consecuentemente el lector ve muy poco. Esta situación es conocida como "visión tubular" (Mackworth, Cit. por Smith, 1989: 42).

La visión tubular consiste en que el ojo sólo alcanza a percibir lo mismo que pudiera ver mirando a través de un tubo angosto. Todos hemos sufrido alguna vez la visión tubular. Esta nada tiene que ver con la agudeza visual de la persona, sino más bien con situaciones de angustia, cuando lo que leemos es difícil o desconocido. La visión tubular es provocada por una sobrecarga de información al cerebro, es la consecuencia de pretender que el cerebro procese más información visual de la que puede. La visión tubular es una condición que muy frecuentemente padecen los neolectores, muy especialmente cuando lo que leen no es significativo para ellos. La visión tubular hace imposible la lectura, porque es imposible darle sentido a un escrito cuando sólo se ven unas cuantas letras a la vez (Cfr. Smith, 1989: 40 - 42).

Segundo: el cerebro no ve lo que está frente a los ojos de manera inmediata. La visión es relativamente un proceso lento. La información que los ojos captan es enviada a algún lugar del cerebro, que la psicología todavía no ha ubicado en forma real, pero que supone que existe, y al que llama almacenamiento sensorial, donde permanece durante un brevísimo periodo de tiempo, que se estima es de aproximadamente un segundo, que es el tiempo que el cerebro requiere para elaborar sus pensamientos y tomar sus decisiones con respecto a ella. Se calcula que el cerebro ocupa un segundo, en condiciones normales, para procesar la información que es capaz de percibir en una sola mirada, aunque éste tiempo varía en función del número de alternativas que tenga que afrontar. Y un segundo entonces, en promedio, y no más, es el tiempo que información visual permanece en el almacenamiento sensorial, pasado ese lapso de tiempo, ésta se desvanece. El problema es que si el cerebro,

por alguna razón, ocupa más de un segundo para tomar sus decisiones, ya no podrá terminarlas porque la información visual habrá desaparecido. Pero también sucede que cada vez que llega información nueva al depósito sensorial, la anterior se borra. Esto significa que si enviamos al depósito sensorial cargas de información visual demasiado rápido, sin darle tiempo al cerebro de trabajar con ellas, la segunda información borrará total o parcialmente a la primera. Estaremos recibiendo así información fragmentada, aislada a la que será imposible encontrarle sentido. Entonces, o la información es procesada completamente por el cerebro, o se pierde.

El problema, dicen los especialistas, no se resuelve manteniendo los ojos fijos en algo durante más tiempo, porque como ya dijimos antes, no es más lo que se ve. Una persona que mira con detenimiento no mira más, lo único que hace es abrumar al cerebro con un exceso de información y provocar la visión tubular. De aquí se deduce que debido a la baja velocidad con que el cerebro toma sus decisiones, en la lectura es importantísimo que el cerebro haga uso máximo de la información no visual que posee con el fin de reducir el número de alternativas y acelerar así, dentro de lo posible, la toma de decisiones y evitar la pérdida de información visual antes de su procesamiento (Cfr. Smith, 1989: 43 - 46).

Tercero: el cerebro no recibe información de los ojos continuamente. Los ojos no envían información al cerebro constantemente sólo por el hecho de permanecer abiertos. Los ojos se mueven constantemente controlados por el cerebro. El ojo realiza varios tipos de movimientos, pero entre ellos hay uno que es importante describir por sus consecuencias en el proceso de lectura. Es un movimiento rápido, irregular y muy preciso que el ojo efectúa para moverse de un lugar a otro. Algo así como una especie de brinco o de salto ocular.

Durante esos saltos, los ojos están funcionalmente ciegos, es casi nada lo que pueden ver. Es entre salto y salto cuando el ojo recoge información. Por lapsos cortísimos de tiempo, de apenas unas cuantas centésimas de segundo, el ojo se detiene y permanece relativamente inmóvil, es entonces cuando extrae información y la envía al depósito sensorial. A partir de ahí y hasta la próxima fijación, repitiendo lo antes dicho, nada más de lo que el ojo capte será percibido por el cerebro porque el sistema visual interno estará ocupado dando sentido a la información recibida.

Podría pensarse hasta aquí, que para hacer más rápida una lectura bastaría mover más rápidamente los ojos y realizar una mayor cantidad de fijaciones. Pero resulta que también existe un límite para la velocidad con que se pueden mover los ojos de manera útil. Ese límite está determinado por el tiempo que el cerebro necesita para manejar cada bloque de información. De nada sirve entonces hacer más fijaciones si la información recogida no será siquiera percibida por el cerebro. El número de fijaciones por segundo varía de lector a lector, dependiendo de su habilidad y de las características del texto, pero la diferencia no es considerable. Más bien lo que hace la diferencia entre un lector hábil y un lector deficiente es la cantidad de información que puede recoger en cada fijación. Los lectores diestros miran renglones completos en cada fijación, en virtud del uso adecuado que dan a su información no visual, y les es más fácil darles sentido; los lectores principiantes en cambio, por su falta de experiencia, centran su atención en la identificación de cada letra y cada palabra, lo que viene a representar demasiada información visual pero muy poca información de utilidad para otorgar sentido (Cfr. Smith, 1989: 47 - 50).

En resumen y tomando en consideración las tres características comentadas del sistema visual, se concluye que la lectura, para ser eficiente, debe ser rápida, hasta cierto límite, selectiva y sujeta a la información no visual.

Rápida, no en el sentido de acelerar el movimiento de los ojos. Como ya se explicó renglones antes, capturar una mayor cantidad de información visual sin darle tiempo al cerebro de darle sentido, no tiene caso, lo único que se logra así es el congestionamiento de los depósitos sensoriales y la pérdida de información que redundan en la dificultad del cerebro para lograr un significado. De lo que se trata es de reducir la dependencia de la información visual captando un mayor número de significados en cada fijación y la única manera de hacerlo es relacionando lo que leemos con lo que ya sabemos.

De hecho, no existe una velocidad determinada para la lectura. Esta depende del objetivo de la tarea. No es lo mismo si se trata de leer en voz alta o de leer en silencio, si se pretende memorizar o sólo comprender. La lectura oral y la memorización requieren de una lectura más lenta que la que exige la comprensión. Sin embargo, se puede decir que la velocidad más adecuada para una lectura comprensiva, para un lector entrenado, de acuerdo a las limitaciones de procesamiento del cerebro, sería de cuatro fijaciones por segundo, unas 200 palabras por minuto, aproximadamente.

Es recomendable entonces para la comprensión de la lectura evitar los extremos. Tanto la lectura lenta como la demasiado rápida obstaculizan la comprensión: la primera porque hace que la información se desvanezca en los depósitos sensoriales y la segunda porque la entrada de información antes de tiempo provoca la pérdida de información antes de ser utilizada. Se provoca así un círculo vicioso: por leer lento o demasiado rápido sólo recibimos información aislada, desconectada, por lo tanto no la entendemos, nuestro

cerebro tardará cada vez más tiempo en buscarle relación, y consecuentemente entre más tiempo tarde el cerebro en darle proceso, más cantidad de información visual estaremos perdiendo, y más difícil cada vez será la comprensión.

Entonces, las prácticas escolares de insistir en que los niños lean despacio y con mucho cuidado cuando tengan alguna dificultad, así como la de exigirles leer contra reloj, para después contestar un cuestionario, y de obligarlos a memorizar cuando apenas están aprendiendo a leer, resultan seriamente cuestionables y debieran ser objeto de una minuciosa reflexión.

Dijimos también que la lectura debe ser selectiva. Y es que dadas las limitaciones del cerebro, y también de la memoria, como veremos luego, para manejar información visual, la eficiencia en la lectura no reside en leer todo indistintamente, sino en saber abstraer del impreso sólo la información más representativa. Una muestra mínima de información visual que permita, con ayuda de lo que el cerebro ya sabe, comprobar o modificar nuestras predicciones acerca del contenido.

Como podemos ver, la selectividad en la lectura, cuya finalidad es evitar la sobrecarga de información visual, es una habilidad, y como tal, sólo se logra a través de la experiencia. Recordemos de nuevo que los ojos obedecen al cerebro. Para que los ojos se muevan en el texto exactamente hacia donde está la información precisa que requerimos es necesario que el cerebro sepa dónde está y le indique a los ojos hacia dónde moverse. Cuando los ojos de un lector no pueden encontrar en la página la información adecuada, no será porque el lector no tenga la agudeza visual para hacerlo, sino porque su cerebro no sabe dónde se encuentra, seguramente porque no entiende lo que está leyendo.

Para que la lectura pueda ser rápida y selectiva, es decir, para que sea posible captar una mayor cantidad de información en cada fijación de los ojos y para lograr que la información recogida sea la más importante, es obvio que el cerebro tiene que hacer uso máximo de la información que ya posee. El uso de la información no visual permite la eliminación de una gran cantidad de alternativas, reduce la incertidumbre en gran medida, facilita la comprensión y faculta al lector para ver más en un momento determinado. Así, por el contrario, cuando un lector no tiene la información no visual suficiente para darle sentido al material que lee, se ve obligado a emplear una mayor cantidad de información visual en su intento por comprender, consecuentemente, la lectura se torna lenta y más difícil su interpretación. A tal grado puede complicarse la lectura que puede llegar a originar una incapacidad total para ver.

La lectura competente entonces depende prioritariamente de un uso muy cauteloso de la información visual y de la utilización eficiente de la información no visual (*Cfr.* Smith, 1989: 50 - 53).

E- LA MEMORIA Y LA LECTURA

La memoria es otro de los aspectos de la mente que es necesario conocer para entender cómo se desarrolla la lectura, porque la memoria también interfiere en el proceso. La lectura ágil demanda un cuidadoso manejo de la información visual, pero requiere también de un límite a la carga impuesta a la memoria.

Se requiere saber cómo funciona la memoria para entender por qué cuando leemos, entre más nos esforzamos por memorizar, menos podemos

retener y menos podemos comprender y por qué entre más comprendemos, más fácil resulta recordar. La memoria también es importante en la lectura porque en ella reside la información no visual.

Los psicólogos consideran que existen tres tipos de memoria, o más apropiadamente, tres aspectos diferentes en la memoria: la memoria sensorial, la memoria a corto término, y la memoria a largo término.

La distinción entre cada una de ellas se hace en base a cuatro funciones: la entrada de la información, en cuanto a cantidad y velocidad; la capacidad, o sea la cantidad de información que se puede retener; la persistencia, que se refiere al tiempo que la información puede ser retenida; y la recuperación de la información o sea la operación de sacarla de nuevo de la memoria.

La memoria sensorial se encarga de la información desde que ésta es recibida por un órgano receptor (el ojo, en este caso) hasta que el cerebro toma su decisión perceptual. Aquí, la entrada de la información es muy rápida; la capacidad más o menos amplia, suficiente como para retener unas 25 letras; la persistencia es muy breve, generalmente el tiempo que transcurre entre una y otra fijación del ojo; la recuperación de la información depende de la velocidad del cerebro para procesarla.

El estudio de este aspecto de la memoria tiene poca trascendencia para la lectura porque no hay nada en ella que el ejercicio pueda modificar. El depósito sensorial no se puede sobrecargar, ni se puede aumentar su capacidad. Lo que sí es importante en relación a ella, es la habilidad del cerebro para utilizar la información que ya posee para darle sentido más rápidamente a la información que entra, ya que ésta sólo permanece fracciones de segundo en la memoria sensorial (Cfr. Smith, 1989: 55 - 58).

