



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD -25 B
Subsede Concordia



“LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”

TESIS
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN EDUCACIÓN

Presentan

Diana Brito Bernal
Rosa Alicia Catalan Salazar
Blanca Rosa Lizárraga Álvarez

MAZATLÁN, SINALOA, MÉXICO

FEBRERO DEL 2007

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
I. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	3
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Delimitación.....	6
1.3 Recursos Humanos.....	6
1.4 Justificación.....	11
1.5 Metodología.....	13
1.6 Objetivos.....	14
II. La comprensión lectora.....	15
2.1 Leer para aprender (desde una explicación constructivista).....	17
2.2 Tipos de lectura.....	19
2.3 Componentes de la lectura.....	21
2.4 Modelos de la lectura.....	22
2.5 El proceso lector.....	25
2.6 Esquemas y estrategias del conocimiento.....	28
2.7 Condicionantes de la comprensión.....	32
2.8 Habilidades de comprensión.....	38
2.9 Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto.....	41

2.10	Procesos y habilidades para relacionar el texto con experiencias previas.....	43
2.11	Un modelo para instrucción directa.....	44
2.12	Hacia una nueva metodología de la enseñanza de la comprensión de textos.....	46
2.13	Como enseñar y que enseñar.....	47
2.14	Programa de instrucción.....	54
2.15	Relación de lectura y escritura.....	59
2.16	Integración de la lectura y la escritura.....	62
III.	Concepciones teóricas de la lectura.....	64
3.1	La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información.....	64
3.2	La lectura como proceso interactivo.....	66
3.3	La teoría de los esquemas.....	68
3.4	La lectura como proceso transaccional.....	69
3.5	El proceso de la lectura.....	71
3.6	Características de los lectores competentes.....	74
3.7	Método de cómo enseñar la comprensión lectora.... según Barman, Robb y Johnson.....	77
3.8	Estrategias de comprensión lectora.....	79
	CONCLUSIÓN.....	89
	BIBLIOGRAFÍA.....	91

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se estructuró con el fin de analizar un problema específico de la práctica docente tomando en cuenta los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos que permitan ubicar al alumno y lograr apropiarse del hábito de la lectura y su comprensión. En la actualidad la educación pretende formar una escuela que responda todas las demandas y necesidades de la sociedad que está en constante desarrollo con todo lo anterior nosotros como docentes nos hemos comprometido a mejorar nuestra práctica docente y crear situaciones de aprendizajes adecuados para ayudar a los alumnos a construir conocimientos significativos. Es importante como docente mejorar nuestra práctica y poder sujetarla a modificaciones y así promover una mejor enseñanza; es fundamental conscientizarse de que esto se puede lograr a través de poner en práctica métodos y estrategias que ayuden a los alumnos a tener una mejor enseñanza aprendizaje.

En el primer capítulo se hace mención de la identificación del problema; conoceremos el planteamiento del problema, para saber cómo es la situación de la problemática de la comprensión de la lectura en el aula. Su delimitación, los recursos humanos con los que cuenta el plantel y el contexto escolar o material con los que cuenta la institución escolar y el contexto extraescolar que analiza

como es la comunidad en donde esta inmersa la escuela primaria; así como también las características de la familia, informándonos como esta proporcionadas y el apoyo que le brinda a los alumnos en su aprendizaje. En la justificación se explicara las razones por las que nos inclinamos a investigar la problemática de la comprensión de la lectura, también se dará a conocer la metodología en la cual se utilizaron diferentes métodos para la identificación de la problemática.

En los objetivos se mostrará lo que se quiere lograr con dicha investigación.

En el segundo capítulo titulado la comprensión lectora se dará a conocer su definición, la cual esta sustentada con opiniones de algunos autores Pearson, Anderson entre otros. También se habla de los tipos de lectura que pueden ayudar al alumno en su problemática de la comprensión de la lectura, de igual manera se informa de algunos componentes de lectura, estrategias, modelos y procesos que pueden beneficiar en el aprendizaje de la comprensión de la lectura.

En el tercer capítulo, se presentan diversas teorías para poder mejorar la comprensión de la lectura, las cuales estas sustentadas por autores como: Dubois, Rockwell entre otros autores los cuales exponen sus propios puntos de vista sobre como sus teorías pueden aportar para mejorar la comprensión de la lectura.

CAPITULO I

IDENTIFICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Planteamiento del problema

A lo largo de los años, se ha visto que uno de los fundamentos importantes para que el ser humano se desarrolle, es tomar en cuenta la apropiación de la lectura, ya que una de las funciones principales para formarse en un buen lector; además de que es indispensable para la vida humana en la cotidianidad y para el entendimiento de las asignaturas.

La educación básica exige a aprender a leer y a escribir, ya que por medio de esto se traducirá en leer y escribir para aprender. La eficacia de la práctica de la lectura tiene una relación estrecha con el éxito escolar; el lector deficiente que avanza de un grado a otro se enfrenta a mayores fracasos, porque la lectura es necesaria en el proceso de adquisición de conocimientos.

Se entiende por **Leer**: que es obtener sentido al texto, para lo cual el lector deberá emprender un proceso activo de construcción y comprobación de hipótesis. Leer consiste en procesar el lenguaje y construir significados.

Leer tiene que ver con actividades tan variadas como la dificultad de un niño pequeño con una frase sencilla en un libro de cuentos, o un estudiante que se esfuerza en comprender los significados de un poema.

En cuanto a la palabra **Lectura**: es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona.

El problema de los bajos niveles de la lectura se presenta, hoy en día, de forma constante en las escuelas primarias, ya que se ha observado que muchos niños no saben leer como debiera de ser, cuando se supone que estos ya han adquirido las destrezas para hacerlo. Además, al estar leyendo el texto, deletrean las palabras, por lo que no se entiende lo que leen, y por ello, al mismo tiempo cuando realizan sus escritos se confunden y realizan el cambio de letras a lo que se le llama el problema de dislexia.

Algunos de los principales elementos que intervienen en este problema son los padres de familia, maestros y alumnos. Unas de las causas de este problema es que el niño no ha sido introducido en el hábito de la lectura, no tienen la máxima cultura de leer, por lo cual los niños toman el ejemplo de los padres, lo que provoca un obstáculo en el niño para su aprendizaje significativo.

Por **Aprendizaje**: se entiende que es un proceso fundamental

de la vida humana que implica acciones y pensamientos, tanto como emociones, percepciones, símbolos, categorías culturales, estrategias y representaciones sociales. El aprendizaje es también una experiencia social con varios compañeros (padres, profesores, amigos).

En lo que respecta al maestro puede que no despierte el interés del niño debido a las técnicas y métodos que el docente emplea en la enseñanza de la lectura; si el maestro no pone el énfasis que se necesita, no va a motivar al niño, por lo cual este puede desertar, los métodos que el maestro utiliza deben de estar de acuerdo al interés del niño para que logre que se interese o integre en la lectura.

También, cuando no hay una buena comunicación de los maestros hacia los padres, no se les informa como pueden ayudar a los hijos con la lectura cuando se les dejan algunas tareas por lo que los padres no los ayudan de la manera correcta.

Una de las razones, por las que el niño se le dificulta aprender a leer en sus primeros años de escuela es porque se pretende que el niño se aprenda las lecturas de manera mecánica sin haber comprendido lo leído, lo cual obstaculiza que haya una buena interpretación en sus escritos textuales. Esto puede ser por falta de disponibilidad al no dedicarle el tiempo necesario u adecuado para completar o terminar bien una actividad. Tal es el caso del mal uso

que le dan a los materiales didácticos al no ponerlos en práctica, por ejemplo: el fichero, que es para reforzar los contenidos que se aplican en el aula, mas sin embargo, se usan con poca frecuencia, también no se adorna los salones con abecedarios, biblioteca del aula, buzón, carteles, periódico mural, cuentos, historietas, entre otras actividades.

