



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



**“HACIA UNA NUEVA CONCEPCIÓN EN LA  
ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y SU  
COMPRENSIÓN EN TERCER GRADO DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**TESIS  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADAS EN EDUCACIÓN**

Presentan

*Diana Graciela Moran Sifuentes  
Estrella Moran Sifuentes  
Nadia Zamudio Pini*

MAZATLAN, SINALOA, MEXICO

DICIEMBRE DEL 2006

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>3</b>
<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>6</b>
<b>I. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA.....</b>	<b>8</b>
1.1 Una aproximación al concepto de comprensión lectora.....	10
1.2 Modelos de lectura.....	15
1.3 Un modelo para la instrucción directa.....	18
1.4 El proceso lector.....	20
1.5 Lectura explorativa frente a lectura comprensiva.....	23
1.6 Condicionantes de la comprensión.....	25
1.7 Hacia una nueva metodología de la enseñanza de la Comprensión de textos.....	31
1.8 Habilidades de comprensión.....	36
1.9 La construcción de procesos y habilidades.....	42
1.10 Programa de instrucción.....	46

<b>II. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA...</b>	<b>48</b>
2.1 Esquemas y estrategias de conocimiento.....	52
2.2 Estrategias de lectura.....	59
2.3 Procesos básicos del aprendizaje.....	66
2.4 El niño se apropia de los símbolos lingüísticos.....	70
2.5 Relación entre estructura cognitiva y entorno sociocultural.....	75
2.6 Planteamiento didáctico.....	78
2.7 Algunas condiciones para la enseñanza de la lectura.	84
<b>III. EL JUEGO DIDÁCTICO COMO UNA ALTERNATIVA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA.....</b>	<b>90</b>
3.1 El juego como alternativa didáctica.....	90
3.2 Juegos didácticos para la enseñanza de la lectura....	96
3.3 Juegos Escolares.....	104
3.4 Juegos para reflexionar.....	134
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>137</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>139</b>

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad los maestros desarrollan una serie de proyectos para inculcar en el alumno el énfasis para la comprensión de la lectura en diferentes asignaturas que constituyen el plan de estudios. Lograr el entendimiento de la lectura y su comprensión es uno de los principales retos que cada docente se fija como meta.

La reprobación junto con la deserción del alumno son aspectos que ocurren a diario en las escuelas y esto pasa por la falta de interés del alumno por aprender como la falta de optimismo al leer y comprender lo leído.

El docente descubrirá por medio de la lectura del maestro que la escritura es un inmenso portador de ideas y de significados. El aprendizaje requiere mucho esfuerzo y dedicación para y por los alumnos, pues estos leen, pero no saben descifrar lo que leen, utilizando formas más efectivas para promover el aprendizaje y la comprensión de la lectura, los alumnos deberán aprender por medio de sus intereses y necesidades de cada uno.

El alumno comprenderá que la oralización de un texto surge de las letras de esta forma ellos distinguen las formas en que se organiza el lenguaje, el niño debe interesarse por saber que dicen

los textos y de los contenidos con la ayuda del maestro y de los compañeros de clase.

Desde la infancia el niño trae los conocimientos previos y la expresión de este se combina y por medio del lenguaje funciona como elementos para estructurar el pensamiento, la concepción de uno mismo y de lo que le rodea.

Fomentar en el niño la lectura, ya que esta propicie que los alumnos comprendan las demás diversas expresiones lingüísticas, tanto como orales como escritas.

La eficiencia se ha logrado cuando los alumnos lean con fluidez y autonomía, se sabe que la escritura junto con la lectura juega un rol importante en la adquisición del conocimiento, es una actividad que los docentes y la sociedad en general ha descuidado en gran parte ha de fomentar la comprensión de la lectura y el gusto por leer.

El presente trabajo esta estructurado por: formulación del problema metodología, desarrollo y conclusiones.

## **FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

En las escuelas de nivel primaria, el docente entra en contacto con la realidad educativa que por medio de esta le permite darse cuenta de los que pasa e su alrededor dentro de las aulas hay limitantes, respecto a las lecturas, que afectan el desarrollo cognoscitivo y adaptativo del alumno ya que la lectura es un cúmulo de saberse y que no se hace presente en la escuela y pasa e convertirse en un descifrador de sonidos.

La no comprensión se considera un gran obstáculo que dificulta la expresión individual del alumno y su desarrollo interpersonal. Hay un gran desinterés por el alumno y se muestra evidente y se atribuye a la incapacidad de comprender de lo que el niño ha leído mostrando una actitud negativa desagradable y en ocasiones desordenadas.

Del conocimiento escolar. La utilización de estrategias resulta a veces inadecuada, las actividades que se presentan en el trabajo ponen en manifiesto que la enseñanza pasa por alto a la lectura y así se deja de lado el gusto por la lectura y esto genera futuros problemas de comprensión lectora.

Se detecta la dificultad de interpretar textos escritos, a pesar

de buscar los mejores métodos para implementar un buen trabajo para ofrecerle al niño, y es ahí donde decidimos abordar esta problemática con el fin de aclarar muchas dudas y darle un buen tratamiento y seguimiento y por supuesto un mejor rendimiento en el nivel primaria.

La lectura y la escritura están íntimamente ligadas siempre leemos lo que nosotros mismos u otros produjeron. Una de las principales exigencias de la escuela es lograr que el niño aprenda a leer y a escribir, cosa que no ha sido nada fácil, ya que el proceso del aprendizaje de la lengua lleva un largo tratamiento de varios pasos, lo importante no es que el niño sepa solo descifrar lo leído si no que lo comprenda.

Este problema de la comprensión lectora es uno de los principales a los que se enfrenta el docente en la actualidad en sus actividades diarias. Por la lectura comprendemos como el entendimiento del significado del mismo. El niño hace correspondencia entre el sonido y la grafía, descifra lo leído, lo lee y lo vuelve a leer, y sin embargo no comprende el significado.

Lo seleccionamos en tercer grado porque consideramos que es el grado escolar, donde se debe poner mucha atención en el proceso de la comprensión lectora, ya que en este grado tiene mas elementos para leer y comprender porque ya paso el primer ciclo, todas estas consideraciones nos llevaron a plantearnos la siguiente

hipótesis:

“El empleo de estrategias didácticas renovadoras en el salón de clases, facilitan el proceso de la comprensión lectora”

La cual será probada desde el punto de vista de la teoría a través del método de análisis de contenido.

Para lograr comprobarla es necesario establecer los siguientes objetivos:

- Conocer la evolución que ha tenido la comprensión lectora a través de la historia.
- Analizar el proceso de la lectura en la escuela, a través de algunas concepciones teóricas que subyacen en ella.
- Proponer algunas estrategias innovadoras que faciliten la adquisición de la lectura y su comprensión en los alumnos de tercer grado de educación primaria

## **METODOLOGÍA**

En este trabajo de investigación se describen los pasos a seguir en todo el proceso de el documento.

### *Fase teórica.*

Primeramente se decidió seleccionar el problema de la comprensión lectora buscándole una alternativa de solución a través del juego; este es un problema de gran relevancia en las escuelas y muy interesante para nosotros; después de plantear el tema y se delimito su estudio, ubicado en tercer grado de la escuela primaria.

### *Delimitación de la relevancia de un texto.*

Mediante los textos recopilados, poco a poco se leyeron para analizar el contenido que se iban haciendo, utilizando algunos y descartando otros que no tenían correlación con el tema, se revisaron bibliografías sobre el tema, se encontraron distintos análisis teóricos y enfoques que tenían más relación. El método de análisis de contenido fue de los más apropiados para realizar el documental, se elaboraron fichas de trabajo, textuales y de paráfrasis, se analizaron libros para el maestro, antologías de la UPN y libros sobre la comprensión lectora.

### *Determinación de las unidades lingüísticas.*

En el análisis del contenido, las fichas realizadas, se ordenaron de tal manera que los contenidos se clasificaban en generales y particulares; el trabajo se dividió en tres capítulos con sus respectivos títulos y subtítulos.

### *Desarrollo del esquema de categorías.*

El primer capítulo aborda sobre la evolución del concepto de la comprensión lectora; el segundo se organizó con el tema de el niño y la lectura, y todo lo que abarca sobre el tema de la comprensión lectora; y para finalizar el tercer capítulo habla sobre el juego didáctico como una alternativa para la comprensión lectora.

### *Formación de índices y comprobación de hipótesis.*

Así mismo se pasa a dar a conocer todos los autores empleados que ayudaron a realizar el presente documento, dentro de las citas y referencias bibliográficas. Por último se realizó análisis de contenido de este trabajo, de todos aquellos elementos que intervinieron para la realización del proceso de solución del problema basándose mediante una estrategia en particular, generando las conclusiones necesarias y adecuadas del mismo.

# CAPITULO I

## EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE COMPRESIÓN LECTORA

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Roser:

“Cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”.<sup>1</sup>

Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

---

<sup>1</sup> ZOILO E. Material Didáctico. Los métodos de enseñanza. p. 325

En los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación: Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

“En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.”<sup>2</sup>

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles. Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura. En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la

---

<sup>2</sup> *Ibíd.* p. 326

lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación.

### **1.1 Una aproximación al concepto de comprensión lectora**

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

#### *Qué es leer*

“Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito. Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.”<sup>3</sup>

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una

---

<sup>3</sup> BETANCOURT Morejón, Julián. La creatividad y sus implicaciones. p. 146

comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

La eficacia de la lectura depende de que estos dos aspectos estén suficientemente desarrollados. Esto tiene unas consecuencias: el lector activo es el que procesa y examina el texto, objetivos que guíen la lectura: evadirse, informarse, trabajo. Interpretación de lo que se lee (el significado del texto se construye por parte del lector)

*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.

“Goodman propone un modelo para explicar la naturaleza interactiva de la lectura y señala que leer es tener sentido del texto, para lo cual el lector deberá emprender un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de hipótesis. La significación del contenido se construye al poner en juego el lector su competencia lingüística en el momento de interpretar un texto.”<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> HUERTA A., Ma. de los Ángeles. “La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar”. En Antología UPN. El aprendizaje de la lengua en la escuela. p. 156

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. 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.

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.

“La lectura como señala Smith no es primariamente un proceso visual ya que existen dos fuentes de información muy diferentes a la lectura, una es el autor, quien suministra lo que podría llamarse información visual y la información que ya se tiene disponible en el.”<sup>5</sup>

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

---

<sup>5</sup> *Ibíd.* p.156

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 incomprensiones producidas durante la lectura.

Se llevaron a cabo múltiples investigaciones referentes a este tema, y puede destacarse cuatro puntos lo fundamental de éste área: La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

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 grafofónica, 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.

“Just y Carpenter afirman que leer es extraer información significativa del texto, lo que implica percibir el significado potencial de mensajes escritos. La lengua escrita, como han señalado estos autores

es una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación, simbólica con ayudas de signos escogidos por el hombre y en tal sentido, arbitrarias y convencionales. El uso de la misma es una adquisición tardía de la humanidad y en la ontogénesis de la lengua. El empleo de signos abstractos como símbolos se da a partir de la transposición de la lengua y la articulación.”<sup>6</sup>

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. 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.

---

<sup>6</sup> Ibíd. p.156

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).

## **1.2 Modelos de lectura**

La concepción tradicional de la lectura constituiría lo que ha

sido definido como un modelo de procesamiento ascendente.

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.

“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”.<sup>7</sup>

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

---

<sup>7</sup> BURÓN, J. Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. p. 166

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.”<sup>8</sup>

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

---

<sup>8</sup> *Ibíd.* p. 166

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.

### **1.3 Un modelo para la instrucción directa**

El proceso de instrucción directa es aquel en virtud del cual el maestro:

“En la medida en que el educador reconozca que aunque el procedimiento puede ser similar existen múltiples determinantes que inciden en la forma de aprender a leer a partir de lo que el contexto o el lector mismo aporten al proceso. Debe tenerse claridad de que aun cuando el educando tenga una buena competencia lingüística a nivel oral, esta no es idéntica a la requerida para la comprensión de la lengua escrita. El lenguaje oral y el lenguaje escrito se encuentran íntimamente relacionados, pero no a nivel superficial de la correspondencia grafema-fonema ya que el habla y la escritura respetan diferentes convenciones estéticas, sintéticas y léxicas.”<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> HUERTA A., Ma. de los Ángeles. Op. Cit. p. 157

Exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender. Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido.

Es posible enseñar las habilidades y procesos de comprensión a través de la instrucción directa, es decir, mediante esa porción del programa de lectura que enseña a los alumnos el “cómo hacer” de la lectura. 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.

## **1.4 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 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.”<sup>10</sup>

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

---

<sup>10</sup> CAIRNEY, T. H. Enseñanza de la comprensión lectora. P. 26

estrategias de razonamiento.

“Mira los símbolos gráficos, los percibe, los reconoce, valiéndose de cualquiera de las técnicas o claves más adecuadas para hacerlo (configuración, análisis estructural, contexto) y pronuncia oral y mentalmente.”<sup>11</sup>

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

---

<sup>11</sup> *Ibíd.* p. 26

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.”<sup>12</sup>

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”.