La memoria a corto término es una especie de memoria intermedia que adquiere gran relevancia en la lectura. Es aquella que nos permite retener en primer plano la información que deseamos. Ella se mantiene ocupada con lo último que atendimos. Lo último que oímos, que vemos, que leímos, que escuchamos, que pensamos o que recordamos. En ella residen los últimos signos que leímos mientras le introducimos los siguientes.

Parece ser que la entrada y la salida de la información a este aspecto de la memoria no presentan ninguna restricción. Si la información está ahí puede ser rescatada sin demora cuantas veces sea necesario. Las barreras radican en la capacidad y en la persistencia. La cantidad de información que la memoria a corto término puede admitir está limitada (aproximadamente seis ítemes por vez). Pretender acceder una mayor cantidad resultaría inútil, el excedente se perdería.

El otro impedimento está en la permanencia. El tiempo que la información pueda mantenerse en la memoria a corto término en primer plano para poder evocarla sin dificultad depende de lo que se haga con ella. Es posible sostener ahí la información por tiempo indefinido siempre y cuando nuestra atención se mantenga fija en ella. Es decir, hay que repetirla y repetirla sin pensar en otra cosa, porque si algo o alguien nos distrae de ella y nos obliga a ignorarla por menos de un segundo, la información se pierde.

Se explica así por qué la visión tubular en la lectura impide la comprensión: si un niño mira las cuatro primeras letras de una palabra, cuando recoja la cuatro siguientes, las primeras se habrán ido. Le resultará imposible unir las para formar un significado. O si prefiere conservar las primeras en su memoria, deberá fijar en ellas su atención y entonces no podrá atender las segundas. El resultado será el mismo.

En cuestiones de lectura, pretender retener información hace que se pierda la atención en lo que sigue y esto trae como consecuencia la pérdida del significado. Entonces, si mantener información en primer plano es evitar que entre más, y si ignorar la información que se mantiene en primer plano significa perderla, qué se debe hacer. El único camino para resolver esta difícil situación es que la información contenida en la memoria a corto término sea procesada tan rápidamente como sea posible. Es decir, darle sentido (Cfr. Smith, 1989: 58 - 60).

Toda la información que se recibe y que es significativa para un individuo pasa automáticamente a otro campo de su memoria donde permanecerá para siempre. Es la memoria a largo término. En ella se guardan, independientemente de nuestra consciencia, todos nuestros conocimientos, todo nuestro saber sobre el mundo. En ella no hay límite de capacidad, la cantidad de información que puede almacenar es infinita. Tampoco hay obstáculos para la persistencia, una vez que entra, la información se queda ahí para siempre. Sus restricciones residen en la entrada y en la recuperación de la información. Meter y sacar información de la memoria a largo término no es tan fácil y rápido como lo es en la memoria a corto término.

Los conocimientos se organizan en la memoria a largo término formando un sistema de redes o de cadenas, de tal forma que cada ítem está enlazado de alguna manera con los demás. La clave para recobrar algo de la memoria a largo término está en localizar una de esas conexiones. La facilidad para hacerlo depende de qué tan bien organizada esté la memoria. Esto, a su vez, depende del sentido que le demos a la información en el momento de su entrada. Los datos que al ser introducirlos a la memoria a largo término encuentran asociación con algo de lo que ya está adentro, fácilmente se

incorporan al sistema e igualmente fácil será su recuperación. Pero las nociones aisladas, sin sentido, que al ingresar no encuentran vínculos dentro de la memoria, así permanecerán y consecuentemente, evocarlas resultará extremadamente difícil. Por eso se afirma que el aprendizaje memorístico es una tarea, además de agotadora, realmente inútil, porque qué caso tiene invertir tanto tiempo en introducir en la memoria algo que no me sirve si no lo entiendo y que además tampoco lo voy a poder sacar cuando lo necesite.

Otra de las dificultades que presenta la memoria a largo término es la extremada lentitud, relativamente hablando, con la que se le puede introducir información: un ítem cada cinco segundos, durante los cuales no es posible atender ninguna otra cosa. Así es que, fijar información con el propósito de poder utilizarla días después requiere de un buen rato de absoluta concentración.

Lo anterior tiene alcances importantes en relación a la lectura: memorizar mientras se lee, traerá efectos negativos en la comprensión. Aún para los lectores fluidos, la sobrecarga de la memoria a largo término hace que la tarea de leer se torne sumamente difícil, incluyendo el caso de que el material fuera perfectamente comprensible para ellos en un momento libre de tensión. Memorizar mediante la lectura es un trabajo innecesario, además de extenuante. Recordemos que la comprensión se encarga automáticamente de la memorización. Cuando se entiende lo que se lee, es decir, cuando lo que leemos tiene relación con lo que ya sabemos, la memoria a largo término, por sí sola, organiza la información de manera tan eficiente que ni siquiera somos conscientes de que la estamos asimilando.

Con esto, de nuevo se confirma que lo que hace posible y fácil la lectura son los conocimientos previos y que el uso de ellos es la forma de vencer las limitaciones de la memoria (Cfr. Smith, 1989: 60 - 63).

Para cerrar el tema de la memoria, es importante una última aclaración. Se dijo antes que no podemos retener en la memoria a corto término más de seis ítemes de información cada vez y que no podemos introducir más de uno cada cinco segundos en la memoria a largo término. Contrariamente, la experiencia nos demuestra que somos capaces de hacer mucho más que eso. Podemos repetir, con gran facilidad, frases u oraciones que acabamos de leer de más del doble de ese número de palabras y recordar una gran cantidad de pormenores de lo que hemos visto u oído recientemente. La explicación de lo anterior es que se le llama "ítem" a una unidad de significado. Un ítem, pues, puede ser una letra, un número, una palabra o una frase completa. Eso quiere decir que podemos retener en la memoria a corto término no sólo unas cuantas letras o palabras, sino también una considerable cantidad de ellas, siempre y cuando se encuentren encadenadas formando un significado. Y significa también que podemos guardar en la memoria a largo término significados completos en unos cuantos segundos, incluso sin darnos cuenta. Con la ventaja adicional de que, precisamente por su condición de "significados", su recuerdo será más rápido.

El motivo por el que resulta más fácil retener o guardar significados es que, cuando se habla de ellos, no se hace referencia a palabras específicas sino más bien a la acepción que les asignamos.

La lectura, justamente, está relacionada más con la búsqueda de significados que con la atención a palabras exactas. La lectura y su aprendizaje dependen más de lo que ya se sabe, con lo cual se puede dar sentido a lo que se

ve en un momento determinado. En otras palabras, la lectura depende en mucho de la correcta utilización de la memoria.

La utilización eficiente de la memoria en la lectura es una habilidad que se adquiere de manera natural, con la práctica, no es necesario enseñarles eso a los niños de manera particular. Lo que sí es importante es que todo educador sepa que la ansiedad durante el aprendizaje de la lectura puede inducir a los niños a utilizar incorrecta y deficientemente su memoria y a hacer imposible el desarrollo de esa habilidad.

Se puede ayudar a un niño a no saturar su memoria con información inútil proporcionándole material de lectura significativo para él y teniendo muy presente que un pequeño no necesita, ni debe distraerse con una difícil e improductiva memorización (Cfr. Smith, 1989: 63 - 66).

II. LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

A- COMPRENSIÓN Y CONOCIMIENTO

Comprender es darle sentido al mundo que nos rodea. La comprensión es un fenómeno que se da cuando relacionamos lo que atendemos del mundo que nos rodea con lo que ya conocemos. Cuando se habla de lo que "ya conocemos" se alude al conocimiento que poseemos todo el tiempo, a la memoria a largo término que es la fuente permanente de información acerca del mundo, a la información no visual (en el caso de la lectura) con la cual el cerebro da sentido a la información visual que recibe. La psicología llama, muy apropiadamente, a los conocimientos que ya poseemos, "estructura cognoscitiva", porque eso es precisamente lo que los conocimientos forman dentro de nuestras cabezas, una perfecta organización construida a través de nuestras interacciones con el mundo (Cfr. Smith, 1989: 67 - 68).

Nuestros conocimientos previos constituyen nuestra teoría interna de cómo es el mundo. Nuestra teoría del mundo es un aspecto muy importante para explicar la comprensión, porque únicamente en función de lo que ya sabemos podemos darle sentido al mundo.

Cuando una persona encuentra relación entre un objeto o un evento cualquiera del medio con su "teoría del mundo" se dice que lo comprende. Pero cuando por el contrario, entre el objeto y su teoría del mundo no hay nada en común, ese objeto o ese suceso, simplemente, carecerá de sentido para ella. La persona entra entonces en un estado de confusión.

El estado de confusión es raro en una persona, porque nuestras teorías del mundo, incluyendo las de los niños son tan eficientes que pueden darle

sentido casi a cualquier cosa. Las teorías de los niños son más simples, las de los adultos más complejas, pero todos tenemos una teoría propia del mundo y todas igualmente eficientes.

Además de eficientes, las teorías internas del mundo son dinámicas, se modifican y se acrecientan a través del tiempo y de nuestras experiencias. Sin embargo, es interesante saber que antes de los seis años, según los investigadores, ya tenemos la mayor parte de nuestro conocimiento sobre el mundo y el lenguaje, es decir nuestra teoría del mundo, la cual nos servirá para interactuar con él y para comprenderlo, con ella podemos crear, inventar, explorar, aprender, imaginar y predecir el futuro (Cfr. Smith, 1989: 68 - 70).

Esta última habilidad, la predicción, es particularmente importante aquí, porque ella es la base de la comprensión del mundo.

Todas las personas, grandes y pequeñas, predecimos constantemente en base a nuestra teoría del mundo, aunque generalmente no estamos conscientes de ello. Siempre estamos haciendo predicciones, todo el tiempo nos anticipamos a lo que va a suceder en el siguiente momento, lo que vamos a ver, lo que vamos a escuchar o lo que vamos a sentir. También predecimos lo que sabemos que no es posible que suceda usando nuestros conocimientos previos. No nos damos cuenta de ello porque nuestros pronósticos son tan exactos, gracias a la efectividad de nuestra teoría del mundo, que lo que sucede casi nunca nos sorprende. Ese "casi nunca" quiere decir que la probabilidad de que nuestras predicciones fallen y de que lo que ocurra nos tome por sorpresa es baja, pero existe.

La predicción consiste en hacernos preguntas específicas sobre lo que atendemos en un momento determinado. Por medio de la predicción se despliega nuestra información no visual con las posibles respuestas o formas

diferentes de interpretar una cosa. La predicción nos permite eliminar alternativas de antemano y hace que el cerebro tarde menos tiempo en tomar sus decisiones. Entre menos alternativas enfrentemos, más fácil resulta comprender.

Un lector hábil hace uso de la predicción para hacer más fácil la comprensión de lo que lee. Se anticipa a lo que viene en el texto. Elimina por adelantado las alternativas no probables, facilitando y acelerando así el trabajo de su cerebro. Amplía también su capacidad para ver, porque el significado hace fácil el reconocimiento de letras y palabras. El lector principiante, en cambio, se preocupa más por la palabra que atiende en el momento presente que por adivinar lo que sigue y de esa manera, en cada fijación, agobia a su cerebro al enfrentarlo a una gran cantidad de alternativas, lo obliga a ocupar más tiempo para decidir sobre lo que los ojos ven. También es posible que provoque la pérdida de una gran cantidad de información. Consecuentemente tendrá problemas con la comprensión. La visión tubular es una consecuencia de la incapacidad de predecir.