1.2 Delimitación

La Escuela Primaria General “Emiliano Zapata”, se encuentra ubicada en el Municipio de Concordia, Sinaloa; con clave 25PRO8543 de nivel primario, sector X, zona escolar 029. Esta institución es de organización completa uní grado, esta localizada en la colonia los Ranchitos, su zona es urbana la cual colinda con la calle Margarita Maza de Juárez.

1.3 Recursos humanos

Esta institución escolar esta compuesta por 6 maestras, una para cada grado, de primero a sexto grado, se encuentra una maestra que imparte la materia de ingles, una maestra psicóloga, una maestra que se encarga de atender a los alumnos discapacitados (maestra de educación especial), una maestra encargada del aula de COEEBA, un director, un conserje y una

señora encargada de la cooperativa, es decir, de la tienda escolar. En cada salón vario el número de alumnados, siendo de 16 a 38 alumnos en los diferentes grados.

Contexto escolar

Esta escuela cuenta con 6 aulas, 1 de COEEBA donde se encuentra la sala de cómputo, la dirección, 2 baños, uno para los niños y el otro para las niñas, el cerco de la escuela es de maya de acero. Las aulas son de concreto, en su interior el piso es de cemento liso con protecciones en las ventanas de vidrio, existen butacas y mesas con sillas para los alumnos donde toman sus clases, así como una mesa y una silla para el maestro; el aula se encuentra condicionada con abanicos de techo, pizarrón, guises, biblioteca del aula, su garrafón para tomar agua, su escoba, recogedor y trapeador para el aseo dentro del aula cuando les toca a los alumnos.

Dos salones de esta escuela cuentan con el programa nuevo de Enciclomedia. Esta institución cuenta con servicios de agua, drenaje, luz, teléfono.

La parte donde hacen los honores y donde salen a recreo es de cemento y el patio es de tierra, en donde se encuentran plantados árboles por enfrente de esta institución y por detrás. En lo

recreativo existen columpios y llantas para el entretenimiento de los alumnos al momento de salir al recreo.

Contexto extraescolar

La comunidad de concordia donde se encuentra la escuela General “Emiliano Zapata”, es una zona urbana, en donde la mayoría de las personas vienen de pueblos circunvecinos. Gran parte de los padres de familia se dedican a la albañilería, el campo, carpintería y algunos otros son obreros, trabajos que requieren de mañana y tarde y son trabajos que les pagan el mínimo. En lo que respecta a las madres, ellas se dedican a la atención de su hogar y a hacer algunas ventas por las tardes. En esta colonia no hay parques ni bibliotecas en las que se puedan entretener los niños en leer o escribir un cuento, por lo que recurren a las maquinitas y a la televisión.

En cuanto a lo económico, gran parte de los padres de familia de esta colonia son de bajos recursos económicos, por lo que carecen de tiempo para dedicárselos a sus hijos, ya que la mayoría de ellos lo invierten en sus trabajos.

En lo que respecta a la cultura, algunos niños de esta escuela acuden por las tardes a clases de teatro y danza y, gran parte de ello, acuden a actos culturales que se organizan por parte del

municipio, pero esto sucede muy distanciado, es decir, a lo largo.

La biblioteca es poco visitada por parte de estos alumnos de esta institución, debido al bajo interés que se tiene, aunado a ello lo retirado que se encuentra de esta colonia, y lo mismo sucede con los parques.

Sin duda coincido con el autor Frank Smith en su definición de medio ambiente, al decir que:

“La formación de la persona rebasa circunscripción, pero es evidente que el medio en sus aspectos político, social, cultural y económico, como la infinidad de sus reactivos positivos, unos y otros negativos, ejerce un gran influjo al cual nadie puede substraerse ni en la escuela misma y por consiguiente en el niño”.¹

El medio que rodea al niño ejerce una gran influencia en ello, por lo que su modo de vivir es muy semejante a la de las demás personas de esta colonia, ya que son personas que ocupan solamente en sus trabajos y no dedican un tiempo adecuado a estudios de gran importancia.

Características de la familia

De los padres de familia de la escuela General Emiliano

¹ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. P. 85

Zapata, solo una minoría invita a sus hijos a leer, a ayudar a realizar la tarea que se deja diariamente, es muy común para ellos que el niño haga la tarea solo, ya que le toman poca importancia a la educación porque es algo que no es muy indispensable para ellos que el niño estudie, porque solo estudiaran hasta la secundaria para después trabajar y ayudar a los gastos de la casa, es por ello que se conforman con que sepan leer y escribir y dedicarse a trabajar en un trabajo que sea sencillo.

Algunas de las familias son disfuncionales, otras son madres solteras, divorciados, de unión libre, casados; en estas familias comúnmente hay más conflictos en comparación con otros, debido a que sus problemas son mayores, los padres de familia de esta comunidad tienen conflictos comúnmente, aspecto que al niño le perjudica. Pero también hay familias muy unidas en donde dan atención a sus hijos y se le dedica el tiempo que se requiere para ellos, ya sea a ayudarles a realizar la tarea, jugar con ellos, platicar, o darles algún consejo sobre la vida, etc.

Respecto al ambiente familiar Frank Smith, dice que:

“Es indudable el poder educador de la familia. En esta el niño se inicia en la adquisición de hábitos, habilidades, capacidades y actitudes indispensables para la convivencia humana. En ella germina la simpatía, la cooperación, la

solidaridad social, etc.”²

En el ámbito de la educación, cuando la escuela organiza alguna junta para los padres de familia para abordar sobre los problemas que presentan sus hijos, siendo en las malas relaciones que tienen con los compañeros o problemas de la escuela, como hacer una actividad para la recaudación de fondos o material didáctico, los padres son muy renuentes a participar o asistir a alguna junta, ya que solo lo ven como una pérdida de tiempo para ellos, sin tomar en cuenta que en tales juntas tratan de darles objetivos o metas para que puedan llevar a cabo en solucionar el problema que presenta el hijo.

1.4 Justificación

Una de las principales razones por las que nos inclinamos a analizar el problema de los bajos niveles de lectura, fue porque al poner en práctica alguna de las metodologías, nos dimos cuenta que el problema que prevalecía más era de que los niños tenían poco interés respecto a las lecturas, ya que no les llamaban la atención hacerlo debido a que no tenían los materiales adecuados que despertaran su interés, entre otras cosas, como el hecho de que el docente que esta a cargo del grupo no pone en práctica el materia didáctico como lo es el fichero en donde vienen actividades

² Ibid. P. 90

innovadoras que pueden ayudarles a los docentes a minimizar el problema. Además no utilizan para trabajar con frecuencia lo que son los cuentos, las historietas, las cartas, las cuales son de importancia y se deberían trabajar constantemente; aunque no necesariamente se enfocaran a la materia de español, pero tomo en cuenta que si se debe de trabajar más con ello.

Además, de que estos niños ya están en un nivel avanzados que se supone que deben de leer bien, mas sin embargo, nos dimos cuenta que al momento de leer los niños confundían las palabras o las cambiaban por otras y delectaban.

El hecho del que el niño aprenda mientras se esta leyendo es especialmente importante ya que el estudiante debe ahora comenzar a usar las habilidades lectoras para aprender hechos y conceptos de los temas que analizan.

