



Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III



TOMO III

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN EN LATINO AMÉRICA. TOMO III

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

Martha Anabelle Salazar Torres
Alex Leopoldo Luque Letechi
Mario Polit Macias
Daniel Augusto Moreira Cáceres
Jaime Andrés Camino Valdez
Lissette Gabriela Beltrán Bravo
Sandra Carolina López Solís
Lourdes Jaramillo Castellón
Aarón Emanuel Díaz Ronquillo

EDICIONES **MAWIL**

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

AUTORES

INVESTIGADORES

Martha Anabelle Salazar Torres

Ingeniera en Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras;
Magíster en Educación Superior Investigación e
Innovaciones Pedagógicas;
Docente de la Universidad de Guayaquil; Guayaquil, Ecuador;
martha.salazart@ug.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0001-7522-7654>

Alex Leopoldo Luque Letechi

Magíster en Gestión de la Productividad y la Calidad;
Ingeniero en Estadística Informática;
Docente de la Universidad de Guayaquil; Guayaquil, Ecuador;
alex.luquel@ug.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0003-0807-455X>

Mario Polit Macias

Magíster en Gerencia Hospitalaria;
Especialista en Oftalmología;
Especialista en Gerencia de Servicios de Salud;
Magíster en Educación Superior Investigación e
Innovaciones Pedagógicas; Master en Vitreoretina;
Doctor en Medicina y Cirugía;



Lourdes Jaramillo Castellón

Licenciado en Educación Especialidad Lengua Inglesa;
Universidad de Guayaquil; Guayaquil, Ecuador;
lourdes.jaramillo@ug.edu.ec;

 <https://orcid.org/0000-0002-7965-3789>

Aarón Emanuel Díaz Ronquillo

Odontólogo; Investigador Independiente;
Guayaquil, Ecuador;
adiazronquillo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3970-4526>

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

REVISORES ACADÉMICOS

Milton Marcos González Santos

Magíster en Gerencia Educativa;
Diploma Superior en Gestión y Planificación Educativa;
Magíster en Periodismo; Licenciado en Ciencias de la Comunicación
Social; Docente, Carrera de Comunicación;
Universidad Estatal Península de Santa Elena; La Libertad;
migonsa15@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2819-2847>

Vilma Maribel García González

Máster Universitario en Comunicación e Identidad Corporativa;
Licenciada en Comunicación Social;
Universidad Estatal Península de Santa Elena; La Libertad, Ecuador;
mabelita.garcia11800@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5038-862X>

Catálogo Bibliográfico

AUTORES:

Martha Anabelle Salazar Torres
Alex Leopoldo Luque Letechi
Mario Polit Macias
Daniel Augusto Moreira Cáceres
Jaime Andrés Camino Valdez
Lissette Gabriela Beltrán Bravo
Sandra Carolina López Solís
Lourdes Jaramillo Castellón
Aarón Emanuel Díaz Ronquillo

Título: Fundamentos pedagógicos de la educación en Latinoamérica. Tomo III

Descriptor: Educación superior; Pedagogía; Innovación educativa; Investigación pedagógica.

Código UNESCO: 58 Pedagogía

Clasificación Decimal Dewey/Cutter: 378/SA161

Área: Ciencias de la Educación

Edición: 1^{era}

ISBN: 978-9942-622-43-3

Editorial: Mawil Publicaciones de Ecuador, 2023

Ciudad, País: Quito, Ecuador

Formato: 148 x 210 mm.

Páginas: 174

DOI: <https://doi.org/10.26820/978-9942-622-43-3>



Texto para docentes y estudiantes universitarios

El proyecto didáctico **Fundamentos pedagógicos de la educación en Latinoamérica. Tomo III**, es una obra colectiva escrita por varios autores y publicada por MAWIL; publicación revisada por el equipo profesional y editorial siguiendo los lineamientos y estructuras establecidos por el departamento de publicaciones de MAWIL de New Jersey.

© Reservados todos los derechos. La reproducción parcial o total queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo sanciones establecidas en las leyes, por cualquier medio o procedimiento.

Director Académico: PhD. Jose María Lalama Aguirre

Dirección Central MAWIL: Office 18 Center Avenue Caldwell; New Jersey # 07006

Gerencia Editorial MAWIL-Ecuador: Mg. Vanessa Pamela Quishpe Morocho

Editor de Arte y Diseño: Lic. Eduardo Flores, Arq. Alfredo Díaz

Corrector de estilo: Lic. Marcelo Acuña Cifuentes

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

ÍNDICE



PRÓLOGO 15
INTRODUCCIÓN 18

CAPÍTULO I.

LENGUAJE, PENSAMIENTO Y LECTURA 21
Martha Anabelle Salazar Torres

CAPÍTULO II.

LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA 36
Alex Leopoldo Luque Letechi

CAPÍTULO III.

ENFOQUES PRINCIPALES SOBRE LA ENSEÑANZA
Y EVALUACIÓN DE LA LECTURA 49
Mario Polit Macias

CAPÍTULO IV.

LECTURA Y NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA 65
Daniel Augusto Moreira Cáceres

CAPÍTULO V.

COMPETENCIA LECTORA Y APRENDIZAJE 80
Jaime Andrés Camino Valdez

CAPÍTULO VI.

MODELOS Y MÉTODOS DE LECTURA 93
Lisette Gabriela Beltrán Bravo

CAPÍTULO VII.

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA 106
Sandra Carolina López Solís



CAPÍTULO VIII.

HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PARA ABORDAR
LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DE APRENDIZAJE
DE LA LECTURA 119

Lourdes Jaramillo Castellón

CAPÍTULO IX.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA MEJORAR
LA COMPRENSIÓN LECTORA 133

Aarón Emanuel Díaz Ronquillo

CAPÍTULO X.

LA LECTURA EN INTERNET: SOBRE LA
BÚSQUEDA Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN DIGITAL 146

Aarón Emanuel Díaz Ronquillo

REFERENCIAS 160

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

ÍNDICE

TABLAS





Tabla 1 Las micro-habilidades de la comprensión lectora	47
Tabla 2 Postulados centrales de los enfoques constructivistas.....	87
Tabla 3 Resumen comparativo de los métodos de enseñanza de comprensión lectora	104
Tabla 4 Modelos de estilos de aprendizajes	121
Tabla 5 Estrategias cognitivas de lectura	137
Tabla 6 Diferencias entre tipos de textos impresos y electrónicos .	153

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

ÍNDICE

FIGURAS





Figura 1 Relación de las teorías sobre el aprendizaje de la lectura y componentes biológico, conductual, cognitivo y social..... 85

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

PRÓLOGO



Una de las tareas de mayor relevancia para el fomento y desarrollo de la educación consiste en identificar las problemáticas que aquejan a la sociedad, y como éstas afectan la cotidianidad de la vida de sus ciudadanos. De aquí, surge el propósito de proceder a su estudio e indagar aquello que las produce y las constituye, a fin de proponer posturas críticas y reflexivas orientadas a la búsqueda de soluciones que signifiquen una mejora para el bienestar de la sociedad.

En el contexto educativo actual, una de estas problemáticas, es sin duda alguna, la constituida por la lectura, y más específicamente por la comprensión lectora de niños, niñas y adolescentes, así como la didáctica de su aprendizaje.

El propósito inherente de la lectura es la comprensión. En este sentido, el proceso de lectura debe asegurar la comprensión de lo que se lee. De allí su relevancia en el contexto socio-educativo.

Los resultados evidenciados en la aplicación de pruebas internacionales como PISA y TRECE, además de las experiencias de locales de cada país, en las que se han evaluado las competencias lectoras de niños y niñas que asisten regularmente a la escuela, en la región de América latina, no son, en lo absoluto alentadores, ni mucho menos promisorios en relación al desarrollo del capital humano que demanda la región para su inserción en la sociedad de la información y del conocimiento.

Si agregamos al déficit e insuficiencia observados en la lectura en papel (la llamada lectura tradicional), la complejidad emergente de la práctica de la lectura en pantalla (la llamada literacidad digital), se podría decir, de manera inequívoca, que estamos frente al problema educativo de mayor trascendencia de las últimas décadas, que reta por igual, a las instituciones educativas, docentes, padres y representantes, como a las disciplinas de la ciencia pedagógica contemporánea.

En el libro «Fundamentos Pedagógicos de la Educación en Latinoamérica, Tomo III», se aborda, desde una perspectiva crítica y reflexiva, la complejidad que encierra la problemática de la lectura comprensiva en una sociedad cada vez más exigente en cuanto a manejo y gestión de información se refiere.

Esta obra constituye el resultado de un esfuerzo colectivo de investigación. Ha sido escrito por un grupo de docentes que han asumido la tarea de indagar y compilar, de manera académicamente rigurosa, apoyados en la revisión sistemática de fuentes documentales confiables y actualizadas, un agregado de información y conocimientos valiosos, para su divulgación y puesta a disposición de estudiantes, docentes y profesionales de todas las disciplinas académicas interesados en la discusión y conocimiento de una amplia variedad de tópicos relacionados a la temática de la lectura y su comprensión en los entornos del aprendizaje.

El colectivo de autores de esta obra se sentiría altamente complacido si la lectura del mismo sirve para motivar la reflexión crítica y arrojar algo de luz sobre los intrincados caminos de la didáctica de la lectura. ¡Que así sea...!

Los autores

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

INTRODUCCIÓN



Existe un claro consenso entre diferentes autores en reconocer el rango estratégico que, en el marco de los procesos educativos, tiene la lectura y la comprensión lectora. En este sentido, la UNESCO ha establecido claramente que la formación lectora de los individuos en el siglo XXI, para su participación efectiva en la sociedad de la información y el conocimiento, demanda de un conjunto de habilidades que les permitan leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos de los textos; reconocer los mecanismos utilizados por los escritores para transmitir sus mensajes e influir en los lectores, y la habilidad para interpretar el significado a partir de las estructuras y rasgos de los textos. De allí la justeza e importancia de su estudio.

En el libro Fundamentos Pedagógicos de la Educación en Latinoamérica, Tomo III, que el lector tiene en sus manos, se aborda el estudio y discusión de la complejidad del proceso de la comprensión lectora en el marco de la formación integral del estudiante.

La exposición de su contenido se ha estructurado en diez capítulos: En el capítulo I, Lenguaje, pensamiento y lectura, se indaga el tema de la concepción social del lenguaje y las teorías que explican su adquisición, entre las que se estudian: la teoría conductista, la teoría cognitiva y la teoría sociológica. Asimismo, se aborda la discusión sobre la relación entre pensamiento y lenguaje. El lenguaje como herramienta lingüística del pensamiento, el lenguaje como un proceso cognitivo y el vínculo entre lenguaje y lectura.

En el capítulo 2, Lectura y comprensión lectora, la discusión está referida al tópico de la comprensión lectora y los diversos factores que la incluyen: se inicia con la reflexión sobre ¿Qué es Leer? y ¿Qué es la comprensión humana?, para luego continuar con la atención sobre el lector, el texto a comprender y la actividad lectora.

En el capítulo 3, Enfoques principales sobre la enseñanza y evaluación de la lectura, el interés gira en torno a los enfoques sobre la enseñanza

de la lectura en América Latina: Enfoque tradicional, Enfoque del interaccionismo sociodiscursivo, los nuevos enfoques: cognitivo, comunicativo y sociocultural. Por otro lado, se discuten los enfoques sobre la evaluación de la lectura. Aspectos evaluados en la prueba de lectura TERCE: dominio de la comprensión de textos, dominio metalingüístico y teórico, y finalmente, la comprensión crítica.

El capítulo 4, Lectura y niveles de comprensión lectora se enfoca en el estudio de la comprensión de la lectura desde la óptica psicogenética. Igualmente, se estudian los distintos niveles de la comprensión lectora. En el capítulo 5, Competencia lectora y aprendizaje, el centro de la discusión lo constituye el tema de la competencia lectora y sus niveles. Se abordan también los aspectos relacionados con la formación por competencias y teorías psicológicas del aprendizaje de la lectura y comprensión lectora.

El capítulo 6, Modelos y métodos de lectura se enfoca en el estudio de los modelos teóricos y métodos de la comprensión lectora. El capítulo 7, Enseñanza de la comprensión lectora, trabaja la temática del aprendizaje significativo y la comprensión lectora. Se define el concepto aprendizaje significativo y se describen las condiciones que lo hacen posible. Se hace referencia, también, a la enseñanza de la lectura, la formación docente y las fases del proceso de enseñanza.

En el capítulo 8, Herramientas pedagógicas para abordar los principales problemas de aprendizaje de la lectura, se exponen los diferentes estilos de aprendizajes y enseñanza. De igual manera se estudian los procesos de intervención pedagógica de mejora de la comprensión lectora, la dinámica pedagógica en la enseñanza para la comprensión y cómo mejorar la lectura comprensiva.

El capítulo 9, Estrategias de enseñanza para mejorar la comprensión lectora, discute las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje: Estrategias para fomentar la competencia lectora, estrategias cogniti-

vas, estrategias metacognitivas, y las estrategias de enseñanza recíproca.

En el capítulo 10, La lectura en internet: sobre la búsqueda y gestión de la información digital, se estudia el tema de la lectura y la escritura en la era digital. En el mismo se indaga sobre los entornos virtuales y su impacto sobre el aprendizaje. De igual forma se discute sobre las habilidades para la búsqueda y gestión de la información digital: Leer en Internet, planeación, búsqueda y valoración de la información y competencias para la búsqueda de información en el internet.

Finalmente, esperamos que el presente volumen motive la reflexión de estudiantes y profesores y contribuya a la divulgación del conocimiento, en el ámbito educativo, del relevante tema de la comprensión de la lectura y la complejidad de sus procesos.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

CAPÍTULO I

LENGUAJE, PENSAMIENTO Y LECTURA



El logro del aprendizaje de la lectura no sólo está influido por los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en la escuela, sino que demanda del niño que aprende, el desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas y cognitivas para su adquisición definitiva. De allí la relevancia de indagar en torno a la relación existente entre lenguaje y pensamiento.

En este contexto, uno de los temas, quizás el más discutido entre docentes e investigadores en relación al lenguaje, es definitivamente el de su relación con el pensamiento. ¿Tienen relación o dependencia uno del otro? ¿Es el lenguaje expresión del pensamiento? ¿Precede el pensamiento a la aparición del lenguaje o viceversa? ¿Influye el desarrollo del lenguaje en el desarrollo del pensamiento y éste a su vez determina el de aquel? Y finalmente ¿existe algún vínculo entre el lenguaje y la lectura? Estas son algunas de las muchas interrogantes a las que no pocos autores han tratado de responder durante las últimas décadas. Ellas, en conjunto, conforman la base sobre la cual se han construido las más importantes y disímiles teorías en torno a la álgida relación: pensamiento-lenguaje-lectura.

Teorías del lenguaje

El área de estudio del lenguaje ha sido abordada desde diversas ópticas y por tanto han surgido de tales análisis disímiles posturas. Entre estas, hay autores que postulan una relación estrecha entre pensamiento y lenguaje, la postura clásica, que posiciona al último como determinante del primero.

Perspectiva clásica del lenguaje

Desde esta perspectiva, el lenguaje es, una conquista de nuestra especie, un logro presente y activo, que resulta, sobre todo y fundamentalmente, elaboración dinámica, expresión absoluta de su racionalidad, tal como lo sostiene Sapir (2004, pág. 14)

El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. (...) No hay en el habla humana, en cuanto tal, una base instintiva apreciable, si bien es cierto que las expresiones instintivas y el ambiente natural pueden servir de estímulos para el desarrollo de tales o cuales elementos del habla.

El lenguaje, es así definido como un sistema que permite expresar intenciones y contenidos dados por la cultura, relacionando significados y sonidos. Es muy importante destacar que “el uso del lenguaje es una función pre-racional, puesto que sólo puede darse en el pensamiento ya elaborado por los sujetos” (Sapir, 2004, pág. 17), con ello se deja en evidencia que los seres humanos tenemos una relación con el lenguaje interno (pensamiento) y lenguaje externo (producción de sonidos).

Desde este punto de vista, la función que cumple el lenguaje está determinada por la relación entre cultura y pensamiento, siendo el lenguaje el vehículo entre ambos componentes. Esta visión se denominó hipótesis del determinismo lingüístico, en la cual se postula que “la realidad natural es un continuo mosaico que según la cultura, se estructura de una manera u otra en el pensamiento” (Serra, 2008, pág. 26).

Este determinismo lingüístico se representa según las palabras o expresiones que signifiquen el espacio, el tiempo, la materia, los valores, etcétera. Las mentes “diseccionan la naturaleza” en función de las convenciones y las categorías de nuestra lengua (Sapir, 2004). De este modo, el lenguaje (la cultura) determina las categorías del pensamiento, en el fondo, el propio actuar mental (Serra, 2008).

Del planteamiento anterior se desprende que el lenguaje posee una fuerte vinculación con las experiencias socioculturales, personales y sociales, por lo que, las categorías de la lengua que empleamos, están sujetas a nuestras vivencias diarias. Es por esto, que se considera que “Las lenguas no son sistemas de codificación neutrales de la rea-

lidad. Cada uno tiene una orientación subjetiva hacia el mundo de la experiencia humana y esta orientación incide en las maneras en como pensamos mientras hablamos” (Serra, 2008, pág. 28).

De esta manera, cualquier lengua permite a sus usuarios producir y entender una lista ilimitada de nuevas expresiones. Dicho en otras palabras, los seres humanos, en su lengua materna van progresivamente adquiriendo mayor vocabulario, el cual permitirá al usuario de la lengua, comprender una infinidad de expresiones que le permiten expresarse y comunicarse con otros.

Así que, la relación entre pensamiento y lenguaje, es entendida de manera que el lenguaje como proceso psicológico superior sigue progresivamente el desarrollo del pensamiento, por tanto, “el desarrollo del lenguaje va siguiendo los progresos del desarrollo intelectual, que a su vez, producen desarrollo en el lenguaje a medida que se van produciendo desarrollos en el pensamiento” (Delval, 2008, pág. 282).

En síntesis, el pensamiento y el lenguaje juegan un doble papel, por una lado son un instrumento psicológico que ayuda a formar otras funciones, lo que significa que también ellas experimentan un desarrollo cultural, y es así que su relación consta de que el desarrollo cognitivo es prerrequisito para insertarse en el lenguaje, siendo estos procesos complementarios para el progreso de otras funciones psicológicas y operaciones (Fajardo & Moya, 1999, pág. 21).

Concepción social del lenguaje

Desde una óptica algo diferente, Belinchón, Riviére e Igoa (1998) sostienen que el lenguaje es un sistema compuesto por unidades, signos lingüísticos, que mantienen una organización interna de carácter formal, su uso permite formas singulares de relación y acción sobre el medio social que se materializa en formas concretas de conductas. Para el autor, la regulación del lenguaje está sujeta a tres dimensiones: estructural, funcional y comportamental, las cuales confluyen al momento de comunicarnos.

La dimensión estructural concibe al lenguaje como un código o sistema de signos que permite representar la realidad; la dimensión funcional, propone que el lenguaje es una herramienta que usamos de forma privilegiada para comunicarnos e interactuar con otras personas; y por último la dimensión comportamental, concibe al lenguaje como un comportamiento que realizan el hablante y el oyente, por medio de un intercambio conversacional.

La concepción social del lenguaje, deja en evidencia que éste “(...) es la principal herramienta de acceso a la vida social y al aprendizaje, asimismo, la importancia del lenguaje como instrumento fundamental para el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas” (Acosta & Moreno, 2005 , pág. 1).

En consecuencia, no se pueden obviar las posturas más sociales del lenguaje, ya que lo sitúan como un factor decisivo en la cultura, en el pensamiento de los grupos sociales y también en el aprendizaje de los niños y niñas. En este sentido, “el aprendizaje del lenguaje requiere situarse en un grupo social estable, el que irá exigiendo más y más recursos de atención, percepción, memoria, asociación, abstracción y razonamiento, recursos que por otra parte, irán cambiando según los momentos evolutivos del niño/a” (Acosta & Moreno, 2005 , pág. 16).

Desde esta perspectiva, tal como lo dice Gómez (1971, pág. 154), por medio del lenguaje los sujetos exploran y conocen el mundo otorgándole sentido y significado bajo el desarrollo constante de habilidades cognitivas superiores, permitiendo visualizar el error y perfeccionamiento de las mismas. Por lo tanto, el lenguaje contribuye, definitivamente al desarrollo integral del individuo. Es la llave maestra de la cultura, segunda naturaleza del ser humano.

Dentro de una óptica similar, Serra (2008) coincide en que el lenguaje, se puede ver como un instrumento que posibilita trasladar la experiencia social individual a un sistema simbólico común para convertir

lo privado en expresable. Por ello la adquisición del lenguaje es una conjugación entre lo que sucede en la mente humana (por estructura biológica) y los aportes de la educación (experiencia social)

Teorías sobre de adquisición del lenguaje

La adquisición y desarrollo del lenguaje es un largo y complejo proceso por el que el niño adquiere el dominio suficiente de la lengua que se habla en su entorno familiar y social, para así poder interactuar en él. Tiene lugar a una edad muy temprana. La adquisición del lenguaje es una capacidad específicamente humana.

La adquisición del lenguaje, puede ser vista desde distintas perspectivas teóricas que van desarrollándose de manera progresiva, por ejemplo, la visión del conductismo, pasando por el cognitivismo hasta el socio-constructivismo, que considera la importancia de la interacción social para el desarrollo del mismo.

Teoría conductista

En esta teoría hubo más de un precursor, como Cattell, William McDougall en occidente, y en Rusia, Pavlov. En 1915, la Psicología se define como una ciencia que estudia el comportamiento tanto humano como animal.

Skinner (1957), citado por Hernández Pina (1984, pág. 10), trata de explicar todo el comportamiento en términos de estímulo-respuesta. Las respuestas verbales se corresponden con los estímulos, y no es necesaria la intervención de variables como el significado u otras leyes gramaticales. Skinner creía que la psicología podía restringirse al estudio del comportamiento observable y medible, es decir, explicar el comportamiento en términos de estímulo y respuesta (S-R) pero añadiendo, el refuerzo. Es decir, introduciendo la recompensa como medio de modelar el comportamiento sobre cánones previstos.

Skinner (1957) citado por Bigas y Correig (2007, pág. 21), explica “la adquisición del lenguaje desde el condicionamiento operante. En el condicionamiento clásico es la asociación entre estímulos la que refuerza una determinada conducta, en el condicionamiento operante es la misma respuesta la que sirve de reforzamiento”.

Por otra parte, Hernández (1984, pág. 10) afirma: De acuerdo con Skinner, todo comportamiento verbal primario requiere de la interacción de dos personas: un hablante y un oyente. Cuando el hablante emite una respuesta verbal a unos estímulos, el oyente suministra un refuerzo o no-refuerzo, o incluso castigo a lo que el hablante ha dicho, lo cual lleva consigo que éste vuelva en el futuro a emitir la misma respuesta, o parecida, al mismo o parecido estímulo.

El comportamiento del oyente puede ser verbal o no; pero es el modo de actuar del hablante el que debe tenerse en cuenta.

Teoría mentalista

De acuerdo con Hernández (1984) como contraposición al enfoque de Skinner y, en general, a las teorías conductistas, surge una visión del lenguaje vinculada a la teoría psicolingüística, y concretamente a su propulsor, Noam Chomsky, que defiende el carácter innato del lenguaje. El mentalismo ve a la mente humana como la única fuente de conocimiento, frente a los empiristas, que opinan que todo el conocimiento deriva de la experiencia.

Bigas y Correig (2007) coinciden en que Chomsky destaca el carácter creativo de la utilización del lenguaje por los hablantes, y afirman que un hablante puede producir y entender infinitas oraciones que antes no ha oído y para ello debe hacer un uso infinito de medios finitos.

En este marco, Chomsky (1974) considera que nacemos con un número de facultades específicas, que nos capacitan para llevar a cabo la adquisición del conocimiento, y podemos actuar como agentes libres,

sin estar determinados por estímulos externos del medio ambiente. Chomsky, citado por Bigas y Correig (2007) argumenta que

La capacidad de hablar está genéticamente determinada y los universales lingüísticos están inscritos en el código genético, razón por la cual son comunes a todas las lenguas”. De este modo, “el aprendizaje del lenguaje es un procedimiento condicionado por la herencia y, en menor medida, configurado por el entorno (pág. 22).

Esta teoría recibió numerosas críticas. Entre ellas podemos destacar: No hay nada establecido para demostrar que existe tal innatismo y difícilmente puede uno sentar bases en algo no establecido. Tampoco parece posible hallar un procedimiento para descubrir el innatismo. La interrelación tanto de herencia como del medio ambiente tampoco dicen nada especial en este sentido (Hernández, 1984).

Teorías cognitivas

Hernández (1984), indica que las teorías cognitivas del desarrollo del lenguaje entienden que ésta depende el aprendizaje de otros medios para su desarrollo. Por este motivo, el papel que el lenguaje desempeña en el desarrollo cognitivo constituye un tema polémico. Para comprender esta teoría, se analizaran las teorías de Piaget (1975) y Vigotski (1973).

Jean Piaget: Teoría de aprendizaje

Piaget es uno de los máximos exponentes del desarrollo cognitivo. Él ha sido el que ha estimulado el interés en torno a las etapas madurativas del desarrollo y la importancia que la cognición tiene.

Piaget no se interesaba tanto por la adquisición del lenguaje, aunque nos habla del desarrollo de la función simbólica, es decir, la capacidad que tiene todo ser humano para interpretar mentalmente la realidad, no sólo a través del lenguaje sino también a través del juego, el dibujo y la imitación diferida (Bigas & Correig, 2007).

Piaget (1975) destaca cuatro etapas por las que pasaría el niño. Éstas pueden variar en el momento de aparición. Las etapas son las siguientes: etapa sensoriomotora (0-24 meses), la etapa preoperativa la cual Piaget la divide en dos sub-etapas: preconcepcual (18 meses- 4 años) e intuitiva (4 años y medio a los 7), operaciones concretas (7-12 años) y, por último, operaciones formales (12 años en adelante).

Bigas y Correig (2007, pág. 23) añaden que: Se objeta a Piaget la idea de que el niño construya de forma autónoma y sin tener en cuenta la interacción social, los significados propios de su lengua materna, como si estos significados correspondieran exclusivamente al mundo físico y natural, como si el niño fuera un “investigador” aislado de su contexto social y las palabras utilizadas por las personas de su entorno no le sirvieran también, de guía en la construcción de significados.

La teoría histórico-cultural de Vigotski

Según Bigas y Correig (2007), con la traducción del libro que Vigotsky (1973) escribió en 1934, “pensamiento y lenguaje”, se abre una nueva perspectiva para comprender el aprendizaje del lenguaje: el lenguaje es, ante todo, un instrumento de comunicación y los procesos comunicativos son previos a su adquisición.

Afirma Vigotsky (1973), que durante el primer año de vida, lenguaje y pensamiento caminan de forma paralela, y que es durante el segundo año, cuando estas dos líneas se unen y se produce un cambio cualitativo respecto a las posibilidades del desarrollo y aprendizaje. En este sentido, el lenguaje es un instrumento de comunicación, y los procesos comunicativos son previos a su adquisición. Por lo tanto, los niños/as empiezan a comunicarse con las personas de alrededor antes de hablar, mediante gestos, balbuceos, etcétera.