Si la predicción es formularnos preguntas sobre lo que atendemos en un momento (un escrito, en el caso de la lectura), la comprensión es encontrar las respuestas a esas preguntas. Cuando leemos, por ejemplo, nos preguntamos sobre lo que dirá el escrito, y si las respuestas están entre las alternativas esperadas, no estaremos confundidos ni sorprendidos. En la medida en que nuestras dudas vayan encontrando respuestas y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo.

Nuestra teoría del mundo es la fuente de la comprensión. La predicción es la base de la comprensión (Cfr. Smith, 1989: 75-78).

B- SIGNIFICADO Y LENGUAJE ESCRITO

El lenguaje forma parte de la teoría interna del mundo que todo ser humano posee y, naturalmente, juega un papel importantísimo en el proceso de lectura. Para los fines de este trabajo, nos interesa saber cómo es que llegamos a adquirir el lenguaje, en especial el lenguaje escrito, cómo es que aprendemos a usarlo correctamente, cómo es que llegamos a darle a cada palabra o signo el significado que le corresponde.

El proceso de comprensión del lenguaje escrito es tan natural y espontáneo, sostiene Frank Smith (1989), como el que se sigue para entender el lenguaje oral. Para explicar la comprensión del lenguaje, distingue dos aspectos muy diferentes: uno es el aspecto físico del lenguaje, lo que se ve o se oye, las letras impresas y los sonidos de las letras; el otro es la parte abstracta del lenguaje, lo que no se ve ni se oye, lo que está en la mente del usuario, los significados del lenguaje. Les llama a cada uno "Estructura superficial" al primero y "Estructura profunda" al segundo.

Durante mucho tiempo se pensó que el significado de las palabras residía en su estructura superficial, que bastaba ver las palabras para entenderlas. La experiencia nos enseña que no es así.

Este mismo autor afirma que la estructura superficial y la estructura profunda del lenguaje son dos aspectos totalmente diferentes e independientes uno del otro. No existe entre ellos, dice, correspondencia alguna que permita deducir de los signos escritos o de los sonidos el significado que representan. Consecuentemente, el significado de un texto no se puede obtener de la estructura superficial por medio de un simple proceso mecánico de decodificación de signos en sonidos (Cfr. Smith, 1989: 80 - 84).

Sobre este asunto, Chomsky (Cit. por Smith, 1989: 88) sostiene que lo que permite obtener significado de lo escrito es la función gramatical de las palabras. Smith no comparte esta teoría y expone que más bien la función gramatical de las palabras depende del significado. Argumenta que, dado que existen palabras iguales (estructuras superficiales) con diferentes significados, resulta imposible determinar la función gramatical de una palabra aislada, no así dentro de un contexto significativo. Y que, además, tampoco se le puede dar estructura gramatical a un conjunto de palabras sin el conocimiento previo de su significado.

Volviendo a lo primero, sólo hay una manera de comprender el lenguaje: extrayendo su significado. ¿ Pero de dónde ? si como ya dijimos no están en la página impresa. Los significados de las palabras escritas ya están dentro de nuestro cerebro, forman parte de nuestra información no visual. Hay que extraerlos de ahí mediante la predicción.

La estructura superficial y la estructura profunda del lenguaje se relacionan mediante la predicción. La predicción, base de toda comprensión, activa nuestra información no visual. Miramos, sí, las palabras y las letras, pero usamos nuestros conocimientos previos del lenguaje y del tema para hacer nuestras predicciones y llegar a la comprensión de lo que leemos. Las dificultades en la comprensión de un escrito son el resultado de una falta total de información no visual relevante (Cfr. Smith, 1989: 89 - 91).

Para comprender el lenguaje escrito hay que cuidar la entrada de la información al cerebro, dándole sentido. ¿ Cómo ? Manteniendo siempre la expectativa de lo que dirá el texto haciendo uso de lo que ya sabemos. Recordemos que el cerebro va siempre antes que los ojos, que utiliza los ojos para recoger información, pero que puede tomar decisiones anticipadas sobre

el significado. Entre mejor sea la idea de lo que estamos buscando, menos rasgos distintivos tendremos que discriminar y más rápidamente llegaremos a la comprensión de lo que intentamos leer.

Es por eso que, la lectura no puede quedarse en la simple contemplación de signos o de palabras, así, nada entenderíamos. Es por eso también que la lectura se torna difícil para los niños que han sido instruidos para identificar palabras en lugar de extraer sentido a un texto y para aquéllos que aprenden a leer con materiales que no le son familiares y sobre los que es imposible hacer predicciones y otorgarles sentido. Muchos niños creen, porque eso se les ha enseñado, que atendiendo las palabras en la lectura, el significado vendrá por sí solo, cuando la verdad es totalmente lo contrario: atendiendo el significado, la identificación de palabras será muchísimo más fácil y rápida (Cfr. Smith, 1989: 91 - 92).

Pero falta explicar aquí cómo es que los significados de las palabras escritas están dentro de nuestro cerebro, porque lo cierto es que no nacimos con ellos, cómo los aprendimos, de dónde los tomamos, qué hacemos para apropiarnos de los que todavía no poseemos.

El proceso para reconocer el significado de las palabras escritas, como dijimos antes, no tiene nada de especial, es espontáneo y natural. Exactamente igual al proceso que se sigue para comprender la palabra hablada. Un niño pequeño no aprende a usar el lenguaje oral por el simple hecho de escucharlo, sino porque lo escucha dentro de un contexto significativo. Una madre que enseña a hablar a su pequeño hijo, no se sienta frente a él para repetirle una serie de palabras esperando que el bebé las comprenda y las use correctamente. Lo que hace es tomar los objetos o señalarlos y simultáneamente pronuncia el sonido que lo representa. Así, a través de la experiencia y de la práctica el niño

va distinguiendo las diferencias entre unos sonidos y otros y su relación con las cosas del mundo.

El proceso de comprensión del lenguaje escrito es exactamente igual. El niño, para aprender a leer, necesita familiarizarse dentro de contextos significativos con las formas del lenguaje impreso. De esta manera, poco a poco, va aprendiendo a discriminar rasgos distintivos de las palabras escritas y sus relaciones con los significados y acrecentando su cúmulo de información no visual. Así como el niño aprende a hablar: hablando y escuchando en contextos significativos, así también aprenderá a leer: leyendo significativamente.

La comprensión del lenguaje escrito no se puede enseñar de una manera formal, lo único que requiere son experiencias con lecturas significativas. Lamentablemente, no todos los textos de lectura para niños poseen esta cualidad y por eso muchos niños no han podido desarrollar habilidad para identificar significados en los textos y se limitan a identificar palabras.

A propósito de la comprensión de la lectura y de la información no visual como fuente de toda comprensión, sucede a veces que la extracción del significado en una lectura no es posible de manera inmediata debido a que desconocemos el significado de alguna palabra en particular. En un caso así, el asunto no es buscar el significado de la palabra para integrarlo a los demás, porque como ya habíamos dicho antes los significados de las palabras aisladas resultan ambiguos, además de que, debemos recordar, la memoria tiene un límite de información visual que puede procesar y ambas cosas, en lugar de facilitar, entorpecerían la comprensión. Lo que procede aquí es usar el significado del contexto, utilizar lo que ya se sabe o se conoce para dar sentido

a lo que no nos es familiar. Esto es lo que hacen los lectores fluidos, y esto es no sólo la base de la comprensión, sino también de todo aprendizaje.

Smith considera que la mayor parte del vocabulario que poseen las personas que leen y escriben lo han adquirido por medio de la lectura. Es muy difícil pensar que provenga de miles de consultas al diccionario o de preguntar a algunas personas sobre lo que podría significar cada palabra : aprendemos el significado a partir del texto mismo, expone. Igualmente, los niños pueden aprender a darle sentido a lo impreso si el texto les proporciona las claves del significado. Pueden también adquirir un amplio vocabulario siempre y cuando el texto sea significativo y permita la lectura comprensiva (Cfr. Smith, 1989: 93 - 98).

C- LA COMPRENSIÓN LECTORA

Actualmente la psicología y la lingüística conciben la comprensión lectora como un proceso por medio del cual un lector elabora el significado de un texto relacionando la información que el escrito le proporciona con las ideas acumuladas en su mente. Mediante la comprensión el lector interactúa con el texto.

El significado de un texto no se deriva únicamente de las palabras escritas, sino de su combinación con las experiencias previas del lector en relación al tema. Comprender la lectura es elaborar un significado propio a partir de las claves del texto pero en función de los conocimientos, los sentimientos y las actitudes personales. "Decir que uno ha comprendido un texto equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un 'hogar', para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar

mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información” (Anderson y Pearson, cit. por Cooper, 1990: 18).

A través de la comprensión de un texto se activan las ideas ya contenidas en la mente o se modifican permitiendo la elaboración de nuevos significados. La comprensión es la base del aprendizaje.

Dado que la comprensión lectora consiste en relacionar las ideas de un texto con las ya acumuladas en la memoria, el proceso exige que el lector tenga no sólo la habilidad necesaria para identificar en el texto la información relevante, sino que además sepa cómo relacionarla con lo que ya conoce, con sus experiencias acumuladas.

Para lo primero es necesario que el lector haya aprendido a decodificar el lenguaje y a reconocer que existen diferentes tipos de textos y que en cada uno de ellos la organización de las ideas, los conceptos y el vocabulario utilizado son distintos. Cada tipo de texto ha de abordarse entonces con una actitud mental particular. Existen experiencias que confirman que el contacto con los diferentes tipos de texto y la enseñanza explícita de estrategias adecuadas para captar la estructura del texto, facilitan la comprensión en la lectura.

Para lo segundo, para que el lector pueda construir el significado de un texto se requiere que haya desarrollado previamente esquemas de conocimiento sobre el tema que lee. Un esquema es una categoría de conocimientos almacenados en la memoria y son producto de nuestras experiencias. Nuestros esquemas no están nunca acabados, constantemente se desarrollan, se amplían y se modifican a través de nuestras vivencias. Cuando un lector no posee conocimientos previos sobre el escrito que tiene delante, la comprensión del mismo será muy difícil y hasta imposible. “Los conocimientos

de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión“ (Adams, et al. Cit. por Cooper, 1990: 20).

Los conocimientos previos permiten las anticipaciones, aceleran la velocidad de la lectura y facilitan la representación del significado. Pero para interactuar con un texto no basta que un sujeto posea información no visual. Es necesario también saber utilizarla. Se precisa desarrollar una serie de estrategias que permitan al lector combinar sus conocimientos previos con la información del texto. Jesús Alonso Tapia (1992: 15 - 16) menciona que entre las estrategias más importantes que debe utilizar un lector para hacer más ágil la comprensión de su lectura están las estrategias para establecer un propósito de lectura, las estrategias para usar eficazmente las claves del texto y el conocimiento previo, las estrategias de control del conocimiento y las estrategias de supervisión y regulación de la comprensión.

Goodman (1991: 21 - 22) menciona que para conseguir la comprensión de un texto, los lectores hábiles utilizan estrategias de muestreo, de predicción, de inferencia, de autocontrol y de autocorrección.

En otras palabras, para alcanzar la comprensión de un texto, para interactuar realmente con él, un lector debe realizar conscientemente ciertas actividades mentales durante la lectura. Desde prepararse para captar e interpretar lo que va a leer determinando qué es lo que pretende lograr y hacia dónde desea dirigir su atención, debe hacer predicciones e inferencias a partir de las claves del texto y de sus conocimientos previos, debe evaluar los contenidos del texto y las acciones que él mismo realiza para comprender lo que lee. Lo anterior permite ahorrar tiempo, esfuerzo y energía en la tarea de leer.