Respecto a ello coincidimos con el autor Donald H. Graves, ya que nos da la definición de dislexia al decir que “es la incapacidad de leer comprendiendo lo que se lee”.³

Es necesario que se lleven a cabo actividades de innovación o de motivación para mejorar la práctica docente y las generaciones que se encuentran por establecerse, y así exista una mayor mejoración y éxito en la educación básica.

³ GRAVES, Donald. Proceso lector. P. 34

1.5 Metodología

La problemática de los bajos niveles de lectura presentados en las escuelas primarias, en los aspectos de deletreo, dislexia al realizar y leer sus escritos y comprensión de textos, fueron diagnosticados principalmente por medio de la observación participante dentro del aula de tercer grado de Primaria; posteriormente se aplicaron encuestas elaboradas de diez preguntas especialmente para los alumnos sobre la lectura. Además se realizó un cuestionario de diez preguntas para después hacer la entrevista dirigida a la maestra encargada del salón, también acerca de los problemas que se le presenta al alumno en lo que abarca de la lectura.

El método descriptivo se va a utilizar, puesto que se hará una descripción detallada sobre las causas y consecuencias que conlleva a esta problemática, así mismo, se describirán todos y cada uno de los factores que se encuentran relacionados con este problema.

En cuanto a las técnicas que se utilizaran para enriquecer a la metodología, será la sistematización bibliográfica, ya que tenemos que recabar información para conocer las diferentes opiniones de los autores que estudian y analizan el problema.

Otras de las técnicas es la entrevista estructurado o dirigida,

las cuales se hicieron a la maestra del aula quien esta a cargo del grupo, donde se presentó la dificultad en lo que respectó a los bajos niveles de lectura.

1.6 Objetivos

- Dar una reseña acerca del problema de los bajos niveles de lectura para que el lector este informado acerca de ello.
- Que el lector tenga alternativas e ideas innovadoras que le ayuden a mejorar su actividad docente.
- Que el lector abarque en conocer principalmente el medio social, es decir, de lo exterior donde se encuentre el alumno y partir en realizar actividades que mejoren el problema del alumno.

CAPITULO II

LA COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

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

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

Según Anderson y Pearson:

“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.”⁴

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

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

Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse la del autor Hall (1989), el cual sintetiza en cuatro puntos lo fundamental de éste área:

- La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

⁴ Idem

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

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

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

2.1 Leer para aprender (desde una explicación constructivista)

El aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que condice a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la

posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

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

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela.

2.2 Tipos de lecturas

Lectura explorativa frente a la lectura comprensiva

Para dominar un contenido, para comprenderlo, en resumen, para estudiar, se debe hacer una doble lectura:

Lectura Explorativa

Lectura Comprensiva

Lectura Explorativa

Es una lectura rápida.

Su finalidad puede ser triple:

Lograr la visión global de un texto:

De qué trata

Qué contiene:

- Preparar la lectura comprensiva de un texto
- Buscar en un texto algún dato aislado que interesa.

Procedimiento:

- Fijarse en los títulos y epígrafes
- Buscar nombres propios o fechas que puedan orientar
- Tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación.

Tener en cuenta que un mapa, una gráfica, un cuadro cronológico etc., puede proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.

Lectura Comprensiva

Es una lectura reposada.

Su finalidad es entenderlo todo.

Procedimiento:

- Buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo.

Aclarar dudas con ayuda de otro libro: Atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.

Reconocer los párrafos de unidad de pensamiento

Observar con atención las palabras señal.

- Distinguir las ideas principales de las secundarias.

Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.

Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se hizo directamente.

2.3 Componentes de lectura

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes:

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

El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se las considera las “unidades de significado” y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos. Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados

micro procesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.

El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y está considerado como un macro proceso.

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

2.4 Modelos de lectura

La concepción tradicional de la lectura constituiría lo que ha sido definido como un modelo de procesamiento ascendente. Este modelo supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras...) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. Para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos aunque sea de forma

subvocálica, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado global.

Hay evidencias que prueban las limitaciones de este enfoque: por ejemplo se ha mostrado su falsedad con experimentos en los que se veía que la percepción de letras es más rápida en palabras conocidas que en otras que no lo son.

Además algunos de estos mecanismos ni siquiera forman parte del acto de la lectura -ya que, por ejemplo, el significado no se recibe a través de la oralización-, y otros, aunque están presentes, no son los únicos ni se enlazan de esta forma. Son todos aquellos que forman lo que ha dado en llamarse procesamiento *descendente* porque no actúan, como los anteriores, desde el análisis del texto a la comprensión del lector, sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto. Es decir, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto.

La intervención del procesamiento descendente, o de arriba abajo, es un componente necesario de la lectura corriente. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto. Es el conocimiento del contexto, en este caso del texto escrito, lo que hace posible, por ejemplo, decidir si una frase como - ¡Ya nos veremos! - contiene una amenaza o una expresión de esperanza.

Las dos formas de proceder, de abajo arriba y de arriba abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo.

Lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Esta visión del proceso constituye lo que se llama *modelos interactivos* de lectura. Son los enfoques más recientes y afirman que el proceso de comprensión está, como ya hemos dicho, dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto.

Este último modelo se diferencia de los otros dos en que mientras los primeros conciben la lectura como un proceso secuencial, este entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas.

De todas formas no existe aún una teoría general unánimemente aceptada que explique cómo se produce esta interacción.

2.5 El proceso lector

El acto de leer consiste en el procesamiento de información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo. El proceso de lectura utiliza lo que Smith (1983) llama las *dos fuentes de información de la lectura*:

- La información visual o a través de los ojos: que consiste en la información proveniente del texto.
- La información no visual o de detrás de los ojos: que consiste en el conjunto de conocimientos del lector.

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

- La formulación de hipótesis: cuando el lector se propone leer un texto, una serie de elementos contextuales y textuales activan algunos de sus esquemas de conocimiento y le llevan a anticipar aspectos del contenido.
- La verificación de las hipótesis realizadas: lo que el lector ha anticipado desde ser confirmado en el texto a través de los indicios gráficos. Incluso las inferencias han de quedar confirmadas, ya que el lector no puede añadir *cualquier* información, sino sólo las que encajen según reglas bien determinadas que pueden ser también más o menos

amplias en función del tipo de texto. Para hacerlo tendrá que fijarse en letras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los conectores, etc., e incluso en elementos tipográficos y de distribución del texto.

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

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

- Mira los símbolos gráficos, los perciben, los reconoce, valiéndose de cualquiera de las técnicas o claves más adecuadas para hacerlo (configuración, análisis estructural, contexto) y pronuncia oral y mentalmente: Los venezolanos.
- De inmediato traduce los símbolos gráficos a ideas. Para ello recuerda sus experiencias pasadas, forma la imagen mental de lo que entraña la palabra, la oración o el párrafo; es decir, comprende el significado de dichos símbolos escritos, asociándolos con experiencias previas. Esta fase del proceso de la lectura es la "**Comprensión**".
- Posteriormente, se da cuenta de lo que expresa el autor, su

pensamiento o su sentimiento, que puede crear en sí una actitud de esperanza, de aversión, de expectativa o simplemente de información. Esta fase se llama "**Interpretación**". En esta fase establece relaciones comparativas, generalizaciones inductivas, etc., Asocia y dice según esto, "ahora las cosas son más baratas, hay más salud, y mayor seguridad social".

- Luego, manifiesta una actitud de aceptación o inconformidad con la idea o el sentimiento expresado por el autor. Coteja lo expresado con lo que ha visto, ha oído o se ha informado. Pero la veracidad de la aseveración, la juzga a través de su criterio y después de un análisis íntimo, se halla conforme o discrepa con las ideas del autor. Esta fase del proceso, por la actividad que en ella predomina, toma el nombre de "**Reacción**", es decir, revela la actitud mental del lector ante las ideas expresadas por el autor.

