



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA Y BÁSICA INICIAL

COMPRENSIÓN LECTORA

“Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”

Tesis para optar al Título Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales

POR:

Ariadna Sofia Cáceres Núñez

Priscilla Alejandra Donoso González

Javiera Alejandra Guzmán González

PROFESORA GUIA: Angélica Riquelme Arredondo

SANTIAGO DE CHILE

2012

“Detrás de esa mano que escribe,
de esos ojos que miran y de esos oídos
que escuchan, hay un niño que piensa”

Emilia Ferreiro – Ana Teberosky

Agradecimientos

Agradecemos a nuestros Padres, por sus infinitas palabras de apoyo y motivación en este camino de esfuerzo y aprendizaje, quienes con su sabiduría nos otorgaron el sentido de la perseverancia, autonomía y responsabilidad.

A nuestras familias, amigos y a todas las personas que de alguna manera participaron y aportaron en este proceso.

Agradecemos a nuestra profesora guía, por orientarnos y acompañarnos en este trabajo. A profesores de la carrera Educación Parvularia y Básica Inicial, en especial a Marcelo Pérez que con sus conocimientos permitió ampliar nuestras visiones.

A las instituciones escolares, quienes nos abrieron las puertas para realizar la investigación, a las profesoras de lenguaje y comunicación, por su disposición, conversaciones e invitación a sus salas de clases.

A nuestra amistad, confianza y cooperación para seguir adelante.

TABLA DE CONTENIDO

	Páginas
Resumen	8
CAPÍTULO I: Introducción	9
Introducción	10
Antecedentes Empíricos	15
Pregunta de Investigación	26
Objetivos de Investigación	26
CAPÍTULO II: Marco Teórico	27
Lenguaje: Una mirada de éste sobre el Desarrollo del Pensamiento	28
- Composición y Desarrollo del Lenguaje	31
De las Teorías de la Adquisición del Lenguaje	33
- El Desarrollo del Lenguaje Bajo la Mirada del Conductismo	35
- El Innatismo y las Competencias Gramaticales	37
- Lenguaje y Cognitivismo	38
- Socio-constructivismo en el Desarrollo del Lenguaje	40
El Lenguaje desde la Comunicación	41
- Construcciones Socio-Culturales: Lengua y Código	42
- Modelos Comunicativos	44
- Competencias Comunicativas	45

La Concepciones acerca de la Lectura	48
- ¿Qué es Leer?	49
- Aprender a Leer	52
La Comprensión Lectora desde una perspectiva de la Comprensión Humana	54
- ¿Qué es la Comprensión Humana?	55
- Modelos del Proceso Lector: Bottom-up, Top-down e Interactivo	56
- La Comprensión Lectora	60
- Interacción Lector-Texto-Contexto	61
- El Proceso de la Comprensión Lectora	63
La Metacomprensión y su relación con la Comprensión Lectora	65
- La Metacognición, Aprendizaje y Lenguaje	65
- Metacomprensión: Comprensión Significativa	68
- Competencias Lingüísticas	70
Modelos, Métodos y Estrategias que promueven la Comprensión Lectora	72
- Método Montessori	73
- Método Matte	74
- Método Luz	75
- Modelo de Destrezas	77
- Modelo Holístico	79
- Modelo Balanceado	81
Algunas Estrategias para el Desarrollo de la Comprensión Lectora	83
- Técnica de Cloze	83
- Técnica S- Q- A	84

- Taxonomía de Barret	86
- Taxonomía de Raphael	87
- Connections (Conectores)	88
Evaluación en el Proceso Lector: Tendencias y Visiones	90
CAPÍTULO III: Marco Metodológico	92
Metodología Cualitativa	93
Paradigma Interpretativo	94
Tipo de Estudio	94
Enfoque Estudio de Casos	95
Acceso al Campo	96
Universo de Estudio	96
Protocolo de Análisis	97
Instrumentos	102
- Entrevista en Profundidad	102
- Observación Participante	104
- Cuestionario	105
Normas de Rigor Científico	106
Triangulación	107

CAPÍTULO IV: Análisis e Interpretación de Datos	109
Plan de Análisis	110
Categorías de Análisis	116
Interpretación de Datos	118
CAPITULO V: Conclusiones y Propuestas	133
Conclusiones	134
Hacia la Potenciación de la Comprensión Lectora: Propuestas y Tipología Textual	137
BIBLIOGRAFÍA	142
ANEXOS	152

Resumen

La presente investigación se titula “Significados que atribuyen las y los docentes al proceso de comprensión lectora en Nivel Básico 2 (NB2) en la comuna de Talagante”, cuyo propósito es conocer los significados que atribuyen las y los docentes a partir de sus discursos y prácticas pedagógicas.

Para sustentar el problema antes expuesto, se ha definido el lenguaje desde diversas perspectivas, tales como Conductista, Innatista, Cognitivista y Socio constructivista, las cuales delimitan cómo el sujeto adquiere, aprende y desarrolla el lenguaje, la lectura, y junto con ello la comprensión de la misma; entendiéndose como un proceso interactivo entre el texto y el lector, quien otorga significado a partir de sus experiencias y conocimientos previos, en un contexto determinado.