Teoría sociológica

Halliday (1979) es el principal exponente de la teoría sociolingüística. El autor planteaba una lingüística que se alineaba con explicaciones

sociológicas y concebía el lenguaje como práctica social. La teoría sociolingüística da cuenta de cómo se usa el lenguaje y explica las características del sistema por sus usos. Según Halliday (1979), el lenguaje ha evolucionado para satisfacer las necesidades humanas y es como es por los usos que ha tenido. Es decir, la manera en que el lenguaje está organizado es funcional, no arbitraria. Su estructura se explica de acuerdo a cómo el lenguaje es usado.

El lenguaje, desde esta perspectiva, es un recurso semiótico social. El sistema lingüístico es un potencial que permite a los hablantes/usuarios opciones para construir significados. Desde una perspectiva sociosemiótica, el lenguaje no sólo refleja las estructuras sociales, sino que las construye. Esto reconoce el poder del lenguaje en los procesos de reproducción y transformación social. Desde esta óptica, Halliday rechaza que la adquisición del lenguaje depende de unas facultades lingüísticas innatas y el énfasis es puesto en el desarrollo del lenguaje como fruto de la interacción con el entorno social.

Según Halliday (1979) la adquisición del lenguaje pasaría por tres fases:

- Primera fase, etapa básica: abarca de los 9 a los 15 meses. En esta fase el niño ha de dominar ciertas funciones básicas. No se habla de gramática, sino únicamente de un periodo pre-lingüístico, en el que se produce una relación sistemática entre contenido y expresión.
- Segunda fase, etapa de transición: comienza hacia los 16 meses.

En esta fase se observan avances rápidos en el vocabulario y en el aprendizaje del diálogo. El vocabulario se reflejará en la lengua del medio, mientras que el aprendizaje del diálogo comienza a los 18 meses. El aprendizaje de un diálogo servirá para adoptar, aceptar y asignar roles lingüísticos.

o Tercera fase: esta fase supone el cambio del lenguaje infantil al

lenguaje adulto. En este último hay dos funciones básicas: la “ideacional” y la “interpersonal”. La ideacional surge de la lengua para aprender a través de la experiencia y la interpersonal también surge de la lengua para actuar por medio del proceso de comunicación.

Teorías sobre la relación entre pensamiento y lenguaje

Desde el punto de vista psicológico y más precisamente cognoscitivo, se destacan tres corrientes que vienen conformando el debate en lo referente a la relación lenguaje y pensamiento. Ellas son las esbozadas por Jean Piaget, Lev Vigotsky, y las más cercanas de Noam Chomsky.

El lenguaje no basta para explicar el pensamiento

Jean Piaget (1975) esbozó su teoría del desarrollo cognoscitivo, en el cual cumple importante papel el lenguaje. Abordó en diversos trabajos desde 1926, su tesis en torno a la relación existente entre el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo lingüístico. En diversos estudios realizados a partir de entonces, abordó la intervención del lenguaje en cada período del desarrollo intelectual, su papel en la construcción de nociones y operaciones, su incidencia en la simbolización y la representación objetal, etcétera. Pero es quizás en «Seis estudios de psicología», publicado en 1964, donde queda más claramente esbozada su posición: El lenguaje no basta para explicar el pensamiento, ya que las estructuras que caracterizan a este último tienen sus raíces en la acción y en mecanismos sensorio-motores más profundos que el hecho lingüístico. Pero no por ello es menos evidente, en cambio, que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración.

El lenguaje es, por lo tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas. Es necesaria, puesto que sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en estado de acciones sucesivas sin jamás integrarse en sistemas simultáneos o capaces de englobar simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Sin el

lenguaje, por otra parte, las operaciones no podrían dejar de ser individuales e ignorarían, por consiguiente, la regulación que resulta del intercambio individual y de la cooperación.

En este doble sentido, pues, de la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable a la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, en definitiva, de la inteligencia en sí, que, por su parte, es anterior al lenguaje e independiente de él.

El lenguaje como herramienta lingüística del pensamiento

Lev S. Vigotsky, científico ruso fallecido muy joven, dejó apenas los primeros trazos de la que se piensa pudieran haberse convertido en la más sólida y completa teoría acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje. Su tesis comienza enfrentando a las posturas que a principios de siglo señalaban una especie de unidad entre pensamiento y lenguaje, a partir de la premisa de que «el pensamiento es habla sin ruido». Vigotsky los enfrenta desde la simple deducción de que, si son una sola y la misma cosa, no puede darse ninguna relación entre ellos. Basado en el materialismo dialéctico enfrentó las tesis que intentaban biologizar la psicología e igualmente aquellas que intentaban el estudio del hombre como ente aislado y sin pertenencia espaciotemporal. “La confusión y la falta de distinción entre lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psicológico del niño, lleva inevitablemente a una comprensión y a una interpretación incorrecta por esencia de los hechos” (Vigotsky, 1973). El investigador ruso manifiesta una dimensión histórica del problema del lenguaje, referida ésta a la experiencia y concibe el significado de la palabra como “una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social”.

Es este el aspecto fundamental que señala su enfrentamiento a las tesis de Piaget acerca del pensamiento y el lenguaje, por cuanto afirma con respecto al suizo: Sus trabajos lo conducen a creer que el niño es impermeable a la experiencia. Vigotsky, así lo estimó el propio Piaget años después, tiene frente a sus tesis una actitud simpatizante y crítica a la vez, de suerte que no hay una ruptura absoluta, sino aspectos discordantes.

Sin embargo, a partir de las afirmaciones aparecidas en «Pensamiento y lenguaje», la obra considerada más importante del científico ruso, publicada meses después de su muerte, se puede inferir que los puntos de abordaje del problema son diferentes y las conclusiones por tanto son disímiles. Al respecto, exponemos aquí una afirmación del pensador ruso: «El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje» (Vigotsky, 1973).

En este contexto, y para ilustrar sobre el tema, Triadó y Forms (1989) afirman lo siguiente:

Para Vigotsky la relación entre pensamiento y lenguaje no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra, y de la palabra al pensamiento, y en la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden considerarse como desarrollo en el sentido funcional (pág. 26)

El lenguaje como un proceso cognitivo

Con la idea de formular una visión distinta desde puntos de análisis diferentes, aparecen los estudios lingüísticos de Noam Chomsky (1980), creador de la gramática generativa transformacional, en oposición a los postulados estructuralistas y conductistas muy difundidos y aceptados en aquel entonces. Las afirmaciones chomskianas han logrado

atraer la atención de seguidores y críticos en los últimos años, sobre todo a partir de la década de los setenta en el siglo pasado. Chomsky se propone como objetivo primordial construir un modelo formal que establezca o explique los principios y procesos según los cuales se construyen las frases en las lenguas particulares.

A partir de sus trabajos, los estudios acerca del lenguaje infantil adquieren nuevas dimensiones las cuales ocupan hoy a gran cantidad de investigadores en torno al tema de la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Chomsky (1992) concibió el lenguaje, su producción y comprensión como un proceso cognitivo. Propuso la existencia innata de un dispositivo para la adquisición del lenguaje, capaz de recibir el input lingüístico de la lengua de la comunidad en la que el niño crece y a partir de él derivar las reglas gramaticales universales. De manera que la teoría chomskiana tiene una característica de universalidad básica, lo cual le confiere visos organísmicos. El lenguaje es una propiedad universal de los individuos y si bien se admite la participación del contexto en su adquisición y manejo, no queda claro cómo y hasta dónde afecta ese entorno las condiciones y la secuencia del desarrollo.

El vínculo entre lenguaje y lectura

Muchos autores, entre los que destaca Lev Vigotsky (1973) por la trascendencia de sus postulados, han afirmado que el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito es parte de un proceso unitario que lleva al niño desde el habla, a través del juego y el dibujo, a la lectura y la escritura. Esto es, se trata de un proceso único y continuo en el cual el balbuceo, el habla, la lectura y la escritura constituyen fases o etapas relacionadas aun cuando diferenciadas. De modo que existe una íntima relación entre el lenguaje, la lectura y la escritura. Para Vygotsky (1978) el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje que permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural.

En este marco, “aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura se realiza sobre la base de los mismos procesos cognoscitivos y estrategias que el niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna” (Borzone & Gramigna, 1987, pág. 65).

Desde luego, que no todos los estudiosos de la lectura comparten los criterios antes expuestos, por cuanto ello implicaría la aceptación de un solo punto de vista en torno al tema. Pero lo que sí resulta definitivamente consensual es la importancia determinante que, en la adquisición de la lectura y la escritura, tiene el desarrollo del lenguaje en el aprendiz.

A este respecto, Alliende y Condemarín (2009) manifestaron que «para favorecer el rendimiento lector debe atenderse al desarrollo lingüístico».

Por último, y para reiterar la importancia del lenguaje en la adquisición de la lectura, vale destacar afirmaciones como la de Vellutino (1982): De todas las funciones cognoscitivas implicadas en el aprendizaje de la lectoescritura, las mayores exigencias recaen sobre las habilidades lingüísticas.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

CAPÍTULO II LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA



Acerca de la lectura

Los seres humanos se desarrollan en el lenguaje, este proceso superior es un vehículo para adquirir nuevos conocimientos, desplegar el pensamiento y con ello las habilidades cognitivas.

El lenguaje, otorga oportunidades de acción y actividad, ya que por medio de él se construyen realidades, “a través del lenguaje, no sólo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos” (Echeverría, 1998, pág. 34). Es a través del lenguaje oral, que niñas y niños, representan el mundo que los rodea, significan el lenguaje escrito a fin de acercarse a la lectura, siendo el lenguaje el medio para esto.

La lectura, es una habilidad lingüística de carácter superior, que se vincula, por una parte, a un proceso mental y por otra, se concretiza en la interacción social. Desde esta perspectiva, tanto la lectura como la escritura se consideran como “un proceso lingüístico, en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeñan un papel importante (...) y es también un proceso social, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales” (Cazden, 2002, pág. 207).

La habilidad de la lectura, se constituye de forma activa en los seres humanos, y es un vínculo con los conocimientos que se relaciona con el lenguaje. En la medida que se interactúa con un texto, se construye sentido de lo que se lee, es por ello que el lector/a es un participante primordial de esta interacción.

Es así, como “un libro es una palabra lanzada hacia alguien, hacia el lector, y esta palabra sólo se completa en él y con él. Al mismo tiempo el lector, en la lectura, por supuesto, le da al libro todas las condiciones pragmáticas que concretizan sus significaciones y sentidos latente” (Antezana, 1999, pág. 23).

a la labor docente quienes apoyan el proceso natural que vivencian los niños/as, en el cual son ellos los que a partir de sus ganas y motivación por explorar se acercan a la lectura, y la labor de los maestros es contribuir y mediar en este transcurso, motivando la lectura a partir de las características de los sujetos con material de apoyo que sea del interés del educando.

La autora, responde a qué es leer, y lo manifiesta bajo algunos supuestos. El primero, enuncia que “Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito” (Jolibert, 2003, pág. 26), dejando en claro, que ni la decodificación sílaba a sílaba, ni oralización, son consideradas aptas para darle significancia a un texto, sino son pasos que se introducen en instancias de lectura significativa.

El segundo postulado es que “leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida” (Jolibert, 2003, pág. 27), interrogar un texto conlleva a que el lector/a desarrolle estrategias a partir de su experiencia y conocimientos que le permitan buscar la información necesaria para encontrar su sentido.

Finalmente, “leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario” (Jolibert, 2003, pág. 27), la necesidad de la lectura, es algo cotidiano, ya que nuestro entorno presenta diferentes tipos de textos que para actuar en la vida diaria necesitamos atenderlos e interpretarlos y con ello, la lectura se posiciona como una instancia de aprendizajes significativos para el lector/a.

Desde una perspectiva instruccional de la lectura, ésta concibe que leer es la enseñanza progresiva de habilidades necesarias para descifrar el código escrito, por lo que el proceso de lectura es considerado como el conjunto de actividades dirigidas por el docente, donde el alumno, “debe adquirir varios repertorios de comportamientos, cono-

La función simbólica toma relevancia, ya que, a partir de ella, niños y niñas desarrollan la capacidad para crear, manejar y entender símbolos, se refleja en un desarrollo del lenguaje oral y, más tarde, escrito; en la expresión gráfico-artístico, en el juego dramático-simbólico. Dicha función, se caracteriza por ser un proceso cognitivo fundamental para el desarrollo intelectual de niños y niñas. Según Molina (2001, pág. 6), esta función se constituye como el primer paso para el desarrollo de la lectura, puesto que comienza con la interpretación del mundo, utilizando como principal medio el lenguaje oral, para más tarde trabajarlo como lectura.

Aprender a Leer

El aprendizaje de la lectura, nace en la infancia. Bebés escuchan sonidos de voces significativas, que suponen experiencias vitales para desarrollo de ésta en la escolaridad.

El desarrollo de la lectura, se comienza desde el lenguaje oral, por ello hay que empezar prematuramente, desde que el bebé al que se le habla y se le canta y luego se le lee o cuentan cuentos durante el día o al dormir (...), el placer del niño ante la voz que sosiega y lo acuna, que llama al sueño. Voz que más tarde cantará, leerá, contará” (Benda, lanantuoni, & De Lomas, 2006 , pág. 21)

Serán sus grandes motivaciones ante su aprendizaje de la lectura. El proceso de aprendizaje de lectura, conlleva que niñas y niños a partir de sus experiencias previas y desarrollo del lenguaje, sean apoyados por las y los docentes con agradables e interesantes actividades. Los momentos de éste aprendizaje, consideran que aprender a comprender un texto va más allá del dominio de las habilidades de decodificación e implica el conocimiento y el uso de diversas estrategias lectoras (Solé, 2001), cabe destacar, que se deben adquirir las habilidades de decodificación al mismo instante que las de comprensión, es por ello que debemos guiar a los educando a utilizar estrategias según los diversos contextos de la lectura comprensiva.

Es vital para este proceso, el goce por la lectura, no presentar estas actividades de manera engorrosas o que sean perturbadoras para niñas y niños. Lo principal es preparar a los estudiantes a partir de juego, instrumento que motiva y es propio del aprendizaje en los primeros años. Es así, que “leer por placer es una experiencia que marca a fuego la existencia, le concede un carácter, le imprime un signo perdurable. El placer lector es entonces, el objetivo final de la lectura y también el seguro de su continuidad. Sin duda, este placer debe asentarse, fundarse, en una experiencia inicial placentera” (Benda, Ianantuoni, & De Lomas, 2006 , pág. 21). La lectura se constituye como un medio para desarrollar la imaginación de nuevos mundos que sólo el lector es capaz de crear en la interacción con el texto.

Los niños y niñas de muy pequeños imitan el acto de leer, que “no es otra cosa que una transformación que le sucede al lector cuando éste procesa y ejecuta con éxito la lectura de un texto” (Tijero & Cantero, 2002, pág. 4), los educandos en sus ritmos van comprendiendo el lenguaje escrito, acercándose a la comprensión de éste, a través de su exploración del mundo letrado.

Con ello, lo que se necesita para hacer que el niño desee aprender a leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino (Bettelheim & Zelan, 1983).

Desde esta perspectiva, se puede decir que la lectura entrega al lector/a un universo de descubrimientos, en los que intervienen las experiencias iniciales, los procesos cognitivos y la afectividad en un contexto determinado, en la que nos hacemos capaces de encontrar significados a lo que leemos, y ello nos aporta a nuestro diario vivir. El acto de leer, puede trasladarnos a vivenciar la propia libertad de comprender el mundo, y la utilidad de la lectura en la propia vida.

¿Qué es la comprensión humana?

La comprensión “consiste en una respuesta-solución que acepta la mente del comprendedor ante cierta inquietud cognitiva antecedente, verbalizada, y corroborable por otros” (Peronard, Gómez, Parodi, & Núñez, 1997, pág. 43). Es decir, la forma más concreta de comprobar que un sujeto ha comprendido, es realizar un contraste o comparación de su versión con las versiones de los otros sujetos, sólo de esta manera se dará cuenta de que ha comprendido, de cómo y cuándo lo ha logrado.

Para Blythe y Perkins (1999), si se parte desde una visión metacognitiva, entonces comprender se puede definir como la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, como son explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, volver a presentar el tópico de otra manera, entre otras.

Bajo esta perspectiva, “la comprensión humana descansa en el acto único e intrapersonal del individuo que comprende algo y comprende que ha comprendido; se explicita y confirma cuando comparte con otros lo comprendido en un gesto de plena interpersonalidad” (Peronard, Gómez, Parodi, & Núñez, 1997, pág. 45). En palabras de éstos autores, la comprensión humana, es un proceso personal e interior de reconocimiento al que se le asigna sentido y significado, y que debe considerar aspectos como la existencia de entidades conocibles, entender que el hombre posee capacidades para conocer dichas entidades, y finalmente que tal capacidad se puede desarrollar.

En este sentido, al ser la comprensión un proceso al que se le entrega un significado, y que responde al ser humano como el modo sustancial de ser, se constituye y representa como “una de las manifestaciones más altas de conocimiento” (Peronard, Gómez, Parodi, & Núñez, 1997, pág. 95).

Asimismo, la comprensión se constituye como uno de los procesos más interesantes que desarrolla el ser humano. Con ello “la comprensión, en cuanto acto cognoscitivo-aprehensivo, es interpretación y acogimiento consciente de algo; en cuanto resultado del acto de aprehender lo percibido, es re-creación humana fundada en la naturaleza de aquello que se conoce y asumida por el sujeto según sus peculiaridades cognoscitivas” (Peronard, Gómez, Parodi, & Núñez, 1997, pág. 96). Dicho de otra forma, la comprensión permite el encuentro del mundo externo con el interno del sujeto, implicando con ello, la adquisición y construcción de nuevos conocimientos.

Gracias a ello, el sujeto realiza un encuentro consigo mismo, al momento de comprender que comprendió produciéndose satisfacción y un aprendizaje significativo, cuya comprensión forma parte de las experiencias que el sujeto ha vivenciado.

¿Qué es la comprensión lectora?

Siguiendo a Sweet y Snow (2003, pág. 1) “definimos la comprensión lectora como el proceso simultáneo de extraer y construir significado”. Dicho de otro modo, comprender es descifrar la representación de las palabras formadas por las letras, traducir dichas letras a sus sonidos correspondientes y, a la vez, crear la representación de la información.

La información procesada por todo lector durante la lectura pasa por tres momentos principales (Gutiérrez, García, & Carriedo, 2008):

- Un primer momento, el estado inicial de la lectura, está constituido por el patrón gráfico del texto, es decir, los grafemas, formado por las letras que se presentan en forma de palabras y frases. Como sabemos, este patrón varía de una cultura a otra, siendo el patrón occidental el empleado en nuestro caso.
- El momento intermedio, compuesto por tres subprocesos de diferentes niveles que intercambian información e interaccionan gracias a la memoria operativa. Esta, almacena los resultados parciales y totales de cada proceso, conecta la información y es



fFuente de recursos cognitivos. Los tres subprocesos, son:

- Procesamiento léxico: identificación de palabras, sonidos y fonemas.
 - Procesamiento sintáctico: relaciones gramaticales entre las palabras, establecimiento del significado de la frase.
 - Procesamiento semántico-pragmático: relaciones de significado de las diferentes oraciones, ideas que componen el texto e intención del autor.
- Un último momento, el estado final de la lectura, en el que se produce la construcción de una representación o modelo situacional. Este momento es el procesamiento referencial.

Factores que influyen en la comprensión lectora

Son tres los elementos a considerar en este proceso complejo de la comprensión lectora:

- El texto que ha de ser comprendido, y entendemos como tal todo aquello que pueda ser leído.
- El lector que debe comprender dicho texto, teniendo en cuenta, en especial, sus conocimientos previos.
- La actividad del lector, es decir, el objetivo que persigue al realizar la lectura, sus habilidades y el modo en que la realiza, es decir, sus estrategias lectoras.

El texto a comprender

En la comprensión de un texto es evidente la importancia de las características de este, centrándonos básicamente en qué se cuenta y cómo se cuenta, como indican Vallés y Vallés (2006), en el contenido y la estructura en que se presenta el texto. Estos autores, además, mencionan los factores señalados por Vidal (1990) en cuanto a la estructura del texto:

- Grado de organización del texto: coherencia y ordenamiento de las ideas.
- Tipo de estrategia esquemática: formas narrativas, descriptivas,



expositivas.

- Presencia explícita y posición de la frase que contiene la idea principal: dependiendo de dónde se sitúe la idea principal, la comprensión será más sencilla (si se encuentra en el primer párrafo o al inicio de algún párrafo) o más complicada (si se encuentra en líneas intermedias de un párrafo).

El lector

Siguiendo el modelo de Kintsch y Van Dijk (1978) que recogen Gutiérrez, García y Carriado (2008) en este proceso los conocimientos previos del lector son un punto clave, pues influyen en todos los niveles de procesamiento y permiten que la representación que se construya sea una “red conectada de ideas” que se sustraen del texto con total coherencia.

Esta importancia del conocimiento previo del lector entra en juego en el carácter inferencial de la comprensión, proceso cognitivo por el cual el lector incorpora una información a la representación del texto que no aparece explícitamente en el contenido del mismo.

La actividad del lector

En este punto se debe tener en cuenta que un mismo texto puede ser interpretado de muy diversas formas, ya que el propósito que persiga el lector orientará la lectura hacia una perspectiva u otra. De este modo, haciendo referencia a Solé (2002), podemos decir que leer es un proceso en el que intervienen el lector y el texto y donde el primero establece el objetivo de la lectura, condicionando así la interpretación del segundo.

Desde la psicología cognitiva existen diferentes propuestas para trabajar y potenciar la comprensión lectora. Puesto que leer es una habilidad donde la comprensión lectora es el fin último de esta, Cassany, Luna y Sanz (2008) enumeran una serie de habilidades más simples con las que trabajar de un modo más sencillo la comprensión lectora: las microhabilidades.

Tabla 1. Las micro-habilidades de la comprensión lectora.

Microhabilidad	¿En qué consiste?
Percepción visual	Engloba la discriminación visual, las fijaciones y el campo visual. El objetivo de esta microhabilidad es adiestrar el comportamiento ocular.
Memoria a corto y largo plazo	Debemos potenciar sobre todo la segunda
Anticipación	Conocimientos previos, expectativas y motivación del lector. Hipótesis y predicciones sobre lo que creemos que vamos a leer
Lectura rápida (skimming) y lectura atenta (scanning)	Deben emplearse de manera complementaria para lograr un resultado óptimo.
Inferencia	Comprender lo que un texto nos ofrece de manera implícita
Ideas principales	Forma parte de la inferencia. Destacar lo más importante del texto.
Estructura y forma del texto	Distinguir las partes que forman un texto, su género discursivo y su tipología textual.
Leer entre líneas	Relacionado con la inferencia (como dobles sentidos, ironías, metáforas, etcétera).
Autoevaluación	Control que el lector hace sobre su propio proceso de comprensión, tanto de manera consciente o inconsciente.

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (2008)

Por último, es de mucha importancia poder distinguir entre las estrategias y las habilidades lectoras, ya que las primeras necesitan de un carácter consciente y voluntario del lector y las segundas son automáticas (Gutiérrez, García, & Carriedo, 2008). Si bien es cierto que las primeras pueden acabar convirtiéndose en las segundas, automatizándolas y siendo aplicadas de manera inconsciente.

Hay que tener siempre presente que leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel “dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria” (Solé, 1995, pág. 3).

En este marco de ideas, se debe agregar que la comprensión lectora también se puede enseñar y una forma de cultivar la comprensión es enseñar y desarrollar estrategias de lectura (Carrasco, 2003). Una estrategia se refiere a una acción cognitiva, consciente y deliberada, que

se implementa para alcanzar un objetivo determinado en una situación concreta, es decir, es variable y opcional (Maturano, Soliveres, & Macías, 2002).

Las estrategias de lectura, contribuyen a evaluar lo comprendido de forma autónoma para así, mejorar el proceso de lectura. Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar dichos progresos (Sánchez & Maldonado, 2008).

Por ello, resulta interesante hacer mención de algunas de las estrategias que facilitan la comprensión lectora global:

- Reconocimiento de palabras
- Identificación de las ideas principales
- Sumarización y realización de esquemas
- Inferencia
- Relectura

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

CAPÍTULO III

ENFOQUES PRINCIPALES SOBRE LA ENSEÑANZA Y
EVALUACIÓN DE LA LECTURA



La lectura: herramienta principal de aprendizaje

La lectura es un instrumento muy potente de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles es posible aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona.

La lectura constituye uno de los ejes fundamentales del currículo, ya que es considerado “uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (Cassany, Luna, & Sanz, 2008, pág. 193). Esta consideración no es arbitraria, sino que se basa en la concepción de la lectura como una de las principales herramientas de aprendizaje y que, además, propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras. Se espera que la lectura, entonces, contribuya de manera insustituible a la formación de hombres y mujeres integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas.

Sin embargo, la realidad de la región latinoamericana es que, si bien a partir de esfuerzos sostenidos desde fines de la década de los 70 del siglo pasado se ha logrado la escolarización de la gran mayoría de los niños, y que esta se ha extendido en cuanto a años de estudio, muchos de los alumnos que egresan del sistema escolar básico pasan a formar parte de la categoría que se ha denominado analfabetos funcionales, es decir, personas que, a pesar de haber aprendido a leer y escribir, no saben ni pueden utilizar esas habilidades para defenderse en la vida diaria [...] que no pueden comprender ni hacerse entender por escrito a la hora de la verdad (Cassany, Luna, & Sanz, 2008). Categoría que, de acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), incluiría a 38 millones de personas, con todo lo que eso significa para el desarrollo personal, social y económico de las naciones que conforman la región.

La alfabetización de los niños y niñas, entonces, debe apuntar a capacitarlos para desenvolverse eficazmente en el mundo fuertemente letrado del siglo XXI, atendiendo, además, la naturaleza extremadamente dinámica que manifiesta la textualidad actual. En este sentido, la concepción de la lectura que se ha heredado de la escuela tradicional no permite desarrollar todas las habilidades que necesitan los alumnos en la actualidad y, por ello, el desafío para los docentes apunta a estimular su desarrollo sistemático desde los inicios de la escolaridad.

En la vida cotidiana, los estudiantes son lectores de distintos tipos de textos, en distintos formatos y soportes. En su experiencia, la lectura ya no está asociada solamente a la literatura o a los textos expositivos en que se apoyan las distintas asignaturas del currículum. Por tal razón, los niños y niñas de hoy (adultos del mañana) deben estar capacitados para ejercer su capacidad lectora en todos estos ámbitos, utilizando la lectura como una herramienta flexible y adaptable a sus necesidades de comprensión y comunicación, y no encerrada en el marco de conceptos rígidos en cuanto a qué se considera una buena lectura y qué no lo es.

Los nuevos tipos de texto que han surgido de la mano del desarrollo de la tecnología, por ejemplo, exigirán una ampliación del concepto de estrategias en relación con la comprensión. Asumiendo que leer es comprender, esta comprensión va a darse en contextos cada vez más diversos y utilizando estrategias que muchas veces escapan de lo que se considera el canon: “Leerlos de prisa, saltándonos muchísimas palabras, adelantar y retroceder en el texto, buscar solamente lo que nos interesa, dejar que queden cosas por entender, leer de pie, sentados, en el autobús, en el metro...” (Cassany, Luna, & Sanz, 2008, pág. 195).