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

2.6 Esquemas y estrategias del conocimiento

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

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

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

Esquemas de conocimiento

Un esquema es “una estructura abstracta de conocimiento”. Es abstracta en el sentido de que un esquema resume aquello que se conoce sobre una variedad de casos que difieren en aspectos particulares. Un esquema es estructurado en el sentido que representa las relaciones entre las partes que lo integran.

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a

través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna en un tema determinado, no dispondrá de esquemas para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible.

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

- Proporcionan un andamiaje mental de forma que la información textual rellena los huecos del esquema posibilitando la comprensión y reduciendo el esfuerzo mental del sujeto.
- Focalizar la atención. Ayudan al lector a determinar qué aspectos del texto son los más importantes.
- Favorecen la elaboración de inferencias. Debido a que los textos no son completamente explícitos los esquemas proporcionan las bases para ir más allá de lo explícitamente afirmado.

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

En síntesis, los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente

del lector a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos: con sus esquemas.

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

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

- “Que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto. Es lo que nos ocurre a los inexpertos cuando intentamos leer un documento legal enrevesado. En estos casos, o bien nos hacemos con el conocimiento necesario, o bien abandonamos el texto (o consultamos a un abogado.
- Que poseamos el conocimiento previo, pero que el texto en sí no nos ofrezca ninguna pista que nos permita acudir a él.
- que el lector pueda aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que ésta no coincida con la que pretendía el autor”.⁵

⁵ BAKER y Brown. Lectura y vida. P 56

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

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

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

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

1. dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
2. ayudar a los alumnos a que se fijen en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.

3. animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.

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

2.7 Condicionantes de la comprensión

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

- El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas.

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

El lenguaje oral: un factor importante que los profesores han de considerar al entrenar la comprensión lectora es la habilidad oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno

está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

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

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

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

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

El estado físico y afectivo general.

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

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

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

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

También hay que tener en cuenta que hay situaciones de lectura más motivadoras que otras; por ejemplo, la práctica de una lectura fragmentada, muy frecuente en las escuelas, es más

adecuada para trabajar la lectura en determinados aspectos que para que los niños lean. En cualquier caso, este tipo de lectura nunca debería ser utilizado en exclusividad.

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

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

Para que un niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener unos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos, que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir

que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Motivar a los niños para leer, por lo tanto, no consiste en que el maestro diga: “¡fantástico! ¡Vamos a leer!” sino en que lo digan o lo piensen ellos. Esto se consigue planificando bien la tarea de lectura y seleccionando con criterio los materiales que en ella se van a trabajar, tomando decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos, evitando situaciones en las que prime la competición entre los niños, y promoviendo siempre que sean posible aquellas que se aproximen a contextos de uso real, que fomenten el gusto por la lectura y que dejen al lector que vaya a su ritmo para ir elaborando su propia interpretación (situaciones de lectura silenciosa, por ejemplo).

A continuación, nos centraremos en los factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector:

- La intención de la lectura: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista, Foucambert (1976) caracteriza las diferentes maneras de abordar el

escrito según el objetivo de lectura. Con una cierta mezcolanza de criterios, las divide en:

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

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

- El conocimiento de la situación comunicativa
- Los conocimientos sobre el texto escrito:
 - Conocimientos paralingüísticos.
 - Conocimientos de las relaciones gramofónicas.
 - Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.
 - Conocimientos textuales.
- Conocimientos sobre el mundo: tal como afirman Schank y Abelson (1977).
- Por ejemplo, las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan.

2.8 Habilidades de comprensión

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

Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del

proceso de comprensión que es posible enseñar.

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

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora (Davis, 1986, 1972; Spearritt, 1972; Torndike, 1973), pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la de identificación del significado de las palabras.

En una reseña sobre la documentación referente a las habilidades, Rosenshine (1980) extrajo las siguientes conclusiones:

- “Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas.
- No es posible enseñar, lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado.
- No está claro cuáles ejercicios programados para entrenar las habilidades de comprensión lectora son esenciales o necesarios, si es que algunos de ellos lo son.”⁶

⁶ ROSENSHINE. Enseñar a leer y comprender. P. 57

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

Así pues, es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar.

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

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

Los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva procedural, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí.

La definición de comprensión, como ya hemos dicho

anteriormente, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto, dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

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

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

2.9 Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto

Habilidades de vocabulario: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

- Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
- Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.
- Habilidades de uso del diccionario.
- Identificación de la información relevante en el texto: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura.

Tales habilidades incluyen:

- Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
- Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia.
- Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan.

- Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

2.10 Procesos y habilidades para relacionar el texto con experiencias previas

Inferencias: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se explicita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.

Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguirla opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.

Regulación: se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen. Esto se puede conseguir a través de resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones.

2.11 Un modelo para instrucción directa

Es posible enseñar las habilidades y procesos de comprensión a través de la instrucción directa (Duffy, 1984), es decir, mediante esa porción del programa de lectura que enseña a los alumnos el “cómo hacer” de la lectura. El proceso de instrucción directa es aquel en virtud del cual el maestro:

- Exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender.
- Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido.
- Les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo.

El proceso incluye los siguientes pasos:

- Enseñanza.
- Comunicar a los alumnos lo que van a aprender y ayudarles a relacionarlo con sus experiencias previas.
- Modelar una habilidad o implementar de un proceso determinado y verbalizar las reflexiones que tienen lugar.
- Promover la práctica guiada de esa habilidad o proceso.
- Resumir lo que se ha aprendido y verbalizar el cómo y cuándo aplicarlo.
- Práctica.

Promover la práctica independiente de los alumnos con la habilidad o procesos adquiridos.

Aplicación.

Recordar a los alumnos la habilidad, el proceso o la estrategia que deben aplicar o implementar.

Hacer que los alumnos lean el texto seleccionado para determinar su propósito.

Analizar el texto:

- Para evaluar si los alumnos han comprendido el texto seleccionado.
- Para evaluar si los alumnos aplican las habilidades y procesos aprendidos.

Resumir lo que se ha aprendido y la forma de utilizarlo en la lectura.

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

Se debe enseñar a los alumnos a regular su propia

comprensión durante la lectura. Una estrategia básica para ello incluye enseñarles a resumir el contenido, clarificar dudas, hacerse preguntas y predicciones durante la lectura.

2.12 Hacia una nueva metodología de la enseñanza de la comprensión de textos

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

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

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

global de aquello que se leía, así como de las inferencias que los estudiantes debían realizar para llegar a esa comprensión global.

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

2.13 Como enseñar y que enseñar

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

Directrices relativas al contenido de la instrucción: Se trata de responder a la pregunta de qué es lo que hay que enseñar. El contenido debe estar centrado en los dos conjuntos de variables que afectan a la comprensión de los sujetos y de los que ya hemos hablado: esquemas de conocimiento y estrategias meta cognitivas

del procesamiento de textos.

Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los sujetos, los cuales les capaciten para comprender adecuadamente los diferentes tipos de textos.

Desarrollar estrategias metacognitivas: Se trata de que los sujetos sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para que puedan planificar, dirigir, revisar o evaluar todos los pasos que conducen a una comprensión efectiva.

Directrices relativas a los procedimientos metodológicos que han de orientar la enseñanza: Estas orientaciones van dirigidas a mostrar cómo hay que instruir.

Proporcionar objetivos claros a los estudiantes: Se busca enseñar estrategias metacognitivas de dirección y control del pensamiento. Si los sujetos no tienen clara cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad mal pueden poner en marcha los procesos ejecutivos de la comprensión.

El profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos: Aquí se trata de un modelado abstracto, que se refiere a conductas abstractas o regidas por leyes como son las estrategias de procesamiento de la información de las que aquí nos ocupamos.

La instrucción se ha de realizar en contextos reales de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza aprendizaje: Uno de los fallos de la instrucción tradicional en comprensión y técnicas de estudio era el de practicar una serie de ejercicios para promover conjuntos de habilidades independientes. Se pensaba que proporcionando esta serie de ejercicios a los alumnos ellos mismos generalizarían unas supuestas habilidades a las situaciones ordinarias; pero esto se ha demostrado que no ocurre así.

Los enfoques cognitivos de la instrucción plantean la enseñanza de habilidades que puedan ser fácilmente generalizables, tanto por el material que se utiliza como por el contexto en que se instruye.

El profesor debería proporcionar retroalimentación sobre los procesos de comprensión: En los enfoques tradicionales la retroalimentación del profesor se centra básicamente en los productos de comprensión más que en los procesos. El énfasis recae sobre lo observable y en consecuencia los niños aprenden que lo importante son los productos. Los enfoques cognitivos preocupados fundamentalmente por instruir estrategias deben centrar la retroalimentación del profesor en esas estrategias.

Proporcionar una retroalimentación que favorezca la motivación y las atribuciones de los alumnos hacia el logro: El

tipo de retroalimentación tradicional al que nos acabamos de referir no sólo tiene como efecto centrarse sobre todo en los productos del aprendizaje, sino que además hace descansar el control del mismo sobre el profesor en lugar de transferir dicho control al alumno. Este hecho tiene consecuencias en la motivación, ya que el sentimiento de control es altamente motivante. Así pues, un programa de instrucción efectivo debería preocuparse de entrenar en atribuciones sobre causas internas, tales como la capacidad y el esfuerzo, de forma que se favoreciese el sentimiento de control sobre las propias acciones incrementando la motivación hacia el logro.

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

Algunas condiciones para la enseñanza de la lectura

Partir de lo que los alumnos saben: la escolarización supone un paso muy importante para los niños y niñas al darles la posibilidad de ampliar la experiencia sobre el mundo y sus formas de representación y comunicación. Es la escuela, precisamente, la

institución social encargada de ofrecerles la oportunidad de asimilar la modalidad más abstracta de representación verbal, la lengua escrita. Este aprendizaje debe realizarse a través de la reconstrucción progresiva de los conceptos que ellos ya poseen en mayor o menos grado cuando llegan a la escuela. Por ello, la valoración de los conocimientos previos sobre el escrito y la estimulación hacia su continuidad son unas tareas básicas de la escuela que deberá planificar su intervención a partir de la información que cada uno de los alumnos posee sobre la forma y la función del código escrito.

Favorecer la comunicación descontextualizada: un tema ampliamente debatido por los estudios sociolingüísticos aplicados a la educación ha sido el de saber en qué forma y en qué medida las diferencias lingüísticas que presentan los niños y niñas al llegar a la escuela están condicionadas por su medio sociocultural de origen.

Familiarizar a los alumnos con la lengua escrita y crear una relación positiva con el escrito: en relación con el punto anterior, la familiarización de todos los niños y niñas con el mundo de la escritura debe constituir el primer objetivo de la actuación escolar en la enseñanza de la lectura. Para ello se intensificará el contacto de los alumnos con textos escritos en actividades que conserven el sentido y el uso normal de la lectura en nuestra sociedad. La familiarización ha de englobar tanto los objetos de lectura (libros, anuncios, letreros, etc.), como las situaciones de la vida corriente en

que se recurre a la lectura (para recordar, para explicar un cuento, etc.) o los lugares donde se produce (en la biblioteca, en la secretaría, etc.).

Fomentar la conciencia metalingüística: otra característica exigida por la comunicación escrita es un nivel elevado de conciencia metalingüística, la cual permite concentrarse en el lenguaje como objeto en sí mismo y no en su caso como vehículo de significado en el interior de una comunicación. Aunque los niños y niñas presentan unos determinados niveles de conciencia metalingüística a partir de su dominio oral (pueden preguntar, por ejemplo qué significa *tal* palabra), el acceso al escrito requiere un uso del lenguaje mucho menos transparente que en la comunicación oral y a diferentes niveles de las unidades lingüísticas.

Utilizar textos concebidos para su lectura: Para enseñar a los alumnos a reconocer y dominar las características lingüísticas y los indicios que facilitan la recepción de un texto es importante que la escuela utilice textos realmente concebidos para ser leídos. A menudo este principio es contradicho por la confección y el uso de materiales escolares que intentan facilitar la lectura de las niñas y niños a través de la propuesta de textos narrativos que ellos conocen en su versión oral o especialmente realizados para el aprendizaje escolar. Esta situación provoca problemas en el aprendizaje de la interpretación del texto porque los niños ya saben su significado si necesidad de interrogarse al respecto y también por

la falta de interés que puede tener un tipo de texto tan artificial y simplificado.

Experimentar la diversidad de textos y lecturas: La familiarización con las características del escrito implica tener experiencias con textos variados, de tal forma que se vayan aprendiendo sus características diferenciales, y que la habilidad de lectura puede ejercitarse en todas sus formas según la intención y el texto.

- Leer sin tener que oralizar: tradicionalmente, la escuela ha transmitido la idea que leer es oralizar cualquier tipo de texto escrito, unidad tras unidad, sin despegarse jamás de él y a tanta velocidad como sea posible sin cometer equivocaciones. Así, la oralización del texto, o *lectura en voz alta*, ha sido la principal actividad escolar del primer aprendizaje lector y es también la más utilizada cuando se aborda un texto colectivamente en los cursos superiores. Las situaciones de lectura integrada en el trabajo escolar y en la vida de la clase y de la escuela ofrecen muchas oportunidades, parecidas a las que se ofrecen al adulto, para leer silenciosamente sin necesidad de decir el texto en voz alta.

A pesar de todo, será preciso prever momentos de intercambio entre el maestro y sus alumnos, sea individualmente o en grupo,

sobre los textos que han leído o que están leyendo, para saber qué interpretan y cómo resuelven los problemas de comprensión, y también para poder ayudarles y sugerirles formas de proceder más adecuadas, si es preciso. Así pues, sería conveniente provocar a menudo situaciones para hablar de lo que se lee y de cómo se hace, más que dedicar horas y horas simplemente a oralizar textos.

La lectura en voz alta: la lectura en voz alta tiene que ser una actividad presente en la educación lectora, si no es entendida simplemente como la oralización de un texto. Leer en voz alta tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado. Es posible que sea necesario comunicar el resultado de una búsqueda de información a los demás miembros del grupo, que se quiera ofrecer el placer de la realización sonora de un texto literario o que sea preciso comunicar algo simultáneamente a muchos receptores.

2.14 Programa de instrucción

El programa para la enseñanza de la comprensión lectora debe incluir tres componentes o elementos fundamentales:

- El desarrollo de información previa y del vocabulario.
- La configuración de determinados procesos y habilidades.

- La correlación de la lectura y la escritura.

Los tres elementos no funcionan separadamente, sino que están interrelacionados y yuxtapuestos para dar forma a la enseñanza de la comprensión.

El desarrollo de la información previa y del vocabulario.

La información previa de una persona influye directamente sobre cualquier faceta de su habilidad comprensiva. La investigación y la teoría relacionadas con el desarrollo de la información previa del lector para la comprensión. La adquisición del vocabulario es una faceta específica del desarrollo de la información previa.