En esta investigación se utilizó la metodología cualitativa, bajo el paradigma interpretativo, con un tipo de estudio exploratorio, cuyo enfoque se enmarca en el estudio de casos. El universo de estudio corresponde a los Jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y Profesoras/es NB2. Los criterios de selección utilizados consistieron en: representatividad de las tres dependencias del sistema educativo (Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado); mejor puntaje SIMCE (2010, cuarto básico) para cada dependencia y régimen mixto.

Los instrumentos aplicados correspondieron a entrevista en profundidad, observación participante y cuestionario, las cuales evidenciaron los siguientes resultados: las y los docentes enuncian en sus discursos la importancia de la comprensión lectora, como proceso fundamental para adquisición de diferentes aprendizajes.

Además, la comprensión lectora conlleva el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, que permiten no tan sólo decodificar un texto, sino que, también comprender un texto leído, interpretando la globalidad del mismo.

Finalmente, las y los docentes, se constituyen como uno de los pilares fundamentales en la promoción y potenciación de la lectura y su comprensión, gracias a la aplicación de diversos métodos, modelos y estrategias, los que permiten ampliar la construcción de aprendizajes significativos.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Introducción

El lenguaje es una actividad integrada, compleja y específica de subsistemas funcionales con un diseño elaborado, que va en directa relación con el pensamiento. Según Belinchón (1998) el desarrollo del lenguaje contribuye a la estimulación y progreso del pensamiento.

Así, el lenguaje es visto como una habilidad propia del ser humano, que se concibe como un sistema de símbolos que tiene como propósito expresar intenciones y contenidos dados por la cultura, en que se relacionan el significante con el significado; el primero, es entendido como la imagen acústica, y el segundo, es el contenido del mensaje que permite reunir todo aquello que hacen las personas y se materializa por medio de la comunicación.

La comunicación es una interacción, que se produce gracias a la lengua, que refleja la realidad y la vida cotidiana de las y los sujetos mediante una intención comunicativa, que manifiesta diferentes funciones como: función expresiva o emotiva que manifiesta el estado del sujeto; función referencial o representativa supone que, todo mensaje posee una información relevante que transmitir; función conativa propone que todo mensaje tiene una intención de apelar; función fática establece un contacto entre un sujeto y otro a través de un canal comunicativo; función metalingüística plantea una comprensión del contenido del mensaje, y finalmente la función poética que expone la importancia de la estética del mensaje.

Por otro lado, el lenguaje se define desde diferentes teorías: en primer lugar, el Conductismo (Skinner) concibe el lenguaje como una conducta verbal, la que se construye de manera externa (campo extralingüístico), y se adquiere por medio de la imitación. El Innatismo (Chomsky) plantea que el lenguaje es una competencia lingüística, que se constituye como una verdadera propiedad de la especie, puesto que se considera como parte común de la herencia biológica, y que tiene relación de manera crucial con el pensamiento, la acción y las relaciones sociales.

La teoría Cognitivista (Piaget) entiende al lenguaje como una competencia cognitiva, mediante el dominio paulatino de estructuras lingüísticas. Y finalmente el Socio-constructivismo planteado por Vigotsky, expone que la construcción de significado, se produce gracias a la interacción social. Siguiendo a Bruner, los seres humanos requieren no sólo del aspecto mental sino también del social para desarrollar la habilidad de hacer realidad su poder narrativo.

De este modo, las interacciones sociales permiten la construcción de representaciones humanas apoyadas del lenguaje, que se constituye como la herramienta fundamental que posibilita hablar, leer, comprender, interpretar y expresar ideas y significaciones del mundo.

Estas destrezas básicas del lenguaje se desarrollan y potencian gracias a la lectura, que al igual del lenguaje su concepción en el tiempo ha ido variando. En un comienzo, la visión transcripcional planteaba la lectura como un proceso de decodificación de símbolos. Solé (2001), explica este lineamiento argumentando que, para aprender a leer se comenzaba con la acción de deletrear palabras, para conocer el alfabeto y cada letra en particular, y luego venía el silabeo y por último, la lectura seguida.

La concepción de lectura comienza a sufrir modificaciones considerándola como un medio para interpretar textos escritos; así, la lectura es vista desde diferentes dimensiones: proceso ascendente que consiste en la decodificación de grafemas y transformación a fonemas, los que se constituyen de manera jerárquica, es decir, para entender un texto es fundamental comenzar por la letra – palabra – frase- oración – párrafo – texto; por otro lado el proceso descendente, contempla desde la globalidad (frase- oración) a unidades mínimas (grafemas-fonemas) siendo el lector el eje central de este proceso y que involucra los conocimientos previos que sirven como base para la interpretación, comprensión y expresión.

Finalmente el proceso interactivo engloba los dos procesos anteriores, donde el lector se centra tanto en los datos que el texto le proporciona y en sus experiencias previas que se relacionan con dicho texto, es decir, existe una interacción entre el lector y el texto, bajo un contexto pertinente que permita la construcción de significados.

El proceso interactivo, influye de manera sustancial en el acto de leer. Parafraseando a Martínez (2004) la lectura es el arte de la imaginación. Leer, entonces, es pensar. Pensar es interpretar. Interpretar es darle nuevos sentidos al mundo. En virtud de ello, este concepto se va acercando a lo que significa comprensión propiamente tal, considerando que leer es dar sentido y construir significado de acuerdo a la experiencia previa del lector y lo que el texto le pueda entregar. Este proceso es parte de la perspectiva representacional, y con la que se trabajará en el presente estudio.