### **1.5 Lectura explorativa frente a 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

---

<sup>12</sup> *Ibíd.* p. 27

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 grafía, un cuadro cronológico etc., pueden 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.

## 1.6 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.”<sup>13</sup>

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 par desarrollar un vocabulario con sentido

---

<sup>13</sup> AHUSAR, Arnold, Historia social del arte y la literatura. El nuevo público lector. p. 41

suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos.

**Las actitudes:** las actitudes de un alumno hacia la lectora 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)”.<sup>14</sup> 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

---

<sup>14</sup> *Ibíd.* p. 41

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.

“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”.<sup>15</sup>

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.

Las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales: es decir, aquellas en las que el niño lee para evadirse

---

<sup>15</sup> *Ibíd.* p. 42

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 sea 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, 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 grafofónicas. Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos.

**Conocimientos textuales.** Conocimientos sobre el mundo: tal como 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.

## **1.7 Hacia una nueva metodología de la enseñanza de la comprensión de texto**

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.”<sup>16</sup>

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

---

<sup>16</sup> SÁENZ Leyva, Lourdes. Para leer mejor. p. 29

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.”<sup>17</sup>

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 metacognitivas del procesamiento de textos

### *Qué enseñar y cómo enseñar*

“Aquí exponemos los principios que deben orientar la instrucción en comprensión lectoras dentro del enfoque cognitivo. Estos principios hacen referencia por un

---

<sup>17</sup> *Ibíd.* p.29

lado al contenido de la instrucción y por el otro a los procedimientos metodológicos por los que ha de regirse la enseñanza.”<sup>18</sup>

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

---

<sup>18</sup> *Ibíd.* p. 30

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.”<sup>19</sup>

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.

---

<sup>19</sup> *Ibíd.* p.30

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.

## 1.8 Habilidades de comprensión

Los datos de que disponemos hasta ahora permiten 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.

“Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora 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.”<sup>20</sup>

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

---

<sup>20</sup> CHIVAS Ortiz, Felipe. Apoyo a la tarea docente. p. 122

En una reseña sobre la documentación referente a las habilidades, 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 es.

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.

“El periodo de operaciones concretas se sitúa entre los siete y las once y doce años. Este periodo señala un gran avance en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento. Aun teniendo que recurrir a la intuición y a la propia acción, el niño ya sabe descentrar, lo que tienen sus efectos tanto en su plano cognitivo como en el afectivo o moral. Mediante un sistema de

operaciones concretas el niño puede liberarse de los sucesivos aspectos de lo percibido, para distinguir a través del cambio lo que permanece invariable. No se queda limitado a su propio punto de vista, antes bien es capaz de coordinar los diversos puntos de vista y de sacar las consecuencias.”<sup>21</sup>

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.

“Las operaciones del pensamiento son concretas en el sentido de que solo alcanzan a la realidad susceptible de ser manipulada o cuando existe la posibilidad de recurrir a una representación suficientemente viva, todavía no puede razonar fundándose exclusivamente en

---

<sup>21</sup> MALRIEU, P. “El medio social y el desarrollo: un punto de vista”. En Antología UPN. El niño, desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. p.54

enunciados puramente verbales y mucho menos sobre hipótesis capacidad que adquirirá en el estado inmediato o estadio del pensamiento formal, durante la adolescencia.”<sup>22</sup>

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.

Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para

---

<sup>22</sup> *Ibíd.* p. 55

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.

*Procesos y habilidades para relacionar el texto con las 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.

## **1.9 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 es, 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).”<sup>23</sup>

Esta actividad de modelado es aquella faceta de la enseñanza en la que el profesor demuestra por la vía práctica a sus alumnos cómo

---

<sup>23</sup> AZNAAR, E. Coherencia textual y lectura. p. 51

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.”<sup>24</sup>

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

---

<sup>24</sup> *Ibíd.* p. 51

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.

“El lector deberá asumir el rol del sujeto de la acción. Si el lector se enfrenta al texto como magnetizado por las palabras del autor, hechizado por una fuerza mágica, si el lector se comporta pasivamente y se domestica procurando solo memorizar las ideas del autor, si el lector se transforma en un vehículo de extractos de un texto internalizados, es imposible que estudie seriamente. Estudiar seriamente un texto exige un análisis del estudio que llevo acabo el autor para poder escribirlo. Requiere una comprensión del condicionamiento sociológico-histórico del conocimiento. Y exige una investigación del contenido que se estudia y de las otras dimensiones del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, ye esta es la

tarea de un sujeto activo.”<sup>25</sup>

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.

---

<sup>25</sup> FREIRE, Paulo. “El acto de estudiar: capítulo II, Alfabetización y educación liberadora”. En antología UPN. Corrientes pedagógicas contemporáneas. p. 96

## **1.10 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.

“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”.<sup>26</sup>

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

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.

---

<sup>26</sup> PÉREZ, Pisonero. El texto y sus múltiples lecturas. P. 86

## **CAPITULO II**

### **LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA**

Sin duda uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel es el de la comprensión lectora; frecuentemente se preguntan cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen.

Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

Así, el interés por la comprensión lectora sigue vigente, aun cuando este fenómeno se creía agotado, sobre todo en la década de los años 60 y 70 en que algunos especialistas consideraron que la comprensión era resultado directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión por ende, sería automática. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, fueron comprobando que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

También la actividad lectora se vio reducida a que los

maestros hicieran preguntas literales sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lo graban asimilar la lectura.

En consecuencia, no se permitía que los niños se enfrentaran al texto utilizando sus habilidades de lectura, inferencia, y análisis crítico, lo que condujo más tarde a que los maestros consideraran que el hacer preguntas era más una manera de evaluar que de enseñar a comprender.

En la década de los 70 y 80 los investigadores, tanto de la enseñanza como de la psicología y la lingüística, teorizaron acerca de cómo comprende el sujeto. Es a través de ellos que actualmente se concibe el fenómeno de la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente. Este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por tanto, el proceso de la comprensión.

Los estudios tienen como tesis que la capacidad de comprender símbolos lingüísticos está basada no sólo en el

conocimiento del lenguaje por parte del que comprende sino también en su conocimiento general del mundo. Sus trabajos sobre la comprensión lingüística mostraron que no se podían procesar los estímulos lingüísticos sin considerar las experiencias del mundo con las que cuenta el sujeto, como lo son las inferencias, de tal manera que éstas son consideradas como esquemas de conocimiento para obtener información, sin que por ello una inferencia sea una justificación. Más bien, las inferencias y las justificaciones son complementarias a la comprensión porque implican una deducción.

Las inferencias son actos fundamentales de comprensión, pues hacer muchas de ellas la implican; cuanto más inferencias se hagan, mejor se comprenderá un texto. La comprensión vista así, es activa, pues el lector no puede evitar interpretar y modificar lo que lee, de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Sin embargo, no significa que el lector tenga que generar todas las inferencias posibles porque entonces se perdería el mensaje del autor, más bien el lector cuenta con un sistema para organizarlas.

Dicho sistema se basa, al parecer, en el concepto de buena forma, esto es, que aquello que no incluye el texto, el lector tiene permitido añadirlo. Por tanto, no se puede considerar que alguien haya comprendido un texto, por el hecho de que sea capaz de repetir los elementos del mismo de memoria. Se comprende un texto cuando se pueden establecer conexiones lógicas entre las ideas y éstas se pueden expresar de otra manera.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión lectora se entiende como un proceso en el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado presentado por aquél.

Han concluido ciertos puntos medulares para tener acceso a la comprensión lectora: el conocimiento general del mundo (conocimiento previo), el uso de inferencias, el papel del contexto, y el funcionamiento de procesos mentales que conllevan a la comprensión y retención de información, memoria / recuerdo. En la medida que hagamos hincapié en las estrategias anteriores, haremos de la lectura un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significados.

Si queremos que nuestros alumnos se conviertan en constructores de significado, en lugar de lectores pasivos de textos que transfieren únicamente la información, es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora. Para ello debemos modificar nuestras prácticas de clase a través de diversas estrategias: Presentar a los niños textos completos, no fragmentados. Proponer actividades después de la lectura de cualquier texto, para que los niños cuenten con alternativas para construir significados mediante el dibujo, la escritura o la representación teatral. Poner en contacto a los niños con una amplia variedad de textos. Apoyar a los niños cuando traten de construir el significado de los textos. Planear actividades que aprovechen las

relaciones entre la lectura y otras formas del lenguaje. Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales. Ayudar a los niños a que utilicen la lectura para aprender cosas sobre ellos mismos y su mundo.

## **2.1 Esquemas y estrategias de 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.

“Hacia los siete años el niño acepta las reglas siempre y cuándo sea el quien las fije, esto origina múltiples disputas pues todos quieren fijar las reglas: si logran ponerse de acuerdo los niños son capaces de participar en un juego, en general muy

corto ya que no les resulta muy tolerable aceptar las reglas de otros. Después el niño acepta reglas que vienen desde entonces es decir son reglas casi sagradas y que no pueden cambiarse, si estas se cambian, ya no es el juego, el niño puede llegar a ser de una rigidez absoluta, por lo cual no le gusta jugar con niños mas pequeños, en esta etapa quebrantar una regla clara en el niño un fuerte sentimiento de culpabilidad.”<sup>27</sup>

**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.

“A muy temprana edad la mayoría de los niños evidencian la no aceptación de que en los textos se puede decir algo o leer algo, sobre todo si no han tenido oportunidad de interactuar con textos

---

<sup>27</sup> GÓMEZ Palacio, Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. Biblioteca para la actualización del maestro. P.107

escritos. Poco a poco los niños aceptan que en un texto puedan aparecer letras pero aun sin validar que con ellas, se pueda leer. Esta ausencia de validación va acompañada de la necesidad de apoyarse en el dibujo, de tal manera de que un texto pueda leerse, siempre y cuando la proximidad de un dibujo le permita asignarle un significado. Posteriormente los niños empiezan a percatarse de las propiedades cuantitativas del texto (numero de gráficas y de segmentos en los textos) y de sus propiedades cualitativas (valor sonoro convencional e integración paulatina de la cadena grafica).”<sup>28</sup>

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. Focalizan 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;

---

<sup>28</sup> *Ibíd.* p. 108

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.

“Los niños utilizan algunas estrategias para construir el significado del texto, y estas estrategias son el silabeo y el descifrado o el deletreo. La construcción del significado del texto dependen de dos factores; a.- de la integración que consigan realizar de la secuencia grafica y b.- de establecer relaciones entre las palabras y la información previa que poseen del significado de estas en forma aislada y dentro de la totalidad del texto (oración o párrafo, según se trate). Es a partir de esto que los niños ponen en juego el conocimiento previo que poseen, no solo respecto de las características del sistema de escritura, si no sobre el tema y las posibilidades de elaborar ciertas inferencias para comprender lo leído.”<sup>29</sup>

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.

---

<sup>29</sup> *Ibíd.* p. 109

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 de ser debido a tres tipos de motivos.

“Consideramos a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, diríamos una relación de significado que implica la interacción entre la información que aporta el texto, constituyéndose así un nuevo significado que este último construye como una adquisición positiva. Es importante que este concepto sea diferenciado del que tradicionalmente se utiliza en la escuela. La diferencia esencial es que bajo el concepto tradicional solo se promueve la descodificación y en el mejor de los casos la aceptación irreflexiva del significado explícito del texto. En este sentido se ignora el conocimiento previo que posee el alumno y los procesos psicológicos involucrados inicialmente en la captación del significado, de manera progresiva en la integración y representación particular que de este realiza cada lector.”<sup>30</sup>

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.

---

<sup>30</sup> *Ibíd.* p. 110

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.

“En esta interacción el texto aporta al lector la información lingüística, pragmática, temática, y gráficamente organizada, y el lector contribuye con su conocimiento de las características del sistema de escritura, del tipo de texto y, obviamente, con su concepto del mundo. Cuando el sujeto lector entra en contacto con el texto para identificar y reconocer las señales textuales, es un proceso que, Gorman 1982 denomina de transacción, capta significantes lingüísticos, los vincularon su significado y establece relaciones entre estos para producir sentidos, es decir, poderes de significado. La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que interviene, de manera fundamental, la inferencia y el empleo de determinadas.”<sup>31</sup>

Parece necesario que ante la lectura, en la escuela, el profesor se plantee con qué bagaje los niños van a poder abordarla, y que

---

<sup>31</sup> *Ibíd.* p.111

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: Dar alguna información general sobre lo que se va a leer, ayudar a los alumnos a que se fijen en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo, 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 hablen, sino que los niños tomen la iniciativa en algunas cuestiones.

## **2.2 Estrategias de lectura**

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

“Sin embargo, lo característico de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que

se trate.”<sup>32</sup>

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones: si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos.

Si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas.

“Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando

---

<sup>32</sup> COLL, Cesar. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. p. 325

se instruye. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.”<sup>33</sup>

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

“Podemos afirmar que si la lectura como actividad lingüística cognoscitiva implica una relación en la que interactúan texto y lector, entonces la comprensión implica la construcción activa, por parte del lector, de una representación mental o modelo del significado del texto, dentro de sus representaciones posibles. La

---

<sup>33</sup> *Ibíd.* p.325

representación mental del significado del texto esta determinada en gran medida por el conocimiento previo que el sujeto lector posee respecto del tema. Sabemos que si el conocimiento previo es mayor la posibilidad de que el niño conozca las palabras relevantes, y de que elabore las inferencias necesarias mientras realiza las lecturas, es más amplia. Este modelo constituye la estructura conceptual desde la cual el sujeto orienta la comprensión del texto y su consecuente desarrollo lector.<sup>34</sup>

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica hace falta además que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados.

En general hablamos de estrategias para referirnos a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

---

<sup>34</sup> GÓMEZ Palacio, Margarita. Op. Cit. P. 115

Al conocimiento de las propias estrategias se le llama metacognición, es decir, conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento. La metacognición se incrementa con la edad. Los niños pequeños tienen pocas posibilidades metacognitivas mientras que los mayores son más hábiles a este respecto.

Por otra parte las estrategias metacognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir a los niños para que utilicen conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada. En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias metacognitivas.

Las investigaciones sugieren que las estrategias lectoras no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información sino que implican un proceso de aprendizaje y por lo tanto su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno: Los sujetos más jóvenes tienden a procesar los textos elemento por elemento; relacionando un gran número de características textuales que son adquiridas sin un procesamiento profundo, a partir de elementos de coherencia superficial. Los lectores más maduros (no se identifica exactamente con la edad; es la madurez lectora), por el contrario generan gran número de macroproposiciones. Estas macroproposiciones proporcionan una

representación jerárquicamente organizada acerca del contenido del texto que no se limita únicamente a conectar proposiciones que aparecen afirmadas únicamente en el texto, sino que realizan una conexión entre esas afirmaciones y sus esquemas de conocimiento previo.

Podemos por tanto concluir que los sujetos con estrategias más eficaces y maduras realizan operaciones destinadas a captar el significado global del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente del contenido del pasaje, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto sino también los esquemas de conocimiento del propio sujeto.

Por el contrario, los lectores menos eficaces e inmaduros no producían una integración de los diversos contenidos del texto procesando frase a frase de forma separada y sin relacionar suficientemente el significado del pasaje con sus esquemas de conocimiento previo. Quizás una de las estrategias más útiles y maduras sea la “estrategia estructural” que consiste en establecer un plan de procesamiento del texto basado en seguir la estructura organizativa de las ideas del texto de forma que se vayan relacionando los detalles más importantes del pasaje con esa estructura.

Los sujetos que no son capaces de utilizar esta estrategia estructural suelen emplear una “estrategia de listado”, propia de los

sujetos con dificultades en comprensión y se caracteriza porque no es sistemática, no contiene un plan de procesamiento de texto, y los sujetos se limitan a recordar datos sueltos del contenido del texto

En la lectura compartida se aprende a utilizar una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma.

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos.

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes: formular predicciones del texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir las ideas del texto de lo que se trata es de que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, autocuestionamiento) no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor (¿de qué creéis que va el texto? ¿Alguien puede explicar que es la? ¿Hay algo que no comprendáis? Como habéis leído, esta leyenda nos habla de) a manos del alumno.

Es necesario que los alumnos comprendan y usen comprendiendo las estrategias señaladas, y eso puede lograrse con la lectura compartida. Nunca deben convertirse los alumnos en participantes “pasivos” de la lectura, que no responden, actúan pero no interiorizan ni se responsabilizan de esas estrategias u otras. No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.

### **2.3 Procesos básicos del aprendizaje**

Presenta los procesos básicos del aprendizaje de la lectura en tres niveles:

El primer nivel cognitivo tiene que ver con los denominados

procesos periféricos, que son los que permiten la recepción de la información (percepción y discriminación visual) y el grado de eficacia atencional con que lo realiza.

El segundo nivel tiene que ver con el pensamiento verbal abstracto que implica un nivel de complejidad y abstracción vinculado al potencial intelectual de cada individuo y a los conocimientos y experiencias previas.

El tercer nivel involucra a la memoria verbal, el procesamiento fonológico y el procesamiento visual-ortográfico; procesamiento encargado de traducir la información visual en verbal.

El niño se enfrenta a un estímulo físico que es la palabra escrita y que debe registrar. Una vez en el horizonte perceptivo del sujeto, éste debe realizar una categorización de los componentes de la palabra.

Existen dos vías de acceso posible para continuar el proceso:

*Vía de acceso directo:* Una vez categorizadas las letras de la palabra, éstas activan un conjunto de unidades que son mayores que las letras. Éstas activan el léxico ortográfico activando las formas ortográficas de las palabras en la memoria. A partir de aquí, se accede a las representaciones semánticas y fonológicas de la palabra.

*Vía de mediación fonológica:* Una vez que se realiza la categorización de las letras de la palabra, se realiza una conversión grafema-fonema que permite la activación de las formas fonológicas de las palabras, accediendo así a las representaciones semánticas y ortográficas de las mismas.

Investigaciones recientes apoyan la idea que es posible que la conversión se dé a un nivel superior al del grafema y por lo tanto al del fonema. En el lector experto estos procesos son automáticos y no requieren de la memoria de trabajo.

A través de la lectura por acceso directo es posible que el sujeto lea palabras irregulares o discrimine homófonos. A partir de la lectura por mediación fonológica pueden leerse todas aquellas palabras regulares y las pseudopalabras.

La lectura es un modo particular de adquisición de información. Al hablar de lectura, es frecuente que se confundan la capacidad lectora, los fines de la lectura, la actividad lectora y la ejecución lectora.

La ejecución lectora -evidentemente- es el resultado, el grado de éxito de la actividad lectora. La actividad es el conjunto de sucesos que ocurren en el cerebro y en el sistema cognitivo que apoya el cerebro, así como en los órganos sensoriales y motores. Se entiende como sistema cognitivo a un sistema complejo de

procesamiento de la información que comprende conocimientos (representaciones) y los medios para operar sobre esos conocimientos (procesos).

Los objetivos de la lectura son la comprensión del texto escrito y/o el logro de una impresión de belleza. La capacidad es aquella parte del conjunto de recursos mentales que movilizamos al leer que es específica de la capacidad lectora; dicho de otro modo, la parte que no es puesta en juego por otras actividades.

El objetivo de los procesos específicos de lectura es representar el material escrito de tal manera que sea utilizable por el resto del sistema cognitivo. La capacidad lectora puede ser definida, en consecuencia, como el conjunto de procesos perceptivos que permiten que la forma física de la señal gráfica ya no constituya un obstáculo para la comprensión del mensaje escrito.

La capacidad lectora, como cualquier otra capacidad cognitiva, es una transformación de representaciones (llamadas de entrada) en otras representaciones (llamadas de salida). En el caso de la capacidad lectora, la representación de entrada es un patrón visual, el cual corresponde a una palabra escrita. La representación de salida es una representación fonológica. Cada palabra que conocemos -sepamos leerla o no es una forma fonológica, una pronunciación. La forma ortográfica de una palabra puede definirse como una secuencia ordenada de grafemas. Es abstracta, en el

sentido de que es independiente del hecho de que la palabra se escriba con mayúscula o con minúscula, con letra cursiva o imprenta, y con tal o cual clase de tipo de letra. La forma física concreta de cada letra es convertida rápidamente en una representación abstracta de su categoría.

Si la lectura de las palabras no pasara por la categorización perceptiva de las letras (proceso de decodificación), ningún sujeto sería capaz de aprender a reconocer rápidamente las palabras que tienen una apariencia física tan poco habitual.

La psicología cognitiva ha llevado a cabo importantes progresos en el conocimiento de los procesos de lectura del lector hábil. Se ha demostrado que la lectura hábil pone en marcha procesos específicos complejos y que su aprendizaje pasa por el descubrimiento y la utilización del principio alfabético de correspondencia entre las letras y los fonemas. Esta concepción ha sido silenciada por la concepción romántica de la lectura. Para los partidarios de esta postura no existirían mecanismos de lectura y no se debería estimular a ningún niño para que aprenda a decodificar.

## **2.4 El niño se apropia de los símbolos lingüísticos**

En términos generales, existen tres etapas por las que atraviesan los niños en el aprendizaje de la lectura que no se siguen

una a la otra excluyendo a la anterior, sino que coexisten en el niño, teniendo mayor relevancia una que otra según el momento. Ellas son la etapa logográfica, la alfabética y la ortográfica.

“En la primera fase es importante tener en cuenta la atención y la memoria visual. En la segunda, ya es necesario el conocimiento del código alfabético, ya que el acceso a la lectura se realiza aplicando las reglas de correspondencia grafema-fonema. En esta etapa que se da el desarrollo de la conciencia fonológica. Es importante mencionar que el desarrollo de ésta no se da de forma total para que luego el niño acceda a poder leer, pero es importante estimularlo en esta etapa.”<sup>35</sup>

Para aprender a leer, entonces, es crucial aprender el código alfabético y lograr automatizar el procedimiento de conversión grafo-fonológico.

Cuanto más rápida es la identificación de una palabra, más memoria de trabajo queda disponible para dedicarla a las operaciones de análisis sintáctico, de integración semántica de los componentes de la frase y de integración de las frases en la organización textual. La situación contraria es la del lector principiante que dedica cinco, diez segundos a identificar cada palabra.

---

<sup>35</sup> BARTHER, R. El placer del texto. p.151

“Los procesos específicos de la lectura no son procesos de comprensión sino más bien aquellos que llevan a la comprensión. Los lectores deficientes, desde el inicio del aprendizaje utilizan ampliamente el contexto para paliar un reconocimiento de palabras demasiado lento. Si disponen de tiempo libre para realizar la lectura, su deficiencia puede pasar inadvertida, pero si se limita considerablemente el tiempo del que disponen son incapaces de comprender el texto.”<sup>36</sup>

La concepción romántica de la lectura es la que sostiene que la lectura no tendría mecanismos; solamente sería comprensión. El sentido y la aprehensión del sentido precederían a cualquier otra actividad de análisis de lo escrito. Esta concepción romántica de errónea se convierte en peligrosa cuando, a partir de ella, se defiende que dado el carácter "natural" de la lectura, ésta se desarrollará espontáneamente a partir de la simple experiencia con los materiales escritos.

Los lectores hábiles no son conscientes de los mecanismos que se utilizan en la lectura, a pesar de que se tiene la impresión de que somos conscientes del sentido de lo que leemos de una manera directa, inmediata, esa comprensión no deja de ser el resultado de una actividad mental compleja.

Para comprender los textos utilizamos nuestras competencias

---

<sup>36</sup> *Ibíd.* p.151

léxicas (es decir, el conocimiento que tenemos del sentido de las palabras), así como procesos de análisis sintáctico y de integración semántica; utilizamos incluso nuestros conocimientos del mundo, nuestra experiencia personal pero todos estos procesos y conocimientos se ponen también en marcha cuando comprendemos el lenguaje oral. Estos procesos y conocimientos se desarrollan en el niño mucho antes de que aprenda a leer.

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como un input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados.

Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél.

Cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto mediante las siguientes operaciones: Aporta conocimientos y experiencia previos. Formula

hipótesis. Realiza inferencias. Construye una interpretación. Recapitula, resume y amplía la información obtenida

Estas operaciones le permiten comprender y atribuir significado al texto escrito, en un proceso que se puede caracterizar en términos semejantes a los que utilizó para describir el aprendizaje significativo.

“Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. No sólo comprendemos porque disponemos de conocimientos previos y porque nos mostramos activos relacionando, comparando...; comprendemos porque el texto se deja comprender; es decir, porque posee una cierta estructura, porque sigue una cierta lógica, porque -en una palabra- es coherente y legible.”<sup>37</sup>

Para finalizar, el niño desarrolla cuatro habilidades lingüísticas básicas, que son escuchar, hablar, leer y escribir. El presente cuadro muestra las estrategias implicadas en las diversas habilidades lingüísticas.

---

<sup>37</sup> *Ibíd.* p.152

## 2.5 Relación entre estructura cognitiva y entorno sociocultural

Antes de aprender realmente a leer, el niño debe hacerse una idea de qué es la lectura. El primer paso hacia la lectura es oír los libros. Oír la lectura de otro cumple una triple función, cognitiva, lingüística y afectiva.