D- CONDICIONANTES DE LA COMPRENSIÓN

Dado que la comprensión lectora está íntimamente relacionada con las experiencias previas de un lector y que cada individuo desarrolla sus esquemas de manera muy particular, la comprensión lectora es, en cierta forma, diferente en cada lector. "Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado" (Goodman, 1991: 18).

Además del tipo de texto y de los conocimientos previos hay otros factores que inciden en la comprensión. La influencia de un texto no sólo depende de su contenido y de los conocimientos previos del lector sino también de otras características de la persona que lee, como su edad, su medio, sus intereses, su desarrollo afectivo e intelectual, etc.

Cooper (1990: 30 - 33) cita al lenguaje oral, a las actitudes, a los propósitos de lectura y al estado físico y emocional del lector como los factores personales que más influyen en la comprensión lectora.

La competencia oral de una persona es factor determinante de la comprensión lectora. El vocabulario significativo de un lector se basa fundamentalmente en el vocabulario oral que éste maneje. Como antes dijimos, el vocabulario de una persona se amplía y se mejora a través de la lectura, pero cuando se está en proceso de aprendizaje de la lectura, el vocabulario oral adquiere una importancia considerable para dar sentido a lo que se lee. La ausencia de un vocabulario oral suficiente y pertinente limitará la interpretación de muchos de los términos usados en un escrito e impedirá, así mismo, el desarrollo de un vocabulario adecuado debido a la falta de comprensión. Así, fomentar la adquisición de un lenguaje oral mínimo antes

de iniciar el aprendizaje de la lectura es relevante para el logro de resultados positivos.

Las actitudes, los valores y las creencias que un individuo desarrolla hacia la lectura o hacia algunos temas también influyen en la forma de interpretar un mensaje. Al valorar el contenido de un texto, al emitir nuestros juicios u opiniones, usamos como criterio nuestra forma personal de pensar. Así mismo, al afrontar una actividad que nos desagrada nuestro desempeño no es tan eficiente como cuando hacemos algo que nos gusta.

El propósito con que se aborda una lectura determina de antemano en qué aspectos del texto habrá de fijar su atención el lector. Esto implica que, dependiendo de los intereses del lector será la información que éste abstraiga del texto. Cada lector tiene una intención muy personal al realizar un acto de lectura, quizá informarse, quizá memorizar o tal vez disfrutar. En función de su objetivo se dará la comprensión.

La comprensión de la lectura, lo mismo que todo proceso de aprendizaje, se ve influido por el estado físico y emocional del sujeto que lo realiza. La salud física, mental y afectiva permiten un mejor desempeño de las actividades de comprensión. Los resultados de la lectura serán más efectivos cuando no existen trastornos de este tipo.

Todos los factores que aquí hemos mencionado como condicionantes de la comprensión de la lectura deben ser tomados muy en cuenta tanto al momento de diseñar un programa de entrenamiento de la comprensión lectora, como a la hora de evaluar la comprensión de un texto.

En suma, toda lectura implica comprensión, pero la calidad de la comprensión varía. Ésta “puede ser pobre o rica, mediocre o suficiente,

superficial o profunda, de acuerdo a las posibilidades críticas e instrumentales de cada lector " (Ruffinelli, 1989 : 9).

No existe entonces, una manera única de leer un texto. Ninguna persona responde exactamente igual que otra al mismo escrito. Cada persona reacciona de manera distinta de acuerdo a sus experiencias. "Toda lectura es interpretación" (Romian, 1978 : 234).

Monson (1989: 78) distingue tres tipos de reacciones que se observan en los lectores: reacciones personales, reacciones interpretativas y reacciones críticas. Indica que las primeras se dan cuando el lector se involucra emocionalmente con el texto al encontrar una cierta relación entre los personajes del escrito o los hechos que éste menciona y sus vivencias personales. Las reacciones interpretativas tienen lugar cuando el lector genera ideas que el texto no especifica, sino que el lector infiere a partir de lo que el impreso le proporciona. La reacción crítica es la capacidad de juzgar la calidad de un texto, de estimar y distinguir las propiedades que lo hacen valer.

Por supuesto que las anteriores reacciones se darán o no, y con diferente intensidad y calidad dependiendo tanto de las características del lector como de las del texto al que se enfrenta.

III EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

A- LECTURA Y APRENDIZAJE

La lectura es un acto eminentemente cultural, leer no es una capacidad innata en el hombre, como dice Ruffinelli (1989 : 16) "no nacemos enseñados ". La capacidad lectora se adquiere, es resultado de un proceso de aprendizaje.

Actualmente, la pedagogía en nuestro país acepta como su base científica la teoría piagetana sobre los procesos de adquisición de los conocimientos. La teoría genética de Piaget es, hasta hoy, la única capaz de explicar cómo funciona y cómo se desarrolla la inteligencia humana y por esa razón es considerada como la más pertinente para ser aplicada en la educación.

Aprender, para Piaget (Cit. por Ferreiro, 1993), es el resultado de la interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de su conocimiento. Para él todo conocimiento está relacionado con las acciones del sujeto sobre los objetos. Considera que para conocer un objeto hay que actuar sobre él. Conocimiento y acción son conceptos inseparables en su teoría. Destaca como aspecto fundamental en la apropiación de conocimientos la actividad del sujeto haciendo referencia a una actividad inteligente, a un tipo de acción interiorizada, a la actividad del pensamiento. Concibe el aprendizaje como un proceso constructivo, tanto por la actividad que el sujeto desarrolla como por la modificación o la elaboración de nuevos mecanismos de pensamiento.

Este autor sostiene además que el aprendizaje se basa en el desarrollo de la inteligencia. Que el aprendizaje sólo se produce si el niño posee los mecanismos intelectuales necesarios para asimilar un determinado conocimiento, que no todos los conocimientos de la vida son accesibles a la

inteligencia a cualquier edad. Algunas tareas requieren de cierto nivel de desarrollo. En otras palabras, que las propiedades de un objeto de conocimiento sólo podrán ser percibidas por el sujeto en función de su nivel de desarrollo cognitivo y no en relación a sus capacidades sensoriales.

Desde esta perspectiva, el centro de todo aprendizaje es el sujeto cognocente. Un sujeto que es considerado como eminentemente activo, creador, inteligente, que busca intencionalmente adquirir conocimientos y comprender su mundo, un sujeto que aprende a través de sus propias acciones. La inteligencia es siempre activa y constructiva afirma Piaget. El sujeto que aprende mediante acciones reflexivas, sabiendo lo que hace y por qué lo hace, no sólo adquiere conocimientos, además se apropia del proceso de producción de ese conocimiento y se convierte así en creador independiente, en productor de sus propios conocimientos (Cfr. Ferreiro, 1993: 27 - 37).

Muy poco de todo lo que sabemos, asegura Smith (1989: 96-109) nos ha sido enseñado. La gran mayoría de nuestros conocimientos la hemos obtenido a través de un esfuerzo propio. Aprendemos cuando nos enfrentamos a un problema e intentamos darle solución por medio de la experimentación: formulando hipótesis, verificando su validez a través de la retroalimentación que el medio provee.

“El aprendizaje es la modificación o la elaboración de lo que ya se conoce, de la estructura cognoscitiva, la teoría interna del mundo” (Smith, 1989: 106). Crear nuevas categorías o modificar las existentes implica encontrar en los objetos diferencias significativas . Aprender a leer significa descubrir en el lenguaje escrito los rasgos distintivos y su relación con los significados. Se aprende relacionando lo que ya se sabe con lo que se pretende conocer. Comprender y aprender son sinónimos. La comprensión es la base del

aprendizaje. Esto último es particularmente importante porque significa que para aprender es necesario comprender y recordemos que para comprender es necesario otorgar sentido .

La lectura, en tanto que objeto cultural, invento del hombre, debe ser adquirida a través de un proceso de aprendizaje, a través del mismo proceso que se sigue para lograr cualquier otro conocimiento.

Para aprender a leer, primero, hay que enfrentarnos al problema, hay que tener contacto con los textos, con lo escrito. Segundo, hay que darle sentido a lo impreso.

El proceso para encontrar sentido a lo impreso es tan natural como el que usamos para darle sentido a cualquier otro evento en nuestras vidas. El significado se deriva tanto de las claves que la situación proporciona como de nuestras expectativas al respecto. La predicción es la base de la identificación de significados, como ya dijimos antes. Sólo que para poder predecir, se deben conocer y usar los rasgos distintivos del objeto. En el caso de lo impreso, para hacer predicciones sobre el significado, el lector debe estar familiarizado con los rasgos del lenguaje escrito y su relación con los significados. Esto sólo se logra mediante la experiencia con el lenguaje escrito.

Los niños aprenden fácilmente casi cualquier cosa cuando se involucran en su uso. Así también intentarán comprender la lectura siempre y cuando ésta tenga sentido para ellos y les dé la oportunidad de generar hipótesis y de ponerlas a prueba. Lo único que el niño necesita para aprender a leer es vivir experiencias con el lenguaje escrito: se aprende a leer leyendo, leyendo textos significativos (*Cfr. Smith, 1989: 191 - 192*).

Smith asegura que el aprendizaje es un proceso continuo, fácil y tan natural que un niño no necesita de motivación especial para aprender algo. Sin

embargo, dice, hay situaciones en las que un niño no aprende: cuando ya lo sabe; cuando no comprende; o cuando tiene miedo de cometer errores. Por lo tanto, insiste en que para que un niño aprenda a leer es indispensable que se le procure el acceso a materiales de lectura interesantes para él; que se le preste ayuda para leer, cuando él la requiera; y que se le manifieste comprensión al cometer errores (Cfr. Smith, 1989: 107 - 109).

Subraya también que además de estas condiciones, el niño debe poseer dos conocimientos importantes: que lo impreso es significativo y que el lenguaje escrito es diferente del lenguaje oral. Para que el niño adquiriera estos conocimientos no son necesarias las explicaciones. Para que un niño comprenda que lo impreso es significativo, basta que él vea que existe en su mundo, que note que la gente lo usa, que tiene una utilidad y un propósito específico, basta que el niño tenga contacto con el lenguaje escrito. Así mismo, para mostrarle que el lenguaje escrito y el lenguaje oral son diferentes, es suficiente con familiarizarlo con las formas del lenguaje escrito: haciendo que escuche la lectura de textos, haciendo que vea los escritos y, cuando él pueda hacerlo, haciendo que lea textos significativos (Cfr. Smith, 1989: 193 - 194).

No existe entonces una manera formal de aprender a leer, pero sí existe una manera única de hacerlo: leyendo textos significativos.

B- LECTURA E INSTRUCCIÓN

Existe la creencia muy generalizada de que el aprendizaje de la lectura se adquiere a través de una instrucción formal e incluso que se inicia al ingresar a la escuela. Hoy sabemos que no es así. Las investigaciones realizadas dicen que ningún niño se encuentra en ceros en relación al conocimiento de la lectura

al iniciar los estudios primarios, ni siquiera los niños más desfavorecidos en el aspecto social. "A los 6 años los niños saben muchas cosas sobre la lectura y han resuelto , solos, numerosos problemas para comprender las reglas de la representación escrita" (Ferreiro, 1993 : 357).

Chomsky (Cit. por Ferreiro, 1993: 352) también afirma que "la mente de un niño de 4, 5 o 6 años está muy lejos de ser un espacio vacío en el cual hay que verter la información vinculada con la lectura".