Así la comprensión lectora se constituye como, una de las capacidades cognitivas de mayor importancia en el desarrollo de niñas y niños en la actualidad, ya que ésta supone la base para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento. En virtud de ello, constituirse como un lector competente es un desafío para las escuelas de hoy, porque la lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje, debido a que con ésta, se construyen significados y sentidos no tan sólo de palabras, frases y oraciones, sino que la lectura trasciende a la comprensión del entorno sociocultural.

Cuando un niño o niña comienza a leer, es importante que lo haga de manera adecuada, logrando crear producciones que le permitan comprender de mejor manera no sólo el texto, sino también encontrar la utilidad que éste le puede aportar a los diversos contextos de su vida cotidiana.

Con ello, la triada lector-texto-contexto, supone la estructura del texto en interacciones antes, durante y después de la lectura, estrategias y los factores motivacionales del lector. Estos factores le conceden dinamismos a la comprensión lectora, otorgándole un sentido profundo y completo, logrando que el sujeto identifique los distintos niveles (explícito, implícito, valorativo) que ésta posee. Cabe destacar, que al leer comprensivamente el lector adquiere un rol activo, porque realiza interpretaciones constantemente y, enriquece los textos aportando información desde su experiencia y su disposición emocional al enfrentarse a la lectura.

Este proceso, no se realiza de forma automática, sino es trascendental la participación de la escuela en la promoción de la comprensión lectora. Es aquí, donde los y las docentes juegan un rol fundamental la guía de la enseñanza y aprendizaje, mediante el uso y presentación de diferentes estrategias que potencien y desarrollen la comprensión lectora. Con el objeto de concientizar a niños y niñas, demostrando que gracias a la comprensión lectora se puede comprender la globalidad de las distintas disciplinas.

Por esta razón, dar a conocer modelos y estrategias que contribuye a la inserción del niño y la niña en la dinámica de lectura. De esta manera surgen diversos modelos, tales como: modelo de Destreza (1997), centrado en la enseñanza sistemática y gradual de habilidades y destrezas, cuyo contenido se presenta de forma explícita, con el fin de decodificarlo.

El modelo Balanceado (1994), comprende que el lenguaje oral es la base inicial de aprendizaje de lecto-escritura, el diálogo y la discusión verbal son el componente básico de la lectura; el

modelo Holístico (1970) entiende a la lectura como un proceso realizado a partir de competencias lingüísticas, así el lenguaje no debe ser fraccionado en unidades de instrucción.

El método Luz (1970). se basa en la metodología fonética, donde el niño aprende por asociación y conclusión, fundamentado en la identificación primera de las letras, para luego formar sílabas y palabras, en el tratamiento fonético (como se pronuncia) ,es decir, las letras tienen sonidos y no un nombre y es así como se enseña el alfabeto.

En las escuelas de nuestro país, se observan dificultades en la comprensión lectora de las y los estudiantes, a pesar de la carga horaria que ésta tiene. Según Eyzaguirre y Fontaine (2008) la prueba estandarizada nacional SIMCE, en el área de lenguaje evidencia que un porcentaje alto de estudiantes no logran las competencias adecuadas, es decir, tienen dificultades para usar la lectura como herramienta de aprendizaje y por lo tanto, carecen de las competencias necesarias para beneficiarse de la enseñanza escolar.

La prueba SIMCE (2010) en el eje de lectura supone distintos niveles de logro¹, el 45 % de los estudiantes de cuarto año básico, demuestran los aprendizajes descritos en el nivel avanzado. Del mismo modo el 28% de los estudiantes evaluados se adjudican en el nivel intermedio y finalmente un 27% corresponde al nivel inicial.

Según Catrileo y Ceballos (2004), la mayoría de los estudiantes poseen dificultades para desempeñarse como lectores eficientes e independientes, además la comprensión lectora no tan sólo depende de los contenidos que se abordan en el proceso de enseñanza, sino también de las estrategias utilizadas por las y los profesores, quienes deciden que si sus estudiantes ya saben leer y pueden pasar de curso, actuaran como si la comprensión se diera por añadidura. Esto se explica por la escasa presencia de actividades docentes dirigidas a orientar al niño hacia la adquisición de buenas estrategias de comprensión, según Peronard (1998).

¹ Nivel inicial (menos de 241 puntos SIMCE) lectura de frases breves y con ayuda.

Nivel Intermedio (entre 241 y 280 puntos SIMCE) extraen información explícita de fácil acceso, realizan inferencias y reconocen situación comunicativa de texto.

Nivel Avanzado (más de 280 puntos SIMCE) relacionan e integran información explícita e implícita y opinan sobre textos poco familiares.

MINEDUC, Resultados Nacionales SIMCE 2010 [en línea]

<http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_Resultados_2010/IN_2010_web.pdf> [consulta en: 27 enero 2012]

Valenzuela (2004) propone que, la sola decodificación de los textos escritos, no implica necesariamente que los niños hayan aprendido a leer, por tanto, en la práctica pedagógica, el aprendizaje de la lectura no alcanza su objetivo final, que es la comprensión lectora.

De acuerdo a lo antes señalado, surge la necesidad de explicar con mayor profundidad, lo que significa la comprensión lectora para las y docentes, concibiendo a estos como los principales motivadores y potenciadores de la comprensión lectora.