“A nivel cognitivo general, abre una ventana hacia conocimientos que la conversación -en torno a otras actividades cotidianas- no logra comunicar. Permite establecer esclarecedoras asociaciones entre la experiencia de los otros y la suya propia. Y algo que aún es más importante, quizá por la estructura misma del cuento que se lee, por las preguntas y los comentarios que sugiere, por los resúmenes que implica: enseña a interpretar mejor los hechos y las acciones, a organizar y retener mejor la información, a elaborar los marcos y los esquemas mentales.”<sup>38</sup>

A nivel lingüístico, la escucha de libros permite aclarar un conjunto muy diverso de relaciones entre el lenguaje escrito y el oral: el sentido de la lectura, los límites entre las palabras, la relación entre la longitud de las palabras orales y las escritas, la recursividad de las letras y de los sonidos, las correspondencias letras-sonidos, los signos de puntuación, etc. Esta escucha impulsa a los niños a incrementar y a estructurar su repertorio de palabras, a

---

<sup>38</sup> GARCÍA Posada, M. El comentario de textos literarios. p. 68

desarrollar las estructuras de las frases y de los textos, ya que muchas palabras, algunas estructuras sintácticas y algunas reglas de cohesión del discurso, aparecen con menor frecuencia en el lenguaje oral que en el escrito. El niño se habitúa a parafrasear, dicho de otro modo, a comprender y a utilizar las figuras de estilo.

“Estas capacidades le serán particularmente útiles después de los dos primeros años de aprendizaje de la lectura, durante los cuales los textos a leer son relativamente simples. En efecto, los conocimientos lingüísticos adquiridos durante la escucha de cuentos le proporcionan un bagaje considerable para hacer frente a una lectura que progresivamente se hace más sofisticada.”<sup>39</sup>

También a nivel afectivo, el niño descubre el universo de la lectura por la voz, llena de entonación y de significado, de aquellos en los que tiene más confianza y con los que se identifica. La transmisión del gusto por las palabras, del gusto por el conocimiento, ¡significa la vida real! La lectura en voz alta de los libros de cuento no debería ser, sin embargo, una prerrogativa de los padres.

Debe formar parte de las actividades de educación inicial. La lectura en grupo suscita interacciones y modos de compartir intelectualmente con los iguales que la relación padres-niño no

---

<sup>39</sup> *Ibíd.* p. 69

puede proporcionar. Tiene la gran ventaja democrática de contribuir a que no se queden definitivamente descolgados los niños cuyos padres no les leen o que no leen nada.

Desde esta perspectiva, fue estableciendo la importancia de la mediación para la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje humanos. Para el desarrollo cognitivo se basa en la interacción social y el desarrollo del lenguaje. Como ejemplo: el autor describe el papel de la conversación del niño con él mismo al guiar y supervisar el pensamiento y la solución de problemas y propuso el concepto de una zona de desarrollo proximal, en la cual los niños en situaciones desafiantes, pueden desarrollar sus propias aptitudes de pensamiento mediante la guía y el apoyo oportuno y apropiado de parte del adulto o pares, conocido como andamiaje. El aprendizaje asistido es el proceso de proporcionar el andamiaje adecuado en la zona de desarrollo proximal del niño. Las conversaciones dirigidas, a partir de la escucha de un libro en educación inicial son, por lo tanto, un ejemplo de aprendizaje asistido.

Desde el punto de vista de la política educativa, no puede haber una verdadera democratización de la lectura si no hay una redistribución de la asistencia a las escuelas que permita contrarrestar en lugar de favorecer, todavía más, la desigualdad cultural de los niños en el momento de su entrada en la escuela.

La democracia no implica que todos los niños salgan de la escuela al mismo nivel. Implica, sencillamente, que todos los niños tengan las mismas oportunidades o, dicho de otro modo, que no se considere igualdad de oportunidades el simple hecho de que cada niño esté en aulas que tengan la misma denominación. Es necesario que se tenga en cuenta la enorme diferencia que existe entre las escuelas de distintos contextos socioculturales

## **2.6 Planteamiento didáctico**

Este material se ofrece a docentes y tutores como material de apoyo para la enseñanza y refuerzo de la comprensión lectora. Debe utilizarse atendiendo al modelo teórico y al planteamiento didáctico en que se basa, y que describimos sucintamente respondiendo a estas preguntas: ¿Qué significa leer?

Tres teorías han definido el proceso de lectura en las últimas décadas: Un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información. El producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Un proceso de transacción entre el lector y el texto.

“Por tanto no trata de sustituir a una tarea que se considera esencial: la acción directa del docente sobre el alumnado antes, durante y después del proceso lector. Es, pues, un material de ayuda, que, con el soporte informático que le

acompaña, puede ser de utilidad en el aula o en casa.”<sup>40</sup>

¿Qué significa comprender un texto? Cada teoría representa un modo diferente de enfrentarnos al proceso de comprensión de los textos: Para la primera teoría significa tres cosas: 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, y 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.

Sin renunciar a todo lo que este modelo supone (empleado prominentemente en la década de los sesenta), debemos considerar los otros dos modelos basados en las teorías psicolingüísticas, cognitivas y constructivistas.

“La concepción de la lectura como un proceso interactivo está basada en el modelo psicolingüístico: proceso activo en el cual los estudiantes integran sus

---

<sup>40</sup> EQUINOA, Ana. Didáctica universitaria de la lectura. p. 63

conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos) y la teoría del esquema: la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. Proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión).”<sup>41</sup>

Comprender un texto es ser capaz de encontrar en el archivo mental (la memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada.

Entendiendo la lectura como proceso transaccional: proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto) el significado que se crea del texto es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico (culturas, momentos, etc.).

¿Cuál es el proceso que se sigue en la lectura? Es un proceso interno, inconsciente. 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 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

---

<sup>41</sup> *Ibíd.* p. 65

deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario.

Se pueden contemplar tres momentos, y en cada uno se plantean situaciones de aprendizaje:

Antes de la lectura, respondiendo a preguntas tales como: ¿Para qué voy a leer? , ¿Qué sé de este texto?, ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?

Durante la lectura, realizando tareas como: Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto. Formular preguntas sobre lo leído. Aclarar posibles dudas acerca del texto. Releer partes confusas Consultar el diccionario. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas. Después de la lectura, con actividades como: Hacer resúmenes. Formular y responder preguntas. Recontar Utilizar organizadores gráficos.

Todo esta nueva concepción del proceso de comprensión lectora implica bastante más que decodificar palabras de un texto, contestar preguntas después de una lectura literal, leer en voz alta, siempre leer solo y en silencio o una simple identificación de palabras.

¿Qué competencias y habilidades se manejan? establecen

una serie de competencias que posee el buen lector y que debe ponerlas en práctica: Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura. Monitorizan su comprensión durante todo el proceso de la lectura. Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez se dan cuenta que han interpretado mal lo leído. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen. Resumen la información cuando leen. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura. Preguntan.

Desde un punto de vista clásico (según el primer modelo), pero no menos ilustrativo, se ha entendido que la comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: interpretar, retener, organizar y valorar. Cada uno de los cuales supone el desarrollo de habilidades diferentes y de la puesta en práctica de estrategias concretas: interpretar es: Formarse una opinión. Inferir significados por el contexto. Sacar ideas centrales. Deducir conclusiones. Relacionar datos. Predecir unas consecuencias.

Se deben retener: Conceptos fundamentales. Datos para responder a preguntas. Detalles aislados. Detalles coordinados. Organizar consiste en: Formular hipótesis y predicciones Establecer consecuencias. Seguir instrucciones. Secuencializar hechos. Esquematizar. Resumir y generalizar. Encontrar datos concretos en las relecturas. Para valorar hay que: Captar el sentido de lo leído. Establecer relaciones. Deducir relaciones de causa-efecto. Separar

hechos de opiniones. Diferenciar lo verdadero de lo falso. Diferenciar hechos de opiniones. Diferenciar lo real de lo imaginario.

Los diferentes tipos de presentación de la información escrita requieren habilidades específicas para su comprensión: En los textos narrativos, entre otras: Secuenciación de hechos. Diferenciación de personajes. Interpretación de intencionalidades

En los textos descriptivos, entre otras: Retener datos. Establecer relaciones. Esquematizar. Sacar las ideas centrales. Inferir significados. En los textos expositivos, entre otras: Detalles aislados y coordinados. Seguir instrucciones. Resumir y generalizar. Establecer relaciones de causa-efecto. En los textos argumentativos, entre otras: Diferenciar hechos de opiniones. Interpretar intencionalidades. En los textos poéticos, entre otras: Deducir el significado de imágenes, metáforas. Interpretar sentimientos, intencionalidades. En los textos científicos, entre otras: Establecer relaciones. Esquematizar. Formular predicciones. En los textos periódicos, entre otras: Obtener las ideas principales. Captar el sentido global. En los gráficos, esquemas y mapas, entre otras: Interpretar símbolos. Relacionar datos.

¿Cuál es el papel del docente? ¿Cuál es el método? El de guía, facilitador del proceso de comprensión lectora. Basándose en los métodos preconizados propone los siguientes pasos: Introducción: El docente evalúa el conocimiento previo de los

estudiantes sobre la estrategia, explica el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora. Demostración: El docente explica, describe y modela la estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden a preguntas y construyen la comprensión del texto.

Práctica guiada: Los alumnos leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente. Práctica individual: El alumno practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase. Autoevaluación: El docente solicita a los alumnos que autoevalúen sus ejercicios. Seguimiento: El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los alumnos realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, si dominan las estrategias.

## **2.7 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.

“Si pensamos que el propósito fundamental de la práctica pedagógica consiste en incidir favorablemente en el proceso de apropiación de conocimiento de los alumnos, resulta necesario que el maestro reconozca dicho proceso en sus diferentes manifestaciones observables durante la evaluación. La evaluación se concibe como la explicación y comprensión de una situación educativa mediante la indagación y el análisis que se realiza sobre algún objeto de evaluación. Díaz

barriga 1982. En este caso el aprendizaje de lectura y la comprensión lectora.”<sup>42</sup>

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.

“El contexto del proceso enseñanza aprendizaje, la indagación, el análisis, y la expiación constituye una actividad sistemática y permanente para reconocer el proceso de aprendizaje y los avances y la estabilidad de las adquisiciones que y un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento, en el contexto de una situación educativa. Así, en evaluación de la comprensión lectora, el

---

<sup>42</sup> GÓMEZ Palacio Margarita. Et al. La lectura en la escuela. p. 43.

maestro realiza el análisis y la explicación del desempeño de cada alumno frente a los textos seleccionados para tal fin. También observará, durante tal desempeño, el trabajo que los alumnos realizan en torno al texto, para obtener con esta base elementos suficientes para caracterizar su desarrollo lector.”<sup>43</sup>

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. 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.

*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.

“A pesar de todo, será preciso prever momentos de intercambio entre el maestro

---

<sup>43</sup> *Ibíd.* p. 44

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.”<sup>44</sup>

*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. 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.

---

<sup>44</sup> RAMÍREZ León, Manuela. Lectura eficaz. P. 47

# **CAPITULO III**

## **EL JUEGO DIDÁCTICO COMO UNA ALTERNATIVA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA**

### **3.1 El juego como alternativa didáctica**

El trabajo aborda diferentes aspectos de los juegos como método de enseñanza, tales como: su clasificación en creativos, didácticos y profesionales, elementos necesario para el éxito del trabajo con estos, los resultados que se obtienen con su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, se muestran ejemplos de juegos creativos, algunas variantes de juegos didácticos, tales como: mesa redonda, panel y discusión temática. Además ejemplos de juegos profesionales tales como el estudio de casos y la simulación.

“En la actualidad los pedagogos para resolver tareas adicionales, consecuencia de los problemas sociales, económicos y pedagógicos que influyen sobre el estudiante en la educación superior, tienen su fe puesta en los métodos activos y en particular los Juegos Didácticos, Juegos Creativos, Juegos profesionales y de otros tipos que contribuyen a perfeccionar la

organización del proceso de enseñanza, elevar el trabajo independiente de los estudiantes y resolver situaciones problemáticas en la actividad práctica.”<sup>45</sup>

La importancia que reviste el planteamiento de tareas docentes problémicas está en que en el mismo proceso de solución implica la autoinformación y la organización de todas las relaciones colectivas sobre la única base de estas tareas, por lo que dejan de ser formales y se hacen directamente vitales, lo que compromete a cada participante integralmente, influyendo plenamente en el contenido objeto de estudio. La clase como forma básica de organización de la enseñanza debe responder a las demandas que plantea la escuela moderna, por lo que los objetivos no pueden lograrse mediante la ampliación del tiempo dedicado a la enseñanza sino principalmente mediante la intensificación del trabajo escolar, donde el alumno se desarrolle integralmente protagonizando un verdadero papel activo en las clases.

“En esta edad el niño no solo es objeto receptivo de transmisión lingüístico-cultural en sentido único. Surgen nuevas relaciones entre niños y adultos y especialmente entre los mismos niños. Piaget habla de una evolución de la conducta en el sentido de la cooperación. Analiza el cambio en el juego, en las actividades de grupo y en las relaciones verbales. Por la asimilación del mundo a sus esquemas cognitivos y apetecías,

---

<sup>45</sup> GARCÍA Pérez, Yasmina. Jugar para comprender. Trabajo de curso para entrenamiento. P. 145

como en el juego simbólico, sustituirá la adaptación y el esfuerzo conformista de los juegos constructivos y sociales sobre la base de una regla.”<sup>46</sup>

Una vía para lograrlo es la utilización de métodos que pongan en marcha procesos creativos y propicien una enseñanza en la cual los alumnos van resolviendo problemas, organizando ideas, etc., originándose así un aprendizaje agradable y profundo.