Debido a la globalización, actualmente los estudiantes tienen acceso a textos en distintos soportes, en distintos registros, en distintos géneros, en distintos idiomas, de distintas culturas y de distintas disciplinas y

temas. En este contexto, la literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. Este tipo de lector es capaz de ubicar el contexto de producción del discurso, sus características culturales, sus propósitos comunicativos, sus contenidos, y los puntos de vista respecto de los temas que se tratan. Además, logra identificar las características discursivas propias del texto (tipo de texto, registro, funciones, entre otras) y reconocer las múltiples y diversas interpretaciones que hay en él. Formar estas habilidades no es fácil y constituye un gran desafío para el docente. “Se trata sin duda de un grado muy exigente de comprensión, de unas capacidades sofisticadas de procesamiento receptivo del discurso, pero sin duda son las armas que debemos esperar que tengan los ciudadanos del presente y del futuro, en una comunidad democrática, plurilingüe y pluricultural, científica y electrónica” (Cassany, 2004, pág. 13).

Enfoques sobre la enseñanza de la lectura en América Latina

Enfoque tradicional

Por largo tiempo, la comprensión de lectura fue entendida como la extracción del significado transmitido por el texto. En este sentido, es posible afirmar que el significado se encontraba en el texto y el rol del lector se restringía a encontrarlo (Lerner, 1984). Este enfoque de la enseñanza de la lectura acompañó a la escuela durante muchos años y, en algunos casos, continúa siendo así. En este sentido, Cassany (2006, pág. 21) señala: “Hoy, muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada”.

Durante la primera mitad del siglo XX la tendencia básica, única y predominante en educación era la gramatical (programa formal o estructural), que atiende al conocimiento y dominio de la gramática. En esta tendencia, el objeto de estudio era la lengua y el énfasis se encontraba en el aprendizaje aislado del sistema lingüístico, sus rasgos léxicos, gramaticales y fonológicos. Se esperaba que el alumno adquiriera la

gramática y conocimiento léxico, pero de forma descontextualizada, es decir, no en usos concretos, sino desde la teoría de la lengua para lograr corrección lingüística. En este enfoque jerárquico y cerrado se estudiaban de manera no integrada los elementos de la lengua (pronunciación, gramática, vocabulario, morfología y rasgos estructurales del discurso). Se consideraba al docente como quien entrega los conocimientos a través de reglas y modelos, y al estudiante como depositario de este saber. Durante la década de los sesenta, a partir de las investigaciones de la Lingüística, del Análisis del Discurso y la Pragmática surgió la necesidad de revisar este tradicional enfoque y renovar la didáctica de la lengua y la literatura (Martínez, López, & Juárez, 2002).

Enfoque del interaccionismo sociodiscursivo

En términos didácticos, la enseñanza de la lengua desde la perspectiva tradicional dejaba fuera un aspecto esencial de esta: su función comunicativa, que es, además, la manera como se adquiere, señala Bronckart (2007), al presentar el interaccionismo sociodiscursivo como un modelo que critica a la enseñanza tradicional de la lengua. La lengua es lo que diferencia al ser humano de las otras especies y la desarrolla gracias a la interacción con los otros. Por consiguiente, si se niega su carácter intrínseco comunicativo no se estaría enseñando la lengua, sino solamente el sistema de la lengua, que es inerte.

Por lo demás, los depositarios de la enseñanza de la lengua, según este enfoque, estarían cumpliendo de la misma forma un rol inactivo, sin poner en juego su participación como seres comunicativos y partícipes de una sociedad letrada, sino desde la inercia, pues son concebidos como meros depositarios del conocimiento. Desde esta perspectiva, la enseñanza tradicional de la lengua no tendría ningún sentido y estaría incluso negando sus fundamentos. Por esta razón, Bronckart (2007), en su propuesta didáctica basada en el interaccionismo-sociodiscursivo, no niega el sistema de la lengua, sino que lo entiende desde su relación con la actividad humana. En esta, el estudiante es un agente activo de la lengua y de esa forma la adquiere y la aprende.

Esta propuesta está en la línea del enfoque sociocultural que concibe a la lectura y a la escritura como facultades humanas y se hace cargo de los usos que adoptan la lectura y la escritura en cada comunidad de hablantes: la forma particular de usar y de procesar- la escritura en cada situación, en cada género discursivo particular o en cada ámbito de la actividad humana (Cassany, Luna, & Sanz, 2008). Este enfoque concibe la alfabetización como la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada: para aprender a leer y escribir es necesario estar inmerso en prácticas letradas, participar en situaciones donde efectivamente se lleven a cabo estos procesos.

Nuevos enfoques: cognitivo, comunicativo y sociocultural

En relación con los nuevos enfoques en la enseñanza de la lectura –cognitivo, comunicativo y sociocultural, éstos colocan el énfasis en la función comunicativa del lenguaje. Desde esta perspectiva, la comprensión y la producción de textos adquieren su verdadero sentido en la intención y finalidad que le otorgan los individuos al uso de la lengua en diferentes contextos. Por otra parte, se considera la lectura como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar. Solé (2012, pág. 50) afirma que “siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo”, y que se debe aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etcétera), dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo.

Asimismo, leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. La competencia lectora sería entonces una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando. La competencia lectora cambia, como también lo hacen los

textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector, etcétera. De igual forma, la comprensión lectora supone “un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social” (Solé, 2012, pág. 59).

Según lo sostenido por la autora, para adquirir la competencia lectora existen diversas estrategias que el lector va incorporando a medida que va haciéndose experto. Cuando se logra comprender un texto, se está haciendo uso de esas competencias y, al usarlas, el lector las va integrando. El lector que aprende establece un propósito claro para la lectura y planifica las estrategias para lograrlo. Es un lector capaz de dialogar con el texto, de hacerlo significativo para él, de pensar acerca de lo que este le entrega. Se trata de un lector crítico y autorregulado (que es el tipo de estudiante que se busca desde el enfoque sociocultural) y se contrapone con el lector que realiza una lectura reproductiva, que busca la información del texto, que lee para saber lo que el texto dice y no va más allá.

En este sentido, un lector crítico es aquel que aprende y tiene la capacidad de aprender a lo largo de toda su vida. Es tal el alcance de la competencia lectora en la vida de un ser humano que se podría llegar a afirmar que quien lee se mantiene lúcido mentalmente, activo, joven, porque aprende constantemente; además, quién lee participa del aquí y ahora.

En conclusión, hoy en día el lenguaje deja de ser considerado solamente como una materia de estudio, por lo que se enfatiza su uso funcional en situaciones comunicativas auténticas y con variados propósitos, se centra su concepción de aprendizaje en un proceso de construcción de significados continuo, que se inicia en la cuna y se extiende a lo largo de la vida. Por otra parte, el aprendizaje de la lectoescritura se vincula al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas para todas las áreas del currículum escolar y se destaca su relación con el desarrollo del pensamiento.

Enfoque sociocultural: Desde la alfabetización a la literacidad

El concepto alfabetización adquiere desde un enfoque sociocultural la denominación de literacidad o cultura escrita, concepto que concibe al lenguaje como esencialmente social y que reside en la acción interpersonal (Barton & Hamilton, 1998). Aclara Cassany (2006, pág. 38) que este concepto proviene del inglés literacy y su sentido es mucho más amplio: «la literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura». Situándose en esta concepción del lenguaje, resulta necesario aclarar algunos aspectos propios de las prácticas pedagógicas desde el enfoque sociocultural. La literacidad reconoce el proceso de la lectoescritura como una práctica social, lo que implica además de trabajar la lectura y escritura como procesos lingüísticos y psicológicos, como prácticas socioculturales. La cultura escrita (entendida como escritura y oralidad) debe darse en un entorno cultural y social contextualizado.

En esta concepción, los docentes tienen un importante papel, ya que deben formar en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos. Los cambios del mundo de hoy han llevado a que la sociedad lectora se encuentre en un momento que Martos (2013) llama cultura híbrida.

Por un lado, está la cultura letrada tradicional, donde se encuentran las bibliotecas clásicas, los libros, las enciclopedias, los atlas, etcétera, que es donde se ha situado históricamente la escuela; y, por otro, la cultura digital o mediática o cibersociedad, donde se encuentran los jóvenes actuales, los “nativos digitales”, en el que aparece un nuevo escenario tecnológico. Se hace necesario adoptar una mentalidad que rescate lo mejor de lo “nuevo” y lo mejor de lo “viejo”, conectar ambas realidades, crear puentes, establecer una alianza entre Internet y la cultura letrada tradicional (Martos, 2013).

Finalmente, es relevante destacar la concepción de la literacidad como cultura escrita que incluye indisolublemente el vínculo entre la oralidad y la escritura. Esto trae como consecuencia la recuperación del valor de la oralidad en el proceso de lectoescritura, el uso del patrimonio intangible como un activo, lo que implica la recuperación de la identidad (Martos, 2013). Actualmente, se accede a muchos discursos por medio de la oralidad, por ejemplo, a través de la televisión y la radio. Como afirma Cassany (2006, pág. 40), “todo cabe en la literacidad”. En este marco, “Sociedad lectora, sociedad letrada o cibersociedad, todas son ámbitos posibles y necesarios de una misma praxis social indispensable para la construcción de una ciudadanía alfabetizada y crítica” (Martos, 2013, pág. 19).

En busca de un lector autorregulado

Enmarcándose en el enfoque antes descrito, el lector que se espera en la actualidad es aquel que participa de la comunidad letrada de forma consciente y crítica; lectores con opinión, autónomos, que sean capaces de desenvolverse de acuerdo con las exigencias del mundo actual. Por consiguiente, desde un enfoque socio cultural, las prácticas pedagógicas sobre la comprensión lectora deben ir en búsqueda de un lector autorregulado, es decir, aquel que logra tomar conciencia de las variables que resultan importantes para su aprendizaje, que es capaz de conocer, seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias de lectura.

La autorregulación implica la metacognición, concepto proveniente de un enfoque cognitivo, que se entiende como el conocimiento que el estudiante tiene sobre su propio aprendizaje y el control que ejerce sobre este (Mateos, 2001); es el “aprender a aprender”, el tomar conciencia del propio aprendizaje y ser capaz de decidir sobre cómo lograrlo, utilizando diversas estrategias.

El concepto de metacognición fue introducido en 1979 por Flavell con el fin de constatar la comprensión y percepción de uno mismo y de los

propios procesos cognitivos, y/o de los aspectos que se relacionan con ellos. “Las estrategias metacognitivas preparan a los alumnos para tener el control de las variables: tarea, persona, estrategia y ambiente” (Grupo Didactex, 2003, pág. 92).

La metacognición le permite al lector autorregular sus procesos de aprendizaje: seleccionando las estrategias adecuadas para lograr sus objetivos, empleando y evaluando el uso de esas estrategias. La metacognición es una condición del lector autorregulado. Un buen lector “controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de lectura” (Cassany, Luna, & Sanz, 2008, pág. 202). Es por esta razón que un buen lector no lee siempre de la misma forma, ya que es capaz de adaptarse a cada situación y utilizar las habilidades que necesita. Finalmente, la autorregulación es beneficiosa, además, porque trae consigo motivación por aprender y esa motivación es, a la vez, un alimento para el aprendizaje, pues lo torna significativo para el estudiante. Así se produce un círculo virtuoso para el aprendizaje (Mateos, 2001).

Enfoques sobre la evaluación de la lectura

De conformidad con lo expuesto en los apartados anteriores, los criterios sobre la evaluación de la lectura, que en seguida se presentan, se apoyan, principalmente, en los postulados del enfoque sociocultural y toman como marco de referencia lo establecido en el documento Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE (2016). El TERCE es una iniciativa del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en conjunto con sus países miembros. Este estudio busca evaluar los logros de aprendizaje de la lectura de estudiantes de tercer y sexto grado e identificar los factores asociados a dichos logros.

Según este marco referencial, el lenguaje constituye un sistema simbólico, elaborado durante la historia social del hombre, que permite acceder a objetos externos no presentes, abstraerlos, analizarlos y genera-

lizarlos. En este sentido, el lenguaje tiene una función comunicativa y, gracias a esta, los individuos se apropian del mundo externo, realizan negociaciones en la interacción y reinterpretaciones de las informaciones, conceptos y significados (Lucci, 2006). En específico, el lenguaje escrito encuentra su función en la comunicación a través del tiempo y del espacio (Goodmann, 2002), el lector depende únicamente del texto para construir significado, por lo que se espera que el individuo alfabetizado ponga en juego una serie de habilidades y conocimientos cada vez que se enfrenta a un texto escrito, las que le permitirán no solo decodificarlo, sino que interpretarlo y emitir un juicio a partir de la información con la que interactúa.

De acuerdo con los enfoques antes mencionados, la evaluación se aborda a partir de sus posibilidades educativas y proveedoras de información que entrega tanto para el maestro como para el estudiante, con el fin de modificar el proceso educativo, detectar las dificultades y corregir los errores. Para que la información recogida resulte relevante al proceso de enseñanza y aprendizaje, será fundamental que se tenga claro qué, cuándo y cómo se evaluará (Cassany, Luna, & Sanz, 2008). En el caso del «*qué*», la evaluación de la comprensión lectora se basa en las habilidades que permiten la construcción de significado y una reflexión crítica del texto. Estas competencias, según Cassany y cols (2008), pueden organizarse en cinco puntos básicos: Sobre el uso del texto escrito, sobre el proceso lector, sobre la percepción del texto, sobre el grado de comprensión del texto y sobre el autocontrol del proceso lector.

Algunas de las habilidades implicadas en el proceso lector no son susceptibles de ser evaluadas mediante un instrumento de orden taxonómico, sin embargo, otras sí pueden medirse en un instrumento adecuadamente construido con este objetivo, específicamente las que indican relación con el uso del texto escrito, saber qué cómo y dónde se puede obtener la información requerida, y las que se refieren al grado de comprensión, anticipar e inferir, utilizar los conocimientos

previos, relacionar e integrar la información, entender las señales del texto: signos gráficos, tipográficos—. En este sentido, Alliende y Condemarín (2009) sostienen que la evaluación taxonómica permite identificar algunos aspectos críticos de la comprensión lectora con el fin de graduar su instrucción y, al mismo tiempo, realizar un análisis de tareas y de estrategias que los lectores diestros utilizan, las que pueden ser enseñadas a los menos diestros.

En consonancia, la evaluación de la comprensión lectora debe plantearse a partir del cruce entre dos elementos fundamentales: el grado de complejidad del material impreso y el nivel de habilidad lectora del sujeto, que incluye, entre otros elementos, el propósito, los conocimientos previos, el contexto, el control lingüístico y las actitudes del lector, considerando, además, que las variaciones de la base comprensiva de cada uno (dominio de elementos fónicos, semánticos y sintácticos) influirá en su nivel de desempeño (Alliende & Condemarín, 2009).

En cuanto a las características del texto, se debe tener presente que cada uno de estos se dispone de forma gráfica de una manera determinada, sobre un soporte y de acuerdo a una función también fijada de antemano (Goodmann, 2002). Esta forma gráfica, además, corresponde a una serie de estructuras gramaticales y sintácticas pre-establecidas. Es decir, hay estructuras recurrentes que permiten al lector hacer predicciones en relación con el texto aún antes de leerlo. Por lo tanto, textos de estructuras más conocidas y familiares para los estudiantes constituirán estímulos con un grado menor de complejidad para ellos.

Estas mismas consideraciones deben atenderse en relación con el tema del texto y sus estructuras sintáctica y semántica. Por ejemplo, en la prueba TERCE, los niños y niñas se ven enfrentados a textos literarios y no literarios, que abarcan desde los tipos de textos más cercanos y cotidianos a ellos por su presencia en el trabajo del aula, como fábulas, cuentos, leyendas, poemas, adivinanzas, cartas, artículos informativos y textos instruccionales, hasta aquellos que pueden encontrar en

su entorno, como noticias, afiches y avisos; y otros más lejanos, como el comentario.

De acuerdo con Goodmann (2002), el proceso de la lectura implica el desarrollo y la puesta en práctica de estrategias orientadas a obtener el significado del texto, las que igualmente se desarrollan y se modifican a lo largo del proceso de lectura. Además, este proceso implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos, los que también pueden sufrir modificaciones y acomodaciones a medida que la lectura transcurre e incluso después de concluida. Todo esto solo puede ocurrir si los lectores están respondiendo a textos significativos, es decir, que son interesantes y tienen sentido para ellos. Es por esto que la lectura debe comenzar con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito: leer es buscar significado y, para desear buscarlo, el lector debe tener un propósito.

Aspectos evaluados en la prueba de lectura TERCE

El enfoque de evaluación de la prueba de lectura TERCE, se funda en la perspectiva curricular de los países participantes en el estudio. En este sentido, se solicitó a los países participantes que enviaran la información sobre currículo, evaluación y textos escolares. En el TERCE participaron 15 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. En base al análisis de la información recabada, se realizaron los ajustes pertinentes y desarrollaron los instrumentos para la aplicación de las pruebas en cada país participante. Los aprendizajes evaluados en la prueba de lectura de TERCE consideran dos dominios y tres procesos cognitivos. Los dominios evaluados son:

Dominio de la comprensión de textos

Lectura de diversos textos presentados en formatos continuos y discontinuos, a partir de los cuales se realizan tareas intratextual o intertextual. La prueba integra diversidad de estímulos asociados a ítems

(de tres a cinco por estímulo). Los tipos de textos que se consideran son aquellos que aparecen con alta convergencia en la actualización curricular: para tercer y sexto grados, textos literarios narrativos (de estructura lineal y simple) y líricos. En el caso de los pasajes no literarios, para tercer grado se consideraron aquellos con secuencia envolvente narrativa (lineales y de estructura simple), descriptiva (centrados en uno o dos ideas u objetos descritos); y para sexto grado, aquellos con secuencia envolvente narrativa (de estructura no lineal, o con más de una historia o la presencia de más de un espacio) y descriptiva o argumentativa (en el caso de esta última secuencia, hay que enfatizar que presentan uno o dos argumentos simples y un punto de vista explícito). Textos que satisfacen estos requerimientos para tercer grado son adivinanzas, cuentos con una estructura más o menos predecible, fábulas, leyendas simples, poemas, diarios de vida, noticias, biografías, textos descriptivos o narrativos con finalidad informativa, como la noticia, afiches sencillos, recetas o instructivos de armado.

En el caso de sexto grado, los textos que satisfacen los requerimientos antes enunciados son: refranes, cuentos no lineales con diálogo entre personajes, cómics, leyendas, mitos, poemas, noticias, artículos científicos, textos descriptivos o narrativos con finalidad informativa que incorporan tablas o gráficos simples, afiches, cartas de solicitud en formato tradicional, correos electrónicos, críticas cinematográficas simples, entre otros.

Dominio metalingüístico y teórico

se refiere al dominio de conceptos de lengua y literatura que están al servicio de la comprensión de textos. Exige centrarse en el lenguaje como tal, para reconocer y designar propiedades o características de los textos y sus unidades. Por ejemplo, aplicar la denominación de “conflicto” a la parte correspondiente de un cuento o aplicar a un texto el nombre de “noticia” por la observación de su forma o su estilo. Estos procesos suelen estar relacionados con la escolarización y con el dominio progresivo de la terminología de la Lingüística y la Literatura.

Para esta prueba se tomó la determinación de establecer que el dominio metalingüístico y teórico se evaluará solamente a nivel inferencial, ya que tiene relación con la explicación de conceptos y funciones del orden semántico, sintáctico y pragmático.

Los procesos cognitivos evaluados, todos vinculados a niveles de interpretación textual, son:

- 1. Comprensión literal:** el estudiante reconoce y recuerda elementos explícitos. Identifica, localiza información en segmentos específicos del texto y selecciona la respuesta que emplea las mismas expresiones que están en el texto o que expresa la información mediante sinónimos. Para este proceso cognitivo, la principal habilidad utilizada es la de reconocer.
- 2. Comprensión inferencial:** el estudiante dialoga o interactúa con el texto, completando significados implícitos, relacionando ideas y concluyendo, para así construir el sentido global del texto. Para esto, utiliza la habilidad de inferir y efectúa las siguientes acciones:
 - Ilustrar (dar un ejemplo específico de un concepto general o principio).
 - Clasificar (agrupar elementos conforme a uno o más principios dados por el texto).
 - Resumir las ideas principales.
 - Concluir (extraer una conclusión lógica a partir de la información que se presenta explícita o implícitamente).

El proceso inferencial pone en juego también la habilidad de analizar información (dividiendo información en sus partes constitutivas y estableciendo cómo se vinculan entre sí y, con el propósito y la estructura) mediante las siguientes acciones: diferenciar (distinguir las partes de un todo en función de su importancia), organizar (ordenar elementos y explicar las relaciones, para lo cual debe construir conexiones entre las partes de la información presentada), inferir (atribuir un punto de vista, sesgo, valor o propósito al mensaje).



Comprensión crítica

El estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio. La habilidad que ejercita es la evaluación, la que implica juzgar y reflexionar sobre el contenido o forma de un texto, el uso de un recurso particular, la estructura que presenta, etc., en función de criterios (por ejemplo, juzgar un texto en función de su contenido o de su estructura).

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

CAPÍTULO IV LECTURA Y NIVELES DE COMPRESIÓN LECTORA



del significado, pero debe considerarse en relación con las situaciones contextuales y con las actividades del lector, quien intentará construir un producto de comprensión que tenga sentido dentro de su perspectiva individual del mundo.

Smith (1971) va aún más lejos al declarar que el texto no es más que “un conjunto de marcas de tinta sobre una página” y agrega: “Cualquier cosa que los lectores perciban en el texto letras, palabras o significados, depende del conocimiento previo, de la información no-visual que posean y de las preguntas implícitas que se están formulando. La información real que los lectores encuentren (o al menos busquen) en un texto depende de su incertidumbre original”.

Los resultados de las investigaciones psicolingüísticas realizadas en los últimos años han llevado a estos autores a una coincidencia fundamental: el conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico tratado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone, por su competencia lingüística en general y por su conocimiento de la lengua escrita en particular. Adams y Bruce (1982), señalan además que el conocimiento de las relaciones sociales, de las intenciones de las personas, de las creencias de cada uno sobre las intenciones de los otros, desempeña un papel importante en la interpretación que diferentes sujetos hacen de los textos leídos. Estos autores muestran igualmente que el grado de familiaridad con la estructura característica de diferentes géneros literarios incide en las expectativas y anticipaciones del lector y, por consiguiente, en la comprensión.

Los autores Adams y Bruce (1982) reseñan igualmente estudios en los que se demuestra que el grado de comprensión varía en función de los propósitos perseguidos por el lector al emprender la lectura y que

las disímiles interpretaciones formuladas por diferentes sujetos acerca de un mismo texto están determinadas también por el grado de compromiso previamente asumido por el lector con respecto a la temática tratada en ese texto.

Por otra parte, las investigaciones de Bettelheim y Zelan (Bettelheim & Zelan, 1983, pág. 255) desarrolladas a partir de un marco teórico psicoanalítico, han mostrado cómo la lectura no sólo está vinculada a factores cognoscitivos, sino también a factores de orden afectivo.

Otras investigaciones han permitido verificar hasta qué punto los niños producen interpretaciones originales de lo que leen, porque asimilan el texto a sus propios instrumentos cognoscitivos y porque rechazan aspectos del mismo que movilizan sus temores o sus conflictos afectivos (Lerner, 1984).

En conclusión, cuando hablamos de «comprensión de lo leído», no podemos pensar que existe una sola forma de comprender cada texto. Sostener que el sujeto construye el significado supone aceptar que el significado construido por otras personas puede no coincidir con el nuestro. De esta diferencia en la interpretación no podemos deducir que el otro sujeto no ha comprendido el texto, sino que lo ha interpretado a través de sus instrumentos de asimilación, su conocimiento del mundo, los propósitos que orientan su lectura, las razones que lo llevan a identificarse con tal o cual personaje, los conflictos afectivos que está viviendo.

No obstante, esto no significa que las interpretaciones del lector sean arbitrarias, que no guarden ninguna relación con las propiedades objetivas del texto que está leyendo. En este sentido, señala Wittrock (1981) que si bien la lectura no es un proceso monolítico donde sólo un significado es correcto, tampoco es un proceso anárquico, sino un proceso generativo que refleja los intentos disciplinados del lector para construir uno o más significados dentro de las reglas del lenguaje.

Los instrumentos cognoscitivos del lector intentarán acomodarse a las características del texto y esta acomodación será tanto mayor cuando más compleja sea la estructura del sujeto, cuanto más avanzado esté en su proceso constructivo, cuanto más rica sea su información no-visual.

Todo lo dicho hasta aquí nos muestra que la comprensión de la lectura no es sino un caso particular de la comprensión en general. Tal como las investigaciones psicogenéticas lo han demostrado en los más diversos campos de la construcción del conocimiento, el sujeto comprende el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado. El progreso del conocimiento se hace posible gracias a la coordinación progresiva de los esquemas de asimilación, gracias a la capacidad de los esquemas de acomodarse a lo nuevo, en la medida en que lo nuevo sea suficientemente cercano a lo ya construido como para ser asimilable por los instrumentos cognoscitivos del sujeto.

La comprensión de la lectura es entonces relativa, como lo es la comprensión del mundo en general, porque el conocimiento no se construye de una vez para siempre, sino por aproximaciones sucesivas, a lo largo de las cuales la complejidad y extensión crecientes de la estructura intelectual hacen posible un conocimiento cada vez más objetivo. El logro de la objetividad está relacionado también con la posibilidad de confrontar las propias hipótesis con las de los otros: es la intersubjetividad lo que hace posible aproximarse a la objetividad.

Por último, y desde la perspectiva pedagógica, la lectura debe recuperar en la escuela su valor social como medio de comunicación, como instrumento de recreación, como fuente de información útil para resolver problemas reales, es decir, el valor que tiene en la vida cotidiana. Mientras en la escuela se continúe leyendo en voz alta para que el maestro evalúe la corrección de la lectura oral en lugar de hacerlo para comunicar un mensaje a los demás, mientras se continúe utilizando la lectura como medio para estudiar en forma memorística, será inútil esperar que los niños comprendan lo que leen.

Tal vez ellos sean capaces de comprender y lo hagan en otras situaciones, por ejemplo, cuando leen una historieta en su casa, pero difícilmente puedan hacerlo en el marco de una situación escolar que no lo requiere, que les está exigiendo otra cosa. El docente debe plantear actividades centradas en la comprensión, que pongan al alcance de los niños materiales tan interesantes para ellos que les permitan disfrutar de la lectura, así como textos en los que se encuentren respuestas para problemas previamente planteados, instrucciones para realizar juegos atractivos, orientaciones para construir algún objeto que los niños deseen tener o regalar.

Dadas estas condiciones, se hará posible que los niños comprendan, porque estarán interesados en hacerlo. Sin embargo, tal vez no comprendan exactamente lo mismo que nosotros. Nuestra primera premisa será entonces respetar lo que ellos han comprendido. Con esto no queremos decir que debe dejarse al niño librado a sus propias fuerzas, sino que es necesario aceptar como válidas sus propias interpretaciones y tomarlas como punto de partida para el trabajo conjunto. Tenemos que aceptarlas como válidas por dos motivos: en primer lugar, porque lo son, ya que representan el significado construido por el niño a través de su interacción espontánea con el texto, son el producto de su esfuerzo por generar el significado a partir de sus conocimientos previos y, en segundo lugar, porque si no creamos un clima en que el “error” o lo que al maestro le parece un error, está permitido, el niño no se arriesgará a equivocarse, no formulará hipótesis, renunciará a la anticipación –es decir la formulación de hipótesis acerca del significado y, por lo tanto, a la comprensión.