Para conocer el significado de los docentes hacia la comprensión lectora, se realizó una investigación de paradigma interpretativo, con un enfoque de estudio de casos. El universo de estudio, se constituyó a partir de docentes del subsector de lenguaje y comunicación en nivel cuarto básico (NB2) y los jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP).

Los criterios de selección de dicho universo, fueron: selección de la comuna respecto a la representatividad de las tres dependencias del sistema educativo: Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado; selección de un colegio con mejor puntaje SIMCE (4° básico) para cada dependencia y régimen mixto.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas, consistieron en observación participante, entrevista en profundidad y cuestionario, la información obtenida, fue triangulada por teoría, datos, investigadoras y metodología. Y su análisis se realizó por medio de análisis del discurso, siguiendo las etapas de Mucchielli (2001)

La comprensión lectora, es un proceso fundamental, el que debe ser desarrollado de forma sistemática y continua, con el fin de entregar herramientas a niñas y niños, para que se puedan desenvolver en contextos diversos más allá de la sala de clases.

Antecedentes Empíricos

La comprensión lectora, ha sido un tema estudiado desde diversas perspectivas, debido a la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje, desarrollo afectivo y cognitivo de niños y niñas, permitiéndole insertarse en la sociedad.

Ante ello, diferentes investigaciones profundizan en el ámbito de la comprensión lectora entregando conocimientos importantes desde posturas teóricas cognitivistas y socio-constructivista, siendo ésta una tendencia entre los estudios.

La postura cognitivista entiende a la comprensión lectora como una competencia cognitiva que se desarrolla por medio de estructuras lingüísticas.

Es así, como estudios demuestran que, los modelos educativos tradicionales suponen que la motivación de la lectura se mide por la cantidad de materiales, tiempo y ejercicios de práctica que forman la competencia lectora, sin atender a los aspectos cognitivos y afectivos del proceso lector, así lo plantearon Díaz y Martínez (2006, Universidad Autónoma de Zacatecas, México).

Por lo tanto, si los modelos educativos, no atienden a los aspectos cognitivos ni afectivo del lector, éste no podrá desarrollar la comprensión concreta de un texto, puesto como concluye Almeida (2008, Universidad de Salamanca, España), éstos aspectos juegan un rol fundamental para el desarrollo de la autonomía en la elección de un texto y con ello se auto-potenciara la comprensión de éste.

González y Ríos (2008) en su estudio: “Aplicación de un Programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una Escuela de Educación” (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú), realiza dos pruebas. La primera prueba de pre-test se identificaron los gustos, hábitos lectores y también las deficiencias en el proceso lector; la segunda prueba de post-test se determinaron los efectos del programa a aplicar².

² González, N.; Ríos, J. “Aplicación de un Programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una Escuela de Educación” [en línea] <<http://www.usat.edu.pe/usat/facultad-humanidades/files/2010/10/aplicaci%C3%B3n-de-un-programa-de-estrategias-para-la-comprension-lectora-de-los-alumnos-ingresantes-a-una-escuela-de-educacion.pdf>> [consulta: 08 de octubre 2011]

Los resultados de la primera prueba evidenciaron que un 65% de los encuestados no superan el nivel básico de comprensión lectora, es decir, los lectores no son capaces de deducir el tema central del texto o inferir el significado de palabras a partir del contexto.

Finalmente después de la aplicación del programa este porcentaje de lectores sube su nivel de comprensión lectora, pero sólo al nivel básico.

De esta forma, se concluye que existe una necesidad en desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan al estudiante emplear con autonomía sus conocimientos previos y evaluar su proceso lector.

Según González, las estrategias son un elemento importante para la comprensión lectora que contribuyen en desarrollar lectores competentes, capaces de entender, analizar y evaluar lo que leen. Es decir, se necesita desarrollar distintas estrategias cognitivas que permitan a los estudiantes erigirse como lectores competentes. Como también lo plantea Méndez Montecino (2004, Universidad de Chile) en su estudio “Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos”³.

En este estudio, se aplicó un programa que se trabajaron bajo los siguientes pasos: detectar la progresión temática de los textos, identificar el significado global de lo que se lee, reconocer la organización interna del texto y finalmente la auto-pregunta.

Para determinar la eficacia de este programa, se tomaron dos grupos de niños y niñas con similitudes de cantidad y edad, los cuales en un grupo se les aplicó el programa y al otro se mantuvo con el trabajo habitual de comprensión lectora. Los resultados, determinaron que el programa ayuda a mejorar el procesamiento de textos, como también a tener una mayor discriminación de los temas e ideas centrales de éste.

Por otro lado, el estudio plantea que el desarrollo de estrategias de cómo el reconocimiento de la superestructura, de la auto-pregunta y el uso de macrorreglas, permite que los lectores posean

³ Méndez, R. “Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos” [en línea] <http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/mendez_r/html/index-frames.html> [consulta: 08 octubre 2011]

un mayor grado de madurez en la comprensión lectora. Así, la mayor madurez, se fundamenta en que el uso de las estrategias anteriores, permitan al lector relacionar el contenido del texto con sus conocimientos previos para así entregarle significados a lo que se lee.