Se puede decir, asegura Frank Smith (1989: 203), que los niños aprenden algo sobre la lectura desde la primera vez que escuchan a alguien leer en voz alta e intuyen que lo impreso es significativo y que comienzan a leer desde la primera palabra que saben reconocer. Además, manifiesta que, los conocimientos que se requieren para aprender el lenguaje escrito no se pueden expresar con palabras, son conocimientos implícitos, y por lo tanto no se pueden transmitir a través de una instrucción directa.

Pero lo anterior no significa que la escuela no tenga nada que hacer en relación al aprendizaje de la lectura. Ella tiene la responsabilidad de actuar como factor de estimulación de las capacidades innatas del niño y como elemento compensador de las circunstancias desfavorecedoras del medio social y cultural en que se desenvuelve el alumno. Porque como dice Jaqueline Cimaz (1978: 99) "no nacemos no lectores, nos hacemos no lectores". Porque, afirma, dejando de lado los casos patológicos, biológicamente todos tenemos las mismas potencialidades para convertirnos en verdaderos lectores. Son entonces las condiciones socioeconómicas y culturales de un individuo las que deciden, en última instancia, su destino como lector (Cfr. Cimaz, 1978: 99 - 103).

La escuela puede actuar tanto como factor de refuerzo como de reducción de las desigualdades socioculturales de los alumnos. Puede

desarrollar en el niño capacidades muy diversas. La escuela puede, en función del concepto de lectura que transmita al alumno, convertirlo en un ser privilegiado, capaz, activo, abierto a las distintas opiniones, participativo, responsable, socializado, productor creativo, libre en sus acciones, en sus pensamientos, y en sus palabras; o en un individuo excesivamente prudente, cauto, miedoso e inhibido, dócil, pasivo, beneficiario de conceptos heredados, inmóvil y prisionero en su tiempo y en su espacio, limitado a las costumbres y a las prácticas de su medio (Cfr. Romian 1978: 222 - 236). Según sea el aprendizaje, así será el lector: “los hábitos intelectuales, perceptivos y motrices que se adquieren en el transcurso del aprendizaje de la lectura nos marcan para toda la vida” (Malmquist, cit. por Romian 1978: 222).

John Downing (1991: 230 - 231) sostiene que la escuela no es más que otro de los factores sociales que pueden influir positiva o negativamente en el proceso de alfabetización del niño. Considera que el aprendizaje de la lectura se logra a través de un proceso natural de pensamiento que el niño realiza por sí solo, haciendo complejas deducciones y generalizaciones a partir de lo que observa, siempre y cuando el lenguaje escrito sea percibido como un objeto funcional. La influencia de la escuela, dice este autor, será buena o mala según ayude o estorbe al desarrollo de los procesos naturales de aprendizaje del niño.

Con esas palabras, la responsabilidad que pesa sobre la escuela en relación al aprendizaje de la lectura, queda de manifiesto. Porque si bien es cierto que el aprendizaje de la lectura depende en gran medida del nivel de desarrollo intelectual del niño y de sus antecedentes culturales y familiares en relación al lenguaje escrito, el papel que juega la escuela como elemento mediador es de fundamental importancia para el futuro del niño. Al respecto, Bettelheim (1990: 14 - 31) expresa que las primeras vivencias escolares de un

niño son decisivas para su formación, porque a través de ellas él construye su concepto de sí mismo y de la sociedad en que vive. Con respecto a la lectura afirma que, las primeras experiencias en el aprendizaje escolar adquieren una importancia tal para el futuro del niño que, éstas, muy frecuentemente, determinan su formación como lector y su destino académico. Opina que, de la forma como el niño experimente sus primeros contactos formales con la lectura dependerá la idea que se forme de la importancia de la misma y de sí mismo como estudiante y como persona. Afirma además que, el manejo de la lectura en los tres primeros grados de la escuela primaria es de crucial importancia para el futuro escolar del niño. Asegura que, si al llegar a tercer grado el niño va bien encaminado en el aprendizaje de la lectura, lo más probable es que así continúe. Benjamín Bloom (Cit. por Bettelheim, 1990: 23) señala que la mitad del rendimiento escolar que un individuo da a los 18 años es alcanzado aproximadamente a los 9. Porque, dice, a esa edad las pautas de aprendizaje se desarrollan más rápidamente. De manera, dice, que si a esa edad (9 años) no se consigue un aprendizaje apropiado, lo más probable es que se arrastre durante todo el resto de la carrera escolar, un fracaso parcial o total.

De lo anterior se deduce que la escuela tiene el deber de ayudar a los niños a penetrar cabalmente en el dominio de la lectura, a aprovechar el poder que da la lectura y a conocer el placer de leer. Contribuir a desarrollar en él una actitud favorable ante la lectura y transmitirle la convicción de que leer vale la pena. La función de la escuela no es entonces enseñar al niño a leer, sino ayudarle de la mejor forma posible a continuar y a completar ese aprendizaje que él ya ha iniciado. Proporcionarle las oportunidades de vivir experiencias con los libros para aprender más sobre la lectura. Crearle las condiciones adecuadas que le faciliten el aprendizaje, condiciones que ya

mencioné en el tema anterior pero que no está por demás repetir: contactar al niño con materiales de lectura significativos para que entre de lleno al mundo del lenguaje escrito, para que tenga la oportunidad de interactuar con los textos, de aprender generando hipótesis y comprobándolas, porque se aprenden cosas a cerca de la lectura en la medida en que se lee, si no leemos, jamás aprenderemos; ayudarle a leer cuando tenga dificultades; crearle un clima de tranquilidad donde él pueda trabajar con libertad, porque como ya sabemos, la ansiedad inhibe la lectura y es especialmente perjudicial para un principiante.

En resumen, la escuela debe buscar la formación de verdaderos lectores, que respondan activamente ante la lectura, que la disfruten, que la valoren y que hagan de ella un hábito para toda la vida. Y aún más, la escuela no sólo debe hacer posible la lectura, también debe hacerla deseable. El propósito de la escuela no puede quedarse, simplemente, en hacer que los niños lean. Su verdadera misión es ir más allá de la lectura instrumental. Hay que entender que la lectura es una poderosa herramienta para la formación de la personalidad del niño. Se debe buscar no sólo la eficiencia en la lectura, sino también el placer de leer. La escuela debe lograr, por lo menos, que la lectura ocupe un lugar importante en la vida de los alumnos, lograr que lean fuera de la escuela, no sólo para buscar información, sino también para disfrutar y para enriquecer la experiencia.

Sin embargo, es difícil encontrar en 5° o 6° grados de educación primaria verdaderos lectores, y más aún cuando pertenecen a clases socialmente desfavorecidas. La mayoría de los niños no ha alcanzado la lectura rápida, mucho menos, la lectura crítica, y ni que decir del gusto por la lectura. Y es que el gusto por la lectura, muy difícilmente puede ser desarrollado bajo

condiciones de obligatoriedad y de aburrimiento como en las que generalmente se da el aprendizaje de la lectura en la escuela. Es lógico pensar que la lectura no puede ser algo agradable para el niño que la ha aprendido a través de demasiadas dificultades y de reiterados fracasos y que no acudirá a ella por voluntad propia. Porque "la lectura - dice Gratiot (1978: 48) - sólo puede ser fuente de alegría cuando ha sido fuente de descubrimientos, y de descubrimientos espontáneos".

Ferreiro y Teberosky (1993: 345 - 357) atribuyen el fracaso de la escuela actual al hecho de que se encuentra todavía muy arraigada a concepciones tradicionales del aprendizaje y de la lectura. Muy frecuentemente, afirman, se aborda el aprendizaje de la lectura como una cuestión mecánica, sin relación funcional con la lengua. Se instruye a los niños para lograr el dominio de una técnica de descifrado, poniendo énfasis en las relaciones letra - sonido y en la identificación de letras sílabas y palabras, suponiendo erróneamente que la oralización del texto es necesaria para encontrar significado, tratando además al niño como un sujeto pasivo que no sabe nada sobre el lenguaje escrito. Según Foucambert (Cit. por Ferreiro, 1993: 351), "la utilización del descifrado como medio para comprender una palabra escrita, pone al niño en situación de fracasar". En su opinión, las dislexias no son más que consecuencias del descifrado y afirma que el descifrado es la causa de todas las dificultades de la iniciación escolar a la lectura.

Actuando de esta manera, la escuela inhibe la comprensión de la lectura y transmite a los niños la idea errónea de que la lectura consiste exclusivamente en la adquisición de una serie de habilidades de descifrado que confunde y decepciona a los niños que habían empezado a encontrarle sentido y utilidad a lo escrito. La escuela está creando así analfabetos funcionales. El hecho de que

un niño lea bien en voz alta, sin errores, no significa que esté comprendiendo lo que lee. Significa sólo que ha adquirido una destreza que no le sirve para nada. La lectura a través del descifrado está vacía. El niño, inducido así a la lectura, lee de labios para afuera, sin implicarse a sí mismo en la lectura, sin reaccionar ante ella. En ella interviene sólo el intelecto del niño, pero no participa su aspecto emocional, siendo que la lectura real es una experiencia en la que toda la personalidad del lector se involucra en el mensaje .

El aprendizaje de la lectura debiera estar basado desde el principio en la búsqueda de significado de acuerdo al interés del lector y no en el inútil descifrado que impiden que el niño comprenda la función de los signos escritos.

Los docentes atribuyen la falta de éxito en la lectura a las condiciones socioeconómicas y a actitudes personales de los alumnos, más sin embargo, los investigadores afirman que la mayoría de las dificultades con la lectura que afrontan los niños, exceptuando las causas neurológicas, se deben a situaciones traumáticas en las aulas (Bettelheim, 1990: 51). Por eso, algunos teóricos estudiosos de la lectura dicen que lo importante, más que los métodos que se utilizan en la escuela, es el ambiente de seguridad, de confianza, de entusiasmo y de vivacidad que el maestro cree en el aula al manejar la lectura y el hecho de permanecer atento a las dificultades que el niño afronte para proporcionarle la ayuda adecuada y pertinente. Consideran que ningún método puede impedir que un niño normalmente desarrollado aprenda a leer. Sin embargo, otros opinan que los métodos sí son importantes, porque también pueden ser causa de éxito o fracaso en la lectura. El método es importante, dicen, dependiendo de lo que se entienda por leer. Si saber leer es asociar mecánicamente signos y sonidos, el método no importa, sólo que ese tipo de

aprendizaje es improductivo. Si saber leer es el resultado de un proceso de organización mental, de una construcción activa del significado de un texto, entonces, la forma de presentar al niño la lectura sí importa, el método debe coincidir con este concepto de lectura y con los procesos de aprendizaje del niño (Cfr. Romian, 1978: 229 - 235).

Resumiendo, la instrucción escolar puede contribuir a desarrollar en el niño las habilidades necesarias para aprender a leer de manera fluida y normal, o puede inducirlo a practicar técnicas inútiles de memorización y de asociación mecánica de letras y sonidos que no le permitirán nunca descubrir la función del lenguaje escrito, ni llegar a poseer el poder y el placer de leer.

C- LA FUNCIÓN DEL MAESTRO

La figura de un maestro es, sin duda, una de las que más honda huella dejan en la vida de una persona. Sobre todo los que tenemos la oportunidad de actuar en el momento en que la personalidad de ésta se encuentra en pleno desarrollo.