Niveles de la comprensión lectora

La lectura, así como su comprensión, están presentes en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de textos. De ahí la importancia que posee la lec-

tura. De igual manera, se le ha considerado como uno de los pilares fundamentales de la educación, ya que a través de la lectura el alumno adquiere nuevos conocimientos, refuerza los ya obtenidos y descubre un universo de autoaprendizaje.

La importancia de leer va más allá de lo meramente académico, ya que la lectura es un instrumento fundamental para el crecimiento personal y social de los individuos. Mediante la lectura no sólo se proporciona información (instrucción), sino que forma (educa), creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo y concentración. La lectura constituye un medio idóneo para el desarrollo del pensamiento crítico, la adquisición del conocimiento y la riqueza de la cultura.

En este contexto, se puede reconocer a la lectura como un proceso interactivo de comunicación, en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. Leer es, entonces, un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (...) el significado del texto se construye a partir de la actividad cognitiva del lector (Solé, 2002).

Visto lo anterior, resulta evidente que la lectura es un concepto importante dentro del proceso de la comprensión lectora. Esta última, la comprensión lectora, se entiende como el conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso (Bormuth, Manning, & Pearson, 1970).

En este marco de ideas, y dada la complejidad de los procesos a los que se ha hecho alusión, el nivel de comprensión lectora se refiere al grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la comprensión lectora es un proceso complejo de interacción entre el texto y el lector, se describen a continuación cuatro niveles de lectura: Literal, inferencial, crítico y creativo.

Nivel de lectura textual o literal

En este nivel literal se identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto; identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

En este nivel se referencia un bajo proceso de comprensión. El cual, tal como lo enfatiza Camba (2006) se refiere a la capacidad que tiene el lector para reconocer el significado literal de las proposiciones (letras, oraciones, ideas) tal y como aparecen expresadas en el texto; para luego retenerlas, evocarlas y organizarlas, mediante clasificaciones jerárquicas, síntesis, resúmenes, o mapas conceptuales.

Asimismo, este nivel incluye la decodificación de los signos escritos, el análisis de los elementos del texto, la relación u integración semántica que existen entre sus partes o componentes y cómo estos se organizan.

Para Sánchez (2008), en este nivel ocurren tres tipos de operaciones intelectuales:

- El de decodificación y acceso léxico. Referido al reconocimiento del significado de las palabras, así como a la coherencia o vinculación semántica de detalles y sucesos escritos que hacen una totalidad.
- El de retención y evocación. Referido a la capacidad del lector para organizar la manera como puede captar y recordar la información relevante tal como aparece en el texto. Por ejemplo, el uso de estrategias mnemotécnicas, el subrayado, entre otros.
- El de organización y generalización. En el cual se reordenan en secuencia. los elementos y vinculaciones que se dan en el texto:



y, se resumen de forma generalizada.

- Respecto a la primera operación dada en la decodificación y acceso léxico, una primera lectura permite el reconocimiento léxico de la información explícita en el texto (Camba, 2006), la cual puede ser:
 - De detalle: referente a la identificación de vocablos nuevos científicos y técnicos, nombres, personajes principales y secundarios.
 - De captación y establecimiento de relaciones entre sus partes.
 - De ideas principales: que describen lo más importante de un párrafo, de un texto
 - De ideas secundarias: que ponen en evidencia el orden de las acciones.
 - Por comparación: se identifican caracteres, tiempos y lugares explícitos.
 - De descubrimiento de causa o efecto de los sucesos: se identifican razones explícitas de secuenciación de ciertos sucesos o acciones.

Del mismo modo, dicho autor señala que la comprensión literal exige que se efectúe una segunda lectura más profunda, que permita al lector recuperar y reorganizar la información que está explícitamente planteada en el texto, de modo que pueda ahondar en la comprensión.

Nivel de lectura inferencial

En este nivel se buscan relaciones que van más allá de lo leído; como explicar el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores; relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta de este nivel es la elaboración de conclusiones, aunque, por lo general, es poco ejercido en la escuela, ya que requiere un considerable grado de predisposición por parte del lector; favoreciendo la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Para Sánchez (2008), este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- deducir detalles adicionales, que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
- deducir ideas principales, no incluidas explícitamente; deducir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
- deducir relaciones de causa y efecto, conjeturando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
- interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

En este nivel se hace referencia a un proceso de comprensión; en el cual el lector centra su atención en buscar establecer una comprensión más profunda y amplia que va más allá de las ideas u información que está leyendo (Meléndez, 2007).

La Comprensión Inferencial, exige el discernimiento de nuevas atribuciones de significados, que se dan al relacionar los datos explícitos en el texto, los esquemas de conocimiento previo que se tenga respecto al tema de lectura y la intuición personal. Además, señala que la comprensión interpretativa ocurre a través de tres operaciones de procesamiento, que son el de integración, el de resumen y el de elaboración, las cuales se enfatizan así:

- La integración. Ocurre cuando la relación semántica no está explícita en el texto y el lector infiere en ella para comprenderla; ejemplo, el uso aceptado de reglas pronominales.
- El resumen mental. Ocurre cuando el lector produce en su men-



te lo que Kintsch y Van Dijk (1978) llamaron macro estructura, que es el esquema mental considerado como un conjunto de proposiciones que representan ideas principales.

- La elaboración de inferencias. Aquí, es el proceso de comprensión lectora mediante el cual se induce y desprende algo del texto, detalle que no estaba explícito pero que es inherente, que está inmerso y relacionado directamente al textoll (Sánchez D. , 2008).

Es decir, que, durante esta fase de comprensión, el lector aporta o añade inferencias deductivas al texto que está leyendo, siendo capaz de establecer nuevas informaciones que resultan familiares y pertinentes a lo que está leyendo; y que aunque no estén manifiestas, tienen relación y son necesarias para su comprensión precisa.

Este proceso de comprensión inferencial en su concepción y práctica implica la aplicación de dos destrezas deductivas: La predicción de resultados o consecuencias y la extracción de conclusiones. Por lo tanto, la meta final del nivel inferencial es la formulación de hipótesis y deducción de conclusiones.

Son ejemplos de inferencias, las siguientes operaciones (Camba, 2006):

- Detalles adicionales, o de otros sucesos que no aparecen en el texto, y según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido para hacerlo más informativo, interesante y convincente.
- Inferir en ideas principales y secundarias, no incluidas explícitamente.
- Predecir acontecimientos sobre la base de un texto que intencionalmente o no, este inconcluso.
- Interpretar el lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.
- Hacer suposiciones sobre las causas que indujeron al autor a incluir ideas, caracterizaciones y acciones, entre otros.

Nivel de lectura crítico

En este nivel se emiten juicios sobre el texto leído, se acepta o se rechaza, con fundamentos; la lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad.

Los juicios pueden ser:

- De realidad o fantasía; según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean.
- De adecuación y validez; compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- De apropiación; requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo.
- De rechazo o aceptación; depende del código moral y del sistema de valores del lector.

En este nivel se hace referencia a un alto grado de comprensión en el cual, el lector es capaz de emitir juicios personales acerca del contenido del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo; de tal modo, que el lector después de la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico y valorativo, con la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee (Huamaní, 2010).

Lo planteado por el autor antes citado, pone de manifiesto el carácter evaluativo que desde la perspectiva del lector se emite sobre el texto leído; juicio valorativo de rechazo o aceptación, pero con fundamentos. Así lo señala Camba (2006), cuando escribe: «La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído».

Asimismo, establece que los juicios emitidos pueden tomar en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad o probabilidad, lo que permite

establecer una relación analógica al comparar, adecuar y validar lo que está escrito con otras fuentes de información.

En relación a todo lo anterior, otros autores, plantean que en la medida que cada nivel ocurra en la mente del lector, simultáneamente se irá desarrollando una actitud más analítica, que lo conduce a un nuevo nivel de comprensión crítica. Ésta nueva dimensión, implica una comprensión evaluativa, donde a partir del código moral o sistema de valores del lector, su formación, su criterio, se efectúa con cuidado y precisión, un examen objetivo del contenido del texto, de sus afirmaciones, aseveraciones y argumentos que lo respaldan, y se emiten juicios valorativos de reprobación o aceptación razonablemente bien fundamentados.

Desde otra perspectiva, De Vega (1990), sostiene que en un buen lector operan simultáneamente varias operaciones cognitivas a las cuales identifica y clasifica en dos niveles de la inteligencia: las operaciones de bajo nivel referente a los micros procesos; y, las de alto nivel referente a los macro procesos.

Al referirse a los micro procesos de la inteligencia, Estévez (2011, pág. 14) enfatiza que en toda lectura fluida, ellos ocurren de forma más o menos automática y tienen la función de decodificar el texto, siendo fundamentos indispensables para iniciar la comprensión, y se refieren a:

- El acceso léxico (reconocimiento de letras y palabras)
- La decodificación sintáctica (comprensión de las unidades de significado u proposiciones del texto)
- El procesamiento sintáctico de las ideas o información

Al describir los macro procesos del nivel superior, la autora anteriormente citada, argumenta que estos ocurren de forma pensada y consciente, y cumplen la función de reestructurar el texto para lograr la comprensión profunda de información proporcionada. Estos procesos consisten en:



- Seleccionar la información importante, (ideas principales y secundarias)
- Establecer relaciones anafóricas y categóricas, ligando entre sí las proposiciones del texto
- Realizar inferencias, predicciones; construyendo como una toda una representación coherente de significado

En concordancia con lo anterior, se plantea, además, que, para alcanzar estos procesos cognitivos, en ambos casos debe establecerse una conjunción entre los elementos subjetivos, conocimientos previos del lector, y los elementos del texto, información proporcionada en el texto. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

- de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean
- de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información
- de apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo
- de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector

Nivel de lectura creador

Este nivel comprende las dimensiones cognitivas anteriores y además incluye:

- Respuesta emocional al contenido: el lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio.
- Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía
- Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor
- Símbolos y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir



- Si el texto es literario, tendremos en este nivel que referirnos también a los valores estéticos, el estilo, los recursos de expresión, etcétera; Sin embargo, este es un aspecto que requiere lectores más avanzados

En este nivel el lector crea a partir de la lectura, incluyendo cualquier actividad que surja relacionada con el texto: transforma un texto dramático en humorístico; agrega un párrafo descriptivo, autobiografía o diario íntimo de un personaje; cambia el final al texto; reproduce el diálogo de los personajes; imagina un encuentro con el autor del relato; realiza planteamientos y debate con él; cambia el título del cuento de acuerdo a las múltiples significaciones que un texto tiene; introduce un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia; realiza un dibujo; busca temas musicales que se relacionen con el relato; transforma el texto en una historieta.

Todo ello quiere decir que, para obtener la información de una lectura, se debe aplicar los anteriores niveles para lograr comprender la lectura que proporciona el autor.

Otros investigadores que estudian el tema de la comprensión lectora coinciden al reconocer que se trata de un proceso de gran complejidad cognitiva, el cual, se desarrolla sistemáticamente en la mente de un buen lector a través de varios niveles de procesamiento que se dan de menor a mayor grado de abstracción y complejidad cognitiva.

En este orden de ideas, Solé (2002) afirma: La lectura tiene sub-procesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado; y un tercer momento, la consolidación del mismo, haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

CAPÍTULO V COMPETENCIA LECTORA Y APRENDIZAJE



Competencia lectora

La sociedad actual se caracteriza por interpretar o producir textos y contenidos. El desenvolvimiento dentro del orden social, político, cultural y demás ámbitos se encuentra mediado por la capacidad para utilizar códigos y competencias para manejar el carácter especializado de los conocimientos. En otras palabras, el ejercicio de la comprensión lectora es una práctica cotidiana e imperativa en la configuración del mundo contemporáneo. De este modo, los aprendizajes autónomos de la sociedad del conocimiento a lo largo de la vida de un individuo se fundamentan en la comprensión de lectura. Más aun, cuando los conocimientos propios de los ciclos básicos de formación son insuficientes y deben ser actualizados constantemente debido al carácter cognitivo y a las transformaciones continuas que han asumido la mayoría de las actividades de la sociedad actual.

En este contexto, el dilema central entonces es, cómo formar el ciudadano del siglo XXI en la actual sociedad del conocimiento. Para dar respuesta a estas necesidades emergentes, los sistemas educativos se han visto inmerso en una corriente de renovación involucrando así la enseñanza por competencia, como elemento central del currículo.

Por otro lado, Solé (2012) plantea que existe una relación estrecha entre la competencia lectora y el aprendizaje, relacionado a la comprensión y como condición de ésta, el uso de estrategias participa del proceso de construcción de significados que debe culminar en nuevos aprendizajes.

Ahora bien, es ampliamente conocida la definición de competencia lectora que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009) según la cual la competencia lectora consiste en:

.....

[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (pág. 14) .

En esta definición se destaca el compromiso por la lectura como elemento constitutivo, junto a la comprensión lectora. Se hace referencia al concepto de utilización de textos para dar sentido a la construcción de aprendizaje y reflexión por parte del sujeto que lee, ya que ello implica el pensar, evaluar, comparar sobre el contenido y reconocer el valor de la lectura.

En su conjunto, todos estos elementos serán una herramienta para que los lectores puedan desarrollar en una amplitud de situaciones en que la competencia lectora posee un papel fundamental, alcanzado además a través de ella, aspiraciones individuales, profesionales y colectivas, que enriquecen a las personas en sí misma como miembros de una comunidad y de la sociedad en general.

Para Diez (2017) la competencia lectora es el conjunto de saberes y habilidades que permiten a un lector comprender de manera suficiente, adecuada o pragmática un texto escrito.

Ambas definiciones ayudan a comprender y a diferenciar algunos elementos básicos entre lectura y competencia lectora. Ya que en la competencia lectora están inmersas una serie de competencias cognitivas que nacen en la decodificación básica que la realizan los niños, luego pasa al vocabulario, es decir, el conocimiento del significado de las palabras, los conocimientos gramaticales en el uso de la lengua escrita, así como las diferentes estructuras y los tipos de textos que se pueden producir, hasta el conocimiento del mundo que posee el lector y que le sirven de base para comprender el texto (Romo P. , 2019).



Niveles de competencia lectora

Para Solé (2012) la competencia lectora plantea cuatro niveles, ya aportados por Wells (1987) (1987) y matizados por Freebody y Luke (1990):

- Nivel ejecutivo: implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales
- Nivel funcional: mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana
- Nivel instrumental: que enfatiza el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros
- Nivel epistémico o de lectura crítica: la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información

Los niveles giran en torno al uso que se hace de la lectura en esta división, desde el conocimiento del código escrito de forma básica hasta su utilidad para pensar.

Formación por competencias

Los cambios en la sociedad actual han tenido una fuerte repercusión en el sistema educativo. Las nuevas demandas provenientes de la globalización y la modernización, el avance del conocimiento científico y tecnológico, los cambios políticos y sociales, han delineado un sistema que plantea nuevas exigencias para sus miembros.

En este sentido, las nociones sobre competencia, han configurado, a lo largo del tiempo, un modelo educativo orientado a las capacidades medibles del ser humano. El término competencia se identifica como algo unido al saber, al saber hacer y al saber ser; traducido como el

conjunto de conocimientos y de habilidades socio afectivas, psicológicas y motrices que permiten a la persona llevar adecuadamente a cabo una actividad, un papel, una función, utilizando los conocimientos, actitudes y valores que posee. Todo esto es difícil de realizar sin los recursos cognitivos que tienen relación con el conocimiento del individuo, su capacidad para utilizarlo y aplicarlo a situaciones concretas.

Así, la formación por competencia implica aquel proceso que identifica el desempeño idóneo de una persona en su actividad laboral, logrando así el desarrollo de las destrezas, habilidades y conocimientos que deben estar articulados con el aprendizaje desde la escuela y la demostración de los mismos en el puesto de trabajo (Cejas, Rueda, Cayo, & Villa, 2019).

La filosofía de la formación por competencias tiene dos características fundamentales:

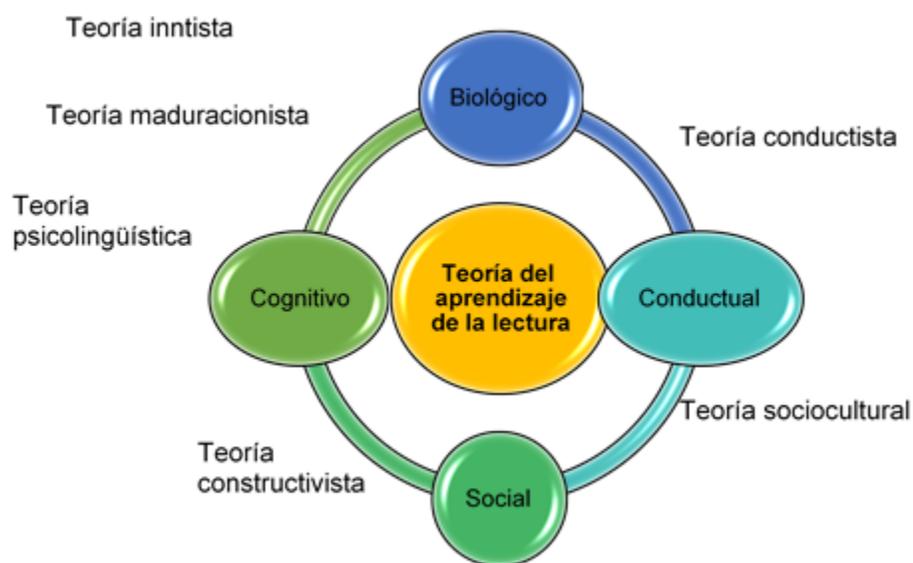
- Papel del estudiante: es necesario el cambio de un rol pasivo a un rol activo. El participante conoce los objetivos del programa de formación y tiene a su disposición una serie de ofertas formativas que le conducen a alcanzar las competencias definidas en el perfil deseado.
- Utilización de medios didácticos variados y la creación de un ambiente educativo favorable al desarrollo de competencias.

Perspectivas psicológicas del aprendizaje de la lectura y comprensión lectora

Desde el punto de vista de Solé (2012) la vinculación entre competencia lectora y aprendizaje es obvia, y remite en primera instancia al hecho incuestionable de que buena parte de las informaciones que procesamos son escritas: dominar la lectura es imprescindible para que los contenidos resulten accesibles. Pero esta obviedad ubica a la lectura en un plano estrictamente instrumental, o aun puramente ejecutivo. La imbricación entre lectura y aprendizaje va mucho más allá.

Se han llegado a formular distintas teorías sobre el aprendizaje de la lectura. Cada una de estas teorías defiende principalmente que el aprendizaje lector se encuentra mediatizado por componentes: biológicos, cognitivos, sociales o conductuales (figura 1).

Figura 1. Relación de las teorías sobre el aprendizaje de la lectura y componentes biológico, conductual, cognitivo y social.



Teoría conductista

La característica principal de esta teoría es la asunción de que el individuo es un organismo pasivo y receptivo, cuya conducta es moldeada por su ambiente. Asimismo, se postula que la conducta es aprendida a través de las propias experiencias del individuo, por lo que la adquisición de cualquier tipo de conducta, en este caso de la lectura, se encuentra influida por las características del medio-ambiente. Los docentes que creen en esta teoría centran toda la atención en las consecuencias de las conductas y opinan que las respuestas a las que les sigue un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a suceder en el futuro.

Dentro de esta corriente conductista, se formularon dos modelos de aprendizaje: el condicionamiento clásico o pavloviano, y el condicionamiento operante. El primer modelo, explica como determinados estímulos elicitan determinadas respuestas en el individuo. El segundo, se basa en el supuesto de que un estímulo externo puede ser manipulado para aumentar o disminuir la conducta de un alumno.

Bajo esta influencia, se concibieron los métodos de enseñanza de lectura basados imperativamente en la descodificación, se daba por hecho que el lector, al ser capaz de descodificar las palabras, habría comprendido el texto. Producto de ello, el sujeto no podría construir significado a partir de conocimientos previos e hipótesis, sino que éste vendría dado por el discurso escrito. Se entiende entonces que el significado es ajeno al lector.

Para García (2006) este enfoque concebía la lectura desde una mirada estrecha e instrumental, reduciéndose a una mera descodificación superficial, olvidando la comprensión, el fin natural y central de la lectura, fijando la atención en aspectos perceptivos y no en procesos profundos del significado.

Teoría constructivista

Este enfoque, se entiende la lectura como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado.

Como se puede observar, su postulado principal se basa en que el alumno es quien debe aprender a leer, construyendo su propio aprendizaje y su conocimiento a través del aprendizaje significativo relacionando los conocimientos previos con la nueva información. Además, plantea que las principales labores del alumno son: construir el conocimiento por sí mismo sin que nadie pueda sustituirle en esta tarea; relacionar la información nueva con los conocimientos previos, esencial

para la construcción del conocimiento; establecer relaciones con otras tareas (ya que los conocimientos se ven potenciados) proporcionando un significado a la información que recibe.

Los tres principales enfoques constructivistas que repercuten en el campo educativo son la psicología genética piagetiana (1896-1981); las teorías cognitivas, en especial la ausubeliana (1918-2008) que postula el aprendizaje significativo; y la sociocultural de inspiración vygotskiana (1885-1934 (tabla 2).

Tabla 2. Postulados centrales de los enfoques constructivistas.

Enfoque	Concepciones y principios con implicaciones educativas	Metáfora educativa
Psicogenético	Énfasis en la autoestructuración. Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual.	Estudiante: Constructor de esquemas y estructuras operatorios. Profesor: Facilitador del aprendizaje y desarrollo. Enseñanza: Indirecta, por descubrimiento. Aprendizaje: Determinado por el desarrollo.
	Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual.	
	Aprendizaje operatorio: solo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva.	
	Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto.	
	Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento	



Cognitivo	Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo.	<p>Estudiante: Procesador activo de la información.</p> <p>Profesor: Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p>Enseñanza: Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p>Aprendizaje: Determinado por conocimientos y experiencias previas</p>
	Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos.	
	Enfoque expertos-novatos.	
	Teorías de la atribución y de la motivación por aprender.	
	Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.	
Sociocultural	Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica.	<p>Estudiante: Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p>Profesor: Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p>Enseñanza: Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p>Aprendizaje: Interacción y apropiación de representaciones y procesos</p>
	Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social.	
	Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo).	
	Origen social de los procesos psicológicos superiores.	
	Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica.	
	Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca.	
Evaluación dinámica y en contexto		

Fuente: Colorado y Malavé (2018)

Constructivismo psicogenético

Desde este enfoque se concibe la enseñanza y aprendizaje desde la individualidad del sujeto como constructor de su propio conocimiento y que actúa sobre el medio que le rodea para obtener ganancias cog-

nitivas. Cubero (2005) sostiene que la construcción activa que realiza el sujeto promoverá los cambios en su organización cognitiva, que a su vez le permitirá progresar evolutivamente desde unos niveles de desarrollo determinado a otros más complejos, entendiéndose que siempre el último responsable de su aprendizaje será él.

Para el aprendizaje de la lectura, éste principio se conserva, centrándose entre otros en los problemas que se le plantean durante la lectura al aprendiz, las inferencias que realiza, la toma de decisiones que toma para dar solución a las problemáticas que se le plantea, en resumen, como construye su conocimiento.

Para este enfoque, aparecen una serie de procesos de cognición asociados a la comprensión lectora, el significado se le atribuye al lector, por lo tanto, es él quien construye el significado, constituyéndose las habilidades de desciframiento del texto escrito en un medio y no en un fin en sí mismo. Esta visión se centra en los trabajos de orientación cognitiva, iniciados alrededor de 1930, en lo que se pone de manifiesto la naturaleza constructiva de las reproducciones elaboradas por los lectores y la influencia que dicha construcción ejerce en el recuerdo de éstos.

Al respecto, la comprensión lectora sucede en la medida en que el receptor de un texto (lector u oyente) percibe su estructura fonológica, descubre el significado de las palabras y las relaciones sintácticas que existen entre estas y (re) construye el significado, según su “universo del saber”. En este sentido, lo que el lector recuerda y sepa de su universo del saber no está solamente determinado por los propios materiales de lectura, sino también por la estructura cognitiva del sujeto y sus experiencias previas, es decir, el significado no se encuentra exclusivamente en el texto, sino que está mediatizado por variables del lector.

Postulado sociocultural

El enfoque sociocultural del aprendizaje, concibe la validez, tanto de la dimensión personal (características cognitivas inherentes del sujeto en el proceso de aprendizaje) como la dimensión social (comunidad, cultura) ya que su influencia será decisiva en el delineamiento de una serie de características (vivencias, saberes, etc.) que el sujeto posee y que pondrá en marcha para poder otorgar significado a las experiencias de aprendizaje en las que se enfrentando.

Para Vygotski (1978) el aprendizaje se origina gracias a la interacción con otras personas y al contacto cultural. Cuando la niña y el niño ingresan a la escuela, poseen aprendizajes: lo aprendido en el contacto con su medio social. La valoración de la familia y del contexto global donde se desarrolla el aprendizaje.

En esta perspectiva, se entiende el lenguaje escrito como un sistema social semiótico elaborado y organizado históricamente con la finalidad de posibilitar los procesos de interacción y comunicación entre los miembros de una cultura, como producto de un proceso socio-histórico mediante el cual se han formulado y adaptado normas lingüísticas y gracias al cual se puede producir y comunicar significado.

En este enfoque no se desconocen las interacciones sujetas a las formalidades lingüísticas ni a los procesos mentales cognitivos relacionados con la comprensión lectora. No suprime las anteriores visiones, pero pone en el centro del mapa al lector como protagonista de su práctica lectora en función de sus propios intereses.

De tal manera que asimilar a la comprensión lectora como una práctica sociocultural lleva consigo remover su función, al considerar que se relaciona estrechamente con la construcción de las prácticas sociales de cada sujeto. De este modo, el ejercicio de leer se acepta como una práctica social adherida a las funciones de cualquier individuo dentro de un colectivo. El lector pasa a ser un ente activo con intenciones pro-

pías e identificables cargadas de diversos valores de acuerdo a cada contexto. Debido a la posibilidad de distintas lecturas de un mismo texto resulta que en esta acción de leer coexisten diferentes modos de reproducción y de interpretación

Principios del constructivismo

Tres principios del constructivismo:

- Primero: El aprendizaje es un proceso en el cual los estudiantes usan sus conocimientos previos y sus habilidades cognoscitivas para construir nuevos conocimientos. Todo ser humano que aprende algo tiene ciertos conocimientos previos que pueden ser ingenuos o erróneos, pero el profesor debe partir de esos conocimientos para que el aprendiz conecte la información nueva con aquello que ya sabe (Ordoñez, 2006).
- Segundo: El aprendizaje es producto de un conflicto cognoscitivo entre modelos personales que posee el aprendiz y las nuevas formas de comprender el mundo (Ordoñez, 2006).
- Tercero: El aprendizaje es efectivo cuando ocurre en ambientes de aprendizaje auténticos que proveen a los estudiantes la oportunidad de realizar desempeños auténticos que son tareas parecidas a las que hacen los expertos en la vida real (Ordoñez, 2006). En el campo lingüístico, son ejemplos de desempeños auténticos la discusión en grupo y auto corrección; los profesores deben incluir en el currículo este tipo de desempeños para lograr que los alumnos se involucren en el proceso de aprendizaje.

Estos principios implican que el aprendizaje debe centrarse en el aprendiz y que el docente es consultor, mediador y facilitador del proceso de aprendizaje; por lo tanto, una de sus más importantes funciones es proveer al aprendiz el andamiaje, el apoyo, para que él sea capaz de buscar información y comprenderla de manera autónoma. El docente no transfiere conocimiento, sino que guía a los estudiantes para que ellos construyan sus propios conocimientos.