Según el estudio de Zabaleta (2006, Universidad Nacional de la Plata) se evidencia que el acto de leer no reside en la capacidad de recordar información explícita del texto, sino en la posibilidad de inferir información implícita, que se vincula con la construcción de un modelo mental a partir del lenguaje.

Siguiendo lo anterior, si bien se necesita el desarrollo de estrategias, también se requiere que el lector seleccione y evalúe cuál estrategia utilizar según la finalidad del texto, lo cual se conoce como metacompreensión.

Carrasco (2004), expone que la metacompreensión permite al lector determinar si las estrategias y acciones a utilizar son coherentes con el objetivo del texto, es decir, a autorregular sus estrategias según el progreso de la lectura.

Es así como, la eficacia de una determinada estrategia depende del objetivo de la lectura, dicho de otra forma, el desarrollo de la metacompreensión mantiene siempre consciente para el que está leyendo, tal como lo concluye Inchausti de Jou y Mara Sperb en su investigación “Lectura Comprensiva: un estudio de intervención” (2009, Universidad Federal do Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)⁴

Las investigaciones anteriores plantean que el desarrollo de los aspectos cognitivos, específicamente el proceso de metacompreensión, influyen de manera concreta en la comprensión lectora, sin embargo en la investigación de Núñez y Donoso “Evaluación de la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: un estudio exploratorio” (Rev. Signos, 2000, vol.33, no.47) concluyen que generalmente las actividades de lectura no presentan aspectos de metacompreensión, lo cual no favorecería a lo planteado por Carrasco.

⁴ Jou, I.; Sperb, M. “Lectura Comprensiva: un estudio de intervención” [en línea]
<<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/284/28411918002.pdf>> [consulta: 08 octubre 2011]

Núñez y Donoso, en su estudio realizan un análisis a los textos escolares de los niveles básicos y medios, para poder indagar si éstos proporcionan a los estudiantes situaciones de lectura que promuevan el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

Las investigadoras, crean una matriz de análisis donde se fijan categorías de: conceptos y tipos de textos, conocimientos previos, objetivo de la lectura, jerarquía de las ideas, estrategias de lectura, metacompreensión y evaluación.

Los resultados del análisis dan cuenta que los textos escolares a nivel general presentan falencias en el desarrollo de la comprensión lectora, puesto que si bien se especifican aspectos de conceptos y tipos de textos, arista como la metacompreensión, objetivo de la lectura y evaluación se abordan superficialmente o se encuentran ausente.

Por este modo, la comprensión lectora en las salas de clases, se desarrolla de manera mecánica y sólo ciñéndose a lo que propone el libro escolar, el cual como se expone anteriormente desarrolla la comprensión lectora de forma superficial.

Es así, que las autoras proponen que el texto escolar es un recurso que puede ser utilizado, pero no entregarle el carácter único, puesto que por sí solo es insuficiente. Es decir, es necesario que los profesores entreguen las herramientas necesarias para que los estudiantes desarrollen de manera real y concreta la comprensión lectora utilizando variados recursos, que entre ellos puede estar el texto escolar.

Iturra (2010) en su investigación “Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile. Un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas” (Universidad de Salamanca, España) plantea que al ceñirse sólo a un recurso que generalmente es el texto escolar, la comprensión lectora no tan sólo se vuelve mecánica, sino que también las actividades se vuelcan sólo a la unidad de desarrollo, dejando fuera la unidad de inicio y cierre⁵.

⁵ Iturra, C. “Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile. Un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas” [en línea] <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/83242/1/DPEE_IturraHerrera_Carolina_An%C3%A1lisis.pdf> [consulta: 08 octubre 2011]

El no desarrollar las unidades de inicio y cierre, según Iturra (2010) imposibilitan a que los y las estudiantes activen sus conocimientos previos, los cuales permiten elaborar un marco de referencia para la posterior lectura e interpretación del texto.

Es posible observar que no tan sólo el aspecto cognitivo influye en el desarrollo de la comprensión lectora, sino que también el aspecto socio-cultural, tal como lo demuestra Iturra (2010) y también diversas investigaciones.

Se plantea, que factores como experiencias de ambientes familiares y de los centros educativos van conformando el equipamiento cognitivo y verbal que se requiere para el desarrollo de la comprensión lectora.

El desarrollo de la comprensión lectora no se adquiere de forma natural por el hecho de que los niños pasen de un nivel a otro, sino que es el resultado del desarrollo de los aspectos anteriormente descritos, tal como lo plantea el estudio “Los procesos metalingüísticos predictivos de la velocidad de la comprensión lectora en niños de segundo año básico” (Bravo en Lorena Terán, 2003).

Si el ambiente de los centros educativos, influyen en el desarrollo de la comprensión lectora, es necesario que éstos entreguen las herramientas que las y los estudiantes para que se conviertan en lectores competentes.

Sin embargo, Pizarro en su investigación “Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior” (2008, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú), concluye que, existe un bajo nivel de comprensión lectora, lo cual se debe a que hay un bajo ejercicio del hábito de lectura en la salas de clases, como también a la ausencia de talleres de lectura y la falta de bibliotecas especializadas y actualizadas que constituyen una debilidad para el desarrollo de la comprensión lectora tanto para el estudiante como para el docente⁶.

Este estudio entrega una serie de propuesta que permitan mejorar la comprensión lectora.