Los métodos tienen diferente clasificación. En función del carácter de la actividad cognoscitiva puede clasificarse en: Métodos que estimulan la actividad reproductiva.

Métodos que promueven la actividad productiva (Enseñanza problémica): Exposición problémica. Búsqueda parcial heurística. Investigativo. Juegos: creativos, didácticos y profesionales.

El juego provee de nuevas formas para explorar la realidad y estrategias diferentes para operar sobre ésta. Favorece un espacio para lo espontáneo, en un mundo donde la mayoría de las cosas están reglamentadas.

“Los niños son capaces de una auténtica colaboración en grupo, pasando la actividad individual aislada a ser una conducta de cooperación. También los intercambios de palabras señalan la

---

<sup>46</sup> MALRIEU. P. Op. Cit. P. 55

capacidad de descentralización. El niño tiene en cuenta las reacciones de quienes lo rodean, el tipo de conversación consigo mismo que al estar en grupo se transforma en dialogo o en una autentica discusión. La moral heterónoma infantil, unilateralmente adoptada, la paso a la autonomía del final de este periodo.”<sup>47</sup>

Los juegos le permiten al grupo (a los estudiantes) descubrir nuevas facetas de su imaginación, pensar en numerosas alternativas para un problema, desarrollar diferentes modos y estilos de pensamiento, y favorecen el cambio de conducta que se enriquece y diversifica en el intercambio grupal.

El juego rescata la fantasía y el espíritu infantil tan frecuentes en la niñez. Por eso muchos de estos juegos proponen un regreso al pasado que permite aflorar nuevamente la curiosidad, la fascinación, el asombro, la espontaneidad y la autenticidad.

Los juegos se dividen en: Juegos creativos. Juegos didácticos. Juegos profesionales. Los juegos creativos nos permiten desarrollar en los estudiantes la creatividad y bien concebidos y organizados propician el desarrollo del grupo a niveles creativos superiores.

Estimulan la imaginación creativa y la producción de ideas valiosas para resolver determinados problemas que se presentan en la vida real.

---

<sup>47</sup> *Ibíd.* p. 56

El juego didáctico puede llegar a ser un método muy eficaz de la enseñanza problémica. Hay distintas variantes de tipo competitivo (encuentros de conocimientos, olimpiadas), de tipo profesional (análisis de situaciones concretas de los servicios, análisis de casos, interpretaciones de papeles, simulación).

El juego didáctico puede ser definido como el modelo simbólico de la actividad profesional mediante el juego didáctico ocupacional y otros métodos lúdicos de enseñanza, es posible contribuir a la formación del pensamiento teórico y práctico del egresado y a la formación de las cualidades que deben reunir para el desempeño de sus funciones: capacidades para dirigir y tomar decisiones individuales y colectivas, habilidades y hábitos propios de la dirección y de las relaciones sociales.

Con la aplicación de los juegos didácticos en la clase, se rompe con el formalismo, dándole una participación activa al alumno en la misma, y se logra además, los resultados siguientes:

Mejorar el índice de asistencia y puntualidad a clases, por la motivación que se despierta en el estudiante. Profundizar los hábitos de estudio, al sentir mayor interés por dar solución correcta a los problemas a él planteado para ser un ganador. Interiorizar el conocimiento por medios de la repetición sistemática, dinámicas y variada.

Lograr el colectivismo del grupo a la hora del juego. Lograr responsabilidad y compromiso con los resultados del juego ante el colectivo, lo que elevó el estudio individual.

El juego es una actividad naturalmente feliz, que desarrolla integralmente la personalidad del hombre, y en particular su capacidad creadora.

En el intelectual cognitivo se fomentan la observación, la atención, las capacidades lógicas, la fantasía, la imaginación, la iniciativa, la investigación científica, los conocimientos, las habilidades, los hábitos, el potencial creador, etc.

En el volitivo conductual se desarrollan el espíritu crítico y autocrítico, la iniciativa, las actitudes, la disciplina, el respeto, la perseverancia, la tenacidad, la responsabilidad, la audacia, la puntualidad, la sistematicidad, la regularidad, el compañerismo, la cooperación, la lealtad, la seguridad en sí mismo, estimula la emulación fraternal, etc.

En el afectivo motivacional se propicia la camaradería, el interés, el gusto por la actividad, el colectivismo, el espíritu de solidaridad, dar y recibir ayuda, etc.

Los juegos didácticos deben corresponderse con los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza y adecuarse a las indicaciones,

acerca de la evaluación y la organización escolar. Entre los aspectos a contemplar en este índice científico pedagógico están:

Correspondencia con los avances científico técnico, posibilidad de aumentar el nivel de asimilación de los conocimientos, influencia educativa, correspondencia con la edad del alumno, contribución a la formación y desarrollo de hábitos y habilidades, disminución del tiempo en las explicaciones del contenido, accesibilidad.

Los juegos didácticos estimulan y cultivan la creatividad (es el proceso o facultad que permite hallar relaciones y soluciones novedosas partiendo de informaciones ya conocidas).

### **3.2 Juegos didácticos para la enseñanza de la lectura**

Hoy en día es indiscutible el valor psicopedagógico del juego en la infancia, ya que posibilita un armonioso crecimiento del cuerpo, la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad.

El juego desempeña una función clave en cuanto al desarrollo de comportamientos sociales, concretamente, de la cooperación, así como de aspectos de la personalidad como la perseverancia, concentración, reflexión y autonomía.

Juego y aprendizaje son términos cercanos, ya que hay

importantes adquisiciones que se logran en la infancia a través de situaciones lúdicas.

“El juguete es el instrumento a través del cual se realiza el proceso del juego. Un buen juguete debe estimular la imaginación para desencadenar los mecanismos del juego y enriquecer su escenario, favoreciendo la interacción, asegurando la comunicación y perfeccionando la actividad realizada.”<sup>48</sup>

A través del juego, el profesor puede analizar muchos aspectos del niño, ya que ofrece una valiosísima información sobre conocimientos tales como capacidades lingüísticas, comprensión del medio social y natural, dominio de ciertas destrezas, etc. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo da un paso adelante en el uso del juguete como recurso educativo, aunque queda aún mucho por hacer, especialmente en la etapa de Educación Primaria.

Es necesario favorecer una "pedagogía lúdica", que supone la creación de un clima en el aula caracterizado por actividades que abran los caminos de la imaginación y estimulen el pensamiento individual.

El aula es el lugar donde los niños/as tienen más posibilidades de jugar con iguales, otros niños de la misma edad. Además, en el colegio se puede enriquecer el juego.

---

<sup>48</sup> ALLUÉ Josep M. El gran libro de los juego. P. 205

Para el uso del juguete en el aula, el docente debe proporcionar espacios acondicionados, tiempo para jugar y una selección de juguetes y materiales que respondan a las necesidades, intereses, niveles de conocimientos y destrezas, y ritmos de desarrollo de los niños y niñas

A.- Leer el texto, variando la intensidad según el tamaño de las letras.

En el ejemplo que se da a continuación, vemos que las letras tienen diferentes tamaños; lo que debemos hacer es leer ese párrafo respetando el tamaño de las letras. Si es una letra grande la leeremos más fuerte, si es una letra pequeñita la leeremos en voz baja. Si en un renglón las letras se achican, nosotros también iremos bajando el tono de nuestra voz.

"El mundo está preocupado porque los tigres de Bengala se extinguen, por eso cada tanto mandan a alguien para que los cuente. La última vez le toco a Jerónimo Walawalkar Evans, un muy experto contador de tigres, persona lista y meticulosa que nunca se permitió distracciones en su oficio."

B- ¿Quién Continúa?

El maestro preparará unos papelitos con números, del 1 al ... (tantos como niños haya en el salón). Los mezclará, bien mezclados (porque se puede mezclar mal mezclado) en una bolsa o un

sombrero. Luego pasarán los niños y cada uno tomará un papelito, el cual deberá esconder, sin decirle a nadie qué número le tocó en suerte. Cada niño tendrá un número escondido en su mano, esto creará cierto misterio, porque sabemos nuestro número, pero no sabemos qué número le habrá tocado al compañero que está sentado al lado nuestro, o a la compañera de adelante. El juego consiste en que, de a uno, cada niño deberá leer un renglón completo, o, como siempre haremos, hasta el primer punto (seguido o aparte).

Comienza con el niño al que le tocó el número 1. El debe decir «uno», y comenzar a leer (hasta terminar el renglón o hasta el primer punto, como hayamos acordado). Inmediatamente, el niño que recibió el 2, debe decir «dos» y continuar él con la lectura. Luego otro niño dirá «tres» y seguirá leyendo. Y así hasta que se terminen todos los números. De esta manera iremos leyendo el texto con un poco de expectación, de misterio, sabemos cuándo será nuestro turno, pero ignoramos quiénes estarán antes y quiénes nos seguirán. Se me ocurrió que, para agregar más misterio a este juego, se podría hacer de noche y con la luz apagada..., pero después pensé que a la noche nadie va a la escuela (y que sin luz tampoco alcanzaríamos a leer nada). O sea que descartemos esta última idea.

### C- Variante

Cada niño escribe, en un papelito, su nombre, después hace una bolita con él y se lo da al maestro, que mezclará todos los papelitos (mezclando bien mezclado). Luego irá sacando de a uno, leyendo el nombre del niño al que le tocará leer (un renglón o hasta el próximo punto), termina ése e inmediatamente (para que no se interrumpa el ritmo de la lectura), el maestro dice el nombre del niño siguiente. Y así hasta que se acaban los papelitos..., o el texto, o suene la campana..., o vaya uno a saber qué es lo que pasa, porque así son las cosas, y habrá que seguir otro día.

### D- Variante (de la variante)

Esto sólo se puede hacer una vez, porque luego ya pierde la gracia, pero puede ser divertido. Que el maestro haga trampa y repita el nombre de algún niño al que ya le tocó leer. Si el maestro tiene buena relación con el grupo, siempre causa risa cuando el maestro, jugando (atención: ju-gan-do) hace una trampa y los niños lo descubren.

### E- Notitas de amor

Cada niño deberá escribir una notita de amor en un papel pequeño. Puede ser una declaración de amor, o un reproche amoroso, y debe tener, por lo menos, dos renglones. Las notitas son

secretas, nadie le puede decir a nadie qué fue lo que escribió. A medida que van terminando de escribirlas, hacen un bollito de papel (para que no se vea cuál es o qué dice) y lo dejan en la mesa del maestro, en la que vamos haciendo dos montañitas. Una con los mensajes escritos por los varones y otra con las notas escritas por las niñas (mientras tanto, el maestro va mezclando cada montoncito, por separado, lo mejor posible). Cuando todos terminaron, empezamos el juego, que consiste en esto.

El maestro explica que éstos son mensajes de amor para los niños de este salón, que el cartero dejó encima de su mesa, así que deberán pasar a leer en voz alta el que le haya tocado.

Los chicos irán pasando de a uno a tomar uno de los mensajes (con los ojos cerrados y al azar, sin saber cuál agarran) y leyéndolo en voz alta. De esta manera: pasa un varón, toma un mensaje de la montañita de las mujeres, lo lee en voz alta y se va a sentar; pasa una niña, toma un mensaje del montoncito de los varones, lo lee en voz alta y se va a sentar. Y así sigue. Lo divertido del juego es que parece que el que lo lee en voz alta hubiera recibido ese mensaje, fuera algo realmente dirigido para él (¡incluso el maestro puede sacar un papelito..., a ver cómo le va!).

F- Para leer... leyendo

Los otros profesores nos hicieron leer de diferentes maneras.

Cada uno de estos modos era divertido y estimulante en sí mismo.

“Hacía que uno estuviera atento a cuándo le tocaba leer, que conociéramos la voz de todos, incluso la de los que hablaban muy poco (a los que hablábamos mucho a veces nos tocaba un renglón pequeñísimo, por esas cosas del azar y de la justicia).”<sup>49</sup>

Del recuerdo de esas prácticas y de la experiencia de la profesora, también de Filosofía para Niños, comparto con ustedes las siguientes maneras de leer. Una sugerencia antes de empezar:

Si la cantidad de niños del salón lo permite, si el tamaño mismo del salón lo permite, es mejor hacer estos ejercicios sentados en rueda.

#### G- Sólo tres renglones

Para esta manera de leer, y las siguientes, es mejor que cada niño tenga un ejemplar del libro o una copia del texto. Es mejor, pero no quiere decir que solamente así se pueda hacer. Si hay un solo texto, o unos pocos, se lo irán pasando de compañero en compañero. Se trata de que cada niño lea tres renglones y luego siga otro compañero. Tres y sólo tres (o dos y sólo dos, o cuatro y sólo cuatro, lo importante es que sea una cantidad fija de renglones, igual para todos, y que la lectura fluya bien).