Por tanto, el eje de este componente del programa de enseñanza estriba en ayudar al lector a desarrollar la información previa, incluido el vocabulario, requerida para leer determinados textos, considerando la información previa y el vocabulario como elementos relacionados y no como entidades separadas.

Este componente del programa de comprensión no constituye un factor aparte dentro del proceso general de enseñanza. Debe ser, por el contrario, parte integral no sólo de la enseñanza de la lectura, sino de cualquier otra asignatura.

Una de las grandes responsabilidades del maestro en su intento de mejorar la habilidad comprensiva de sus alumnos consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa. A medida que la capacidad lectora de los alumnos va madurando, se apoyan progresivamente en su propia información previa y reconocen la necesidad de contar con información adicional antes de leer otros materiales.

Una parte de esa información previa a desarrollar se relaciona con la experiencia general que un individuo tiene en relación con un tema determinado.

Como ya hemos dicho con anterioridad, conocer el significado de las palabras es un aspecto significativo de la habilidad comprensiva del lector. Así, un componente fundamental del programa de comprensión ha de consistir en la enseñanza y desarrollo sistemático del vocabulario, como parte de la información previa que se requiere para leer determinados textos y para futuras lecturas. Para esto deberá ayudarse del uso de las distintas habilidades vistas en el apartado anterior.

La construcción de procesos y habilidades.

Para que los alumnos adquieran los procesos y habilidades de comprensión es preciso enseñarles de manera sistemática tales procesos y habilidades. Hemos pasado largo tiempo haciendo

preguntas a los alumnos pero no hemos dedicado mayores energías a enseñarles cómo encontrar o deducir las respuestas. El hecho de formular preguntas no son, en sí mismo, una forma de entrenar la comprensión. En vez de limitarse a hacer preguntas, el profesor ha de modelar ante sus alumnos lo que deben aprender. (Apartado de habilidades de comprensión). Esta actividad de modelado es aquella faceta de la enseñanza en la que el profesor demuestra por la vía práctica a sus alumnos cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión.

Relación lectura y escritura

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

El sujeto que escribe se esfuerza, durante su actividad, por organizar sus ideas de modo que ellas sean comprendidas por el lector. Por su parte, el lector echa un vistazo a lo que alguien ha escrito e intenta determinar cómo es que ha estructurado u organizado el autor las ideas que allí se le presentan. Dado que los procesos de comprensión lectora y de la escritura son tan semejantes, la correlación de las actividades a desarrollar en ambas

áreas hace que ellas se complementen y potencien entre sí. Correlacionar la escritura con la comprensión no significa proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente.

Todos los maestros han de asumir su parte de responsabilidad en ese proceso de generar alumnos capacitados para comprender lo que leen. Los profesores de lectura, esa parte del profesorado encargada de enseñar a leer al alumno, pueden y deberían incorporar los tres elementos mencionados a dicho proceso de enseñanza. Los profesores de otras asignaturas, es decir, los responsables de inculcar a los niños un cuerpo de conocimientos referido a un área determinada, han de ayudar continuamente a los alumnos a comprender el texto, orientándolos para que apliquen las habilidades de comprensión y los procesos que han aprendido previamente.

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

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

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

2.15 Relación de la lectura y la escritura

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

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

actividades escogidas de lectura influyen recíprocamente en el desempeño durante la lectura.

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

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

adicionalmente en torno al tema elegido.

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

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

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

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

mejor cómo organizan otros autores sus propios pensamientos.”

2.16 Integración de la lectura y la escritura

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

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

El maestro no debe suponer que la enseñanza de la escritura mejora automáticamente la comprensión lectora y viceversa. Se debe enseñar a los alumnos a escribir, igual que se les enseña a cómo comprender mejor un texto. Pero, si los dos procesos son enseñados y relacionados entre sí en forma sistemática, acabarán reforzándose el uno al otro. Los alumnos suelen creer que lo que aprenden en el área de la lectura no guarda relación alguna con lo que realizan en el de la escritura o en otras áreas lingüísticas. Es

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

CAPITULO III

CONCEPCIONES TEÓRICAS DE LA LECTURA

De acuerdo con María Eugenia Dubois, si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura.

La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

3.1 La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información

Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho

en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que “el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.”⁷

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo qué es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

Esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de lectura. Nuestro país no es una excepción, baste a manera de ejemplo, echar un vistazo a las guías curriculares de los programas de español y a los libros de

⁷ DUBOIS, Maria Eugenia. El proceso de la lectura: de la teoría de la practica. P 43

texto existentes. “Encontramos un sinnúmero de recomendaciones y ejercicios que sólo pretenden que los estudiantes extraigan el significado del texto”.⁸

3.2 La lectura como un proceso interactivo

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge **la teoría interactiva** dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Kenneth Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos:

1. “La lectura es un proceso del lenguaje.
2. Los lectores son usuarios del lenguaje.
3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto.”⁹

⁸ ROCKVELL, Elsie, y otros. La enseñanza implícita en el quehacer del maestro. P. 125

⁹ GOODMAN, Kenneth. El proceso de la lectura: Consideración a través de las lenguas y del desarrollo. P. 45

Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto"¹⁰. Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser un simple desciframiento del sentido de una página impresa. Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran su conocimiento previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que:

“El enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él.”¹¹

Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el

¹⁰ SMITH, Frank. La comprensión de lectura un enfoque psicológico. P. 10

¹¹ DUBOIS. op. cit. P. 11

lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas.

Y se preguntarán, ¿qué es un esquema? Según Rumelhart (1980), “un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencia de eventos, acciones,”etc.¹²

3.3 La teoría de los esquemas

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende.

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando

¹² *Ibíd.* P. 82

es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación.

Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente.

3.4 La lectura como proceso transaccional

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "La lectura, el text y el poema". Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois, 1991. Dice Rosenblatt al respecto:

“Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un poema.”¹³

Para Rosenblatt,

“La lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página”.¹⁴

La diferencia que existe, según Cairney (1992) entre **la teoría transaccional y la interactiva** es que para la primera,

“El significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Él

¹³ ROSEMBLATT. Literatura explorativa. P. 67

¹⁴ Ibidem. P. 69

considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma”.¹⁵

Una vez hemos establecido las nuevas teorías en el campo de la lectura y sus implicaciones en la enseñanza, es necesario pasar a conocer el proceso de la lectura.

3.5 El proceso de la lectura

“El proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer.”¹⁶

Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una

¹⁵ CARNEY. La enseñanza de la comprensión lectora. P. 80

¹⁶ SOLE. Estrategias de lectura. P. 82

lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

1. Para aprender.
2. Para presentar una ponencia.
3. Para practicar la lectura en voz alta.
4. Para obtener información precisa.
5. Para seguir instrucciones.
6. Para revisar un escrito.
7. Por placer.
8. Para demostrar que se ha comprendido.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?

(Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto)

Durante la lectura

1. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
2. Formular preguntas sobre lo leído
3. Aclarar posibles dudas acerca del texto
4. Resumir el texto
5. Releer partes confusas
6. Consultar el diccionario
7. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
8. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Después de la lectura

1. Hacer resúmenes
2. Formular y responder preguntas
3. Recontar
4. Utilizar organizadores gráficos

Considerar la lectura como un proceso constructivo conlleva utilizar enfoques muy distintos a los que hemos venido utilizando

para desarrollar la comprensión lectora. Implica que ya nos se enseñarán más técnicas aisladas de comprensión y que se dejará de comprobar la comprensión lectora, tal como se ha venido haciendo. Porque la lectura, como hemos mencionado anteriormente, no es: decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura literal; leer en voz alta; Siempre leer solo y en silencio; una simple identificación de palabras.