De la actitud que el maestro asuma hacia el alumno y hacia el objeto de estudio, de la manera como el maestro intente poner en contacto al aprendiz y al contenido del aprendizaje dependerá en gran medida el éxito de la empresa. De ella depende que el niño se muestre interesado, abierto y dispuesto para el aprendizaje o que cierre su entendimiento a la acción educativa. Así de grande es la responsabilidad que pesa sobre las espaldas de un maestro. Y doble es esa responsabilidad cuando del aprendizaje de la lectura se trata, dada la significativa relación que se da entre el dominio de la lectura y el aprovechamiento escolar en general. Investigaciones realizadas demuestran

que ningún niño que haya alcanzado un nivel de lectura insuficiente o nulo, e incluso regular, ha podido cursar la escuela primaria sin repetir por lo menos un grado. El problema es que la mayoría de los casos de fracaso escolar y de dificultades con la lectura son muy frecuentemente interpretados a la ligera como perturbaciones patológicas individuales y como efectos del origen social del niño. No se puede negar que éstos son factores que influyen en el aprendizaje de la lectura, pero tampoco se puede negar los docentes tenemos en este asunto una gran parte de responsabilidad. Los niños llegan a la escuela en posiciones muy diferentes, debido a las diferencias individuales y sociales, para afrontar el aprendizaje de la lectura: unos se encuentran preparados para iniciar la actividad lectora porque han descubierto, gracias a un hogar estimulante (no necesariamente de un nivel socioeconómico alto), las funciones de la lengua escrita; otros, en cambio, ven la lectura como algo totalmente ajeno a sus intereses y a sus necesidades, como algo inútil y hasta desagradable. La tarea del docente, no es acentuar esas diferencias entre los alumnos, sino por el contrario, tratar de eliminarlas y llevar a la mayor cantidad de niños posible a dominar satisfactoriamente la lectura (Cfr. Plaisance, 1978: 109-120).

Se deduce que la función del maestro en relación a la lectura es verdaderamente difícil, importantísima y crítica: facilitar a los niños el aprendizaje de la lectura. Su tarea consiste, no en enseñar al niño a leer, porque el niño aprende por sí mismo sino, en ayudarlo a aprender a leer proporcionándole las oportunidades de experimentar la lectura. La responsabilidad del maestro reside en escoger los métodos y los materiales adecuados para desempeñar con éxito su función.

La lectura esté catalogada por muchos psicólogos como una destreza donde lo único importante para dominarla es la práctica porque, dicen, los

procesos cerebrales esenciales para su adquisición actúan siempre de una manera constante en los alumnos. Sin embargo, las actividades, los métodos y los materiales que utilice el maestro son de primerísima importancia para el aprendizaje de la lectura según se adapten o no a la naturaleza de la lectura y a los procesos de aprendizaje del niño. Resulta entonces de fundamental importancia que para que el maestro tome sus decisiones se aplique al estudio de ambos aspectos a fin de lograr una completa comprensión de la lectura y del desarrollo conceptual del niño y de poder hacer inferencias sobre la mejor manera en que se puede ayudar a los niños a aprender a leer en forma fluida y natural (Cfr. Downing, 1991: 230-235).

Para hacer que la lectura se aprenda de una manera fácil no existen métodos ni materiales que lo garanticen plenamente. Es por eso que Smith (1989 :199-208), recomienda a los maestros no confiar ciegamente en ningún método. Él aconseja mejor aprovechar la experiencia, las habilidades docentes , la sensibilidad, el cariño hacia los niños y los conocimientos a cerca de ellos para percibir sus intereses, sus necesidades y sus sentimientos en cuanto a la lectura. Es importante, dice este autor, que el maestro aprenda a reconocer las condiciones que favorecen el aprendizaje de la lectura y hacer todo lo posible por proporcionárselas a los niños, que aprenda a intuir lo que los niños encuentran fácil e interesante y también lo que encuentran difícil, incomprensible o absurdo para evitárselos. En una palabra, el maestro necesita hacerse sensible a las dificultades tanto de los niños como de la lectura para saber cómo y cuándo proporcionar la ayuda necesaria (Cfr. Smith,1989: 204 - 206).

Hace difícil la lectura, el aprendizaje de las letras y de las palabras una por una . El niño construye sus categorías de conocimientos analizando tanto

ejemplos como no-ejemplos. Ésta es la única manera como se pueden apreciar los rasgos distintivos de los objetos. Aprender letra por letra impide al niño la generación y la comprobación de hipótesis sobre las características que podrían definir una categoría.

Lo mismo sucede con la insistencia en el dominio de la correspondencia letra-sonido que impide al niño encontrar algún significado en lo escrito y lo obliga a concentrarse excesivamente en detalles visuales que sólo le provocan la visión tubular como consecuencia de sobrecargar la memoria a corto término. Además le crea al niño una idea equivocada de lo que es la lectura. Centrar la atención en la pronunciación correcta y en la identificación de palabras produce tensión y dificultad para procesar información. Los lectores hábiles leen significados, no palabras.

También la lectura lenta dificulta el aprendizaje de la lectura. Leer lentamente y con cuidado significa manejar demasiada información visual, dificultades con la comprensión, dificultades con la predicción: leer sin anticipar no es leer.

El mismo efecto provoca la exigencia de no cometer errores, que conduce a la ansiedad y a la angustia e impide la creación de hipótesis. Las frecuentes correcciones que el maestro hace al lector obstaculizan las acciones de autocorrección .

El hecho de dar un trato diferente a los lectores deficientes también trae consecuencias negativas para el aprendizaje de la lectura. Generalmente los docentes tendemos a tratar a los niños con problemas de lectura como si el alumno tuviera algo especial o diferente a los demás haciendo que éste se sienta discriminado en ciertas actividades y ésta es una situación que desagrada y molesta a cualquier niño y que puede contribuir a desarrollar

actitudes negativas hacia la lectura. Además de que, en lugar de proporcionarle lo que necesita, que son experiencias de lectura, se las estamos negando, quitándole así, la oportunidad de progresar.

También la memorización y el aprendizaje de otros temas simultáneamente con el aprendizaje de la lectura son factores que obstaculizan a éste último. Lo mismo que, la falta de ayuda tanto para la identificación de palabras como de significados.

Si la función del maestro es facilitar el aprendizaje de la lectura, éstas son las situaciones que él debe evitarle al niño.

Lo único que un niño necesita aprender para convertirse en un hábil lector es aprender a usar la información no visual eficientemente cuando intente comprender un texto. Lamentablemente esto tampoco se puede enseñar explícitamente, pero la experiencia en el uso del lenguaje escrito ayuda al desarrollo de esa habilidad. El maestro debe entonces proporcionarle al niño el contacto con textos interesantes y significativos para él, de preferencia escogidos por él mismo, que le permitan extraer sentido y que le faciliten al mismo tiempo un procesamiento rápido de la información.

Finalmente, la mejor guía para el maestro, en cuanto a lo que debe hacer para facilitar el aprendizaje de la lectura, es el niño mismo. Hay que estar atento a las señales que él nos proporcione. Los maestros y los niños, opina Smith, deben ser compañeros en el aprendizaje de la lectura (Cfr. Smith, 1975: 200 - 203).

Carol Chomsky dice que se debiera permitir "a los niños ser participantes activos, enseñándose a sí mismos a leer; de hecho, son ellos quienes deben dirigir el proceso" (Cit. por Ferreiro, 1993: 352).

D - LOS ERRORES DE LECTURA

Desde el punto de vista de la psicología genética del conocimiento, el error forma parte del proceso de aprendizaje. Cuando el sujeto que aprende intenta activamente comprender el objeto de su aprendizaje, experimenta, supone, tatea y acepta la posibilidad de un error. El error permite avanzar en el conocimiento, es retroalimentación que nos dice que debemos intentar otra vez probando nuevos caminos. Los errores son vistos como aspectos positivos y hasta necesarios para aprender.

En la lectura, como en cualquier contenido de aprendizaje, también son válidos los errores constructivos. Recordemos para leer con eficiencia hay que predecir, hay que anticipar, hay que arriesgar con un mínimo de información visual sobre la significación del mensaje escrito. Los lectores fluidos con mucha frecuencia incurren en equivocaciones. Ellos omiten, introducen o sustituyen en el texto, no solamente letras y palabras, sino también secuencias completas de palabras sin alterar para nada el significado. Este comportamiento es visto como un signo de que el sujeto comprende perfectamente el contenido lo que está leyendo. "Mientras más eficiente sea un lector, mayor es la proporción de desaciertos que resultan semántica y sintácticamente aceptables" (Gómez Palacio, 1986: 20).

Sin embargo, en la escuela, es muy común que cuando un niño lee en voz alta frente a su maestro y a sus compañeros y omite, salta, cambia o inserta palabras en el texto, sea calificado como un lector deficiente, y sin más consideración, su conducta es atribuida a una actitud negligente por parte del niño: falta de atención, falta de conocimientos, deficiente habilidad para descifrar, falta de experiencia, incapacidad para comprender lo que lee, o a

deficiencias visuales. La mayoría de los errores de lectura en la escuela son considerados como errores de percepción. Esto no es totalmente falso, quizá algunos errores de lectura se deban realmente a estas causas, pero los especialistas aseguran que son sólo una mínima proporción. El problema reside en juzgar todos los desaciertos en la lectura bajo este único criterio, sin profundizar en los motivos que el niño pudo haber tenido para fallar, olvidando que la lectura es un proceso eminentemente activo donde intervienen no sólo las facultades cognitivas del niño sino también, cuando la lectura lo permite, todo el aspecto emocional del individuo (Cfr. Bettelheim, 1990: 131 - 137).

Cuando se trata de valorar los errores de lectura debiera hacerse una distinción entre los cambios que alteran el significado del texto y los que no. Los primeros requieren de cierta consideración sobre sus verdaderas causas antes de culpar al niño. Los segundos, ni siquiera debieran ser considerados como errores.

Estudios psicoanalíticos nos dicen que no todos los errores de lectura se deben a la falta de conocimiento, de atención o de capacidad del niño, sino que también podrían ser el resultado de profundos procesos mentales que reflejan el esfuerzo del niño para darle sentido a lo que lee. Los errores de lectura podrían ser una acción razonable y apropiada por parte del lector, una respuesta muy personal de éste hacia el texto. Y el hecho de que se dé una reacción emocional ante una expresión escrita indica que ésta ha sido perfectamente comprendida (Cfr. Bettelheim, 1990: 91 - 109).

Muchos de los errores de lectura son resultado del predominio del inconsciente sobre el aspecto consciente del individuo. En toda persona normalmente desarrollada debe existir un equilibrio entre las exigencias

externas y los procesos internos, es decir, entre las fuerzas conscientes y las inconscientes que en todo momento compiten por el dominio de la mente. La relación entre estas dos fuerzas es la causa principal de los errores y de los bloqueos en el aprendizaje de la lectura. Sucede que cuando una lectura es lo suficientemente interesante para un niño, su aspecto consciente se mantiene firme hasta terminar con éxito la tarea, aún cuando tenga que luchar contra fuertes presiones inconscientes. Contrariamente, cuando un texto resulta poco o nada estimulante su mente cederá fácilmente y las presiones inconscientes, por más débiles que éstas sean, impedirán una cabal comprensión. Así, los errores de lectura, de origen psíquico, pudieran clasificarse en dos grandes grupos: los que son consecuencia de una excesiva presión del inconsciente que agobia las capacidades cognitivas y los que, por el contrario, se derivan de una exigua estimulación del ego (Cfr. Bettelheim, 1990: 74 - 77).