Teoría maduracionista

Desde esta teoría se ha postulado que los niños necesitan madurar y desarrollar su conocimiento antes de comenzar el proceso de aprendizaje de la lectura. Entre la postura maduracionistas se propone que el aprendizaje de la lectura abarca una amplia franja de tiempo entre los dos y siete años e insiste en la importancia de dar tiempo al alumno para alcanzar dicho conocimiento. Además, se señala que existen cinco factores esenciales para alcanzar el nivel de maduración óptimo para la adquisición de la lectura y escritura, tales como: el lenguaje oral, el desarrollo mental, la percepción, la psicomotricidad y el desarrollo emocional (Fornaris, 2011).

Teoría innatista

El principio de esta teoría es que los niños pequeños eran capaces de aprender a leer, debido a su predisposición genética. Aportaciones más recientes muestran cómo el éxito lector se encuentra mediatizado por la enseñanza temprana de habilidades lectoras prescritas por la investigación científica.

Por otro lado, la teoría constructivista considera que la lectura es:

- Un proceso activo: porque el lector es responsable de la construcción de significado en un texto, involucrando sus expectativas y conocimientos previos.
- La consecuencia de un objetivo: puesto que se lee para alcanzar alguna finalidad y ésta determina las estrategias a seguir y la interpretación que se hace del texto.
- Un proceso de interacción: que se da entre lector y texto. El primero relaciona lo que ya sabía con lo que encuentra en el texto, modifica sus esquemas cognitivos previos y desarrolla algunos nuevos.
- Un proceso de predicción e indiferencia continua: debido a que el lector conjetura o formula hipótesis sobre el contenido del texto y éstas se confirman o refutan al leerlo.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

CAPÍTULO VI MODELOS Y MÉTODOS DE LECTURA



Modelos teóricos de la comprensión lectora

Los distintos modelos, desarrollados para abordar el problema de la comprensión de la lectura coinciden en que ésta es un proceso multinivel, esto es, el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. En cambio, no hay un consenso general por lo que se refiere al modo en que estos niveles se relacionan funcionalmente. En base a esta característica se pueden distinguir tres tipos de modelos que se han ido sucediendo en el tiempo: modelos de procesamiento ascendente, modelos de procesamiento descendente y modelos interactivos.

Modelos de procesamiento ascendente (Bottom- Up)

Para este modelo, la persona comienza por las letras y los conjuntos de éstas, en un proceso que va aumentando hasta que el lector consigue entender las unidades más amplias, las palabras y el texto completo. El modelo se centra en el texto y sólo se basa en la decodificación. La decodificación es entendida como la capacidad de identificar de forma precisa las palabras a partir de un texto escrito, en función de su correcta correspondencia grafema-fonema (Camarillo & Silva, 2021). Según esta perspectiva, el lector decodifica la información del texto, en una secuencia o serie de etapas que parte de unidades menores que permiten la formación de unidades mayores.

El modelo plantea que la comprensión se logra por medio de un aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales, entendiendo que la comprensión de un texto escrito es el proceso cognoscitivo mediante el cual se construye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor a través del medio escrito. Se le llamó modelo ascendente porque parte de los componentes más pequeños para después integrarse a otros más importantes. Las fases que plantea el modelo son:

- percepción
- codificación y acceso léxico
- asignación de casos

- integración intraclausal
- cierre de la frase

De acuerdo con este modelo, el reconocimiento de tales etapas o niveles por parte del lector, se hace en dicha secuencia y dirección, por lo que se consideran unidireccionales. Según este punto de vista, la decodificación de la información se genera desde abajo, a partir del texto, y es impulsado por los datos que hay en el texto, es decir, el estímulo impreso (Tejada, 2001).

En este modelo, antes de alcanzar la comprensión del texto, se realizan dos procesos fundamentales: la percepción de los símbolos gráficos y la decodificación de éstos; es decir, la traducción de los símbolos gráficos a sus representaciones fónicas.

Cuetos (2000) explica, a través del modelo ascendente, que la lectura se compone de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. El autor describe que el proceso inicia a partir de que el lector utiliza sus sentidos para extraer de los signos gráficos la información. La primera operación que realiza es poner la mirada en los diferentes puntos del texto. Es entonces cuando los ojos permanecen fijos, pero la mayor parte del tiempo avanza a través de movimientos saccádicos que son los saltos de los ojos después de fijaciones visuales. Posteriormente, la información que se adquiere con los ojos se almacena en la memoria sensorial o memoria icónica; al mismo tiempo la información más relevante se guarda en la memoria más duradera o memoria a largo plazo. Ese es el momento del análisis, ya sea a través del reconocimiento global de palabras o de la identificación previa de sus letras componentes.

Para Solé (2012) este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que continúa hacia unidades lingüísticas más amplias como las palabras y las frases. La información se dis-

tribuye de abajo a arriba en el sistema, el lector analiza el texto partiendo desde los elementos más simples (letras) hasta llegar a lo más complejo como las frases o el texto en su globalidad (procesamiento semántico), por lo tanto, para este modelo es crucial el manejo hábil de la actividad de decodificación que posibilitan el procesamiento del texto en este sentido.

No obstante, se debe tener en cuenta que la limitación del modelo ha sido la primacía que ha dado a los aspectos formales sobre otros componentes, el autor, los procesos mentales del lector, el contexto, etc., debido principalmente a que estos modelos de procesamiento ascendente han tenido una poderosa influencia de las orientaciones estructuralistas, tanto de la lingüística como de las teorías conductistas. Estas orientaciones tuvieron una marcada influencia de la Filosofía de la Ciencia e intereses dominantes dentro del contexto histórico en las que fueron desarrolladas.

Sin embargo, esta visión dio lugar a la creación de una tecnología educativa en donde la evaluación de la lectura se basa en el uso de un test, que pretende dilucidar si las personas identifican los componentes del texto. En relación con la enseñanza, leer es discriminar palabras y saber definiciones de cuáles son las palabras problemáticas, unir las y encontrar la información relevante. Esto se realiza después de dominar las habilidades de decodificación; bajo este enfoque, los individuos no influyen en la lectura y únicamente deben repetir lo que el autor ha explicado.

Modelos de procesamiento descendente (Top-Down)

Dadas las deficiencias del modelo descrito anteriormente, se desarrollaron las teorías del procesamiento descendente que postulan que los buenos lectores, al interpretar el significado del texto se sirven más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos en tanto que claves. Según esta perspectiva, el procesamiento de la información es de arriba hacia abajo.

De acuerdo con este modelo, aprender a leer implicaría no tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas, sino el aprendizaje y el empleo de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado. El procesamiento en la lectura se produce en sentido descendente, desde las unidades globales hasta las más discretas, en un proceso guiado por conceptos, en el cual el lector es el eje principal. Se reconocen estas ideas en los métodos analíticos que parten de la enseñanza de configuraciones con sentido, palabra o frase y se procede al análisis de sus elementos constituyentes (Solé, 2002).

De acuerdo con esta orientación, leer no es decodificar mecánicamente. Por el contrario, leer es interpretar. Y el papel del lector es activo. Para llevar a cabo la interpretación, él usa sus conocimientos previos, tanto los conocimientos lingüísticos como los conocimientos sobre la realidad. En este sentido, Tejada (2001) afirma que se trata principalmente de un trabajo del pensamiento, o dicho en otros términos, lo que se pone en juego son las habilidades cognitivas de alto nivel: hipótesis, inferencias, predicciones, etc. Por lo tanto, el sentido del texto se genera desde arriba hacia abajo, en una sola dirección, o sea, a partir de procesos cognitivos de alto nivel y por las experiencias y los conceptos previos que posee el lector. Por ésta razón, estos modelos también se consideran unidireccionales.

La significación guía al lector quien cobra ahora un gran valor, ya que llega a la lectura para aportar sus esquemas previos de conocimiento, sus experiencias y modelos mentales. El significado no reside en el texto, sino en la cabeza del que lee.

En este sentido se rechaza la lectura basada exclusivamente en la percepción visual y en la decodificación de signos auditivos, enfatizando como elementos decisivos en la comprensión el conocimiento y las experiencias previas, que son el conjunto de modelos que construye una persona en interacción con la realidad. Estas estructuras son vita-

les para entender lo escrito, son una especie de mapas, dan sentido al mundo.

Es decir, se lee por el significado y no sólo por grafías. Esto quiere decir que los individuos participan de forma activa, porque el lector busca el significado y no sólo las letras. Al respecto, Smith (1983) apunta que la manera en que los lectores buscan el significado no es considerar todas las posibilidades, ni hacen conjeturas arriesgadas acerca de una sola, sino que más bien predicen dentro del rango de alternativas más probables [...] Los lectores pueden derivar significado directamente del texto porque mantienen expectativas acerca del significado del mismo (pág. 53).

Para Tejada (2001) esta perspectiva descendente, si bien reivindica el papel activo del lector, en la comprensión, interpretación y valoración del texto, a través de sus habilidades cognitivas de alto nivel, sus experiencias y conocimientos previos (lingüísticos, de contenido y sobre la realidad), desconoce de plano la importancia de los aspectos formales, los cuales, también juegan un papel importante, en la medida en que la actividad de decodificación o reconocimiento de las formas es uno de los puntos de partida hacia la comprensión e interpretación del texto escrito.

Modelos interactivos

Este modelo integra los dos modelos anteriores (Solé, 2002) por lo que se puede considerar que es la síntesis de los modelos ascendentes, el ascendente abajo-arriba, y el descendente: arriba-abajo. El modelo define a la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Ello implica, además, que las personas sepan evaluar su propio rendimiento.

Esta es una orientación balanceada, según la cual la comprensión depende tanto de la información expuesta en el texto, como de los conocimientos previos del lector. En otros términos, la comprensión se

mueve en ambas direcciones abajo arriba y arriba abajo. (texto lector, lector texto). Esta representación metafórica de orientación espacial permite configurar un sistema de conceptos relacionados: arriba (hipótesis, predicciones, inferencias, etc.), abajo (reconocimiento perceptivo, mecánico, pasivo, entre otros).

En esta postura la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. En esta serie de etapas la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, las expectativas y conocimientos previos (Solé, 2002).

La teoría combina el modelo ascendente porque necesita saber decodificar, y el descendente, porque para leer también se requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura.

Según esta teoría, una persona, para leer, necesita dominar la decodificación, pero va más allá porque asume que la persona que lee interpreta el texto, no lo repite de forma mecánica. Dado que es un proceso interactivo, la lectura tiene prerrequisitos.

Tejada (2001) afirma que según los modelos interactivos, en el procesamiento del texto, los lectores usan el conocimiento de la lengua, de las convenciones del discurso y el conocimiento del mundo en general. Así mismo, reconocen que los lectores derivan un máximo de significado a partir de una información visual mínima (punto de vista del modelo de procesamiento descendente), pero consideran que las habilidades simples de identificación (orientación ascendente) continúan jugando un papel importante en la buena lectura, en asocio con las habilidades complejas de interpretación. Para el modelo interactivo:

- Leer es un proceso en el que interactúan el texto y el lector, en el que tienen la misma importancia tanto los procesos lingüísticos

como los culturales. Cuando se habla de experiencias previas nos referimos a los conocimientos anteriores de las personas, o sea, las estructuras de conocimiento previas (Smith, 1983). Estos esquemas se aprenden en la interacción cotidiana de las personas con su medio; de este modo, se forman aprendizajes que le indican al individuo de qué forma se organiza la realidad que le rodea. Este mismo conocimiento se aplica a la lectura, puesto que las personas utilizarán sus experiencias previas en la sociedad y en su propia individualidad para darle un sentido particular a lo escrito.

- El lector es un sujeto activo que casi siempre buscará significado, únicamente en casos muy específicos y casi automáticos no lo hará; por ejemplo, al leer un número telefónico o un número de serie (Solé, 2002) . En otros casos, la persona buscará comprender el texto. Los individuos buscarán en sus esquemas de conocimiento, realizarán inferencias, predicciones, seleccionarán la información importante (lo cual depende de la estructura del texto) y no sólo se centrarán en palabras y oraciones aisladas
- El proceso de lectura se inicia cuando las personas realizan inferencias acerca de lo que van a leer. La persona comienza a tener perspectivas sobre el texto, tales como el tema, la organización, si se ajusta a lo que ya conoce o no. Estas expectativas surgen porque los individuos tienen conocimientos previos acerca de lo que va a leer, pero también cuentan con una cultura que les proporciona una cierta interpretación del mismo.
- Finalmente, el modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Interactúan como referentes el contexto, el texto y el lector.

Métodos de la comprensión lectora

Para llevar a cabo la enseñanza de la lectoescritura se han utilizado a lo largo de la historia distintos métodos, pero como señala Vegas (2015)

los investigadores discrepan con respecto a los modelos que explican el proceso de la lectura y a los métodos de comprensión lectora.

En la actualidad, se desarrolla una variedad de métodos importante, pero los métodos sintéticos, los métodos analíticos y los métodos mixtos o eclécticos, siguen siendo los métodos más utilizados como vía de acceso a la lectura.

Métodos sintéticos

Son llamados, también, métodos ascendentes porque parten de las unidades más simples de la lengua, que son las letras y sus valores fónicos, para integrarlas después en unidades más complejas, como son las sílabas, las palabras y las frases, hasta llegar a la construcción del texto con significado.

Este método considera el aprendizaje de la lectura como un proceso mecánico, algo técnico como es el desciframiento del texto que se tiene delante, decodificar lo escrito convirtiéndolo en sonidos. Esto requiere un gran esfuerzo de síntesis, ya que con estos métodos el aprendizaje de la lectura comienza por la identificación de signos y sonidos elementales, sin sentido, que a continuación se tendrán que unir para ir estructurándolos hasta formar palabras y frases con sentido para los lectores.

Los métodos sintéticos dan primacía a los factores lógicos y técnicos del lenguaje, tal y como dicen Colorado y Malavé (2018) este método parte de las letras o las sílabas que no tienen ningún significado o relación con el mundo concreto que rodea a la niña y al niño. Provoca en la lectura la división de las palabras, lo que dificulta su comprensión, hace el proceso aburrido y origina en muchos casos el desinterés por la lectura.

Existen tres principales tipos de métodos sintéticos:

- Alfabéticos literales o grafemáticos: consisten en el aprendizaje de las letras del abecedario, normalmente ordenadas alfabéti-



camente, y sin tener en cuenta su valor fonético; se enlazan con su grafía correspondiente y después se unen para formar sílabas directas, inversas y mixtas.

- Fonéticos: comienzan por el aprendizaje de los sonidos o fonemas de las letras y sus formas, empezando por las vocales y continuando por las consonantes que se apoyan en vocales para su pronunciación, después se van articulando para aprender los sonidos de las sílabas y las palabras.
- Silábicos: parten de la enseñanza de las sílabas, bien aisladas o bien dentro de palabras, considerando que la sílaba es la unidad natural de emisión del sonido y la primera articulación sonora de los pequeños que comienzan a hablar; a medida que van aprendiendo las sílabas se van combinando para formar palabras y frases.

Métodos analíticos

También conocidos como métodos globales o descendentes porque parten de unidades mayores de la lengua, es decir, un texto, una frase o una palabra, percibidas como una totalidad o globalidad, para segmentarlas en unidades menores e integrarlas nuevamente después en unidades mayores. El objetivo de estos métodos es la comprensión del sentido global de lo escrito, para ello se presentan pequeñas narraciones, frases o palabras sobre las que el niño/a deberá formular hipótesis haciendo uso de sus conocimientos previos y recursos cognitivos, para después verificar el contenido del texto.

Colorado y Malavé (2018) definen el método global como la forma de enseñanza de la lectura basada en la idea de la totalidad o en el carácter global de la percepción y de toda la actividad mental. Es parte de operaciones complejas para proceder después al análisis de los elementos que estas operaciones implican.

El proceso de lectura con el método global parte de unidades lingüísticas con significado. La enseñanza de la lectura no se centra en sus

inicios en la decodificación grafema-fonema, sino en el estudio de unidades complejas con significado (frases, palabras) para que al final del proceso el niño sea capaz de conocer y distinguir los elementos más simples (sílabas y letras) en base a la descomposición de esas unidades significativas. Este método defiende que el aprendizaje de la lectura debe partir del estudio de unidades complejas con significado, una visión global de las palabras o las frases.

Utilizan estrategias viso-auditivas, asociando elementos icónicos o ilustraciones a un texto y prevalece la lectura silenciosa sobre la lectura oral. Estos son los tres tipos de métodos analíticos:

- **Léxico:** se presentan palabras asociadas a imágenes y se repiten numerosas veces, después se forman frases con ellas, seguidamente se descomponen en sílabas y letras y se vuelven a recomponer; los fragmentos se combinan para formar nuevas palabras, las que, a su vez, se agrupan para formar frases y textos.
- **Fraseológico:** considera la frase como el elemento lingüístico natural con sentido completo y entonación propia, así pues, dentro de una frase elaborada por todos, los infantes reconocerán palabras y después las unidades menores de esas palabras.
- **Contextual:** en este caso, la unidad base es el texto, el cual se lee a los niños/as con detalle para que vayan reconociendo en él frases y palabras, así como los elementos que las componen para después formar nuevas palabras y nuevas frases.

Métodos mixtos

Estos métodos integran técnicas de los dos anteriores, adoptando las ventajas o aspectos positivos de cada uno; dependiendo de si se inclinan más hacia uno u otro método se les considera de prevalencia sintética o analítica, y equilibrados si contienen elementos de ambos métodos por igual.

También son conocidos como métodos integrales, interactivos y globales y en ellos se parte del conocimiento del sentido global de un texto simple, una frase o una palabra, que se va segmentando en unidades menores y después se sintetizan. La lectura es ideovisual, restando importancia a la función auditiva o motriz, pues lo principal en estos métodos es el significado de los textos y no la mecánica de la lectura. Los textos se utilizan en distintas actividades de la jornada escolar como lectura, escritura, ortografía expresión oral o expresión plástica, y sirven para iniciar al niño en la comprensión lectora a través de la observación, análisis y comparación, lo que favorece la reflexión crítica del alumno.

Resumen comparativo de los métodos

A continuación, en la tabla 3 se aporta un resumen comparativo de las principales características de los tres métodos, así como las etapas generales que se siguen en cada uno, las variedades que se pueden encontrar en cada vertiente y las ventajas e inconvenientes que se han detectado.

Tabla 3. Resumen comparativo de los métodos de enseñanza de comprensión lectora.

	Sintético	Analítico o globales	Mixto
Características	Proceso ascendentes, secuencial y jerárquicos de las unidades más simple a las unidades complejas	Proceso descendente, secuencial y jerárquico: de las unidades más complejas a las unidades más simples.	Proceso en una triple fase: globalización, análisis y síntesis.
	se basan en el aprendizaje de código, el sujeto tiene que aprender a descifrar antes de leer, después accede al sentido mediante la oralización	Se basan en la construcción del sentido, el niño explora, formula hipótesis y después verifica el sentido del texto.	Se basan en la búsqueda de la comprensión mediante la reflexión, observación, análisis y comparación.
	Recurren a la memorización, la repetición y a la lectura oral	Utilizan estrategias viso-auditivas y la lectura silenciosa	Emplean una lectura ideovisual donde lo que importa es el significado y no el mecanismo de lectura
Etapas	Identificación de las vocales y las consonantes relacionándolas con su correspondiente sonido (correspondencia grafía-sonido)	Visualización y oralización de ilustraciones referentes a unidades con sentido completo: texto, frases o palabras	Comprensión global del significado de texto, frases y palabras simples



	Formación de silaba combinando letras	Descomposición de esas unidades mayores en palabras, palabras en silabas y silabas en letra	Análisis de las unidades menores que componen esas estructuras
	Formación de palabras combinando silabas	Agrupación de las unidades descompuestas para formar nuevas estructuras	Síntesis de esas unidades menores en nuevas unidades mayores
	Formación de frases combinando palabras y lectura oral de esas frases	Identificación de las unidades más simples en otras nuevas unidades más compleja	
Tipo	Alfabéticos, literales o grafe-máticos	Léxicos	Integrales, interactivos, mixtos y globales
	Fonéticos	Fraseológicos	
	Silábicos	Contextuales	
Ventajas	Eficaces en el aprendizaje del código grafema-fonema Permiten descifrar cualquier palabra Son económicos en tiempo y energía Se consigue una correcta articulación y precisión en la lectura y escritura	La función visual en la que se basa es más ventajosa que la auditiva Se desarrolla la lectura comprensiva El carácter globalizado se adecua más a las características del niño Favorecen la motivación, la inteligencia y creatividad	Se desarrolla la lectura comprensiva Se desarrolla actitudes críticas y reflexivas Se trabajan varios aspectos lingüísticos de forma global: lectura, ortografía, escritura, expresión oral
Desventaja	Requieren demasiado esfuerzo memorístico. Crean tendencia al silabeo y a la lectura mecánica. Se consigue poca velocidad lectora. No son de interés para el niño. Descuida totalmente la comprensión. Exige reversibilidad de pensamiento aún no adquirida en el niño	El proceso de lectura es más lento Tiende a la lectura inexacta e incompleta en el comienzo Las unidades más complejas pueden no ser comprendidas Son difíciles de llevar en grupos muy numerosos	Complejo para aplicar en clases numerosas

Fuente: Canet, Andrés y Ané (2005)

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

CAPÍTULO VII

ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA



La enseñanza de la comprensión lectora es un proceso mediante el cual el docente transfiere las destrezas al estudiante. Este proceso es intencional, flexible, interactivo, recíproco y requiere andamiaje.

Mediante la enseñanza, el docente ayuda a los estudiantes a desarrollar destrezas de comprensión lectora. El crecimiento de las estrategias lectoras depende de la cantidad de enseñanza directa y sistemática que recibe el estudiante. El docente elige las estrategias que utilizará para enseñar a sus estudiantes con base en el nivel de lectura que tienen, sus intereses y las estrategias que puede usar.

Ahora bien, Freire (1999) señala que los hombres y las mujeres son sujetos que aprenden socialmente; solo el ser humano puede enseñar a otro. El que enseña como el que aprende son sujetos de aprendizaje. Enseñar no existe sin aprender y viceversa. El autor también señala la importancia del papel del educador, cuya tarea docente va más allá de enseñar los contenidos; se trata de enseñar a pensar correctamente. La actitud del docente ante la vida debe estar enfocada en la transformación de su contexto; estar supeditada a que está aprendiendo, al desarrollo de la capacidad de reconocer que a través de la educación puede transformar, emancipar, brindar la esperanza.

Aprendizaje significativo y comprensión lectora

Aprendizaje

El aprendizaje es un tema de interés para diferentes autores en el ámbito psicológico y educativo. El aprendizaje es un proceso de obtención del conocimiento que, a través de su desarrollo, ha tenido varias definiciones. Para Meza (2006) el aprendizaje es el cambio relativamente permanente en el comportamiento de los organismos que tiene lugar como resultado de la práctica o de la experiencia.

Se puede ver el aprendizaje como un proceso complejo de adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, valores, creencias, etc., en el que interviene un conjunto de procesos afectivos, cognitivos, socia-

les y biológicos. En este proceso se modifican comportamientos y se adquieren conocimientos, habilidades, procedimientos, valores, todo ello como resultado de la práctica o experiencia, de la interacción con el propio contexto, además del razonamiento y la observación.

Gagné (1965) define el aprendizaje como un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento. Mientras que Pérez (1988) lo define como los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio.

En estas definiciones, se puede distinguir algunos puntos de coincidencia, sobre todo en aquéllas que hablan sobre un cambio de conducta y que el aprendizaje se da como resultado de la propia experiencia.

Gallego y Ongallo (2003) hacen notar que el aprendizaje no es un concepto reservado a maestros, pedagogos o cualquier profesional de la educación ya que todos en algún momento de la vida organizativa, deben enseñar a otros y aprender de otros.

Definición de aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo consiste en la actividad pedagógica en la que el educando relaciona la información nueva que ya posee reajustando y elaborando informaciones nuevas, de manera que en este proceso se promueva las habilidades cognitivas, a partir de estos conocimientos previos se logra una integración e interrelación en el sistema educativo, modulando sus hábitos, costumbres pensamientos y actitudes ya sea por mejorar el rendimiento didáctico o por sus experiencias adquiridas en su contexto social.

Para Ausubel (2002) el aprendizaje significativo es un proceso de relación entre un nuevo saber con los esquemas cognitivos del sujeto, esta interacción se realiza con la información preexistente, está calificada

como subsumidores o ideas de anclaje, estos saberes son representaciones, conceptos o proposiciones que tiene el estudiante en la mente y que son necesarios para formar un nuevo significado, es así que los subsumidores que se ubican en la estructura cognitiva van variando y se hacen cada vez más complejos y estable.

Ahora bien, el aprendizaje significativo va más allá del aspecto cognitivo, afectivo o activo del ser humano, es el medio que le permite desarrollarse en su totalidad, para Rodríguez, Moreira, Caballero e Ilena (2008) el autor le da un aspecto humanista a su teoría y resaltan el área emocional durante el proceso al obtener este tipo de saber, para él cualquier actividad educativa es una oportunidad de interrelacionar ideas y sentimientos entre el maestro y el alumno.

Este aporte de Ausubel requiere que el sujeto que aprende intervenga con una actitud reflexiva hacia su propio proceso y al material de estudio, cuestionando su actividad con preguntas sobre qué quiere aprender, por qué y para qué.

Condiciones del aprendizaje significativo

No todo proceso de enseñanza-aprendizaje puede catalogarse como significativo. Para que el aprendizaje del estudiante sea significativo, para Lucas y Chancay (2022) se requiere de las siguientes condiciones:

- Significatividad lógica que depende de dos factores: El contenido que aprenderá el estudiante ha de ser potencialmente significativo. Esto quiere decir que los contenidos de aprendizajes deben estar organizados como un todo coherente y poseer una estructura clara, una lógica interna. El contenido de enseñanza debe tener un nivel de complejidad adecuado para la etapa de desarrollo cognitivo (estructura cognitiva) en la que se encuentre el estudiante.
- Significatividad psicológica que depende de dos factores: El aprendizaje significativo requiere que el sujeto que aprende po-



sea conocimientos previos relacionados con el nuevo que va aprender, por ello la importancia de la evaluación diagnóstica, pues a través de esta podemos detectar si los estudiantes disponen de los conocimientos necesarios lo nuevo que se desee enseñar. Por último, se necesita que exista una predisposición positiva en el estudiante o motivación para llevar a cabo el aprendizaje.

En este mismo sentido, Rodríguez et al (2008) aclaran que, aunque exista el interés por aprender y tener un material adecuado no existe un aprendizaje significativo sin una estructura lógica existente que sirva de anclaje a los nuevos conocimientos. Por este motivo, Ausubel (2002) resalta la importancia de los saberes previos en el esquema mental del niño “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente” (pág. 32).

De igual manera, Lara y Lara (2004) mencionan que para asegurar un aprendizaje significativo se deben cumplir ciertas condiciones:

- materiales didácticos que deben tener un sentido lógico y psicológico, es decir, ser coherentes, ordenados y estar ajustados a la estructura cognitiva del estudiante lo que los hace potencialmente significativos
- contar con una base lógica adecuada, es decir, los saberes deben ser jerarquizados de manera que las ideas generales estén de forma ascendente en el esquema lógico y las particulares, de forma descendente.
- actitud adecuada del educando para aprender, esto en términos ausubelianos es el impulso cognitivo, el deseo de saber y dominar el conocimiento para formular y resolver interrogantes.