⁶ Pizarro, E. “Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior” [en línea]
<http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2008/pizarro_che/pdf/pizarro_che.pdf> [consulta: 8 octubre 2011]

La primera propuesta es que los docentes debe incentivar el hábito de la lectura utilizando diversos recursos y estrategias específicas que permitan alcanzar dicho fin. De esta forma el rol del docente es fundamental, puesto que si éste es un buen lector constituye un ejemplo para los estudiantes, como también debe tener las capacidades y aptitudes para enseñar e incentivar el gusto de la lectura hacia los estudiantes.

Como segunda propuesta es que se necesita que las escuelas posean espacios destinados al ejercicio de la comprensión lectora con un apoyo y supervisión constante de los docentes, como también contar con recursos para esto, es decir, se necesita equipar las bibliotecas no tan sólo de libros específicos, sino también de recursos tecnológicos que permitan modernizar y acercar a los estudiantes a nuevas fuentes de conocimiento.

Los estudiantes estarán en un permanente contacto con la lectura, con el fin de desarrollar la comprensión lectora, como lo plantearon Jou y Sperb en su estudio, cuando el niño es expuesto a un programa sistemático de monitoreo de lectura comprensiva, su habilidad lectora mejora, puesto que cuanto mayor es el hábito de lectura, mayor será la capacidad de evaluar la comprensión y con ello adecuar las propias estrategias de lectura.

Telles y Bruzual en su investigación “Diagnosis del proceso de comprensión lectora en la segunda etapa de educación básica” (Rev. Paradigma, 2005, vol.26, no.2) concluyeron que existe un desconocimiento y uso inadecuado de la lengua, por parte de las y los estudiantes.

Es decir, existe una carencia de la competencia comunicativa, lo cual imposibilita captar de manera concreta el significado del texto, según Celce, Murcia y otros (1995), la competencia comunicativa engloba una serie de componentes que se centran tanto en el conocimiento, como en la habilidad requerida para comprender el significado de los enunciados.

Así, los más indicados en desplegar actitudes y estrategias que desarrollen la comprensión lectora, son las y los profesores, como también lo plantea Zavala en su investigación “Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana” (2008, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)

El autor propone que el desarrollo y éxito de la comprensión lectora no está asociada al estilo de aprendizaje, a la edad ni al sexo, sino básicamente a la gestión educativa del profesor, puesto que

un estudiante con un determinado estilo de aprendizaje podría tener cualquier resultado en la comprensión de lectura, dependiendo de las herramientas que se le entreguen en su aprendizaje.

La investigación “Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5° y 8° año básico de la comuna de Osorno” (Rosas, Jiménez, Rivera y Yáñez, 2003, Chile) también postula que la comprensión lectora se ve influenciada por la gestión de los y las profesoras.

Según Tiburcio, en su estudio “Representaciones de la comprensión lectora en docentes de nivel primaria en el estado de Veracruz” (2009, Universidad Veracruzana, México) concluye que existe en los docentes la representación del texto como un proveedor de significados, también la importancia de la forma de leer, ya que según éstos influyen en el desarrollo de la comprensión lectora.

Por esta razón, se considera artificial la división entre lectura y comprensión, ya que según los docentes en las actividades se deben desarrollar ambas aristas, ligando de esta forma la comprensión lectora con el desciframiento del texto.

Al no existir una separación entre lectura y comprensión, ésta última se desarrolla de manera superficial, puesto que en las actividades sólo se ve como el desciframiento del texto. Además da cuenta que gran parte de las actividades ejecutadas, tienden a ser mecánicas y las preguntas incitan a respuestas literales; de acuerdo a ello, hay mayor cantidad de preguntas sobre información explícita, que sólo solicitan identificación o recuerdo de información.

Sin embargo, Tiburcio también concluye que para las y los profesores la memorización y desciframiento no son los elementos centrales en la comprensión lectora, pero en la práctica es complejo desarrollar la comprensión sin ligarlas a aquellas características.

La investigación de Madariaga, Chireac y Goñi (Rev. Española de Pedagogía, nº 243, 2009) “Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora” plantea la importancia de realizar una capacitación al profesorado para promover la utilización de estrategias para la comprensión y metacompreensión al interior del aula.

La metodología utilizada consistió en fases previas a la intervención educativa, la aplicación concreta de la intervención y finalmente realizar la conexión entre las estrategias adquiridas con las experiencias previas y cotidianas del aprendizaje en la sala de clases.

Los principales resultados plantean el mejoramiento de la comprensión gracias a: la capacitación en sí misma, que permitió al profesor trabajar diversas estrategias para la comprensión lectora, y el vocabulario de los estudiantes; explicando que a mayor vocabulario de los mismos, mayor es el aprovechamiento del programa, permitiendo el aumento de las puntuaciones de la comprensión lectora, y finalmente la motivación por parte del estudiantado que influyó en el desarrollo de dicho programa para mejorar la comprensión y metacompreensión lectora.