---

<sup>49</sup> OROPESA Fernández Ricardo R. Pedagogía. Si, jugando también se aprende. p. 115

No importa si esos renglones terminan con una frase por la mitad, o si alguno es muy corto y el que le sigue es muy extenso. Si el azar hizo que me tocara leer unos renglones largos, bien; si fueron cortos, de una sola palabra, bien también; si era la frase más importante del cuento, bien; y si era una frase sin la más mínima importancia, bien también.

Hay algo muy democrático en esta cosa que, a primera vista, parece un poco arbitraria, ya que nadie lee más «porque lea mejor». Dicho de otra manera, si «leer bien» fueran moneditas, no se hace leer más a los que tienen más de esas monedas. Tengan las monedas que tuvieren, a todos se les pide el mismo esfuerzo.

Recuerdo una anécdota que me contaba mi padre, cuando él cantaba en el coro de la escuela y la directora decía: «A ver, a ver..., usted, Pescetti, cálese (y se hacía un silencio en el que él se callaba y todas las miradas... y oídos... se concentraban en él, y ella completaba asintiendo) ¡ah, ya me parecía que era usted el que desafinaba!»

En general, los coros escolares están llenos de actitudes como éstas, que son muy buenas para la afinación, pero muy malas para las ganas de cantar, y para la autoestima de aquél a quien hicieron callar.

Leer en voz alta es, de alguna manera, muy parecido a cantar.

Nos sentimos expuestos frente a los demás, sentimos que hay algo «que tenemos que hacer bien» y que todos nos estarán juzgando.

“Entonces será bueno que quienes trabajamos con los niños recordemos que hacer leer en voz alta no es un fin en sí mismo, sino una manera más de desarrollar el gusto por la lectura y, sobre todo, el gusto por la palabra. La palabra leída, la palabra en nuestra boca, en la boca de los compañeros. La palabra que aquí suena dulce; allá, tímida; allá, demasiado fuerte; en otro, quebrada por la emoción o el susto.”<sup>50</sup>

En suma, el pensamiento y el sentimiento hechos sonido. Lo democrático del asunto radica en que más allá de quién sea cada uno, deberá leer el renglón que le tocó en suerte.

### **3.2 Juegos escolares**

#### *Adivina mi personaje*

1. Se sientan los jugadores en círculo y se colocan la venda alrededor de la cabeza.
2. a continuación, cada uno escribe en su etiqueta el nombre de un personaje conocido y la engancha en la cinta de la frente de jugador que tiene delante de forma que no pueda

---

<sup>50</sup> *Ibíd.* p. 120

verla.

3. Cuando todo el mundo tiene asignado un personaje, por turno, cada uno hace preguntas a los demás sobre el personaje que le ha tocado. Sólo puede contestar “sí” o “no”.
4. El primer participante en descubrir cuál es el personaje que lleva escrito en la frente es el ganador.

## *2 Chepa*

1. Se colocan todos los jugadores alrededor del que tiene la pelota y lo tocan con la mano.
2. El jugador central lanza la pelota hacia arriba con las dos manos al mismo tiempo que grita un nombre, por ejemplo “Pablo”.
3. Todos los jugadores deberán alejarse corriendo de la pelota excepto Pablo, que intentará cogerla lo más rápidamente posible.
4. Si Pablo consigue recoger la pelota antes de que bote en el suelo, la puede lanzar otra vez hacia arriba diciendo un nuevo nombre. En caso de que la coja después de haber botado grita “¡chepa!”, y todos dejan de correr y se quedan donde están.
5. Pablo deberá tirar la pelota desde donde la recogió, intentando dar a un compañero. Si quiere, puede dar tres

pasos para acercarse a él antes de lanzar la pelota.

6. Si la pelota da al compañero y luego cae al suelo, el jugador queda herido. Si, por el contrario, falla el tiro o el jugador consigue coger la pelota que le lanzan, será Pablo el herido.
7. El herido lanza la pelota hacia arriba en la siguiente ronda. Cuando un jugador es herido por segunda vez, se considera “herido grave” y a la tercera “muerto” y deja de jugar.

### *3 Dentro y fuera*

- Un jugador hace de árbitro del juego. Los demás participantes se reparten en dos grupos y forman dos corros concéntricos cogiéndose de las manos.
- Si el árbitro dice en voz alta “¡dentro!”, los integrantes del corro exterior se sueltan las manos e intentan entrar dentro del corro interior. Los jugadores de este corro deberán impedirlo sin soltarse las manos.
- En caso de que el árbitro diga “¡fuera!”, son los jugadores del círculo interior los que se sueltan e intentan salir del corro formado por sus compañeros. Éstos intentan impedirles la salida sin soltarse juntando sus rodillas y apretándose entre sí.

#### *4 El bulldog*

1. Un jugador hace de bulldog y se sitúa sobre una raya de tiza que divide el campo en dos. El bulldog sólo puede desplazarse por encima de la raya.
2. Al grito de “a pasar”, los jugadores intentan pasar al otro lado sin que les atrape el bulldog.
3. Cuando el bulldog atrapa a algún jugador, debe conseguir que toque el suelo con el trasero. Si lo consigue antes de que se escape, pasa a ser otro bulldog y se queda en la raya para ayudarle a atrapar a los demás.
4. Cuando un bulldog atrapa a un jugador, todos los demás van a ayudarle a sentar al atrapado. Acaba el juego cuando todos los jugadores han sido transformados en bulldog.

#### *5 El diccionario*

Todos los jugadores deben tener una hoja y un bolígrafo o lápiz. Uno de ellos toma un diccionario y elige cualquier palabra, conocida o no, que se la dice a los demás y éstos la anotan en el papel.

Cada uno escribe una definición de dicha palabra, aunque no sepa su significado, y se la entrega al jugador que ha elegido la

palabra. Éste, a su vez, también escribe en su hoja la definición correcta.

A continuación va leyendo, en voz alta, todas las definiciones incluida la correcta, pero sin decir de quién es cada una. Una vez escuchadas todas, uno a uno va votando por la que cree que es la verdadera.

Los jugadores que hayan acertado la definición correcta se anotan 10 puntos; el jugador por el que haya votado alguno se apunta otros 10 por cada votante; y si ninguno ha acertado la definición que es la verdadera, se anota 15 puntos el que haya elegido la palabra.

Seguidamente otro elige una palabra nueva y así hasta que todos lo hayan hecho. Quien al final del todo haya conseguido más puntos, es el vencedor.

### *6 El escondite al revés*

- Hay que escoger a un jugador para que se esconda. Los demás se tapan la cara con las manos y, sin mirar, cuenta hasta un número fijado anteriormente; mientras tanto, el elegido se esconde.
- Acabada la cuenta, cada jugador sale por su lado a buscar al escondido.

- Cuando alguien lo encuentra, se esconde con él con el mayor disimulo posible.
- Termina el juego cuando todos encuentran al escondido; el primero en conseguirlo pasa a ser el que se esconde.

### *7 El hombre del saco*

- Se escoge un jugador para hacer de hombre del saco y, mientras se esconde, los demás se tapan la cara con las manos.
- Transcurrido un rato, los jugadores empiezan a caminar libremente por el campo de juego hasta que oyen que el hombre del saco dice: “¿Quién teme al hombre del saco?”. En ese momento todos se quedan donde están.
- Los jugadores contestan “nadie” y el hombre del saco sale a cogerlos diciendo “pues allá voy”. Hasta que no se completa el diálogo nadie puede moverse de su sitio.
- Los jugadores tocados por el hombre del saco se transforman también en hombres del saco. Finaliza el juego cuando todos son hombres del saco.

### *8 El picor*

- Se ponen los jugadores de pie en círculo. El primero dice: “Me llamo Marta y me pica aquí” mientras se rasca, por ejemplo, la cabeza.
- El segundo jugador va hacia el primero y dice “Se llama Marta y le pica aquí” mientras le rasca la cabeza, y a continuación añade “Yo me llamo Víctor y me pica aquí” mientras se rasca el brazo, por ejemplo...
- Cada jugador dice el nombre y rasca a los demás donde dijeron y añade un picor al fin de la lista.

### *9 El zorro*

1. Mediante sorteo o de otra forma se elige a un jugador que hará de zorro durante la partida.
2. El zorro sale a buscar un lugar donde esconderse por el campo. Entre tanto, los demás jugadores esperan en un lugar señalado.
3. Cuando el zorro considera que está ya bien escondido, da tres pitidos, que son la señal convenida para que los demás inicien la búsqueda siguiendo el sonido.
4. Cada cierto tiempo, el zorro hace sonar el pito nuevamente, repitiendo cuantas veces sea

necesario durante la búsqueda, para orientar a los buscadores.

5. Para dificultar la búsqueda, el zorro puede ir moviéndose conforme se acercan los buscadores, y en caso de ser descubierto intenta huir corriendo.

El jugador que consiga atrapar primero al zorro gana la partida y ocupa su puesto en la siguiente.

### *10 La araña*

- Hace falta tener una tiza.
- Hacer una raya con tiza en medio del campo de juego de lado a lado. En ella se coloca, con los brazos extendidos, un jugador que hace de araña.
- Todos los jugadores se colocan a un lado del campo. Cuando la araña dice “¡a pasar!”, todos pasan al otro lado del campo intentando no ser tocados por la araña.
- Mientras los jugadores pasan, la araña intenta tocar al mayor número posible. La araña sólo puede moverse por encima de la línea.
- Los jugadores atrapados se transforman también en arañas y forman una telaraña cogidos de las manos. Con lo que cada vez es más difícil cruzar, de un lado a otro de la línea.
- Los jugadores libres van pasando de lado a lado del campo hasta que todos han sido ya atrapados.

### *11 La casa se quema*

1. Delimitado el terreno de juego, cada participante se coloca en un sitio diferente: una esquina, un rincón, una columna. Que será su casa.
2. Uno de los participantes permanecerá en el centro, sin tener una casa propia.
3. Cuando un jugador central dice “¡la casa se quema!”, todos deberán cambiar de casa. El jugador central aprovechará entonces para quedarse él con una.
4. El nuevo jugador central deberá repetir el grito para intentar colocarse en una casa.

### *12 La pídola*

1. Un jugador dobla la cintura y esconde la cabeza entre las manos para servir de potro al resto.
2. El resto de jugadores hace una fila para saltar por encima del potro por turno.
3. El salto se hace apoyándose en la espalda del compañero y separando las piernas para pasar por encima de él sin tocarlo con ellas.
4. Cuando alguien llega al final de la fila de potros se pone para ser saltado.

Cuando todos los jugadores han saltado a alguien, éste deja

de hacer de potro para saltar él a todos los demás.

### *13 Las canicas*

Todos los chicos han de tener varias canicas.

- Se dibuja un círculo de unos treinta centímetros de diámetro y cada jugador coloca en él 2 de sus canicas, o el número que se haya decidido para jugar. Todas las canicas se agrupan en el centro.
- Por turno, cada jugador coge la canica que le queda y, desde una distancia fijada, la lanza apuntando al grupo de canicas que se encuentra dentro del círculo.
- El sistema clásico de lanzamiento consiste en aguantar la canica plegando el índice sobre ella e impulsándola con la uña del pulgar.
- Cuando el jugador consigue sacar una o más canicas del círculo con su tirada, gana esas canicas, que pasan a ser de su propiedad.
- Cada vez que un jugador tira de forma que gana una o más canicas, vuelve a tirar. En caso de que falle y no consiga sacar ninguna canica del círculo, cede el turno al siguiente participante para que éste haga su lanzamiento y siga el juego.

## 14 Los barcos

Preparar este material: hojas cuadriculadas y lápiz o bolígrafo.

Es para dos jugadores. Cada uno de ellos dibuja en una hoja cuadriculada dos cuadrados dividiéndolos en unos 12 cuadritos cada lado. En el lado izquierdo vertical del cuadrado se numeran los cuadritos desde el 1 hasta el 12, y lo mismo se hace con el lado superior horizontal pero esta vez con las letras del alfabeto, de la A hasta la L.

Uno de los cuadrados se usa para apuntar las combinaciones que se dicen al contrincante para no repetirlas. En el otro, se dibujan los siguientes cuadritos: dos de cuatro, tres de tres, cuatro de dos y cinco de uno. Los colocaremos tanto vertical como horizontalmente, pero nunca unidos entre sí.

Cada jugador, en su turno, pide al otro un número de coordenadas, como por ejemplo: "C, 3". Si en este punto existe algún barco, el contrario dirá "TOCADO", si no es así dirá "AGUA" y cuando se haya "tocado" el último cuadrito, completando así el barco, se dirá "HUNDIDO". Cada vez que se acierta se repite la tirada.