Enseñanza de la lectura

Por medio de las prácticas escolares se permite identificar diversas formas metodológicas que, guiadas por una distinción entre aprendizaje inicial de la lectura y su uso, conduce a una fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social. Foucamber (1994), en sintonía con Smith (1983) y Solé (2002) defienden una enseñanza de la lectura en la cual se aprende a leer leyendo, donde el aprendiz puede estar en contacto con los más diversos tipos de textos sociales, los cuales necesita y utiliza en lo cotidiano.

Formación docente

La formación docente es, en palabras de Achilli (2000) un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes-enseñantes. Por su parte, Díaz (2003) afirma que la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquirida por el estudiante ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación generando cambios cualitativos relativamente profundos. Para Sánchez (2003) la formación docente es un proceso educativo potenciador del desarrollo profesional del profesorado, que transcurre no sólo mientras dure la escolaridad, sino que se extiende a lo largo de la vida y que le posibilita un desempeño profesional competente, autónomo y comprometido.

Por otro lado, Oliveros (2013) sostiene, además, que la formación docente debe estar orientada en tres direcciones.

- Primero, como política de Estado que responda a las necesidades del país dentro del marco de la Constitución y que abra espacios para generar políticas con la participación activa de sus docentes.
- Segundo, como parte de las funciones que deben cumplir las instituciones educativas en su reflexión sobre el acto educativo y sobre la sistematización de experiencias que permita construir teorías.



- Tercero, como la autoformación de cada docente, orientada a la actualización de su conocimiento, de la reflexión de su práctica y de su compromiso con el quehacer educativo.

Ahora bien, enseñar no existe sin aprender y viceversa. En la formación docente se debe hacer énfasis en los conceptos de: inacabamiento, reflexión sobre la práctica docente, respeto a los saberes de los educandos, reconocimiento de la cultura y espacio geográfico de los discentes, saber escuchar, querer bien a los educandos, compromiso, educar con el ejemplo, alegría y esperanza, que parte del diálogo de saberes basado en la experiencia, donde a través de la participación los docentes, logran sincerarse sobre su práctica en el aula de clases (Oliveros, 2013).

Por otro lado, cuando se habla de enseñanza, de inmediato se piensa en métodos y técnicas. El método entendido como el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos, y la técnica como formas de orientación del aprendizaje. Los métodos y las técnicas son recursos necesarios para la enseñanza con la función de hacer eficiente la gestión del aprendizaje.

Enseñar a entender un texto ha ido convirtiéndose en el objetivo real de las prácticas escolares y ha permitido experimentar y articular nuevas prácticas para conseguirlo. Se parte de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiones producidas durante la lectura.

El nuevo modelo de lectura establecido por la investigación en este campo supone la interrelación de tres factores que deben tenerse en cuenta también en la programación de su enseñanza: el lector, el texto y el contexto de la lectura.

- El lector incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.
- El texto se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.
- El contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante (una lectura compartida o no, silenciosa o en voz alta, el tiempo que se le destina, etc.).

La relación entre estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades escolares debe velarse por su compaginación. Un alumno enfrentado a un texto demasiado difícil para él muestra un divorcio entre las variables de texto/lector, de la misma manera que un alumno que lee un texto pertinente, pero en voz alta, muestra un desajuste entre las variables de texto/contexto que hacen más difícil la comprensión.

La separación total entre los tres componentes puede contemplarse, por ejemplo, en la lectura de un alumno, acostumbrado a fracasar en esta actividad: casi siempre se halla ante textos excesivamente difíciles para él (texto/lector) y no los aborda con una intención adecuada (lector/contexto) porque se ha acostumbrado a no buscar otro sentido a su lectura que el de cumplir mecánicamente la orden del profesor

Fases del proceso de enseñanza

A la luz de todo lo expuesto, es posible deducir algunos criterios que podría guiar la enseñanza de la lectura de cualquier tipo de texto. Estos

criterios tienen que ver con cuatro facetas del proceso de enseñanza:

- El entorno que hay que crear antes de la lectura de un texto para dar significado a esta actividad.
- El tipo de objetivos que se desea conseguir con la enseñanza de la lectura.
- Las estrategias docentes que permiten conseguir esos objetivos teniendo en cuenta el modo en que aprendemos.
- Los apoyos que cabe proporcionar a la hora de presentar los textos que van a utilizarse para la lectura y dentro de los cuales se incluyen, no sólo los específicamente diseñados para su uso en la enseñanza de la lectura, sino cualquier texto escolar.

Criterios para la creación del entorno de lectura

Establecimiento de metas y propósitos de lectura

Desde la perspectiva de Tapia (2005), el primer criterio pedagógico que se debe tener en cuenta si se quiere mejorar la capacidad para realizar una lectura comprensiva es que su enseñanza debe estar, desde el comienzo, orientada a la comprensión y no sólo a la adquisición de la capacidad de decodificación. Si, como es frecuente, se insiste sólo en la corrección y en la velocidad lectora, los alumnos se acostumbran a leer para algo que para la mayoría no tiene mucho significado, y no se sienten en absoluto motivados para realizar el esfuerzo de pensar y elaborar el contenido de lo que están leyendo. Ahora bien, ¿qué estrategias pueden utilizarse para lograr este objetivo?

Cuando lo que se pretende es facilitar la comprensión de un texto específico que se va a leer en clase, es importante crear un propósito de lectura. Pueden emplearse varias estrategias para permitir que los alumnos afronten la lectura con un propósito adecuado:

- indicar el propósito directamente
- formular preguntas que orienten indirectamente la atención hacia el objetivo deseado
- en los casos en que el texto va precedido por indicaciones que

especifican los objetivos que hay que conseguir, mostrar la importancia de utilizar los objetivos señalados en el texto.

Motivación por la lectura

Si la lectura está orientada a la comprensión, a la hora de establecer los objetivos del entrenamiento lector y valorar la adecuación de las estrategias que se van utilizar, será preciso tener en cuenta los distintos orígenes de las diferencias individuales que actúan durante el proceso lector (Tapia, 2005).

En esta perspectiva, la motivación es un proceso que tiene una meta por alcanzar, es un estímulo y tiene que ver con la persistencia y el esfuerzo, así como de la organización, planeación, práctica, etc. La motivación dentro del contexto académico es importante, ya que afecta los nuevos aprendizajes, pues puede influir en qué, cuándo y cómo se aprende.

La motivación se distingue en dos tipos: la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se refiere a la realización de una actividad por sí mismo, con base en el interés y la curiosidad. En el ámbito escolar y con relación a la lectura, este tipo de motivación se ve reflejada por los estudiantes, cuando se hace presente el deseo de comprender lo que leen, así como el interés por procesar a profundidad la información leída; cada una de las características presentes en la motivación intrínseca surgen a partir de la razón y necesidad personal (Santamaría & Vega, 2022).

Solé (2002) menciona que, aunque un estudiante tenga los saberes previos relevantes para integrarlos en su estructura cognitiva, esto no es posible, si no existe su disponibilidad para establecer esas relaciones. El lector necesita tener un sentido para leer y tener presente el objetivo de la lectura, es decir, tiene que sentir motivación para realizarla. Un factor que ayuda a que el alumno se sienta motivado es el tipo de material que se le ofrece, como textos no conocidos, pero con

temas medianamente familiares. La motivación está unida a los aspectos afectivos del alumno, para esto debe sentir el acto de leer como una actividad eficaz, que genere confianza, y no como una práctica que provoque angustia; es ahí donde el docente interviene, brindando ayuda y materiales para fomentar el gusto por la lectura y alcanzar la comprensión.

Indudablemente el desarrollo de la comprensión lectora depende mucho de la disponibilidad y la motivación del alumno para aprender, es así que ésta debe ser el resultado de oportunidades, actividades, propósitos, contenidos y objetivos encaminados a obtener un aprendizaje significativo. Por ello, el papel del docente es proporcionar de materiales, textos contextualizados y acorde a las necesidades e intereses de los alumnos, brindarles la oportunidad de recrear experiencias significativas y lo más importante tomar al alumno como intérprete de textos, y valorar y ayudar principalmente en su proceso de comprensión.

Apoyos a la lectura basados en el texto

Aunque el objetivo de la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos es facilitar que los alumnos adquieran los conocimientos y las estrategias que les hagan capaces de afrontar la lectura de cualquier texto, las características de éstos pueden facilitar o dificultar la comprensión incluso en el caso de lectores expertos. Este hecho plantea la siguiente cuestión: si se tiene presentes las características del proceso lector, ¿qué tipo de características de los textos constituyen una ayuda que facilita la comprensión?

Para Tapias (2005) están las que sirven para motivar y crear el entorno de lectura, las que guían la atención del sujeto. Entre estas, se encuentran, fundamentalmente, la presentación de información en forma de texto, gráfico, diagrama, ilustración, etc., que permite activar los conocimientos previos, el planteamiento de interrogantes relacionados con los mismos y encaminados a despertar la curiosidad y a motivar a los alumnos para que lean, así como la especificación concreta de

los objetivos de lectura, estos apoyos no sólo mejoran la comprensión, sino también el aprendizaje. Por otro lado, además, están las ayudas directas a la comprensión durante la lectura. El objetivo fundamental de estas ayudas debe ser, de acuerdo con la naturaleza del proceso lector, facilitar la comprensión de las ideas, permitir la conexión entre las mismas y hacer posible la creación de un modelo situacional adecuado.

Ahora bien, ¿Qué ayudas ofrecen los textos con este fin? Según Tapias (2005):

- En primer lugar, en la medida en que los textos buscan que los sujetos construyan modelos adecuados de la situación a la que hacen referencia, lo que implica elaborar la información que contienen de forma que sea posible relacionarla con los conocimientos previos, parece especialmente útil el uso de organizadores previos o, lo que es lo mismo, una descripción concreta del modelo o teoría que, de un modo más abstracto, va a ser descrito en el texto.
- En segundo lugar, para facilitar la comprensión de las ideas es útil, especialmente si el material que hay que aprender es nuevo, proporcionar referentes o ejemplos que ilustren los conceptos o procedimientos a los que el texto hace referencia. Los textos escolares suelen incluir gráficos, ilustraciones, etc. Sin embargo, el hecho de que a veces el propio texto no remita a los mismos en el momento en que la información que proporcionan sería útil para facilitar la comprensión hace que no se pueda extraer demasiado provecho de la ayuda que proporcionan.
- En tercer lugar, se busca que los textos estén bien organizados. Este hecho, sin embargo, si bien mejora el recuerdo, no parece facilitar la comprensión, medida negativamente a partir del número de elaboraciones erróneas que realizan los lectores. Parece que es preciso algo más que un texto bien organizado para conseguir la comprensión y el aprendizaje que se reflejan en el modo en que los sujetos elaboran el texto.



- En cuarto lugar, sin embargo, parece que el uso de señalizadores internos, como títulos, etc., que facilitan el establecimiento de conexiones entre diferentes partes del texto, mejora no sólo el recuerdo, sino también la comprensión.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

CAPÍTULO VIII

HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS
PARA ABORDAR LOS PRINCIPALES PROBLEMAS
DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA



Estilos de aprendizajes y enseñanza

Estilo de aprendizajes

Los estilos de aprendizaje tienen que ver con la forma en que se aprende, se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el género y ritmos biológicos, como puede ser el de sueño-vigilia, del estudiante.

Como lo menciona Cazau (2004) la principal característica de los estilos de aprendizaje es que no son estáticos, sino que están influenciados por factores propios del entorno, tales como la edad y las costumbres, lo cual lleva a pensar que una persona puede desarrollar más de un estilo de aprendizaje durante su vida.

Modelos de estilos de aprendizaje

Se han desarrollado distintos modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje los cuales ofrecen un marco conceptual que permite entender los comportamientos diarios en el aula, cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado.

Cazau (2004) proporciona una clasificación de los modelos de estilos de aprendizaje (tabla 4).

Tabla 4. Modelos de estilos de aprendizajes.

Modelo	Dimensiones
Hemisferio Cerebral Se clasifica los hemisferios cerebrales	Logístico Holístico
Programación Neurolingüística (PNL) Clasificación por la representación mental de la información	Visual Auditivo Reflexivo
Kolb Clasificación por la forma de procesar la información	Activo Reflexivo Pragmático Teórico
Felder y Silvermann Clasificación por la forma de procesar y comprender la información.	Activo/Reflexivo Sensorial/Intuitivo Visual/Verbal Secuencial/Global Inductivo/Deductivo
Garder (Inteligencias Múltiples) Por el tipo de inteligencia	Lógico-matemático Lingüístico-verbal Corporal-kinestésico Espacial Musical Interpersonal

Fuente: Cazau (2004)

Los estilos de aprendizaje que se basan en el aprendizaje experiencial — acomodativo, divergente, asimilativo y convergente, fueron desarrollados por Kolb (1976) y, más tarde, modificados por Honey y Mumford (1986): activo, reflexivo, teórico y pragmático.

El alumno con estilo activo está abierto a nueva información, dispuesto a probar nuevas experiencias y ver los resultados. Aprende haciendo, es de mente abierta y prefiere la lluvia de ideas. El estudiante con estilo reflexivo es propenso a acumular información, calculando sus consecuencias desde varios puntos de vista: observa desde fuera, recopila datos y compara experiencias similares. Es importante señalar que el estilo reflexivo muestra una tendencia hacia una mayor prevalencia cuanto mayor sea la evaluación del nivel de competencia lingüística. El estilo reflexivo tiene una relación significativa con todas las habili-

dades de expresión: oral, escrita, auditiva y lectora (Manzano & Hidalgo, 2009). Los estudiantes del estilo teórico prefieren organizar la información en estructuras teóricas, desarrollan esquemas lógicos, son analíticos, buscan la teoría detrás de la acción, les gusta seguir patrones, leer historias y operar con citas. Los de estilo pragmático prefieren analizar si las teorías pueden ser funcionales en la práctica y están orientados a la resolución de problemas. Los estudiantes pueden tener una combinación de estos cuatro estilos de aprendizaje (Teodor, 2022).

Estilos de aprender - Estilos de enseñar

Al diseñar una enseñanza centrada en el alumno, las teorías de los estilos de aprendizaje deberían repercutir seriamente en los estilos de enseñar. Se trata de que el docente tenga muy en cuenta cómo son los estilos de aprendizaje de sus alumnos desde los primeros momentos del diseño educativo hasta el último momento de impartición de la clase y evaluación. La personalidad e interrelación de los individuos, docente- alumno, crean una atmósfera, un ambiente, un tono social. El estilo de la clase, el estilo de enseñar, influyen notablemente en el currir del año académico

Los estilos de enseñar se pueden definir brevemente como un modo habitual de acercarse a los alumnos con varios métodos de enseñanza. Laudadio y Da Dalt (2014) consideran que son los modos de enseñar que están determinados por cinco factores:

- la personalidad del profesor
- la filosofía educativa que subyace a su práctica docente
- su comportamiento y conocimiento, no solo de la materia sino también de sus estudiantes y necesidades
- las estrategias de enseñanza
- las técnicas utilizadas en la clase.

Ahora bien, no se trata de acomodarse a las preferencias de estilos de todos los alumnos en todas las ocasiones. Sería imposible. El docente debe esforzarse en comprender las diferencias de estilo de sus

alumnos y adaptar- ajustar su estilo de enseñar en aquellas áreas y en aquellas ocasiones, que sea adecuado para los objetivos que se pretenden. Teodor (2022) señala cuatro aspectos importantes referidos a este punto:

- El docente debe concretar que dimensiones de estilo de aprender considera importante, teniendo en cuenta el nivel de edad de los alumnos, madurez, el tema que se está estudiando.
- Debe elegir un instrumento y método de medida apropiado a para las características de sus alumnos.
- Necesita considerar como acomodarse a la más probable diversidad y pluralidad de datos que aparecerán en el diagnóstico.
- Se encontrará muy probablemente, con una serie de dificultades contextuales, como las características del aula, número de alumnos, estructura y cultura del centro educativo.

Los estilos de enseñanza con los cuatro estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático tal y como describen brevemente Martínez, Renés y Martínez (2019):

- Los docentes que tienen preferencia alta o muy alta en el estilo de enseñanza Abierto favorecen a los estudiantes de estilo de aprendizaje activo. Son innovadores, flexibles y espontáneos. Se plantean con frecuencia nuevos contenidos, motivan con actividades novedosas y/o con problemas reales del entorno. Promueven el trabajo en equipo, la generación de ideas y cambian con frecuencia de metodología. Procuran que los alumnos no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad y dejan libertad en su temporalización y orden de realización.

Suelen estar bien informados de la actualidad y abiertos a su discusión en el aula.

- Los docentes que tienen preferencia alta o muy alta en el estilo de enseñanza Formal favorecen a los estudiantes de estilo de aprendizaje reflexivo. Son responsables, ponderados y ordenados. Planifican con detalle, no admiten la improvisación y no



suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Fomentan y valoran en los alumnos la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad. Promueven el trabajo individual sobre el grupal. No son partidarios del trabajo en equipo con otros docentes y les inquieta quedar por debajo de las expectativas que en los demás despiertan.

- Los docentes que tienen preferencia alta o muy alta en el estilo de enseñanza estructurado favorecen a los estudiantes de estilo de aprendizaje Teórico. Son objetivos, lógicos y sistemáticos. Confieren importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tratan de impartir los contenidos integrados, siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión con actividades complejas de relacionar y estructurar. Valoran la descripción del proceso sobre la solución. En sus relaciones con otros docentes casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan, procurando ser los últimos en dar sus opiniones.
- Los docentes que tienen preferencia Alta o Muy Alta en el estilo de enseñanza Funcional favorecen a los estudiantes de estilo de aprendizaje pragmático. Son prácticos, realistas y concretos. Siendo partidarios de la planificación, su preocupación es cómo llevarla a la práctica. Sus explicaciones son breves y siempre incluyen ejemplos prácticos. Son partidarios del trabajo en equipo y a los alumnos les orientan en la ejecución de las tareas para eludir que caigan en el error. Si estas se realizan con éxito reconocen los méritos. En las reuniones de trabajo suelen insistir una y otra vez en que no se divague. Lo práctico y lo útil lo anteponen a lo demás

La toma de conciencia de la influencia de los estilos de aprendizaje ha llevado a los docentes a utilizar varios modelos didácticos lo que ha repercutido en un mayor rendimiento académico y a una mejor autodisciplina por parte de los estudiantes, según estudios como los de

Gallego y Nevot (2008) que observaron los obstáculos y las soluciones de cada estilo de aprendizaje, Así, con el estilo activo, los obstáculos son el miedo al fracaso, la falta de confianza en sí mismo y centrarse en ciertos aspectos. Las soluciones se refieren a nuevas actividades, a activar la curiosidad, a practicar la resolución de problemas en grupo a través de discusiones, a comunicar ideas, aunque uno se equivoque y a fomentar el espíritu crítico.

En el estilo reflexivo, los obstáculos consisten en poco tiempo para planificar y pensar, cambio rápido de actividades, impaciencia y falta de control. Las soluciones deben llevar a reforzar la orientación a la finalidad y el enfoque en el trabajo, no en el resultado. Los obstáculos del estilo teórico suelen ser la importancia de las primeras impresiones, la intuición y la subjetividad, la falta de organización y de estructura, la dependencia de profesores o compañeros, la espontaneidad y la no finalización de trabajos iniciados. Las soluciones propuestas se refieren a la lectura atenta, al análisis, a la anticipación de obstáculos, a la identificación de soluciones, a la formulación de conclusiones, al uso de preguntas y a la memorización y la automatización.

El estilo de aprendizaje pragmático tiene algunos obstáculos, como la fijación en las cosas útiles y no aplicar lo estudiado, no completar las materias y la falta de concentración. Entre las soluciones se sugieren la autocorrección y la autoevaluación, apelando a la búsqueda de ayuda por parte de personas experimentadas y a experimentos y observaciones.

Proceso de intervención pedagógica de mejora de la comprensión lectora

Durante los últimos treinta años las investigaciones sobre la mejora de la comprensión han demostrado la eficiencia de procedimientos de intervención. Entre los principales se encuentran:

- el modelado, la instrucción directa y la enseñanza recíproca. En relación al modelado, el sujeto aprende por imitación adquiere



representaciones simbólicas del modelo del que aprende, hay un aprendizaje social. El modelado involucra cuatro procesos básicos:

- la atención
- la retención
- la reproducción motora
- la motivación

Es una técnica básica de aprendizaje que se ajusta a las necesidades de la enseñanza de estrategias de comprensión (2006).

- instrucción directa es otro procedimiento de enseñanza en el que el profesor dirige la situación de aprendizaje, por lo tanto, muestra, describe, evalúa cada una de las estrategias, implica cuatro fases:
 - la explicación verbal
 - modelado
 - práctica guiada
 - práctica independiente
 - enseñanza recíproca, que tiene sus bases en la teoría socio-cultural de Vigotsky citado en (García, 2006) este proceso de aprendizaje los alumnos aprenden del modelo que les ofrece el profesor y en un segundo momento aplican autónomamente lo que ha aprendido. Así mediante el intercambio y el diálogo el profesor advierte y evalúa los aprendizajes de estrategias de sus alumnos. Pero también es necesario que los lectores no sólo conozcan determinados conocimientos y estrategias, lo importante es que demuestren una actitud de disposición a usarlas y por supuesto que las pongan en práctica (2006).

Para Defior (1996) la mejora de la comprensión se debe abordar desde tres perspectivas: la mejora de materiales de lectura, entrenar a los niños en estrategias que permitan la mejora de la comprensión, la mejora de las estrategias de lectura de los alumnos.

La dinámica pedagógica en la enseñanza para la comprensión

Toda propuesta en la dinámica pedagógica se funda en una concepción explícita o implícita acerca del aprendizaje. Y, a su vez, toda concepción de aprendizaje tiene sus bases en la concepción que se tiene del sujeto y de su relación con el mundo. Esta afirmación, compleja en su enunciación, sin duda, es aceptada por muchos docentes.

Desde esta perspectiva, se debe propiciar de manera eficiente un encuentro con el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes con una estructura basada en la creatividad, comprensión y construcción de conocimiento que fortalezca la dinámica pedagógica desde el ser, el saber y el hacer con los estudiantes.

En el mundo existen muy variadas e interesantes experiencias pedagógicas encaminadas a la estimulación y el desarrollo de la creatividad, la inteligencia y la investigación; entre éstas se desatacan las estrategias que se enlazan en la enseñanza para la comprensión (EPC).

De Bono (1970) aportó la metodología para el desarrollo del pensamiento y que de igual forma no es disonante con el proceso que se busca, la cual contempla elementos y aspectos relevantes como:

- La libertad de expresión
- La ausencia de inhibiciones
- Evitar juicios críticos valorativos
- Estimular nuevas ideas durante el proceso creativo

Otárola (2015) señala que esta metodología aporta un conjunto de técnicas que constituyen valiosos instrumentos para propiciar el desarrollo de la creatividad y que, a su vez, se articulan a las técnicas que se deben contemplar en el desarrollo de la comprensión como son:

- Considerar todos los factores (CTF)
- Positivo, negativo e interesante (PNI)
- Otros puntos de vista (OPV)



- Consecuencias y secuelas (CS)
- Posibilidades y oportunidades (PO)
- Prioridades básicas (PB)
- Propósitos, metas y objetivos (PMO)
- Alternativas, posibilidades y opciones (APO)

Cómo mejorar la lectura comprensiva

Muchos profesores, con el afán de que sus alumnos comprendan no sólo sus explicaciones orales sino también los textos escritos, realizan lo que se ha llamado buenas prácticas docentes, que constituyen un conjunto de actividades eficaces para la mejora de la comprensión lectora. En este apartado, nos dedicaremos a analizar algunas de ellas:

La importancia de un buen resumen

Durante la comprensión de un texto, el lector construye la representación del mismo imponiendo a los estímulos lingüísticos una serie de transformaciones, las cuales conducen desde niveles de representación más básicos a niveles más complejos, cada vez más abarcativo). Este proceso involucra no sólo la información proveniente del mundo externo (procesamiento abajo-arriba), sino también aquella proveniente de la memoria a largo plazo, que incluye desde el conocimiento perceptual y léxico hasta el conocimiento general del mundo y las creencias (procesamiento arriba-abajo).

Ahora bien, una medida tradicional para evaluar la comprensión de los distintos tipos de texto ha sido el resumen. El resumen puede ser definido como un texto en segundo grado que presenta lo esencial de un texto-fuente anterior. Realizar un resumen implica identificar la coherencia del texto-fuente y producir un nuevo texto más breve. Esto supone omitir la información ya dada, generalizar la información nueva e integrar ideas coherentemente.

De este modo se observa que la producción de un resumen supone haber construido una representación concisa del texto original. El re-

sumen no es otra cosa que un texto y por lo tanto debe mantener los mismos requisitos de coherencia y cohesión, así como derivarse de la actuación de los mismos procesos cognitivos. Aún más, en el resumen se agrega, a la compleja actividad de comprender, un esfuerzo por producir oral o de forma escrita lo comprendido.

En este contexto, cuando el profesor pide a sus alumnos que lean un texto y que escriban una versión resumida de él, los lectores menos competentes utilizan una estrategia que se ha denominado por influencia de la informática como cortar y pegar. Componen el escrito eliminando aquellas frases, o partes de ellas, que no son importantes y mantiene el resto sin cambio alguno, o a lo sumo con pequeñas sustituciones en la sintaxis o en alguna palabra. El resultado es un conjunto de ideas mal enlazadas, pobres, inconexas y discontinuas.

Por el contrario, los lectores competentes utilizan una estrategia llamada elaborativa. Entretejen un nuevo texto sintético, con expresiones más generales y abstractas que abarcan el conjunto de las ideas del texto original. En este caso, se ha manipulado el texto de forma activa, haciendo que sus ideas interactúen con las del texto, establecido una jerarquía entre ellas y enunciándolas en un nivel más alto de generalidad.

Ahora bien, si se entiende que el resumen es una síntesis original de un texto-fuente, es esperable que no todos los resúmenes sean iguales. Por lo tanto, no basta comparar los contenidos del texto de referencia (asociado al recuerdo reproductivo) con los del resumen para obtener una medida de la comprensión. Para la realización de un buen resumen, hace falta identificar la información principal y enlazarla de manera coherente como un todo, de forma tal de poder producir una versión reducida y novedosa. Se distinguen:

- los contenidos esenciales del texto
- del sentido global o coherencia del mismo

El resumen puede considerarse un reflejo de la coherencia (o incoherencia) de la idea que se formó el lector a partir del texto. Irrazabak, Saux, Burin y León (2006) destacan la utilidad del resumen como instrumento de evaluación en el ámbito educativo, ya que éste requiere una construcción activa de significado, tarea mucho más compleja que la elección de una respuesta correcta o la generación de respuestas cortas a preguntas aisladas.

El valor de hacer preguntas

En todos los niveles de escolaridad los docentes suelen considerar que, si el alumno formula una buena pregunta ante un problema de comprensión, revela un proceso positivo de aprendizaje.

La habilidad para formular buenas preguntas es, en efecto, un componente crucial para el adecuado proceso de aprender a comprender un texto. Esta habilidad interviene solo inicialmente en los niveles superficiales, tales como el procesamiento léxico, el sintáctico o la construcción de representaciones de la información explícita, ya que estos deben llegar a resolverse de manera automática cuando el aprendizaje se cumple satisfactoriamente.