Pearson afirma que el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de su trabajo sobre el proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos, los factores que separan los expertos de los principiantes y los métodos que utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión.

3.6 Características de los lectores competentes

- 1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.**

Pearson afirma que las investigaciones que se han realizado con adultos, niños, lectores competentes y lectores en formación arrojan la misma conclusión: la información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.

2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura

Monitorear es un mecanismo primario que utilizan los lectores para lograr el sentido de lo que leen. Siempre hemos sabido que los buenos lectores son más cuidadosos en su lectura que los que no lo son. Que también son más conscientes de cuán bien o cuán mal están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura una vez se dan cuenta de la situación.

La evidencia presentada en las investigaciones que se han llevado a cabo indica que el monitoreo de la comprensión es lo que distingue al lector competente, del que no lo es. Otra característica del lector competente relacionada con la función de monitorear es que éste corrige y regula la comprensión del texto tan pronto detecta que hay problemas.

3. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.

Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, contrario a los menos competentes o con déficit que dedican el mismo tiempo a la lectura independientemente de su nivel de complejidad. Otra

estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.

4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? William (1986); Tierney y Cunningham (1984) y Winograd y Bridge (1986) hacen una distinción entre lo que es importante para el autor y lo que es importante para el lector.

“Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura (Pichert y Anderson, 1977). Casi todas las lecturas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo importante para el autor”.¹⁷

5. Resumen la información cuando leen.

Muchos estudios confirman la utilidad de resumir como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.

6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

¹⁷ WILLIAM, et al. Enseñanza de la lectura y la escritura. P. 180

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson, 1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.

7. Preguntan

Que los docentes hagan preguntas como parte de las actividades de comprensión es muy común, pero en cambio que los estudiantes sean quienes generen las preguntas, no.

Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto y de este modo mejora la comprensión y el aprendizaje (Andre y Anderson, 1979).

3.7 Métodos de cómo enseñar la comprensión lectora según Baumann, Robb y Johnson

Baumann (1985; 1990), Robb (1996) y Johnson y Johnson (1986) han desarrollado diversos métodos, aunque muy parecidos entre sí sobre cómo enseñar las estrategias de comprensión.

Paso 1. Introducción

El docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia. Explica a los estudiantes el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.

Paso 2. Demostración

El docente explica, describe y modela la estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden a preguntas y construyen la comprensión del texto.

Paso 3. Práctica guiada

Los estudiantes leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente. Se recomienda brindar a los estudiantes toda la práctica necesaria hasta que ellos puedan demostrar que dominan la estrategia.

Paso 4. Práctica individual

El estudiante practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.

Paso 5. Auto evaluación

El docente solicita a los estudiantes que autoevalúen sus ejecutorias.

Paso 6. Evaluación

El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los estudiantes realizan por su cuenta para avaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, “saber si los estudiantes dominan las estrategias.”¹⁸

3.8 Estrategias de comprensión lectora

La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender. ¡Qué más puede desear un docente! El uso autónomo y eficaz de las estrategias de comprensión que acabamos de mencionar va a permitir a los estudiantes:

1. “Extraer el significado del texto completo o de

¹⁸ BARMAN y otros. La comprensión lectora. P 34

- las diferentes partes que lo componen.
2. Saber dirigir su lectura avanzando o retrocediendo en el texto para adecuarlo al ritmo y las capacidades necesarias para leer correctamente.
 3. Conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos para así poder incorporarlos a sus esquemas.”¹⁹

Ahora bien, de nada nos sirve conocer todo esto si vamos a continuar enseñando tal y como lo hemos hecho anteriormente. Antes de pasar a ver algunas de las estrategias, conviene hablar de un aspecto muy importante que es imprescindible incorporar a nuestra práctica docente: el modelaje.

El modelaje es sumamente importante en la enseñanza de la comprensión lectora. El docente tiene que verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y tiene que dar a conocer a los estudiantes, mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión. El docente deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto nos sugiere y deberá explicar, además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve.

Explicar nuestros procesos internos puede ser sumamente difícil. Pues no nos damos cuenta que los realizamos y porque no

¹⁹ SERRA, Caballera y Oller Barnada. Repertorios básicos de comprensión de lectura. P. 47

estamos acostumbrados a hablar sobre ellos. Pero sabemos que el aprendizaje de un procedimiento no puede quedarse en la teoría, requiere su demostración.

A la fase de modelar le sigue la de la participación del estudiante. Esta pretende que primero de una forma más dirigida por el docente (formulando preguntas, por ejemplo) y luego, progresivamente dando mayor libertad (con preguntas abiertas) a que el estudiante participe en el uso de la estrategia que le facilitará la comprensión del texto.

En esta fase el docente debe tener siempre presente que su meta es lograr que sus estudiantes se conviertan en lectores competentes y autónomos. Ese traspaso progresivo de responsabilidad al alumno es vital. No quiere decir que el docente se va a inhibir completamente, sino que su papel es otro: el de guía, facilitador del proceso de comprensión lectora.

ESTRATEGIAS:

Las inferencias

Uno de los hallazgos más comunes de los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión (Anderson y Pearson,

1984). Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y se recomienda enseñar a los estudiantes a hacerlas desde los primeros grados hasta el nivel universitario, si fuese necesario. ¿Qué es una inferencia?

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz:

"Es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión."²⁰

Esto ocurre por diversas razones: porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte, etc. Los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce. Por ejemplo, si desconoce el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el significado de la misma en el contexto.

²⁰ CASANY y otros. Los maestros y la lengua, enseñar lenguas. P. 25

La formulación de hipótesis y las predicciones

La lectura es un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego se confirma si la predicción que se ha hecho es correcta o no. Hacer predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas. Es mediante su comprobación que construimos la comprensión. Solé (1994) postula que:

“Las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector.”²¹

Smith (1990) nos dice al respecto: “La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas”²². Al leer, al atender a un hablante, al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas. En la medida en que respondemos a esas interrogantes, en la medida en que no nos quedamos con ninguna incertidumbre, estamos comprendiendo.

Cuando nos proponemos leer un texto, los elementos textuales (del texto) y los contextuales (del lector) activan nuestros esquemas de conocimiento y sin proponérselo anticipamos aspectos de su contenido. Formulamos hipótesis y hacemos predicciones sobre el texto (¿Cómo será?; ¿Cómo continuará?; ¿Cuál será el final?) Las

²¹ SOLE. Op. Cit. P. 121

²² SMITH, Frank. Op. cit. P. 109

respuestas a estas preguntas las encontramos a medida que vamos leyendo.

Lo que hemos anticipado, o dicho que va a suceder debe ser confirmado en el texto y para esto es necesario buscar la evidencia en el texto. No podemos inventar. Para lograr confirmar nuestras hipótesis buscaremos pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas y culturales con tal de comprobarla la certeza de nuestra previsión. Cuando hacemos predicciones corremos riesgos, ya que hacer una predicción no implica exactitud en lo que formulamos. Cuando les pedimos a nuestros estudiantes que formulen hipótesis y hagan predicciones, es necesario que tengamos bien presente que el estudiante tiene que sentirse seguro de que en el salón de clases puede correr riesgos sin el peligro de ser censurado por aventurarse a hacer una predicción.

Al leer, al vivir cada día estamos constantemente formulándonos preguntas y en la medida en que esas interrogantes son respondidas y en la medida en que no nos quedamos con ninguna duda, estamos comprendiendo.

Muchas veces los problemas de comprensión de un texto que tienen nuestros estudiantes radican precisamente en una predicción no confirmada que éstos no recuerdan haber hecho, pero que condiciona la imagen mental de lo que están leyendo. Las diferencias en interpretación de una misma historia es evidencia de

cómo proyectan sus propios conocimientos y sistemas de valores en la comprensión del texto.