Asimismo, Arcaya en su estudio “Estrategias para mejorar la comprensión lectora en niños de 5° grado de educación básica en la escuela Dr. Jesús María Portillo” (2005, Universidad Católica Cecilio Acosta, Venezuela) plantea que la comprensión lectora no se desarrolla de manera constante ni diversa, lo que ocurre porque existe una falta de recursos, materiales que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el docente desarrolla la lectura únicamente desde el desciframiento de los signos escritos y no avanza a que los estudiantes comprendan el significado de lo que leen, como tampoco, las situaciones de lectura dentro del aula ofrecen a los estudiantes la oportunidad de ampliar sus conocimientos, de discutir y confrontar diferentes puntos de vista sobre un mismo texto, es decir, no entregan la capacidad de interpretar, ni evaluar.

De esta forma, las estrategias utilizadas por los docentes no propician el desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas de los estudiantes para desempeñarse como lectores competentes.

Finalmente, Arcaya propone una serie de estrategias que permitan proporcionar a los docentes un modelo de enseñanza de la comprensión lectora, basándose en los fundamentos psicolingüísticos y cognitivos de la lectura.

Algunas de las estrategias entregadas fueron: realizar inferencias, anticipaciones y predicciones; identificar párrafos como unidades organizativas del texto; seleccionar ideas principales de los párrafos; inferir significado de palabras desconocidas a partir de las claves del contexto;

interpretar los elementos gráficos del texto como ilustraciones; relacionar el texto con situaciones de la vida cotidiana del estudiante.

Cada una de estas estrategias, según Arcaya, permitiría desarrollar la comprensión lectora de manera globalizada, contextual e integradora, lo que facilitaría a los estudiantes a obtener un aprendizaje significativo de la lectura.

Consecuentemente, Marzuca (2004, Universidad de Chile) en su estudio “El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y su efecto sobre la Comprensión Lectora”, intenta promover la comprensión lectora mediante la implementación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida en estudiantes en un colegio experimental, y comparar a otros estudiantes que no están insertos en dicho programa.

La investigación es de carácter mixto, ya sea cualitativa y cuantitativa. La muestra consideró a 6 estudiantes que recibieron el programa en dos cursos experimentales, 3 hombres y 3 mujeres, se seleccionaron en base al rendimiento escolar del subsector de Lenguaje y Comunicación; además los profesores de ambos cursos y finalmente a 6 padres de un curso, 3 hombres y 3 mujeres que tuvieran hijos con el rendimiento escolar, alto, medio y bajo, y a 8 padres del otro curso, correspondientes a 4 hombres y 4 mujeres con diversidad en el rendimiento del Subsector, para considerar las experiencias, percepciones y construcción de significado.

La aplicación del programa consistió en trabajar la lectura durante 15 a 20 minutos todos los días durante un semestre; y los resultados de la investigación se observaron desde dos perspectivas.

Desde la perspectiva cuantitativa, tuvo un efecto positivo, ya que los estudiantes que estuvieron en dicho programa a diferencia de los que no, mejoraron significativamente la comprensión lectora, presentándose como una estrategia viable y eficaz, y que siendo aplicada como complemento del programa regular de enseñanza, sirve como estímulo para el desarrollo de la misma.

La perspectiva cualitativa, permitió que la construcción de significado, la percepción y valoración hacia la comprensión lectora mejoraran en: el aumento de textos leídos, apreciación por la lectura, adquisición de vocabulario, actitud más favorable al acto de leer, estímulo al hábito lector y valoración por la creación literaria.

Las investigaciones presentadas, dejan entrever que la comprensión lectora, es un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde este último aporta el contenido, por el cual se interpretará y entregará significado.

Por tanto, se describe la comprensión lectora, no desde la simple decodificación, sino que como un proceso que va del desciframiento del texto, hasta la interpretación, el cual está determinado por las experiencias y conocimientos previos que posee el lector.

Al plantearse, la comprensión lectora como un proceso de construcción de significados, los estudios, evidencian la necesidad de que niñas y niños desarrollen distintas estrategias cognitivas que permitan, el buen desenvolvimiento en la comprensión lectora. Estas estrategias, según los estudios, permitirán a niños y niñas actuar de manera autónoma, evaluando su proceso lector, por medio de una mediación docente.

Sin embargo, los estudios demuestran, que primero la comprensión lectora es definida y desarrollada por las y los docentes como un proceso de decodificación y segundo existe una escases de estrategias cognitivas que permitan desarrollar lectores competentes.

La primera evidencia, da cuenta que la comprensión lectora aún se trabaja por las y los docentes como un proceso de decodificación, donde las actividades tienden a ser mecánicas y superficiales, lo que incita a niños y niñas, a sólo poder identificar o reconocer información textual, pero no a inferir o interpretar el texto. Además, las actividades poseen como recurso un sólo tipo de texto, que según los estudios, destacan las preguntas de carácter explícito, que requieren identificación de una información textual. Por tanto tampoco se desarrollan aspectos de interpretación.

Las actividades, al integrarse de ésta manera, potencia únicamente una ejercitación sistemática y superficial de la lectura, dejando de lado aspectos cognitivos y afectivos de niñas y niños, los cuales son la base para la construcción de significado de un texto y su interpretación.

En consecuencia, si la comprensión lectora es vista y desarrollada por las y los docentes desde el desciframiento, se produce un bajo nivel de comprensión lectora, puesto que la metodología utilizada por docentes, no promueven ni desarrollan las habilidades necesarias para que niños y niñas se desempeñen como lectores competentes.