Cumple, en especial, un rol significativo para alcanzar los niveles más profundos de comprensión, los que implican un auténtico aprendizaje a partir del texto, ya que permiten modificar o incrementar el conocimiento preexistente sobre el tema involucrado (Silvestri, 2006). En tanto la formulación de preguntas demanda conocimiento y reflexión sobre el propio proceso comprensivo, se encuadra dentro de las actividades metacognitivas que acompañan la comprensión oral o escrita.

Así, para realizar una pregunta productiva es necesario haber desarrollado habilidades específicas: por una parte, la capacidad de evaluar la propia comprensión y de identificar la fuente de los problemas; por otra, poseer conocimiento estratégico acerca del valor de la pregunta como procedimiento reparador unido a la capacidad de formulación precisa.



Procedimientos para organizar la información del texto

El subrayado

Tal vez sea el subrayado el procedimiento al que más recurren los lectores. Desde luego, exige unas ciertas competencias de comprensión, ya que su uso indiscriminado puede llegar a ser más perjudicial que beneficioso. El subrayado tiene que estar dirigido por los objetivos que la lectura nos marca. No existe una forma mecánica y única de utilizarlo. Si el lector pretende entresacar solamente alguna información, subrayará de distinta forma que si quiere hacerse una idea global.

Apuntes en forma de tablas y diagramas

Los apuntes por tablas y por diagramas utilizan palabras-clave dispuestas en la página de tal forma que muestren las relaciones entre los conceptos y las informaciones. La búsqueda de una organización en el espacio de una hoja a través de una tabla o un diagrama es muy útil, porque obliga a dedicar tiempo y esfuerzo a la localización de relaciones complejas entre las informaciones; además ayuda a la comprensión.

Diagramas lineales, radiales y arbóreos

Los diagramas resultan útiles si se desea hacer hincapié en las relaciones que median entre las ideas o elementos de un escrito. El orden de sucesión de los elementos es esencial; se puede utilizar diagramas lineales en los que se representarán distintos acontecimientos siguiendo la sucesión. Cuando las relaciones requieren más dimensiones, cabe recurrir a diagramas radiales o arbóreos. En los primeros, se parte de una idea central que se desarrolla en múltiples aspectos igualmente significativos y relacionados con el centro de los radios. En los diagramas en forma de árbol, la idea central, es decir el tronco, se despliega en varias ideas importantes o ramas y éstas, a su vez, en otras secundarias. Hay que advertir, no obstante, que estos diagramas son útiles cuando las relaciones que establece el texto son claramente excluyentes y autónomas, lo que no sucede en un gran número de textos cuyas relaciones entre las ideas son más complejas.



Mapas conceptuales

Mediante las redes semánticas y los mapas conceptuales se puede visualizar la red de relaciones que cada concepto o idea mantiene con otros, en función de distintos criterios. Los mapas conceptuales suelen incluir, además, la jerarquización existente en esa red, con lo que las ideas más generales e incluyentes ocupan la parte superior del mapa, mientras que la idea más concreta y específica ocupa la inferior.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

CAPÍTULO IX ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA



Las estrategias son un sistema de acciones o conjunto de actividades organizadas y planificadas por el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica, esto es, posibilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Para ello, el docente interviene realizando un acondicionamiento del medio, organizando los materiales, seleccionando tareas y previendo un tiempo de ejecución. La suma de estas acciones refleja componentes propios a la estrategia didáctica seleccionada (estilo de enseñanza, tipo de comunicación, contenido seleccionado, tipo de consigna, intencionalidad pedagógica, propósito de la tarea, relación entre su planificación, el proyecto curricular institucional y el diseño curricular que lo mediatiza, tipo de contexto al cual va dirigida, criterios de evaluación, entre otros) (Hargreaves, 2005).

Se debe dejar claro que, no existen estrategias buenas y malas en sí mismas, pero sí estrategias adecuadas o inadecuadas para un contexto determinado. Los resultados que se obtengan, lo bien o rápido que se aprenda, dependerá en gran medida del saber elegir por parte del docente, la estrategia adecuada para cada tarea.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias enseñanzas se pueden definir como los procedimientos o recursos que consciente y planificadamente utiliza el docente para promover los aprendizajes deseados. Si una estrategia es la habilidad o destreza para dirigir un asunto, las estrategias de enseñanza se pueden considerar como aquellos modos de actuar del docente que hacen que se generen aprendizajes, y por eso, estas estrategias son el producto de una actividad constructiva, creativa y experiencial del docente, pensadas con anterioridad al ejercicio práctico de la enseñanza, dinámicas y flexibles según las circunstancias y momentos de acción.

Díaz (2002) define las estrategias de enseñanza como el procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Por tal motivo, las es-

trategias de enseñanza son los procedimientos que el docente debe utilizar de modo inteligente y adaptativo, con el fin de ayudar a los estudiantes de educación primaria a construir su actividad adecuadamente en la lectura y escritura, y así, lograr los objetivos de aprendizaje.

Estrategias de aprendizajes

Hay una gran cantidad de definiciones de estrategias de aprendizaje. Monereo (2000) las define “como un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (pág. 24). Esas acciones se corresponden con una serie de procesos cognitivos en los que, según el autor, sería posible identificar capacidades y habilidades cognitivas, pero también técnicas y métodos para el estudio.

Según Álvarez, González, González y Núñez (2007) son guías intencionales de acción con las que se trata de poner en práctica las habilidades que establecen los objetivos del aprendizaje.

Ahora bien, las estrategias de aprendizaje permiten a los estudiantes controlar el desarrollo de sus actividades mentales necesarias en la adquisición y manejo de la información en interacción con los contenidos del aprendizaje, por tanto, estas estrategias deben permitir al estudiante:

- Desarrollar las habilidades cognitivas, metacognitivas y sociales
- Procesar información
- Organizar el conocimiento y el pensamiento
- Mejorar las relaciones interpersonales al realizar trabajos grupales cooperativos
- Construir aprendizajes de manera autónoma, etc.

Estrategias para fomentar la competencia lectora

Estrategias cognitivas

Las estrategias cognitivas son un conjunto de actividades planificadas o mecanismos cognitivos, afectivos, motrices o mentales. Estas estrategias se definen como un conjunto de características particulares que

son usadas para la comprensión, el aprendizaje y la lectura, y luego para recordar lo leído, con la guía de unas metas de aprendizaje (Guillén & Maldonado, 2019). Son procedimientos mentales que el lector aplica, antes, durante y después de la lectura, con el fin de asegurar el procesamiento de la información

Las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora, incluyen reconocimiento de palabras, (codificación), dando paso a la lectura de proposiciones y, al integrar la temática, se construye un modelo coherente e integrado en forma global del texto leído.

Para Beltrán (2002) las estrategias cognitivas son una especie de procedimientos intencionales que permiten a la persona tomar las decisiones oportunas de cara a conformar las acciones que caracterizan el sistema cognitivo. Las dos tareas cognitivas más elementales le corresponden a la adquisición y al procesamiento de la información. Entre estas se incluyen:

- la atención selectiva
- la separación de la información relevante de la que no lo es
- la comprensión y la utilización del conocimiento previo

Son estrategias que requieren analizar, inferir, sintetizar y conectar la información, es decir, transformar la materia prima (la información) de la que se nutre el conocimiento. Además, las estrategias cognitivas son una categoría que está conformada por las estrategias de selección o especialización, cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento. También por la repetición memorística (procesamiento superficial), por la elaboración y por la de organización (procesamiento profundo).

En esta línea, Solé (2002) indica que en el proceso lector intervienen tres subprocesos cognitivos denominado prelectura, lectura y postlectura. Estas estrategias cognitivas relacionados a la lectura o procesos de comprensión de textos, según Solé (2002) se clasifican en tres fases (tabla 5).

Tabla 5. Estrategias cognitivas de lectura.

Fases	Descripción	Estrategias
Antes de la lectura	Los procesos cognitivos antes de la lectura tienen como propósito comunicar a los estudiantes lo que descubrirán en el proceso de la lectura, movilizándolo sus saberes previos, formulando preguntas, analizando el título, etc. ayudándose de interrogantes como ¿para qué voy a leer? (objetivo de la lectura), ¿qué sé de este texto? (conocimiento previo) ¿de qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?	Establecer los objetivos de la lectura
		Activar conocimientos previos
		Establecer predicciones sobre el texto
		Formular preguntas sobre el texto
Durante la lectura	Es el momento la lectura individual de reconocimiento para familiarizarse con el contenido del texto. La lectura puede ser también en pares o pequeños grupos, para luego intercambiar opiniones y conocimientos, formular hipótesis, realizar predicciones sobre el texto, aclarar dudas, resumir, releer, consultar el diccionario y, desde luego, aplicar el pensamiento lógico para asegurar la comprensión del texto. Solé (2002) indica que es el momento para sistematizar, trabajar los enfoques transversales, valores, normas y toma de decisiones.	Lectura compartida
		Lectura independiente
		Determinar el significado de las palabras según el contexto
		Distinguir información relevante
		Deducir y realizar inferencias a partir de información explícita
		Formular nuevas predicciones
Después de la lectura	En esta parte se promueve la metacognición orientada al mejoramiento de las capacidades de lectura. Es una oportunidad para que los estudiantes transfieran o utilicen lo aprendido en nuevas situaciones, por ejemplo, ejecución de tareas, resolución de resúmenes, elaboración de esquemas. El trabajo es intrapsicológico, es decir, reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico	Subrayar o resaltar datos e ideas.
		Realizar anotaciones en el margen Identificación de la idea principal.
		Redacción de resúmenes
		Elaboración de organizadores de información
		Formulación de preguntas y respuesta a estas.

Fuente: Solé (2002)

En tanto, Goodman (Goodmann, 2002) propone una serie de estrategias cognitivas que después del reconocimiento de la decodificación, encaminan el proceso que lleva a una buena lectura, fortaleciendo la comprensión lectora:

- **Iniciación o tarea de reconocimiento:** Esta estrategia se activa desde el momento en que el sujeto desea leer; su intención es buscar determinada información en diferentes textos de tal ma-



nera que la encuentre al hacer un rastreo. Así la lectura será gratificante, despertando expectativas y motivación.

- Muestreo o selección: Goodman (2002) afirma que el lector, “hace un muestreo y selecciona del entorno y de la información que entra por la vista, sólo aquella que será más productiva y útil”. Por medio del cerebro y con la ayuda visual, el lector selecciona lo que le parece relevante, lo cual, se da dependiendo del conocimiento que tenga sobre el lenguaje que encuentre en la lectura. Este muestreo, también es llamado subrayado. Esto es importante en la etapa de muestreo y selección, ya que, si se realiza la transcripción total o parcial de la lectura, se puede perder el sentido. Se debe seleccionar lo importante y omitir lo que no es relevante.
- Inferencia: es una estrategia general para adivinar en función de lo que se sabe, la información necesaria pero desconocida (Goodmann, 2002). De igual forma, se puede decir que se supone que el lector deduce lógicamente a partir de datos concretos, obteniendo cierta información a partir de la que está en el texto. Así, permite imaginar utilizando intuitivamente circunstancias que no están, pero que se relacionan con los conceptos previos que se tienen sobre este.
- Predicción: según Goodman (2002) una predicción es una suposición de que cierta información que no está disponible todavía, lo estará en algún punto del texto). Esta implica la formulación de hipótesis en el comienzo y durante todo del acto de leer, adelantándose a los acontecimientos. Así, una predicción es el cuestionamiento lógico de algo que puede suceder, pero que en el momento es incierto y, luego por medio de la lectura, se establecerá si está en el texto.
- Confirmación: este tipo de estrategias es lo que hace posible la verificación. Esta estrategia aporta información que permite observar si se dan las inferencias y las predicciones, donde se determina, si lo que se creía que había sucedido, es real.
- Corrección: es importante a la hora de observar un error, po-



derlo corregir. Goodman (2002) dice que los lectores elaboran estrategias de corrección para reconstruir el texto y recuperar el significado. Así, se explora la información que ya se tenía y se ofrecen otros comentarios al respecto. También, se puede ir nuevamente a la lectura para continuar la indagación.

- Terminación: Goodman (2002) invita a terminar la lectura en el momento más apropiado. Es el lector el que debe determinarlo, ya que puede darse por cansancio o por algún contratiempo.

Estrategias metacognitivas

El término metacognición es utilizado por primera vez en los estudios de Flavell (1976) quien lo define como un proceso mental a través del cual el sujeto tiene control de su aprendizaje y elabora nuevos conocimientos a partir de la información que adquiere durante el proceso cognitivo.

La metacognición es el conocimiento de los propios procesos de aprendizaje que realiza el sujeto en los diversos momentos y situaciones. De la misma manera implica ejercer acciones de autocontrol de las acciones que realiza el sujeto para el logro de aprendizajes significativos y funcionales que realiza la persona (Romero & Zhamungui, 2022).

Estas definiciones se centran en el proceso mental del aprendiz para ejercer el autocontrol y monitoreo de las acciones para alcanzar el aprendizaje significativo. Durante el proceso metacognitivo el individuo tiene conocimiento y control de sus facultades y recursos cognitivos puestos en función de su aprendizaje; de esta forma el aprendiz adquiere, evalúa y crea nuevos conocimientos.

Por tanto, las estrategias metacognitivas son procedimientos que se desarrollan sistemática y conscientemente para influir en las actividades de procesamiento de información como buscar y evaluar información, almacenarla en nuestra memoria y recuperarla para resolver problemas y autoregular nuestro aprendizaje.

En tal sentido, Romo, Tobón y Juárez (2020) señalan que las estrategias metacognitivas son aquellas que permiten llevar a cabo la planificación, organización y control del conocimiento, generando conciencia del proceso de aprendizaje, su regulación y autoevaluación. Según Romero y Zhamungui (2022) estas estrategias favorecen la participación activa de los estudiantes en la construcción de los nuevos saberes en aras de alcanzar un aprendizaje significativo, así como la labor del docente en ese empeño. Su implementación contempla las fases de:

- planificación enfocada en la activación de los conocimientos previos: Son aquellas mediante las cuales los estudiantes dirigen y controlan su conducta. Son, por tanto, anteriores a que los estudiantes realicen una acción. Se llevan a cabo actividades como:
 - Establecer las capacidades y conocimientos a aprender
 - Seleccionar los conocimientos previos que son necesarias para llevarla a cabo.
 - Descomponer la tarea en pasos sucesivos
 - Programar un calendario de ejecución
 - Prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea, los recursos y el esfuerzo necesario
 - Seleccionar la estrategia a seguir.

supervisión, centrada en el monitoreo y control de la ejecución del proceso: Se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indica la capacidad que el estudiante tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realiza actividades como:

- Formular preguntas
- Seguir el plazo trazado
- Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea
- Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces

evaluación direccionada a la verificación de la efectividad de la estrategia: Son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se

llevan a cabo durante y al final del proceso. Se realizan actividades como:

- Revisar los pasos dados
- Valorar si se han conseguido o no las capacidades propuestas
- Evaluar la calidad de los resultados finales
- Decidir cuándo concluir el proceso emprendido, cuándo hacer pausa, la duración de las pausas, etc.

Así entonces, estas estrategias pueden ser consideradas como un conjunto de actividades sistémicas y flexibles, que favorecen el aprendizaje autónomo, la autoevaluación y la autorregulación de los conocimientos puestos en función del aprendizaje significativo, desarrolla habilidades del pensamiento crítico, el análisis, la reflexión, la argumentación, la valoración crítica, etc. Estas estrategias transcurren por tres momentos: planificación, supervisión y evaluación. Son un componente principal del proceso educativo, pues valoran la inteligencia como un elemento capaz de favorecer el control sobre la actividad intelectual en función de mejorar el rendimiento de los estudiantes; además, promueven la reflexión crítica del aprendizaje logrado y de los procedimientos empleados; la valoración que realiza el alumno sobre su conocimiento permiten el redireccionamiento del proceso cognitivo, en el caso que así sea necesario (Romero & Zhamungui, 2022).

Las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora son aquellas que exigen del lector la planificación, autorregulación de los conocimientos para alcanzar la comprensión de un texto, la toma de conciencia, control y autoevaluación del aprendizaje. Estas estrategias desarrollan en el lector habilidades que, le permiten la selección de la idea central de un texto, su interpretación y valoración crítica, la inferencia de acontecimientos y relaciones, y arribar a conclusiones; además contribuyen a que el alumno adquiera capacidades para emitir juicios y seleccionar la información pertinente y útil para aprender de manera significativa y estratégica (Romero & Zhamungui, 2022).

Solé (2002) propone las siguientes:

- Antes de la lectura: Planificación de las metas y los medios para la lectura. Activa el concepto previo, determina la estructura del texto explorando el material, iniciando por los títulos, subtítulos y gráficas. Es precipitar ideas sobre el texto.
- Durante la lectura: supervisión y monitoreo de las distintas estrategias; verificar las predicciones revisando que el sentido sea el correcto; delimitar el texto para hacer el resumen hasta cierto punto; buscar el vocabulario clave y el desconocido; realizar inferencias de los conceptos y significados; hacer una relectura en caso de que surjan problemas de comprensión; reevaluar si las estrategias utilizadas sirven, o cambiarlas, según sea necesario.
- Después de la lectura: evaluación de logros alcanzados por medio de un resumen, ideas centrales, mapas, frisos, permitiendo saber que se aprendió de la lectura. Como se había descrito anteriormente, dentro de las estrategias metacognitivas, se encuentran también, el resumen, el mapa conceptual y el friso, entre otros. Estas ayudan a tomar conciencia, a la hora de evaluar, si realmente se ha comprendido el texto, dando importancia a lo más relevante.
- Dentro de las estrategias metacognitivas, se encuentran también, el resumen, el mapa conceptual y el friso, entre otros. Estas ayudan a tomar conciencia, a la hora de evaluar, si realmente se ha comprendido el texto, dando importancia a lo más relevante.
- El resumen. Se reconoce el resumen como estrategia metacognitiva, porque extrae la información más importante del texto, de esta manera se muestra la comprensión de la lectura al organizar los distintos conceptos haciendo una síntesis y destacando lo más significativo. Es decir, que después de haber leído, comprendido y consolidado la lectura mediante los procesos cognitivos, implica poner a prueba las prácticas escriturales haciendo uso de las estrategias metacognitivas, que, en este caso, ayudan a condensar el texto mediante la generación de un nuevo

texto.

- Mapa conceptual: Se reconoce el mapa conceptual como un esquema que ayuda a organizar la información de los distintos textos. Las aplicaciones de los mapas conceptuales se pueden resumir en tres ambientes:
 - como recursos de enseñanza
 - como instrumentos de evaluación
 - como auxiliares en la planificación de los programas de estudio.

De esta manera, permiten en cada modalidad organizar los conceptos de forma jerarquizada, simplificada y de fácil comprensión por la forma llamativa como se presenta.

- El friso. Sirve como ayuda para referir un evento o una narración que va contada por sesiones o capítulos, dándose, así como una representación gráfica que constituye una narración visual estructurada por eventos en secuencias, a partir de los cuales, se presenta la totalidad de la situación. Es pertinente para la narración, destacar el friso como estrategia metacognitiva porque permite que el estudiante, por medio de la vista, realice un recorrido de lo que ha interiorizado del texto leído y pueda así narrar sobre este.

Estrategias de enseñanza recíproca

Es un enfoque de enseñanza que se caracteriza por la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto. Para promover la comprensión de la lectura, se presentan cuatro estrategias básicas que deben ser aprendidas en el aula a través de tareas realizadas conjuntamente por el docente y el alumno, estas estrategias son:

- Formular predicciones sobre lo que se va a leer
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- Aclarar dudas o interpretaciones incorrectas
- Resumir las ideas del texto

El procedimiento de enseñanza recíproca se basa en cinco principios centrales propuesto por Brown y Campione (1986)

1. Cuando el maestro dirige el diálogo modelo las actividades de comprensión de forma manifiesta, explícita y concreta
2. Las estrategias son siempre modeladas en contextos apropiados y no mediante la práctica de habilidades aisladas y separadas
3. El diálogo y la discusión se centran tanto en el contenido del texto como en la comprensión de los estudiantes acerca de la meta de las estrategias que se están empleando. Así se hace a los alumnos conscientes de porqué se les pide utilizar esas estrategias y cómo se han de ejecutar en la lectura crítica y en el estudio
4. El profesor proporciona retroalimentación adaptada al nivel de comprensión de los estudiantes, animándoles a progresar gradualmente hacia una competencia completa
5. La responsabilidad de las actividades de comprensión es transferida a los estudiantes tan pronto como es posible. Es decir, se trata de promover y provocar que los alumnos dirijan su propio aprendizaje a partir de los textos.

Es importante aclarar que la utilización de las estrategias en el aula plantea un problema de orden conceptual para el docente, es indudable su rol como guía; esto es, un docente que plantee preguntas antes de iniciar una lectura, que dirija a sus estudiantes en la formulación de hipótesis e inferencias, que les enseñe a confirmarlas o a corregirlas, a discriminar la información relevante de un texto, a elaborar representaciones gráficas del mismo; todo ello, para que el proceso de comprensión y aprendizaje resulte fácil.

Lo más importante en el aula de clase es que el docente motive a sus alumnos a leer, que les enseñe a plantearse objetivos sobre la lectura, de manera que la misma les parezca relevante. Generalmente, las preguntas que se formulan sobre un texto dan origen a hipótesis, pre-

dicciones que posteriormente se irán confirmando o rechazando. Por lo que se recomienda que el docente realice variadas actividades con sus estudiantes, de manera que ellos se familiaricen con las estrategias de lectura, aprendan a utilizar las claves relevantes de cada tipo de texto, para extraer del mismo la información pertinente.

La función del docente no es enseñar la definición de cada estrategia como tal, sino planificar y llevar a la práctica actividades de lectura compartida en las que el estudiante confronte con él sus propias limitaciones, en las que el educador dé oportunidad a sus estudiantes de equivocarse, volver a leer, replantearse preguntas, disentir, sólo de esta manera se logrará la formación de lectores autónomos, críticos y constructivos.

Finalmente, las estrategias implican un conjunto de operaciones y eventos de aprendizaje, utilizadas en cada fase del proceso instruccional para mediar, facilitar y fomentar en los alumnos conocimientos, hábitos, normas, valores, actitudes, entre otros. También son utilizadas de manera consciente por el alumno en su proceso de construcción del conocimiento; e implican procesos cognitivos que el estudiante emplea para memorizar, comprender, organizar e integrar la información.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

CAPÍTULO X

LA LECTURA EN INTERNET: SOBRE LA BÚSQUEDA Y
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN DIGITAL



Leer y escribir en la era digital

La forma en que leen y escriben los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en la actualidad esta cambiado radicalmente debido a la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas nuevas tecnologías como bien lo señala Castell (2002) al transformar los procesos del procesamiento de la información, actúan en todos los dominios de la actividad humana en virtud de que la información es una parte integral de nuestra existencia individual y colectiva. Por ello es necesario reconocer la importancia de estos nuevos modos de comunicación que se desarrollan en el formato virtual, pues es el espacio donde los jóvenes interactúan, crean nuevos aprendizajes y construyen identidad. Por ello se han de aprovechar estas herramientas y aplicaciones que pueden ayudar a optimizar el quehacer pedagógico.

Internet y el avance tecnológico han posibilitado estas transformaciones en las prácticas letradas, lo cual ha generado la aparición de nuevos géneros virtuales como el E-mail y el Chat, que son un correlo mediado por una nueva tecnología de la carta y la conversación informal. Otras posibilidades de interacción virtual con la lectura y la escritura que nos brinda la red son: los blogs, los hipertextos, las Wikis, Fanfic, las redes sociales, etcétera.

Vemos que la lectura y la escritura en la pantalla se constituyen en prácticas cotidianas porque los jóvenes las realizan al margen de la escuela, en sus casas o en cafés Internet. En este sentido, estas prácticas virtuales se establecen en soportes de aprendizaje, que son autónomos, pues son empleados en entornos extra clase donde el estudiante aprende consultando documentos electrónicos y optando a elección por caminos que reemplazan las limitaciones del papel. De esta forma se facilita la lectura y producción de textos, puesto que los formatos digitales posibilitan nuevas formas de leer y escribir.

En este contexto general de estas ideas, la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han establecido claramente que la formación lectora de los individuos en el siglo

XXI para una participación efectiva en la sociedad de la información les demanda de un conjunto de habilidades que les permitan leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos de los textos; para reconocer los mecanismos utilizados por los escritores para transmitir sus mensajes e influir en los lectores, y la habilidad para interpretar el significado a partir de las estructuras y rasgos de los textos (OCDE, 2001).

En síntesis, la capacidad lectora de niños, niñas y en general de los jóvenes nativos de la era digital, la sociedad de la información y el conocimiento, exige el desarrollo de nuevas habilidades para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto e información para aplicarla adecuadamente a su realidad en la resolución de los múltiples problemas que le plantea su entorno.

Los entornos virtuales y su impacto sobre el aprendizaje

La emergencia eruptiva de las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) ha provocado cambios relevantes, y profundos en todos los ámbitos de la educación, tanto en los espacios formales como en los informales. En la actualidad, la situación más común en muchos diversos países es la de concebir un curso cualquiera o un aula de clase con:

- Una plataforma digital, un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) o una Plataforma digital, según las variaciones terminológicas, como Moodle u otros, que almacene la documentación administrativa del curso (listado de alumnos, sus correos, sus fotografías, listas de distribución creadas automáticamente, otros datos académicos) y la correspondiente al discente (programa del curso, calendario, tareas de aprendizaje, avisos del día a día, calificaciones, foros de discusión, etcétera);
- Unos materiales o contenidos didácticos (o el libro de texto tradicional), elaborados por profesionales de la educación, que pueden combinar varios componentes en papel y en digital;
- El aprovechamiento de los recursos inagotables de información



(Wikipedia, WordReference, bases de datos digitales), de las aplicaciones gratuitas (buscadores, traductores, correctores) o de aplicaciones específicas de cada disciplina académica (simulaciones de laboratorio, demos de ciencias naturales, teoremas de matemáticas, mapas geográficos, cronogramas históricos, juegos lingüísticos, tareas auto correctivas);

- El apoyo de alguna red social o de aplicaciones para dispositivos móviles (Facebook, Twitter, WhatsApp) que conecten a todos los aprendices o a diversos tipos de grupos y subgrupos, con sus familias, si son menores, y que permitan enviar y recibir mensajes y adjuntos de modo inmediato y paralelo al desarrollo de las actividades centrales de aprendizaje (elaborar escritos, abrir webs, completar presentaciones), cada día más cooperativas, multimodales y complejas.

Con este panorama en mente seguramente se vislumbra a un aprendiz y a un docente armados con algún artefacto digital (computadora portátil, tableta, móvil); con una buena conexión a la red; combinando el cuaderno de notas y algún libro en papel con la consulta en la red y el uso del teclado y el ratón; el intercambio de mensajes o la elaboración de presentaciones orales con programas específicos. En muchos países del mundo esta es la realidad de la educación formal (la que tiene currículum, evaluación final, certificación, acreditaciones, instituciones escolares, etcétera) o así es como debería ser o como nos gusta imaginárnosla.