Entre el aspecto racional y el irracional de nuestra personalidad existe una especie de barrera que impide que las fuerzas inconscientes se desborden. Esto permite que los procesos cognitivos se desarrollen sin presiones del inconsciente, en otras palabras, esto nos permite atender la realidad con objetividad, en el caso de la lectura nos permite leer lo que realmente está escrito. Pero, cuando por alguna razón esta barrera falla, el inconsciente invade a lo cognitivo, a tal grado, que impide que éste desempeñe su función con eficiencia. Es entonces cuando en lugar de ver lo que realmente hay, vemos lo que queremos ver, o no vemos absolutamente nada. Es entonces cuando ocurren los errores o los bloqueos en la lectura y cambiamos una palabra por otra o dejamos de leer.

La clave para controlar nuestras fuerzas inconscientes está en la fortaleza del ego, que representa el yo. Si éste es suficientemente fuerte, mantendrá la

barrera en su lugar. Si es débil, no será capaz de sujetar las fuerzas inconscientes y sobrevendrá un caos emocional (Cfr. Bettelheim, 1990: 81 - 82).

Es por esta razón que, la forma en que se interprete y se maneje un error de lectura es decisiva para la actitud que el niño asuma ante la lectura. De ella depende que el niño se estimule hacia la lectura o se ponga en contra de ella. Una actitud comprensiva por parte del maestro permitiría al alumno disminuir las presiones internas que lo llevaron a cometer el error, sentirse cómodo por el apoyo recibido, aceptar su fallo y estaría seguramente dispuesto a corregirlo. Las actitudes positivas ante los errores potencian la actividad lectora. En cambio, una actitud intolerante ante los errores en la lectura aumenta los sentimientos de inseguridad del niño, ya de por sí debilitados por el error cometido, inhibe la actividad intelectual y provoca sentimientos de rechazo, de frustración y de desprecio hacia la lectura (Cfr. Bettelheim, 1990: 143 - 159).

En los niños, más que en los adultos, las emociones tienden, con más frecuencia y facilidad, a afectar el aspecto cognitivo. Ellos, con mayor facilidad, tienden a deformar el contenido de los textos, debido a su inmadurez intelectual para tratar las cosas con objetividad. Dan a lo que leen una interpretación muy personal según sus experiencias, dependiendo de lo que conocen, de lo que piensan o de lo que sienten.

Un texto significativo e interesante para el lector, hace que su mente se abra fácilmente al contenido y que interactúe con él. Cuando el lector comienza a relacionar el texto con sus vivencias personales, está participando activamente en la lectura. Así mismo, si sus inquietudes personales son activadas y afectadas por lo que está leyendo, recíprocamente el contenido del texto se verá deformado de acuerdo a esos sentimientos. Así, el niño que moldea o cambia el texto según sus necesidades emocionales demuestra que

está leyendo en busca de significado, demuestra que es un lector activo, creativo e ingenioso (Cfr. Bettelheim, 1990: 48 - 49).

Algunos textos también contribuyen a los errores de lectura, con su limitado vocabulario y con un significado ajeno a los intereses y a las necesidades de la vida del niño no logran estimular su interés lo suficiente para interactuar con él. Una historia que no tiene la suficiente fuerza para captar la atención del niño provoca que éste se distraiga y se aleje de ella para ocuparse de pensar en otras cosas más importantes para él (Cfr. Bettelheim, 1990: 213 - 214).

Los errores de lectura requieren ser interpretados, sobre todo por los docentes, como resultado de los pensamientos y de los sentimientos del niño. Requieren de comprensión y respeto. En la escuela existe una gran preocupación por eliminar los errores de lectura y hacer que los niños lean las palabras exactamente como aparecen en los textos y se olvida la importancia del significado.

El papel del inconsciente en la conducta humana es bastante conocido y aceptado, pero cuando se trata del aprendizaje de la lectura, este aspecto tan importante parece ser ignorado. Se fomenta y se exige una lectura sin errores basada en el desarrollo de habilidades mecánicas que la convierten en un acto sin sentido y obligatorio. Es ésta una de las razones por la que muchos niños no aprenden a leer, o lo hacen muy deficientemente, porque no se les ha permitido involucrarse personalmente en la lectura, se les ha tratado como seres completamente pasivos.

El entendimiento, por parte de los maestros, de lo que los niños expresan a través de los errores de lectura puede facilitar la lectura correcta. Saber que los niños se equivocan cuando tienen un conflicto emocional, es importante

para ayudarlos a superar los errores. Aceptar que los errores, las más de las veces, son actitudes inteligentes acarrearía muchos beneficios en el aprendizaje de la lectura, tanto para los niños como para los maestros (Cfr. Bettelheim, 1990: 161 - 177).

E- ESTRATEGIAS DE LECTURA

En atención a los resultados que se obtienen, se habla de muchas clases de lectura. Cualitativamente hablando se dice que hay lecturas cuidadosas, minuciosas, atentas y lecturas superficiales y descuidadas. Sin embargo, el proceso de lectura es único, "hay solamente un proceso de lectura", sostiene K. Goodman (1991: 17), universal e invariable en sus características esenciales y lo suficientemente flexible para adaptarse a todos los tipos de texto y a los diferentes propósitos del lector. Lo que hace las diferencias en la lectura es la capacidad de la persona que lee para utilizar el proceso.

Los lectores desarrollan y modifican estrategias a través de la práctica de la lectura, con el fin de realizar la tarea en el menor tiempo, con el menor esfuerzo y gasto de energía.

Hay diversos grados de habilidad para leer. No todas las personas que saben leer lo hacen bien. La diferencia básica entre los buenos y malos lectores son sus conocimientos previos y el uso que de ellos hacen durante la lectura. Leer implica no solamente el aprendizaje de discriminaciones visuales sino también el de una serie de estrategias que permitan combinar fácilmente la información que provee el texto con la que proporciona el lector de manera que se haga posible la construcción de un significado aceptable, asegura Jesús

Alonso Tapia (1992: 12-17). De manera que el resultado de la lectura depende del uso de estrategias.

Una estrategia es una conducta planeada y orientada a un fin, según Flavell (Cit. por Rizo Pimentel, 1995: 15 - 16), lo cual supone que el sujeto prepara previamente sus acciones para resolver un problema.

En relación a la lectura, una estrategia es la habilidad que el lector emplea para utilizar información visual y no visual a fin de comprender el texto. Los buenos lectores desarrollan estrategias de muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección dice Margarita Gómez Palacio (1986).

La primera consiste en utilizar sólo la información visual relevante para obtener una idea de las características del texto y de su significado y pasar por alto lo redundante o innecesario. Esto implica que el lector debe hacer un uso óptimo de sus conocimientos previos.

El muestreo hace posible la predicción. Esta estrategia se refiere al hecho de poder adelantarse al contenido de un texto en base a la información disponible. El muestreo y la predicción facilitan la velocidad en la lectura y por ende la comprensión, debido a que se trabaja con un mínimo de información visual.

La anticipación es una estrategia muy parecida a la predicción, con la única diferencia que ésta última se refiere a la predicción de las palabras que siguen en el texto haciendo también un uso eficiente de los conocimientos previos sintácticos y semánticos que sobre el lenguaje escrito posea el lector.

La inferencia es la estrategia por medio de la cual el lector deduce información que no aparece explícitamente en el texto y que es importante para la construcción del significado.

Las estrategias de confirmación le sirven al lector para poner a prueba sus acciones de predicción, de anticipación y de inferencia. Consiste en vigilar que la lectura tenga sentido para saber si es posible seguir o es necesario retroceder o modificar estrategias .

La autocorrección tiene lugar gracias a la confirmación de estrategias que permite reconsiderar lo logrado, localizar puntos de error y hacer lo pertinente para corregirlos (Cfr. Gómez Palacio, 1986: 17-19).

Todos los lectores, en su afán de encontrar sentido en lo impreso, desarrollan estrategias, sin embargo no todos las emplean de manera correcta y en el momento adecuado. Hay evidencias de que algunos lectores utilizan las estrategias de manera inadecuada o que usan una estrategia que no es la mejor para el problema que enfrentan y esto los lleva a una lectura deficiente. Esta situación es una de las principales diferencias entre los buenos y los malos lectores (Cfr. McGinitie, 1991: 29 - 47).

“Las estrategias alcanzan propósitos cognitivos (...) y son actividades potencialmente controlables y conscientes” (Muria, cit. por Rizo Pimentel, 1995 : 16).

F - DESARROLLO DE ESTRATEGIAS

Se dice, con base en estudios, que la lectura eficiente depende del uso de estrategias adecuadas. Se sabe también que los buenos lectores poseen un nutrido repertorio de estrategias efectivas para resolver problemas con los textos y que muestran una gran flexibilidad para adaptarlas a las exigencias de las diferentes situaciones conflictivas que se les presentan y que los malos

lectores no poseen esa habilidad y por eso utilizan una estrategia siendo o no adecuada al trabajo que realizan.

Los buenos lectores, además, son conscientes cuando tienen un problema, saben precisarlo e identificar su origen. Esto les permite probar diversas soluciones hasta que están seguros de que ya comprendieron. Los lectores deficientes, en cambio, las más de las veces, no se dan cuenta siquiera de que no han entendido lo que leen, no están conscientes de que tienen un problema y por lo tanto no instrumentan medidas remediales. Algunas veces alcanzan a detectar el obstáculo, pero no su origen, por lo que las estrategias que utilizan no siempre son las más adecuadas para el momento.

Así mismo, los lectores inhábiles presentan otras dificultades para tratar un texto, como la identificación de la estructura, la utilización de sus conocimientos previos, y la revisión de sus hipótesis .

En suma, la diferencia entre los buenos y los malos lectores es, básicamente, la forma en que recogen información. Gran parte de las dificultades que enfrentan los niños para comprender su lectura se deben a que éstos carecen de repertorios de estrategias de lectura y de habilidad para dirigir sus propios procesos cognitivos (metacognición).

Sin embargo, afirma Rizo Pimentel (1995: 34-68) es posible ayudar a los malos lectores a disminuir sus problemas de comprensión enseñándolos a usar eficazmente las estrategias de lectura tal como lo hacen los buenos lectores mediante un entrenamiento autocontrolado de inducción de estrategias .

Estudios realizados con programas de entrenamiento de estrategias de comprensión de textos para niños de bajo rendimiento escolar han arrojado resultados muy alentadores en el sentido de que los sujetos mejoran significativamente su desempeño. En México, los trabajos conocidos sobre

este tema pertenecen a Rojas - Drummond (1986), Bartha (1984) y Peón (1992) (Cfr. Rizo Pimentel, 1995: 38 - 41).

Por su parte David Cooper (1990) también asegura que es posible ayudar a los alumnos a que desarrollen procesos y habilidades de comprensión mediante un entrenamiento sistemático que él denomina, instrucción directa.

El entrenamiento de estrategias en la lectura no es algo nuevo, desde siempre se ha pretendido enseñar a los niños a usar los procedimientos que usan los lectores fluidos. Lo que sucede es que no todos los tipos de entrenamiento resultan eficaces. Lo importante y diferente en el entrenamiento controlado o instrucción directa, como también se le llama, es que no sólo se limita a informar al alumno sobre lo que debe hacer ante un problema y cómo hacerlo, sino que además le indica en qué ocasiones puede utilizar la estrategia y por qué le es útil. Y no sólo eso, sino que también se le explica al alumno cómo monitorear, cómo checar y cómo evaluar si la estrategia está siendo útil o no. Más explícitamente, mediante el entrenamiento autocontrolado el niño desarrolla estrategias de lectura, y además aprende a escoger, dentro de su repertorio la más adecuada para el momento, aprende a desarrollarla y a determinar su eficacia. Se trata de ayudar al lector a hacerse consciente tanto de las dificultades que el texto le presenta como de sus propias potencialidades y limitaciones como individuo y a aprender a resolver "sus problemas" de la manera más fácil y adecuada. Se trata de ayudarle a que desarrolle tanto estrategias de lectura como estrategias metacognitivas (Cfr. Rizo Pimentel, 1995: 26 - 32).