En ocasiones, cuando los estudiantes se dan cuenta del error no son conscientes de dónde se ha producido la ruptura y no pueden rectificar. Por eso si la información es presentada en el texto es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector las integrará a sus conocimientos para continuar construyendo significado global del texto utilizando las diversas estrategias. Es importante no pasar por alto que hacer predicciones motiva a los estudiantes a leer y a releer, y un diálogo interno entre el lector y el escritor.

Formular Preguntas

Es muy importante estimular a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto. Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se pregunta. Esta dinámica ayuda a los estudiantes a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que lleven a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído.

Las investigaciones realizadas (Smith y Gall, 1970)

demuestran que los docentes que utilizan preguntas que estimulan los niveles más altos del pensamiento promueven el aprendizaje, ya que requieren que el estudiante aplique, analice, sintetice y evalúe la información en vez de recordar hechos. Algunos ejemplos de este tipo de pregunta son:

“¿Cuán diferentes o parecidos son los dos personajes más importantes de la obra?; ¿Cuál es el punto de vista del editorialista sobre la legalización de las drogas?; ¿Crees que sería beneficioso aumentar la jornada escolar a ocho horas? ¿Por qué?”²³

Las preguntas que pueden sugerirse sobre un texto guardan relación con las hipótesis que pueden generarse sobre éste y viceversa. Puede ser útil hacer las preguntas a partir de las predicciones (e incluso al margen de ellas. Es sumamente importante establecer una relación entre las preguntas que se generan y el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez se ha logrado el objetivo principal, se pueden plantear otros.

La propia estructura de los textos y su organización nos ofrecen pistas para formular y enseñar a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto, las preguntas.

²³ Ibid. P. 119

K W L

Esta estrategia, desarrollada por Donna Ogle, toma su nombre de las iniciales de las palabras en inglés que la definen: **K** (What do I know? ¿Qué sé?); **W** (What do I want? ¿Qué quiero aprender?); **L** (What have I learned? ¿Qué he aprendido?). Estas preguntas llevan a los estudiantes a activar el conocimiento previo ya desarrollar interés por la lectura antes de comenzar a leer el texto.

Una manera de poner en práctica esta estrategia es la de entregar a los estudiantes una hoja de papel en la que tendrán la oportunidad de contestar las preguntas (las primeras dos) antes mencionadas antes de iniciar la lectura. Para la primera pregunta que es la que va dirigida a estimular el conocimiento previo del lector, el estudiante escribe sobre lo que conoce del tema. La segunda, que está montada sobre la primera, requiere que los estudiantes hojeen el libro y escriban sobre lo que quieren saber o conocer. De esta manera se promueve que los estudiantes establezcan un propósito al leer y que deseen iniciar la lectura. Estas primeras dos preguntas se pueden trabajar individualmente o en equipos. Luego de la discusión en clase del texto, contestarán la tercera pregunta. Esta se recomienda que se haga individualmente.

Si los estudiantes llevan una bitácora de la clase, la actividad se puede llevar a cabo en ella.

Lectura rápida

La lectura rápida es la que se hace para buscar un dato concreto (un nombre, una fecha, una cita, etc.) que nos interesa conocer antes o después de iniciar una lectura. Es echar un vistazo sobre el texto con un propósito específico.

Leer un capítulo rápido consiste en leer sólo la primera oración de cada párrafo. Después de la lectura rápida, el lector puede identificar los puntos más importantes y así establecer el objetivo de su lectura o el trabajo sobre el texto que quiere realizar. Este proceso le sirve para planificar su lectura intensiva del texto.

En ocasiones queremos saber si los textos que hemos seleccionado para leer son verdaderamente pertinentes al tema que deseamos trabajar. Podemos hacer una lectura rápida para determinar la meta y el propósito de la lectura, antes de comenzar a leer detenidamente o descartarlo por no estar directamente relacionado con nuestro tema.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la comprensión lectora implica que el lector se interese por lo que esta leyendo, de esta manera interpreta lo que esta lee, llevando a su realidad. Y a la vez conocido con lo que el autor quiere plasmar.

Es importante que el estudiante no lea de manera mecánica, sino que tome en cuenta lo que no entienda, de esta manera investigara, ya sea buscando palabras que obstaculicen la comprensión o preguntándose de que se trata la lectura, que contiene etc. El docente tiene que buscar de distintas formas que el alumno llegue a comprender lo que lee; puede empezar a indagar en los conocimientos previos, que se va ha hablar, invitarlos a leer subte mas, títulos, buscar en el diccionario palabras que no entienda. El docente debe de involucrarlos en la lectura de manera que al alumno no se le haga tan tedioso, esto va a dar como resultado que los niños tomen la iniciativa en algunas cuestiones de la lectura.

Es importante que el docente tome en cuenta los tipos de textos, ya que estos deben de estar de acuerdo a su edad e interés y a su contexto.

El docente debe de darse a la búsqueda de métodos y estrategias que le sirvan en su practica de grupo, y sobre todo al alumno en su aprendizaje por la lectura y su comprensión; de igual manera debe de implementar diferentes tipos de lectura como: lectura silenciosa, lectura selectiva, explorativa etc. Todas estas enfocándolas de una manera constructiva para lograr despertar el interés de la lectura y lograr así crear un potencial lector y una mejor comprensión de los textos.

Es de suma importancia que como docentes nos apoyemos en opiniones de autores experimentados en el tema , ya que retomando sus experiencias y teorías serán de gran ayuda para ampliar mas nuestro panorama de cómo poner en practica las diversas actividades y métodos que ayudaran a que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo.

BIBLIOGRAFÍA

CARNEY. La enseñanza de la comprensión lectora. Ministerio de educación y ciencia. Madrid. 1992. 257 pp.

CASANY y otros. Los maestros y la lengua, enseñar lenguas. Ed. Paidos. Barcelona, 1993. 183 pp.

COLL, Salvador César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Paidos. España, 1991. 242 pp.

DELVAL, Juan. Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Ed. Paidos. México, 1987. 235 pp.

DUBOIS, Maria Eugenia. El proceso de la lectura: de la teoría de la practica. Ed. Paidos. Argentina, 1997. 240 pp

GOODMAN, Kenneth. El proceso de la lectura: Consideración a través de las lenguas y del desarrollo. Ed. Siglo XXI. México, 1982. 194 pp.

GRAVES, Donald. Proceso lector. Ed. Paidos. Argentina, 1991. 145 pp.

PÉREZ, Gómez. A. Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje, Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Mocata. Madrid, 1992. 268 pp

ROCKELLI, Elsie. Et. al. La enseñanza implícita en el quehacer del maestro. Ed. El caballito. México, 1994, 187 pp.

SMITH, Frank. La comprensión de lectura un enfoque psicológico. Ed. Trillas. México, 1983. 154 pp.

SERRA, Caballera y Oller Barnada. Repertorios básicos de comprensión de lectura. Ed. Trillas. México, 197 pp.

SOLE. Estrategias de lectura. Ed. Grao. Barcelona, 1994. 243 pp.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Antología. Análisis curricular. Ed. UPN. México, 1994. 172 pp.

-----, Antología. El maestro y su práctica docente. Ed. UPN. México, 1994. 154 pp.

-----, Antología.

Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula. Ed. UPN. México, 1996. 243 pp.

-----, Antología. Corrientes

pedagógicas contemporáneas. Ed. UPN. México, 1993. 279 pp.

-----, Antología. Enseñanza

de la lengua en el aula. Ed. UPN. México, 1986. 244 pp.