La educación informal (lo que se aprende en el día a día, con la familia y amigos, con las actividades cotidianas no planificadas, las que realizamos incluso sin ánimo de estudiar o aprender, sin programa ni materiales didácticos profesionales) también está experimentando cambios impresionantes. Hoy es posible aprender mucho más que antes por cuenta propia, gracias a:

- El listado personal de favoritos del navegador (herramientas de gestión de contenidos en redes sociales). Agregadores perso-



nales, tales como: Delicious, Hootsuite, Buffer, Menéame, Digg, Diigo, Entreelectores, entre otros, que guardan los recursos digitales de la red que son consultados frecuentemente y que permiten mantenerse actualizados (medios de comunicación, blogs personales, foros de discusión, repositorios de imágenes o videos, lecturas, noticias de ciencia y tecnología, por mencionar sólo algunos ejemplos);

- El conjunto de contactos (familiares, amigos, conocidos, vips, investigadores, bloggers, youtubers, periodistas, políticos, influencers) de todo el mundo, que seguimos en las redes sociales digitales y que comparten con nosotros lo que han leído, visto o escuchado y que les ha interesado, o que cuentan lo que piensan, viven y opinan sobre la actualidad y sobre temas de nuestro interés;
- Las comunidades virtuales de todo tipo (música, videojuegos, coleccionismo, viajes, gastronomía, feminismo, sexo diversidad) a las que nos afiliamos, que crean espacios propios para compartir recursos (texto, opiniones, recomendaciones, videos, vínculos, aplicaciones, etcétera) y que mantienen una actitud cooperativa y abierta en todo momento;
- La arquitectura sofisticada de la mayoría de los recursos digitales (webs, bases de datos, videojuegos, libros digitales), con una interfaz amigable, que incluye varios itinerarios según los usuarios, con varios niveles de dificultad (para novatos, iniciados y expertos), y que ofrece ayudas al internauta de varios tipos (barras de navegación, preguntas más frecuentes, servicio de atención, demos prácticas), con lo cual podemos resolver nuestras dudas al momento y aprender de manera mucho más autónoma.

Sin duda alguna, en este contexto nos imaginamos a un joven o a un adulto ensimismado en una pantalla (smartphone o una tablet, laptop, ordenador), en su habitación, en un parque, mientras espera en una parada del autobús, en un aeropuerto o en el cine aguardando el inicio

de la proyección, en cualquier lugar y momento. Se trata de un internauta aparentemente solo, si atendemos a su ubicación física, pero conectado a multitud de personas –o entidades culturales– a través de la red, con unos pocos clics.

Conviene aclarar que la Nube Digital (recurso tecnológico que permite a los usuarios acceder a los mismos archivos y aplicaciones casi desde cualquier dispositivo y lugar geográfico), a la que nos conectamos, almacena información que procede de todo el mundo, y se caracteriza por su extraordinaria diversidad. En muy poco tiempo hemos pasado de disponer sólo de unos escasos recursos en papel (o en formato audiovisual), producidos localmente en nuestra comunidad, a la posibilidad de acceder casi instantáneamente a la totalidad de lo que produce el planeta entero; Las TIC están en todas partes, ocupan todos los espacios importantes de la vida social, y resulta imposible referirse al aprendizaje, a la enseñanza o a la educación sin tener presente el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Riesgos del uso de las tecnologías digitales

Por otra parte, no está de más advertir sobre los efectos colaterales o latentes que podría producir el uso de las tecnologías digitales, es decir, no solo pensar en los beneficios, sino también en los inconvenientes sobre el uso automático que se les da a éstas, que conlleva a la poca o nula consideración de los aspectos problemáticos que generan en la cotidianeidad. Esto es, no sólo son recursos idóneos usados para aprender, informarse, socializar, expresarse, etcétera, sino también son espacios no regulados donde la información puede ser ofensiva, violenta o incierta, que favorezca el abuso, la represión o el control social. En este sentido, el reto en los contextos escolares, es que los estudiantes exploren con responsabilidad los recursos informáticos que tienen a su alcance, por lo que habría que enseñar métodos de búsqueda, que permitan distinguir las fuentes confiables, así como promover el desarrollo de un pensamiento crítico que les permita usar la información y enfrentar la realidad que viven de una forma autónoma, crítica y libre.

Hasta el momento no está totalmente claro cuáles son los usos preferentes que los estudiantes hacen de las tecnologías digitales. Al respecto, sigue habiendo poca investigación y escasa información de los temas que les interesan, qué escriben, qué leen, qué aprendizajes adquieren, más allá del ámbito escolar, cómo es su interacción o expresión, sus formas de organización, de búsqueda de contenidos web, entre otros aspectos relevantes que podrían servir de base empírica para diseñar y orientar acciones pedagógicas que contribuyan a enriquecer su formación.

Habilidades para la búsqueda y gestión de la información digital

En la sociedad de la información y del conocimiento en que vivimos, se requiere de una formación continua en las competencias de la Literacidad Digital, entendida ésta última, como el conjunto de habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital, a su manejo y a la adopción de una postura crítica para la selección, valoración y discriminación de fuentes de información, así como de gestión informacional digital y multimedia, ya que los alumnos se enfrentan a la lectura de distintos textos, soportes tecnológicos y medios comunicativos, sin que necesariamente manifiesten las capacidades de búsqueda, comprensión y criticidad deseables respecto a la información contenida en los textos digitales (Colom & Touriñan, 2009). Los jóvenes enfrentan el reto de saber seleccionar tanto los textos de lectura como otros contenidos digitales que requieren para elaborar sus trabajos escolares, así como para gestionarlos a través de una lectura crítica, mostrando estrategias para aprender a aprender en este medio digital. Se hace evidente, entonces, la importancia de una enseñanza explícita y guiada para la selección y comprensión de textos de Internet, desde la perspectiva de la adquisición de habilidades de alfabetización informacional y literacidad crítica en la lectura realizada en la internet.

Es por ello que los profesores necesitan estar preparados en el uso pedagógico de los entornos digitales y de las redes sociales, para ense-

ñar a los alumnos a configurar y consolidar las habilidades de lectura y navegación en la red, lo que remite al desarrollo y a la práctica de competencias lectoras de variado tipo, que conducen a un aprendizaje autónomo y autorregulado (Albarello, 2011); (Goldin, Kriscautzky, & Perelman, 2011); (Cassany, 2011); (Díaz, Hernández, & Rigo, 2011).

Leer en Internet

En la actualidad, nos enfrentamos a nuevas prácticas en el proceso de lectura a través de Internet. Un aspecto importante es distinguir las prácticas lectoras en diferentes situaciones y formatos, considerando su profundidad y rigor. Al respecto, (Zayas, 2012), plantea una serie de diferencias entre los textos impresos y los textos electrónicos. Tal como puede observarse en la tabla 6.

Tabla 6. Diferencias entre tipos de textos impresos y electrónicos.

Textos impresos	Textos electrónicos
Límites definidos	Sin límites definidos: existencia variable y dinámica
Lectura secuencial (según un orden concreto)	Lectura no secuencial: el lector traza su propio itinerario con la ayuda de dispositivos de navegación
Posibilidad de visualizar la estructura del texto	El lector ha de representarse mentalmente la estructura superior del hipertexto
Rasgos de género discursivo reconocibles.	Rasgos de género difusos
Indicadores de autoría y fiabilidad	Dificultad para valorar la autoridad y fiabilidad de las informaciones

Fuente: Zayas (2012)

Por su parte, Lucía (2012, pág. 114), define el texto digital “como el texto cuyo proceso de difusión consiste en la codificación de la información por los lenguajes artificiales, y que se presenta materialmente como información lingüística codificada matemáticamente y representada con una forma de escritura humanamente legible”. El autor hace referencia a un nuevo modelo de textualidad que une la oralidad y la escritura y que ha revolucionado nuestros modos de acceder y difundir el conocimiento. La lectura digital implica la conjunción, en un mismo soporte, de documentos que contienen textos, imagen, audio, video,

así como enlaces y herramientas de navegación, de interacción, creación y comunicación (Pinto, García, & Manso, 2014).

Al leer en pantalla se requiere tener objetivos de lectura muy claros y precisos, además de conocer las distintas herramientas de navegación, así como la capacidad de hacer una representación mental de la estructura hipertextual y la reflexión sobre la confiabilidad de las fuentes (Zayas, 2012). Este tipo de lectura deja de ser lineal y es el usuario quien ordena sus propias secuencias de lectura de acuerdo con sus intereses y a través de los hipervínculos. Este proceso requiere un papel activo y reflexivo por parte del lector a través del enlace interactivo de contenidos, pues debe seleccionar lo que lee y vincularlo según sus necesidades o preferencias, cuidando no perder coherencia ni significado (Vaca & Hernández, 2006).

Para pasar de ser un lector novato del hipertexto a uno experto, se transita, de acuerdo con (Fainholc, 2004, pág. 32), por tres etapas:

- a. la pre-textual (el lector ojea la página web, no domina los hipertextos)
- b. la intermedia (utiliza y domina hipertextos breves, concretos, claros y con gráficos sencillos)
- c. la lectura madura (estructurada y consciente de los mecanismos y elementos de la lectura hipertextual, así como de la elaboración de síntesis y confrontación con la realidad)

De la misma manera, esta autora plantea que un lector crítico en Internet se distingue porque es consciente de que es parte de la audiencia:

- reconoce datos clave de los autores a través de la lectura de las introducciones y objetivos del sitio
- se da tiempo para sacar sus propias conclusiones
- considera el título para encontrar pistas acerca del sitio
- identifica el punto de vista del autor; explora a través de las interconexiones; usa buscadores, diccionarios, glosarios técnicos para encontrar información complementaria o para su mejor



comprensión

- realiza notas, comentarios referidos a otras búsquedas o direcciones de otras páginas o fuentes, y las guarda para recordar y tomar conciencia del trayecto o ruta de búsqueda
- También identifica las tesis y los argumentos del autor, lo cual, a su vez, le permitirá sintetizar y comprender la información más relevante

Por su parte, Burbules y Callister (2001), nos dicen que se pueden identificar tres tipos de lectores en Internet:

- a. Los navegadores, los cuales leen de manera superficial y sin un objetivo de búsqueda claro; no asocian ni incorporan cambios a la información hallada
- b. Los usuarios, quienes tienen objetivos claros de búsqueda de información específica, utilizan distintos links sin perder el objetivo de la tarea en curso
- c. Los hiperlectores o lectores laterales, quienes además de utilizar recursos y guías orientadoras para movilizarse dentro de la red, modifican e intervienen activamente en función de su propia lectura.

En esta misma perspectiva, Cassany (2011, pág. 125), afirma que para ser lectores competentes e interactivos en la red, se requiere aplicar estrategias que permitan navegar de manera intencional y consciente, que potencien la autorregulación y construcción de nuevo conocimiento. Así, se requiere de una alfabetización informacional, es decir, tener la capacidad de gestionar la información al saber navegar estratégicamente por la red, al buscar, localizar y evaluar los documentos seleccionados, lo que permite un aprendizaje más autónomo con los nuevos entornos digitales.

Planeación, búsqueda y valoración de la información

La búsqueda de información en Internet es una práctica esencial en la formación de los alumnos, quienes deben reflexionar sobre las fuentes

que consultan, el contexto espacial y temporal en que fueron creadas, así como su contenido y las referencias en que se sustentan (Gasca & Díaz, 2016).

Sin embargo, respecto a la lectura que realizan los estudiantes jóvenes en Internet se ha encontrado lo siguiente:

La mayoría de los chicos no valora el texto en primer lugar sino el diseño general, imágenes e ilustraciones, animaciones, colores, diferentes tipografías, es decir, elementos visuales “divertidos” y que les llamen la atención [...] un diseño atractivo puede definir si leerán o no la información que tiene ese sitio (Albarelo, 2011, pág. 145).

En la misma línea de ideas, Perelman (2011) considera indispensable que los alumnos tengan un propósito de lectura específico y saber cómo buscar en la web, seleccionar y evaluar la calidad de la información digital, habilidades que deben ser desarrolladas en el ámbito académico. Así, los jóvenes deben enfrentarse a los siguientes desafíos:

- Los buscadores rastrean los términos que introduce el usuario sin reparar en su significado o contexto; el lector es quien da sentido al contenido, de este modo debe determinar si la fuente seleccionada es pertinente (si corresponde con la información que busca) y confiable (si proviene de una fuente autorizada).
- El buscador ofrece páginas con muchas entradas distribuidas linealmente y con la misma apariencia, por lo que el acceso a la información es fragmentario y descontextualizado.
- Para interpretar la información es necesario leer otros textos vinculados.
- Se requiere de un complejo proceso de elaboración cognitiva para leer distintos tipos de contenidos y disciplinas.
- Se requiere tener conocimiento de instituciones y autores que sustenten la información.

La delimitación clara y precisa de los objetivos de la búsqueda (qué y por qué lo busco), de la elección y delimitación de los itinerarios de búsqueda más adecuados (cómo y dónde lo busco), del análisis crítico basándose en los resultados de la búsqueda (qué he encontrado) y los contenidos localizados (información nueva y útil: ajuste al tópico de la demanda, calidad del contenido, fiabilidad y veracidad de la información), del procesamiento y almacenamiento óptimo de la información encontrada, y de la utilización, presentación y comunicación de la información recogida. (Monereo, y otros, 2005, pág. 35).

De esta manera, en primer término, se debe plantear el propósito de búsqueda y necesidades de información, hacer una selección apropiada de palabras clave que resuman mejor lo que se busca, y de algunos conectores para relacionarlas que faciliten la selección de información y evitar así fuentes inadecuadas y excesivas. Una vez encontrada la información preseleccionada, debe discriminarse y analizar su calidad y validez.

En este sentido, Monereo et al (2005) proponen que se consideren tres factores:

- Ajuste al tópico de búsqueda (orden, título, descripciones...).
- Calidad del contenido (información y diseño...).
- Fiabilidad de la información (origen, autoría, actualización...).

Con estos indicadores de calidad, tal como lo señalan los autores citados, los alumnos podrán entender el sentido de la actividad, de la importancia de toma de decisiones previas al proceso de búsqueda, con una actitud más crítica y selectiva ante la información que usan para la realización de una tarea.

A manera de conclusión

Las tecnologías digitales presentan enormes oportunidades en cuanto al acceso, el almacenamiento y la transmisión de la información, y los entornos de lectura digital ofrecen formas de presentar la información

que son difíciles o imposibles de conseguir en textos impresos, lo cual está modificando de manera significativa las formas en las que leemos. Los materiales digitales pueden adaptarse al nivel de competencia de cada individuo, lo que posibilita procesos de aprendizaje flexibles que se adecuan a las necesidades y el desarrollo de cada lector. No obstante, la investigación empírica indica que las características de las pantallas también pueden fomentar hábitos de lectura y formas de pensar menos favorables.

Esta última perspectiva, supone que la adopción de las tecnologías digitales para la lectura no sería neutral con respecto a la cognición y la comprensión, de tal manera que ciertas prácticas lectoras propiciadas por lo digital, como, por ejemplo, la tendencia a leer en barrido y fragmentariamente, podrían estar socavando nuestra capacidad para hacer lecturas concentradas, profundas y de largo aliento.

Sin embargo, cualquiera sea la actitud en relación a los argumentos esbozados en los párrafos anteriores, el llamado a los docentes va dirigido a reconocer la necesidad de formar en el educando las competencias de lectura profunda y crítica en cuanto sustento del conocimiento, empatía y toma de perspectiva respecto a lo leído, así como también de propiciar el desarrollo de habilidades digitales, tales como, búsqueda, selección, navegación, valoración, discriminación de fuentes de información y gestión informacional digital, para desenvolverse adecuadamente en un contexto caracterizado por la hibridación de la lectura (es decir, realizar lecturas tanto en textos impresos como en pantalla), y la sobreabundancia de información disponible.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III

BIBLIOGRAFÍA



- ACHILLI, E. (2000). Investigación y formación docente. Colección Universidades, Serie Formación Docente. Rosario: Laborde Editor.
- ACOSTA, V., & MORENO, A. (2005). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos . México : Masson, S.A.
- ADAMS, M., & BRUCE, B. (1982). Conocimientos previos y comprensión lectora. En J. Langer, & M. Smith-Burke (Edits.), El lector se encuentra con el autor: Bridging the gap. Una perspectiva psicolingüística y sociolingüística. Newark: Asociación Internacional de Lectura.
- ALBARELLO, F. (2011). Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora. Buenos Aires : La Crujía.
- ALLIENDE, F., & CONDEMARÍN, M. (2009). La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- ÁLVAREZ, L., GONZÁLEZ, J., GONZÁLEZ, P., & NÚÑEZ, J. (2007). Prácticas de psicología de la educación. Evaluación e intervención psicoeducativa. Madrid: Pirámide.
- ANTEZANA, L. (1999). Teorías de la lectura . Bolivia: Altiplano .
- AUSUBEL, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- BARTON, D., & HAMILTON, M. (1998). La literacidad entendida como práctica social. En B. & Hamilton., Reading and Writing in One Community. London: Routledge. Recuperado de: <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-prc3a1ctica-social.pdf>
- BELICHÓN, M., RIVIÉRE, A., & IGOA, J. (1998). Psicología del lenguaje: investigación y teoría. Madrid, España: Trotta.
- BELTRÁN, J. (2002). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Benda, A., Ianantuoni, E., & De Lomas, G. (2006). Lectura corazón del aprendizaje. Buenos Aire, Argentina,: Bonum .

Bettelheim, B., & Zelan, K. (1983). Aprender a leer. España, : Crítica, Barcelona.

Bigas, M., & Correig, M. (2007). Didáctica de la lengua en la educación infantil. Madrid: Síntesis.

Blythe, T., & Perkins, D. (1999). Comprender la comprensión. En T. Blythe, La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Buenos Aires: Paidós.

Bormuth, J., Manning, J., & Pearson, D. (1970). Children's comprehension of between and within sentence syntactic structures. Journal of educational psychology.

Borzzone, A., & Gramigna, S. (1987). Iniciación a la lectoescritura . Buenos Aires: El Ateneo.

Bronckart, J. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires- Argentina: Miño y Dávila SRL.

Brown, A., & Campione, J. (1986). Psychological Theory and the Study of learning Disabilities. American psychologist, 14, 1059-1068.

Burbules, N., & Callister, T. (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la Información. España: Granica.

Camarillo, B., & Silva, G. (2021). El Modelo simple de lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. Estudios Pedagógicos, 47(3), 343-357.

Camba, M. (2006). Comprensión Lectora. Recuperado el 9 de febrero de 2023, Disponible en: http://formaciondocente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprension_Lectora#%C2%BFQu%C3%A9_es_la_comprension_lectora%3F

Canet, L., Andrés, M., & Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, (págs. 410-413). Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Recuperado el 6 de febrero de 2023, de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/explorandonecesidadesactualesdecompresion.pdf>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama S.A.

Cassany, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona. Madrid: Graó.

Castell, M. (2002). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI Editores.

Cazau, P. (2004). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*. Recuperado de: <https://curso.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-paraevaluarEstilos-de-Aprendizajes.pdf>.

Cazden, C. (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. En E. Ferreiro. México: Siglo XXI, S.A.

Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L., & Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), s/n.

Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Chomsky, N. (1980). Sintáctica y semántica en la gramática generativa . México: Siglo XXI.

Chomsky, N. (1992). El lenguaje y el entendimiento. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Colom, C., & Touriñan, L. (2009). La lectura en el siglo XXI. Nuevas tecnologías y la nueva condición lectora. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa .

Colorado, A., & Malavé, C. (2018). Método global para la enseñanza de la lectura Propuesta para la formación de docentes. Caracas-Venezuela: Fondo Editorial OPSU.

Cubero, R. (2005). Perspectivas constructivistas. Intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó.

Cuetos, V. (2000). Psicología de la lectura. España : Cipraxis Educación.

De Bono, E. (1970). El pensamiento lateral. Manual de creatividad. Buenos Aires: Paidós Plural.

De Vega, M. (1990). Introducción a la psicología cognitiva. México: Alianza Editorial

Defior, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. España: Editorial Aljibe.

Delval, J. (2008). Desarrollo Humano. Madrid, España: Siglo XXI .

Díaz, E. (2003). El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos. Rosario: Laborde Editor. .

Díaz, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill Interamericana.

Díaz, F., Hernández, G., & Rigo, M. (2011). Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Diez, A. (2017). Nuevos retos de la comunicación y la formación de los hablantes: leer en el siglo XXI. [Con] textos, 5(20), 45-53.

Echeverría, R. (1998). Ontología del lenguaje. Chile: Dolmen.

Escoriza, J. (2003). Evaluación del Conocimiento de las Estrategias de Comprensión Lectora. Barcelona- España: Universitat.

Estévez, H. (2011). Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en educación superior. Recuperado el 9 de febrero de 2023, de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista94_S2A1ES.pdf

Fainholc, B. (2004). Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación. Argentina: Homo Sapiens.

Fajardo, L., & Moya, C. (1999). Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje. España: Universidad de Salamanca.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. (. Resnik, The nature of intelligence (págs. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fornaris, M. (2011). Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3(30), Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/30/mfm.html>.

Foucambert, J. (1994). A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies Programs: Debate and Demands in Cultural Context. Prospect: Australian. Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (tesol), 5(3), 7-16.

Freire, P. (1999). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Tercera edición. México: Siglo XXI Editores.

Gagné, R. (1965). The conditions of learning. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Gallego, D., & Nevot, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 95-112.

Gallego, D., & Ongallo, C. (2003). *Conocimiento y gestión*. Madrid: Pearsons Prentice Hall.

García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Gasca, M., & Díaz, F. (2016). Habilidades argumentativas en la producción escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato. *Revista Perspectiva Educacional*, 55(1), 73-93.

Golder, C., & Gaonacih, D. (2001). *Leer y comprender: psicología de la lectura*. México: Siglo XXI.

Goldin, D., Kriscautzky, M., & Perelman, F. (2011). Goldin, D; Kriscautzky, Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. España: Océano.

Gómez, L. (1971). *Introducción al estudio del lenguaje*. Valparaíso, Chile : Universitarias de Valparaíso.

Goodmann, K. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro, G. Gómez, & (compiladoras)., *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 207-227.). México: Siglo XXI Editores.

Grupo Didactex. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104. Obtenido de <https://www.ucm.es/didactext/file/l-05>

Guillén, S., & Maldonado, V. (2019). Desarrollo de estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora del idioma inglés. *Cien-ciAmérica: Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 8(2), s/n.

Lucas, M., & Chancay, C. (2022). Estrategia metodológica para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes de educación general básica. *Educare*, 1-22.

Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.

Lucía, M. (2012). Elogio del texto digital. Claves para interpretar el cambio de paradigma. Madrid: Fórcola .

Manzano, C., & Hidalgo, C. (2009). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación*, 21(12), 123-150.

Martínez, G., López, M., & Juárez, Y. (2002). Del texto y sus contextos. México D.F.: Edere.

Martínez, I., Renés , P., & Martínez, P. (2019). Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en Educación Superior de Centro Internacional de Estudios Superiores del Español, CIESE-Comillas, España. *Revista de Estilos de Aprendizajes*, 12(24), 28-41.

Martos, E. (2013). Lectura y patrimonio cultural en la era digital. *Revista Digital Platero*, año XXX (193), 3-24.

Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires. Argentina: Aique Grupo Editorial.

Maturano, C., Soliveres, M., & Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias Enseñanza de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3).

Meléndez, J. (2007). Comprensión lectora. Tipos de la comprensión lectora: Literal, Inferencial, Crítica y Metacomprensión. Obtenido de Disponible en: <http://www.slideshare.net/careducperu/tipos-de-la-comprension-lectora-214090>

Meza, A. (2006). Introducción a la psicología. Lima: Editorial universitaria.

Pérez, A. (1988). Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje. Málaga: Universidad de Málaga.

Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G., & Núñez, P. (1997). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Chile: Andrés Bello.

Piaget, J. (1975). Seis Estudios de Psicología. Barcelona. España: Seix Barral.

Pinto, M., García, F., & Manso, R. (2014). La lectura digital en las bibliotecas públicas. Promoción y gestión de cambio. Buenos Aires: Alfagrama.

Rodríguez, E., & Lager, E. (2003). La Lectura. Colombia : Programa Editorial Universidad del Valle.

Rodríguez, M., Moreira, M., Caballero, C., & Ileana, M. (2008). Aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva (1era. Ed.). Barcelona, España: Editorial Octaedro, S.L.

Romero, K., & Zhamungui, G. (2022). Análisis de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora. Revista Ciencia & Sociedad, 2(1), 47-61.

Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. Anales de la Universidad Central del Ecuador, 1(377), 163-179.

Romo, S., Tobón, S., & Juárez, L. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente centrada en la metacognición en el aula. Cuadernos de Investigación Educativa, 11(2), 55-76.

Sánchez, C., & Maldonado, M. (2008). Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura. Bogotá D.C. Colombia: Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

Sánchez, D. (2008). La enseñanza de la comprensión lectora. Recuperado el 9 de febrero de 2023, de Disponible en: www.librosperuanos.com/librosylectura

Sánchez, J. (2003). Contexto histórico de la formación docente a nivel medio en Venezuela (1958-1981). Sus implicaciones actuales. *Tierra Firme*, 21(81), 27-35.

Santamaría, E., & Vega, J. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Educare*, 476-495.

Sapir, E. (2004). *El Lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Serra, M. (2008). *La Adquisición del Lenguaje*. Barcelona, España: Ariel, S.A.

Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental. *Revista Signos*, 39(62), 493-510.

Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Solé, I. (1995). El placer de leer. *Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 2-8.

Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Laboratorio Educativo.

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-61.

Spiro, J. (1981). Constructive processing of prose comprehension. En *T. i. comprehension*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

- Sweet, A., & Snow, C. (2003). En *Rethinking Reading Comprehension. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. New York: Guilford Publications.
- Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 63-93.
- Tejada, H. (2001). Metáforas y modelos de comprensión de lectura. Aspectos teóricos e implicaciones prácticas. *Lenguaje*(28), 108-131.
- Teodor, M. (2022). Comprensión lectora y estilos de aprendizaje en un grupo de estudiantes Rumanos de 14 a 19 años. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 22(2), 71-82.
- Tijero, L., & Cantero, F. (2002). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Triado, C., & Forms, M. (1989). *La Evaluación del lenguaje. Una Aproximación evolutiva*. Barcelona España : Editorial Anthropos.
- Vaca, J., & Hernández, D. (2006). Textos en papel vs textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Periles educativos*, 28(113), 106-128.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio: intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Vegas, I. (2015). *Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora dirigido a docentes (Caso: Estatal "U.E. Fundación 5 de Julio")*. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Venezuela .
- Vellutino, F. (1982). Therorical issues in the study of word recognition: the unit of perception controversy reexamined. En S. Rosenberg (Ed.), *Handbook of Applied Psycholinguistics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vidal, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.



Vigotsky, L. (1973). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires-Argentina: Editorial La Pléyade.

Vygotski, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores . Buenos Aires:: Paidós.

Wells, C. (1987). The Meaning Makers. Londres: Hodder and Stoughton.

Wittrock, M. (1981). Reading comprehension. En P. y. Wittrock (Ed.), Neuropsychological and cognitive reading. New York: Academic Press.

Zayas, F. (2012). La competencia lectora según PISA. Relexiones y orientaciones didácticas. Barcelona : Graó.

Fundamentos Pedagógicos

de la Educación en Latinoamérica

TOMO III



Publicado en Ecuador
Marzo 2023

Edición realizada desde el mes de enero del 2023 hasta febrero del año 2023, en los talleres Editoriales de MAWIL publicaciones impresas y digitales de la ciudad de Quito

Quito – Ecuador

Tiraje 50, Ejemplares, A5, 4 colores; Offset MBO
Tipografía: Helvetica LT Std; Bebas Neue; Times New Roman; en tipo fuente.