El jugador que primero logra hundir todos los barcos del contrario es el ganador

### *15 Los islotes*

- El material necesario es: una barreño con agua, platos de plástico y monedas.
- Se llena un barreño de agua y se ponen los platos flotando en él. A cada plato se le asigna un valor en puntos o un premio que se escribe en él.
- En el suelo, a cierta distancia, se traza un círculo desde donde deberán lanzarse las monedas.
- El jugador lanza hasta 5 monedas. Para ganar los puntos o los premios, la moneda deberá caer y mantenerse encima del plato. Si cae fuera o al agua, no cuenta.

### *16 Pepitos y pepitas*

1. Se divide a los participantes formando dos equipos que tengan el mismo número de jugadores.
2. A continuación se colocan frente a frente a unos diez metros de distancia. Cada equipo traza una raya de tiza en el suelo para marcar su posición.
3. Se elige qué equipo empieza el juego y qué jugador de ese equipo será el que inicie la partida.
4. El jugador elegido avanza hasta la posición del equipo contrario. Todos los miembros del grupo extienden las manos con las palmas hacia arriba.
5. El visitante va pasando su mano por encima de las de

los contrarios de izquierda a derecha, tantas veces como quiera.

6. En un momento dado, sin previo aviso, da una palmada a una de las manos y sale corriendo a toda velocidad hacia el territorio de su equipo.
7. El jugador que recibió la palmada sale en su persecución intentando atraparlo antes de que cruce la línea de su territorio.
8. Si consigue atraparlo, el jugador pasa a formar parte de su equipo.
9. El perseguidor avanza entonces para palmear la mano de un jugador del equipo contrario.
10. Si en la persecución un perseguidor no puede frenar a tiempo y cruza la línea del equipo contrario, pasa a pertenecer a ese equipo.
11. El juego finaliza cuando un equipo desaparece al ser absorbido por el otro.

### *17 Pica pared*

1. Se elige a un jugador que “para” y que se coloca de cara a la pared con las manos apoyadas contra ella a la altura de los hombros. El resto de los jugadores se coloca tras una raya a unos diez metros de distancia.
2. Empieza el juego cuando el que para pica rítmicamente con las manos en la pared mientras dice “1, 2, 3, pica pared”. El resto de jugadores aprovecha ese tiempo para

avanzar hacia él lo más rápidamente posible.

3. En el momento que acaba la frase, el que para se gira de prisa hacia los jugadores, que deberán quedarse totalmente quietos.
4. Quien para señala a los jugadores que ha visto moverse al girarse o que no han podido aguantar quietos mientras miraba. Los señalados deberán retroceder a la línea de salida.
5. Se van repitiendo todos los pasos hasta que un jugador, en uno de los avances, toca la espalda del que para. En ese momento todos salen corriendo hacia la línea de salida. El que sea atrapado por el que para ocupará el puesto en la siguiente partida.

### *18 Policías y ladrones*

1. Se dividen los jugadores en dos equipos, unos serán los policías y otros los ladrones.
2. Se fija un lugar como un banco, un poste o algo así para hacer de cárcel y empieza entonces el juego.
3. Los policías dan un tiempo para que los ladrones huyan y después salen a perseguirlos.
4. Cuando un policía atrapa a un ladrón, lo conduce a la cárcel. Un ladrón no puede abandonar la cárcel a menos que lo toque un compañero que no esté atrapado. Los policías montan guardia en la cárcel para evitar el rescate de los prisioneros.

5. Cuando todos los ladrones son atrapados se cambian los papeles y se vuelve a jugar.

### *19 Tirabeque*

- Hace falta preparar un bastón o un palo liso.
- Para jugar se sientan los dos jugadores con las piernas estiradas apoyando las plantas de los pies unas contra otras.
- Los jugadores se cogen al bastón intercalando sus manos.
- A una señal convenida, cada uno tira hacia sí intentando atraer al compañero.
- Gana el primero en conseguir levantar del suelo al otro jugador.

### *20 Al pelotón*

1. Dos jugadores serán los encargados de dar a la comba. El resto se coloca formando una fila detrás de uno de ellos.
2. Los que dan a la comba entonan rítmicamente “al pelotón, que entre uno, al pelotón, que entre el dos...” y así sucesivamente.
3. Cada vez que se dice un número, un jugador entra en la comba y se añade a los que ya están saltando, hasta

que todos están dentro saltando al mismo tiempo.

4. Cuando todos los jugadores están saltando, se cambia el estribillo por “al pelotón salga el uno...” para que los jugadores vayan saliendo, uno a uno, por el lado opuesto al que entraron.
5. Si algún jugador falla el salto, se cambia con uno de los que estaba dando la comba y se vuelve a empezar el juego.

### *21 Caballeros*

1. se distribuyen los jugadores por parejas, de forma que uno haga de montura y lleva al otro a la espalda.
2. Cada jinete lleva en la mano un trozo de tiza. Los jugadores intentarán pintar con ella a los demás caballeros en el trasero.
3. En el momento en que un caballero recibe tres rayas, él y su caballo se intercambian los papeles. Cuando el caballo recibe también tres rayas, quedan los dos eliminados.

Gana la pareja superviviente del encuentro una vez que todos los demás han recibido seis rayas.

## *22 Color, color...*

1. Un jugador “para”, y antes de perseguir a los demás, dice en voz alta “color, color... ¡verde!, por ejemplo.
2. Todos los jugadores correrán a buscar algo verde para tocarlo mientras el que para los persigue intentando atraparlos.
3. En el momento en que un jugador toca algo del color elegido queda a salvo y no puede ser tocado mientras permanezca así.

Si quien para logró atrapar a alguien antes de que llegara al color, éste pasa a parar y anuncia un nuevo color. En caso contrario, continúa parando el mismo jugador.

## *23 El anillo*

Se necesita preparar como material: una cuerda y un anillo.

- Se coge un anillo y se enhebra en la cuerda que utilizaremos para realizar el juego.
- Una vez pasado el anillo, se anudan los dos extremos de la cuerda formando un círculo lo suficientemente grande para que todos los participantes puedan cogerla cómodamente con las manos.

- Se sortea quién será el jugador que se pondrá en el centro del círculo. Una vez escogido, éste ocupa su lugar y se tapa los ojos mientras los demás deslizan el anillo por la cuerda.
- Después de deslizar el anillo y dejarlo oculto en la mano de uno de los jugadores, se avisa al compañero del centro para que abra los ojos.
- El jugador del centro intentará adivinar quién oculta el anillo. Cuando dice “¡A pasarlo!”, todos hacen movimientos como si lo estuviesen pasando de una mano a la siguiente contando hasta tres al compás.
- Este jugador puede ordenar que se pase el anillo un máximo de tres veces mientras vigila para ver quién lo tiene en ese momento. En cada pase, podrá intentar adivinar una vez quién tiene el anillo.

#### *24 El cerco*

1. Se dibuja en el suelo un círculo de unos diez metros de diámetro. Los jugadores se dividen en dos equipos y uno de ellos se coloca alrededor del círculo mientras el otro se sitúa en el interior.
2. Los jugadores del equipo exterior se van pasando la pelota hasta que, de repente, la lanzan

intentando tocar a algún contrincante. Si le aciertan y la pelota cae el suelo, ese jugador queda eliminado.

3. En caso de que el jugador recoja la pelota al vuelo, puede volverla a lanzar hacia los de fuera. Si la coge después de que haya botado en el suelo, la lanza desde donde la cogió. Los jugadores exteriores pueden esquivarla agachándose o saltando, pero no pueden cambiar de sitio.

El juego finaliza cuando uno de los equipos ha sido totalmente eliminado.

### *25 El dueño del burro*

- En primer lugar se dibuja en el suelo un círculo de unos tres o cuatro metros de diámetro y se colocan dentro dos jugadores. Uno de ellos será el burro y permanecerá agachado, el otro hará de dueño del burro y vigilará que nadie lo toque.
- Los demás jugadores se colocarán fuera del círculo e intentarán tocar al burro sin ser tocados por el dueño.
- Si alguien consigue tocar al burro, éste tendrá que dar una vuelta completa al círculo llevándolo a cuestras.

- Si alguien, al intentar tocar al burro, es cogido por el dueño, el burro pasa a ser el dueño, el cogido hace de burro y el antiguo dueño sale del círculo.

## *26 El gorila enjaulado*

Para jugar hace falta tener una tiza.

- Se dibujan dos círculos concéntricos de unos cuatro y seis metros de diámetro.
- En el círculo del centro se coloca un jugador que desempeñará el papel de gorila; los demás se sitúan en el espacio comprendido entre los dos círculos.
- Los jugadores deberán tocar al gorila sin que éste los atrape y los arrastre dentro del círculo en el que se encuentra.
- Los jugadores arrastrados dentro del círculo se transforman en gorilas. El juego termina cuando no quedan jugadores libres.

## *27 El pañuelo*

1. En primer lugar, debe elegirse a un jugador que sostendrá el pañuelo y, a la vez, conducirá el juego. Los demás se dividen en dos equipos y se numeran.

2. Se traza en el suelo tres líneas paralelas con unos siete metros de separación entre ellas. En el extremo de la línea central se coloca el conductor del juego manteniendo el pañuelo con un brazo extendido delante de él. Cada equipo se sitúa detrás de una de las rayas de los extremos.
3. El conductor del juego dirá en voz alta un número, y los jugadores que lo tengan asignado, uno de cada equipo, correrán hacia él para intentar coger el pañuelo y volver a las filas de su equipo sin que lo atrape el contrario.
4. Si un jugador consigue llegar con el pañuelo a su sitio, es decir, tras la raya donde se encuentra su equipo, el que lo perseguía queda eliminado y se coloca al lado del conductor. Si entonces es atrapado, en ese caso es él quien queda eliminado.
5. Ningún jugador puede cruzar la línea central hasta que su oponente haya cogido el pañuelo. Si alguien hace un amago y el otro cae en el engaño y cruza la raya, queda eliminado quien la cruzó.
6. Cuando un jugador queda eliminado, otro miembro del equipo al que pertenece se asigna su número, añadiéndolo a los que ya tenía, es decir, el suyo propio y los de otros posibles jugadores eliminados.

7. Un jugador que acabe de recoger el pañuelo puede salvar a sus compañeros eliminados tocándoles la mano en su carrera hacia la casa. Los que sean tocados por el perseguidor volverán a considerarse eliminados.

El conductor del juego va diciendo números hasta que todos los jugadores de uno de los dos equipos participantes quedan eliminados.

### *28 El vigía ciego*

De material preparar un pañuelo para vendar los ojos de un participante.

- Se elige a un jugador al que se le vendarán los ojos y será el vigía. Los demás participantes forman un corro alrededor cogidos de la mano.
- El jugador vendado deberá atrapar a cualquiera de los que forman el círculo. Éstos pueden moverse, caminar y agacharse para evitarlo, pero no soltarse las manos.
- Cuando un jugador es atrapado, el vigía puede tocarle la cara para intentar reconocerlo. Si lo hace, se cambian los papeles; en caso contrario, deberá buscar a otro jugador.

## 29 Gynkama

1. Se prepara un recorrido por una gran zona en el que se colocan diferentes controles por los que deberán pasar todos los equipos participantes para completar el juego.
2. Al inicio del juego y cuando se supera con éxito la prueba de un control, el equipo recibe un mensaje cifrado en el que se indica dónde está el siguiente control.
3. En cada control hay una persona encargada de explicar la prueba y de dar las indicaciones para llegar al siguiente control.
4. Las pruebas pueden ser tanto de habilidad, como de coordinación, búsqueda... Algunas clásicas son: conseguir hacer reír al controlador, sostenerse todo el equipo sobre tres pies y una mano, encontrar algún objeto pequeño escondido, contar un chiste cada jugador. Pero existen infinidad de ellas y muchas más que los participantes se puedan inventar.
5. Los mensajes cifrados que permiten localizar dónde está el siguiente control pueden ser adivinanzas “trabaja de noche para que tú puedas comer por la mañana” (la panadería), o mensajes en los que se han sustituido letras por números “3d

1 l1 pl1z1 d2l p52bl4” (id a la plaza del pueblo).

6. Una vez diseñado el recorrido, las pruebas y los mensajes, cada colaborador se coloca en su sitio y se forman equipos de cuatro o cinco jugadores.

Los equipos toman la salida con unos diez minutos de diferencia entre uno y otro para no encontrarse durante el recorrido. Gana el equipo que realiza la gynkama en menos tiempo.

### *30 La cadena*

1. Se elige al jugador que “para”. Cuando atrapa a alguien, paran juntos cogidos de la mano.
2. Los dos jugadores seguirán atrapando a los demás, hasta que sean cuatro, momento en el que podrán dividirse en dos parejas.
3. Cada pareja irá a pillar por su cuenta, pero pueden ponerse de acuerdo para rodear a los que quedan libres.
4. Conforme se va atrapando nuevos jugadores, se van haciendo más parejas. Dos tríos pueden soltar a uno de sus miembros para formar una nueva pareja de perseguidores.

Acaba el juego cuando todos los jugadores están atrapados y no queda nadie libre.