El metaconocimiento se refiere al conocimiento y control que un sujeto tiene sobre sus propios procesos de razonamiento y aprendizaje y juega un papel importante en la comprensión lectora. El control consciente sobre el

conocer “es la esencia de la actividad inteligente” (Brown, cit. por Rizo Pimentel, 1995: 29) y significa también el poder ejecutar conscientemente los repertorios con los que se cuenta.

La instrucción directa es un proceso mediante el cual se entrena a los alumnos en el uso correcto y eficaz de estrategias de comprensión de la lectura que consiste en que el maestro explique claramente a los niños lo que pretende que éstos aprendan. El profesor, además a de mostrar prácticamente la aplicación de los diferentes habilidades, estimulará luego a los alumnos a utilizar por sí mismos lo aprendido brindándoles todo su apoyo y orientación mientras aprenden.

La instrucción directa debe seguir tres etapas fundamentales, según lo plantea Cooper (1990): Enseñanza, Práctica y Aplicación.

I.- Enseñanza.

- Comunicar a los alumnos lo que van a aprender .
- Modelar la aplicación de la habilidad a adquirir.
 - El maestro modela para los alumnos.
 - Los alumnos modelan para el grupo y el maestro.
- Práctica guiada por el maestro.
- Resumen oral de lo aprendido, del cómo y cuándo utilizarlo.

II.- Práctica .

- Práctica independiente de los alumnos sobre lo aprendido.

III.- Aplicación .

- Recordatorio de la estrategia a aplicar .
- Aplicación de lo aprendido en un texto diferente.
- Evaluación, tanto de la comprensión del texto como de la eficacia de la estrategia aplicada.

- Resumen oral o discusión de lo aprendido y de la forma de utilizarlo en la comprensión de la lectura.

La enseñanza es la fase que sirve para que los niños empiecen a reflexionar sobre lo que van a aprender (desarrollo metacognitivo) y a desplegar sus conocimientos previos en relación a la lección. La práctica es la etapa en que el alumno aplica la estrategia adquirida y el maestro brinda la ayuda necesaria al final, marcando no nada más los errores sino demostrando también el por qué de los mismos. La aplicación es el punto final de la instrucción directa donde se invita a los alumnos a aplicar lo aprendido por cuenta propia en sus lecturas dentro y fuera de la escuela. La fuerza de la instrucción directa reside en la aplicación. Sin la aplicación adecuada de lo aprendido, la enseñanza y la práctica pierden todo sentido para el alumno. (Cfr. Cooper, 1990).

“La comprensión lectora es un fenómeno demasiado complejo para incluirlo entre las responsabilidades propias de la escuela. Así y todo, el aula puede contribuir de manera sustancial a convertir a los niños en procesadores diestros del material escrito” (Durkin, cit. por Cooper , 1990: 39).

CONCLUSIONES

Este estudio a fondo del proceso de lectura y de los diferentes factores que en él intervienen, así como de aspectos relativos a su aprendizaje en la escuela, ha permitido que mis concepciones sobre estos temas hayan sufrido modificaciones importantes y que muchas de las cosas que suceden en la escuela en relación a la lectura, cobren sentido.

Aspectos que antes desestimaba adquieren relevancia y otros, que hasta hoy me parecían muy importantes, dejan de serlo. Cobran significado y explicación los errores y los bloqueos en la lectura; las dificultades para su aprendizaje; los problemas de la comprensión. Adquiere relevancia significativa en el aprendizaje de la lectura: la búsqueda de significado, el uso de los conocimientos previos, el desarrollo del placer en la lectura y el contacto con materiales escritos de interés para el alumno, lo mismo que la experiencia del maestro y su preparación en cuanto al conocimiento tanto del proceso de lectura y como del proceso de su aprendizaje, así como también del desarrollo intelectual del niño; sus actitudes hacia la lectura y hacia el alumno; al igual que el ambiente escolar y familiar que se cree alrededor de la lectura. Pierden valor: la lectura oral, tal como se practica en la escuela; la oralización perfecta; la identificación de letras y palabras; la corrección insistente de errores; y la confianza ciega en los métodos de enseñanza - aprendizaje de la lectura.

Queda claro, que la lectura es un acto bastante complejo donde no basta, para realizarlo, conocer el código, abrir los ojos y poner frente a ellos un escrito. Que la lectura es un acto eminentemente intelectual, donde lo que pasa dentro de nuestra cabeza es más importante que lo que sucede afuera. Que en un acto

de lectura participa todo el individuo, de pies a cabeza, tanto en su aspecto físico, como intelectual y emocional.

Queda de manifiesto que lo que, como docentes, sabemos sobre la lectura y su aprendizaje es nada, comparado con lo que deberíamos saber. Nuestra ignorancia sobre el proceso, sobre su naturaleza y sobre los factores que en él intervienen es bastante acentuada y esto nos lleva a una práctica verdaderamente pobre e ineficiente que, más que ayudar, perjudica al alumno. Desconocemos, en la práctica, la función del alumno y nuestro verdadero papel como maestros, tanto a la hora del aprendizaje de la lectura, como en el momento de ayudar al alumno a desarrollar habilidades lectoras. Asumimos un papel de transmisores de conocimientos y convertimos al niño en un recipiente de nuestras lecciones. Nos limitamos a seguir paradigmas pedagógicos tradicionales, nos aferramos a hábitos didácticos, bastante cuestionables, que hemos desarrollado a través del ejercicio de la profesión.

Consideramos, sí, la lectura como algo muy importante para el futuro del niño, pero olvidamos aspectos relevantes como son su inteligencia y el desarrollo de su personalidad. Nuestra única preocupación es que el niño aprenda a leer. Eso es para nosotros lo más importante y nos dedicamos exclusivamente a proporcionarle una técnica, sin importar que ésta sea incomprensible, fastidiosa y difícil para el niño. La búsqueda de significado en los textos, pareciera ser un aspecto secundario. El placer en la lectura tampoco es considerado como aspecto esencial. Tenemos la tendencia muy marcada a controlar siempre la lectura de los niños, a verificar si realmente leyó, a pedirle pruebas orales o escritas. No le damos al alumno la oportunidad de leer libremente, sin presiones, lo que quiera, como quiera y hasta donde quiera.

Manejamos un concepto erróneo de lo que es la comprensión de la lectura. Creemos que ésta consiste en captar los significados explícitos de un texto y pretendemos medirla haciéndole al niño preguntas elaboradas por nosotros, de acuerdo a nuestra comprensión, sin considerar la interpretación del alumno. Desconocemos que la verdadera comprensión es individual y que consiste en lo que cada persona ve en un escrito dependiendo de su interés y de la información no visual que maneje. Confiamos demasiado en lo que los especialistas nos dicen sobre la lectura y sobre su aprendizaje y desperdiciamos la mejor fuente de información: nuestra experiencia en el diario quehacer y contacto con los niños.

Es lamentable aceptarlo, pero a pesar de que existe una enorme preocupación por parte de autoridades educativas y docentes por vencer las deficiencias de lectura que presentan los alumnos, el problema no ha podido, hasta hoy, ser superado. A pesar de que se han realizado acciones en ese sentido, como lo son la reestructuración de planes y programas de estudio donde se asigna la más alta prioridad al dominio de la lectura (conjuntamente con la escritura y la expresión oral); el apoyo brindado a los maestros a través de programas permanentes de actualización; y los estímulos al desempeño y al mejoramiento profesional que han hecho que el nivel académico de los docentes se haya elevado significativamente, la escuela no ha podido cumplir su misión en cuanto al aprendizaje de la lectura. Los efectos de los esfuerzos de renovación pedagógica no se han reflejado todavía en los resultados obtenidos en las aulas. Los altos índices de fracaso escolar y, sobre todo, las experiencias cotidianas en el salón de clase nos hablan de una gran cantidad de niños, de todos los grados y niveles escolares, que no han aprendido a leer.

Me parece que sería provechoso e interesante tratar en los Cursos de Actualización para Maestros y en las reuniones de Consejo Técnico, el tema de la lectura y su aprendizaje, desde la perspectiva manejada en el presente trabajo, es decir, desde el punto de vista fisiológico, psicológico y didáctico porque considero que éstos son aspectos relevantes que nos permitirían hacer reflexiones valiosas y necesarias para reconsiderar nuestra posición y reorientar nuestras acciones docentes en cuanto al manejo de la lectura en la escuela primaria.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO TAPIA, Jesús (1992). Leer, comprender y pensar: Nuevas estrategias y técnicas de evaluación. Madrid, Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- CIMAZ, Jacqueline (1978). "No nacemos no lectores, nos hacemos no lectores". En: Groupe Francais d' Education Nouvelle (1978). El poder de leer. Barcelona, Gedisa. 99- 108 p.p.
- BETTELHEIM, Bruno y Karen Zelan (1990). Aprender a leer. México, Grijalvo. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- COOPER, J. David (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, Visor.
- DOWNING, John (1991). "La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura". En: Ferreiro, Emilia y M. Gómez Palacio (1991). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI . 230-243 p.p.
- Enciclopedia Microsoft(R) Encarta (R) 97 (1997). "Lectura (actividad)". Microsoft Corporation. C.D. ROOM.
- FERREIRO, Emilia, M. Gómez Palacio y cols. (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Fascículo 3. México, SEP - OEA.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky (1993). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México , Siglo XXI.
- GRATIOT, Hélène (1978). "Función de la lectura en la formación del niño y del adolescente". En: Groupe Francais d' Education Nouvelle (1978). El poder de leer. Barcelona , Gedisa. 47- 51 p.p.

- GOODMAN, K. S. (1991) . “El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo“. En: Ferreiro E. y Gómez Palacio M. (1991). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI . 13-28p.p.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita (1986). Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México, SEP.
- JEAN, Georges (1978). “La lectura, lo real y lo imaginario“. En: Groupe Francais d’Education Nouvelle (1978). El poder de leer. Barcelona, Gedisa. 62-70 p.p.
- McGNITIE, W. H., et al (1991). “El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura“. En: Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio, comps. (1991). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI. 29-47 p.p.
- MONSON, L. Dianne y DayAnn K. McCleathan, comps. (1989). Crear lectores activos. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios. España, Visor.
- PLAISANCE, Éric, (1978). “Las anchas espaldas de la dislexia“. En: Groupe Francais d’ Education Nouvelle, (1978). El poder de leer. Barcelona, Gedisa. 109-120 p.p.
- RIZO PIMENTEL, Moisés (1995). Entrenamiento para desarrollar estrategias de comprensión y aprendizaje en niños con bajo rendimiento escolar. Tesis (Maestría en Psicología Educativa) México, UNAM.
- ROMIAN, Hélène (1978). “Aprender a leer en tres años“. En: Groupe Francais d’ Education Nouvelle, (1978). El poder de leer. Barcelona, Gedisa. 222-236 p.p.
- RUFFINELLI, Jorge (1989). Comprensión de la lectura. México, Trillas.

SMITH, Frank (1973). "Doce maneras fáciles de hacer difícil el aprendizaje de la lectura y una manera difícil de hacerlo fácil". En: UPN, 1988: 197- 213.

SMITH, Frank (1975). "La relación entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito". En: UPN, 1988: 150-163.

SMITH, Frank (1989). Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, Trillas.

UPN (1988). Contenidos de aprendizaje. México, UPN - SEP.