### 31 *La madre*

1. Se elige un jugador para hacer de madre y todos los demás se colocan en fila india detrás de él.
2. La madre empieza a caminar y todos la siguen imitando los gestos que vaya haciendo y siguiendo el recorrido que marque.
3. A lo largo del camino la madre va saltando, corriendo, agachándose y pasando por diferentes sitios intentando despistar al resto de los jugadores.
4. Al cabo de un rato cede el sitio, se pone al final de la cola y se vuelve a jugar con una nueva madre.

### 32 *La rata*

En este juego hace falta tener una pequeña tablilla

- Uno de los jugadores se coloca en el centro de un corro formado por sus compañeros, que están de pie con las manos a la espalda.
- Uno de los participantes esconde a su espalda una pequeña tablilla de madera que es la rata. Cuando el jugador del centro no mira, se la van pasando de uno a otro.
- El jugador del centro debe descubrir quién esconde la rata; el que la tenga escondida puede rascarla para

dar una pista con el ruido.

- Cuando el jugador descubre quién la tiene, se intercambian los papeles.

### *33 Las chapas*

En este juego hace falta preparar una tiza.

- Se dibuja con tiza un círculo en el suelo en el que dos líneas marcan un camino lleno de curvas y estrechamientos. Se marcan también una línea de salida y una meta.
- Cada jugador coloca su chapa en la línea de salida. Por turno, cada participante impulsa con un dedo su chapa intentando avanzar el máximo recorrido sin salirse del circuito.
- Si después de tirar la chapa queda dentro del circuito marcado, se deja donde está. En caso de que haya salido del circuito, retrocede al punto de la línea desde el que salió y espera un nuevo turno.
- El circuito puede complicarse con pequeños obstáculos que dificulten la carrera, como piedras, palitos... Con todo ello el juego se hará más emocionante.

El primer jugador que consiga llegar a la meta será el ganador de la carrera.

### *34 Los cromos*

En este juego hace falta tener cromos o chapas o pequeñas fotos recortadas.

- Los jugadores deben procurarse algunos cromos o chapas.
- Se hace una pila en el suelo con los cromos que están en juego. Cada jugador aporta el mismo número de cromos, a menos que alguno se considere lo bastante valioso para valer más de uno. Todos los cromos se colocan con el dibujo cara arriba.
- El primer jugador golpea la pila con la palma de la mano intentando voltear el mayor número de cromos posible.
- Si con su golpe consiguió girar algún cromo y dejarlo cara abajo, gana ese cromo y vuelve a tirar. El jugador va realizando tiradas hasta que no consigue girar ninguno y pasa el turno al compañero.

### *35 Pares y nones*

En este juego popular juegan dos chicos y hay que decidir quién va el primero.

- Para empezar a jugar, uno de los jugadores escoge “pares y otro “nones”.
- Con una mano a la espalda cuentan hasta tres y la sacan con cualquier número de dedos extendidos manteniendo el resto plegados.
- Se suman los dedos. Si el resultado es impar gana el que lleva “nones”. Si es par, gana su compañero, que llevaba “pares”.
- Se suele jugar a tres victorias aunque se puede variar el número según la prisa del momento.

### *36 Pi*

1. Primero debe escogerse al jugador que “para”. Éste se pone entonces con los brazos en cruz y los ojos cerrados, manteniéndose en esa postura para contar.
2. Los demás jugadores permanecen en contacto con el que para hasta que éste empieza a contar en voz alta; en ese momento todos ellos salen corriendo a buscar un escondite.
3. El que para cuenta de 20 a 0 diciendo: “pi 20, pi 19, pi 18...” Cuando acaba, sin moverse, intenta ver a los escondidos y decir su nombre. Los vistos quedan eliminados. El buscador puede dar tres pasos en una única dirección para intentar descubrir a más jugadores.
4. Cuando ya no ve a nadie más, grita ¡Pi! Los jugadores

que no han sido descubiertos abandonan entonces sus escondites y se repite el juego desde el principio, pero en esta ocasión quien para contará un número menos.

### *37 Pío, pío*

Preparar este material: un pañuelo y una cuchara de madera.

- A uno de los jugadores se le vendan los ojos y se le da una cuchara de madera para que la sostenga en la mano. Los demás participantes forman un corro alrededor, sentados en el suelo.
- El jugador vendado deberá moverse lentamente intentando tocar con la cuchara a cualquier jugador. Los jugadores pueden agacharse y esquivar la cuchara, pero no levantarse del suelo.
- El jugador vendado podrá palpar con la cuchara a un jugador y ordenarle decir “pío, pío”. Si el jugador de la cuchara lo reconoce y dice su nombre, se cambian los papeles; en caso contrario, deberá seguir buscando.

### *38 Los pañuelos*

Hace falta tener dos pañuelos de diferente color y harina.

- Al comienzo, se dividen los jugadores en dos equipos y cada equipo recibe un pañuelo. A continuación se

separan para que cada equipo explore los alrededores y elija una base donde dejar el pañuelo.

- Cada equipo fija su base en un lugar lo más escondido posible para evitar que sea encontrada por el equipo contrario. Una vez decidida la base, marcan un círculo de un metro de diámetro con la harina y dejan el pañuelo en el centro.
- Una vez marcada la base, tres jugadores se quedan como vigilantes, encargados de proteger el pañuelo, y el resto parte para tratar de encontrar la base contraria y conseguir apoderarse del pañuelo del equipo rival.
- Cuando se encuentran dos jugadores de diferente equipo se produce una pelea de gallos. Los dos se colocan en cuclillas, uno delante del otro, y, dando pequeños botes, intentan derribar al contrario empujándolo con las palmas de las manos. El primero en perder el equilibrio pierde el duelo y debe volver a su base para reiniciar la búsqueda.
- Si un jugador llega a la base contraria intentará coger el pañuelo y huir con él sin que lo toquen los vigilantes. Pero si éstos son más hábiles y consiguen tocarlo, dicho jugador quedará prisionero y se sentará dentro del círculo, del que no podrá salir hasta que un compañero libre vaya en su rescate.
- El juego habrá finalizado cuando uno de los equipos consiga robar el pañuelo del rival.

### *39 Tocar y parar*

- Uno de los jugadores tiene que perseguir a sus compañeros hasta tocar a uno, es decir que lo "para". \* Los demás jugadores intentarán huir de él corriendo para no ser tocados.\* Cuando alguien es tocado por el que para, pasa a parar él, y quien paraba hasta ese momento deja de hacerlo.

“Existen varios juegos creativos que se pueden utilizar para romper barreras en el trabajo con el grupo, para utilizar como vigorizantes dentro de la clase y desencadenar un pensamiento creativo en el grupo de estudiantes”<sup>51</sup>

A continuación se exponen algunos de ellos:

#### **3.4 Juegos para reflexionar**

##### A- "Urgencia en el hospital"

Un joven herido de gravedad en un accidente automovilístico, es llevado a la sala de un hospital. El médico de guardia diagnostica que es necesario efectuar una operación quirúrgica del cerebro. Por lo tanto se solicita la presencia de un doctor especializado en cirugía cerebral. El médico cuando ve al paciente exclama: ¡No puedo

---

<sup>51</sup> *Ibíd.* p. 135

operar a este muchacho! ¡Es mi hijo! Así es, sólo que el cirujano no es el padre del joven.

¿Cómo explicarían ustedes esta aparente contradicción?

RESPUESTA: Es que el cirujano es la madre del muchacho. Aunque existen muy buenas cirujanas, nuestra tradición es ver a los hombres como médicos y a las mujeres como enfermeras.

B- "El desayuno"

Dos padres y dos hijos se comieron en el desayuno tres naranjas, con la particularidad de que cada uno se comió una naranja entera. ¿Cómo se explicaría esto?

RESPUESTA: La respuesta creativa está relacionada con romper el patrón perceptual de pensar en cuatro personas sentadas a la mesa cuando en realidad son solamente tres: el abuelo, su hijo y su nieto. Tanto el abuelo como su hijo son padres, y tanto el hijo como el nieto son hijos.

C- "Las polillas del libro"

Las polillas roen los libros hoja por hoja y de este modo se abren paso a través de los tomos. Uno de estos insectos, royendo, se abrió camino desde la primera página del primer tomo de un libro hasta la última del segundo tomo, que estaba al lado del primero.

Cada tomo tiene 800 páginas. ¿Cuántas páginas royó la polilla?

RESPUESTA: Las personas que tienen un fuerte pensamiento convergente responden que la polilla royó 1 600 páginas y dos tapas de encuadernación. Ahora, si pensamos de manera divergente y observamos estos dos libros: uno al derecho y otro al revés, y miramos cuantas páginas hay entre la primera del primer libro y la última del segundo, nos convenceremos de que entre ellas no hay nada más que las dos tapas. La polilla sólo estropeó, pues, las tapas de los dos libros, sin tocar sus hojas.

## **CONCLUSIONES**

La lectura es uno de los medios más importantes en la construcción del conocimiento, hay que comprender lo leído; para diferentes autores leer y comprender son significados sinónimos.

Esta investigación trata de dar respuesta a las dificultades que presenta el niño para comprender los textos que lee, implementamos el juego como factor que ayude a la facilitación de la comprensión lectora del niño.

El trabajo del docente debe implementar en el niño conocimientos relacionados con la realidad de los alumnos, buscar que lo aprendido sea aplicado en la vida diaria; a partir de la lectura se desarrollan actitudes útiles dentro y fuera de la escuela.

En la actualidad los pedagogos para resolver tareas adicionales, consecuencia de los problemas sociales, económicos y pedagógicos que influyen sobre el estudiante durante su educación tienen su fe puesta en los métodos activos y en particular los juegos didácticos, juegos creativos, juegos profesionales y de otros tipos que contribuyen a perfeccionar el proceso de la enseñanza; elevar el trabajo independiente de los estudiantes y resolver situaciones problemáticas en la actividad práctica.

El trabajo aborda diferentes aspectos de los juegos como método de enseñanza, elementos necesarios para el éxito del trabajo con estos; los resultados que se obtienen con su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje y resulta de gran importancia la conceptualización que el maestro tiene en relación con la lectura por las repercusiones de estas en el aprendizaje escolar.

La lectura a través del juego implementada en el aula, resulta para el niño divertida, entretenida, se establece una relación de alumno docente armoniosa, el niño pone su interés por la lectura con el fin de que la comprenda cada día más y mejor, dándole su importancia.

## BIBLIOGRAFÍA

AHUSAR, Arnold, Historia social del arte y la literatura, El nuevo público lector. Ed. Norma. Buenos Aires, 1991. 140 pp.

ALLUE, Josep M. El gran libro de los juegos. Ed. Parramón Ediciones Portugal, 1998. 295 pp.

AZNAAR, E. Coherencia textual y lectura. Ed. Horsori. Barcelona, 1991. 137 pp.

BARTHER, R. El placer del texto. Ed. Siglo XXI. Madrid, 1982. 278 pp

BETANCOURT Morejón, Julián. La creatividad y sus implicaciones. ¿Por qué, para qué y cómo alcanzar la calidad? Ed. Academia. La Habana, 1997. 269 pp.

BURON, J. Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Ed. Mensajeros. Bilbao, 1993. 254 pp.

CAIRNEY, T. H. Enseñanza de la comprensión lectora. Ed. Las Tunas. España, 1992. 122 pp.

CHIVAS Ortiz, Felipe. Apoyo a la tarea docente. Ed. Idania. Brasil. 1995. 186 pp.

COLL, Cesar. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1990. 364 pp.

EQUINOVA, Ana. Didáctica universitaria de la lectura. Ed. Universidad Veracruzana. México. 1987. 247 pp.

GARCÍA Pérez, Yasmina. Jugar para comprender. Trabajo de Curso para Entrenamiento. Ed del Río. Puerto Rico. 2000 213 pp.

GARCÍA Posada, M. El comentario de textos literarios. Ed. Anaya. Madrid, 1982. 178 pp.

GÓMEZ PALACIO, Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. Ed. Sep. México, 1995. 229 pp.

----- La lectura en la escuela. Ed. SEP. México, 1995. 311 pp.

OROPEZA Fernández, Ricardo R. Pedagogía: Si, jugando también se aprende. Ed. CONALTE. La Habana. 1997. 312 pp.

PÉREZ Pisonero. El texto y sus múltiples lecturas. Ed. Barcelona. Brasil, 1985. 112 pp.

RAMÍREZ León, Manuela. Lectura eficaz. Ed. Gallardo. México, 1997.  
131 pp.

SAENZ Leyva, Lourdes. Para leer mejor. Ed. Trujillo. México, 1988.  
274 pp.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Corrientes pedagógicas  
contemporáneas. Antología. Ed. UPN. México, 1994. 167  
pp.

-----, El aprendizaje de la  
lengua en la escuela. Antología. Ed. UPN. México, 1994.  
312 pp.

-----, El niño, desarrollo y  
procesos de construcción del conocimiento. Antología. Ed.  
UPN. México, 1994. 157 pp.

ZOILO E. Material Didáctico. Los métodos de enseñanza. Ed.  
Esperanza Hacíet Salinas. España, 1998. 451 pp.