Las investigaciones, plantean la necesidad de las y los docentes en implementar y desarrollar estrategias cognitivas, que permitan al niño construir un aprendizaje significativo desde la lectura, puesto que ésta es un acto de construcción no sólo de conocimiento, sino también un acto que permite entretener, motivar y trasladar a mundos imaginarios.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los significados que atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en Nivel Básico 2 (NB2) en establecimientos de la comuna de Talagante?

Objetivo de la Investigación:

Objetivo General:

Conocer los significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en nivel básico 2 (NB2) en establecimientos de la comuna de Talagante.

Objetivo Específicos:

1. Identificar modelos, métodos y estrategias que utilizan las/los docentes para el desarrollo de comprensión lectora.
2. Develar las estrategias y procedimientos conducentes al desarrollo de la metacomprensión.
3. Caracterizar la promoción de la comprensión lectora a partir de las apreciaciones de los docentes.
4. Proponer estrategias para desarrollar la comprensión lectora en Nivel Básico 2 (NB2).

CAPÍTULO II:
MARCO TEÓRICO

Lenguaje: una mirada de éste sobre el desarrollo del pensamiento

El lenguaje es concebido como la función superior de los seres humanos. Existen distintas posturas teóricas relacionadas con la función que cumple éste en la vida de los sujetos. Hay autores que suponen una relación estrecha entre pensamiento y lenguaje, desde la postura clásica que posiciona al último como determinante del primero.

Un exponente clásico como Edward Sapir (2004), considera el lenguaje como un método exclusivamente humano y no instintivo de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. De esta manera, el lenguaje se constituye como un sistema funcional, por un lado de forma psíquica relacionada con el pensamiento y por el otro, vinculado a la producción de sonidos y palabras, por lo que entrega la posibilidad de comunicarnos.

El lenguaje es 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”⁷, con ello se deja en evidencia que los seres humanos tenemos una relación con el lenguaje interno (pensamiento) y lenguaje externo (producción de sonidos).

Para el autor, 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*, la cual se propone que “la realidad natural es un continuo mosaico que según la cultura (el lenguaje), se estructura de una manera u otra en el pensamiento”⁸.

Respecto a lo anterior Sapir (2004), argumenta que dicho determinismo se representa según las palabras o expresiones que signifiquen el espacio, el tiempo, la materia, los valores, etc. Las mentes “diseccionan la naturaleza” en función de las convenciones y las categorías de nuestra lengua. Para Serra (2008), esta afirmación manifiesta claramente, que el lenguaje (la cultura) determina las categorías del pensamiento y, en el fondo, el propio actuar mental.

⁷ Sapir, E. [2004] “El Lenguaje”, ed. Fondo de Cultura Económica, México, p. 17

⁸ Serra, M. [2008] “La Adquisición del Lenguaje”, ed. Ariel, S.A. Barcelona, España, p. 26

El determinismo lingüístico, ha tenido una consecución de justificaciones posteriores que contribuyen a su entendimiento, es por ello, que Slobin (1991) propone que las categorías de la lengua planteadas por Sapir (2004), provienen de la experiencia (la visión de mundo).

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 realidad. 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”⁹.

Posteriormente, se incorpora además que cualquier lengua permite a sus usuarios producir y entender una lista ilimitada de nuevas expresiones, es decir, que cada lengua inserta en el lenguaje ofrece a los sujetos una *guía implícita* que una lengua/cultura puede ofrecer a sus usuarios. Es decir, los seres humanos, en su lengua materna alcanzan el logro 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.

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 y que producen desarrollo en el lenguaje a medida que se van produciendo desarrollos en el pensamiento”¹⁰.

El pensamiento y lenguaje, “juega 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”¹¹ y es así que su relación consta de que el desarrollo cognitivo es prerequisite para insertarse en el lenguaje, siendo estos procesos complementarios para el progreso de otras funciones psicológicas y operaciones.

⁹ ibídem, Serra, M. [2008] p.28

¹⁰ Delval, J. [2008] “Desarrollo Humano”, ed. Siglo XXI, Madrid, España, p. 282

¹¹ Fajardo, L; Moya, C. [1999] “Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje”, ed. Universidad de Salamanca, España, p. 21.

La visión del lenguaje para Belinchón (1998), 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 bajo tres dimensiones: estructural, funcional y comportamental, las cuales confluyen al momento de comunicarnos.

La *dimensión estructural* de Belinchón (1998), 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, la importancia del lenguaje como instrumento fundamental para el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas”¹².

En este sentido, 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.

Es así que, “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”¹³. Como lo propone Lev Vygotsky (1976) en la corriente socio-histórica a partir de las experiencias que éstos y éstas vivencian en la cotidianeidad.

Desde esta perspectiva, 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

¹² Acosta, V.; Moreno, A. [2005], “Dificultades del Lenguaje en Ambientes Educativos”, ed. Masson, S.A., México, p. 1

¹³ ibidem, Acosta, V.; Moreno, A. [2005] p. 16

lenguaje contribuye, definitivamente al desarrollo integral del individuo. Es la llave maestra de la cultura, segunda naturaleza del ser humano”¹⁴.

Es así como Serra (2008) propone 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).

Composición y Desarrollo del Lenguaje

Continuos estudios han demostrado que los componentes del lenguaje se encuentran sujetos a la organización y desarrollo de éste, por lo que se ha determinado que “el lenguaje es el conocimiento de un código que permite representar ideas acerca del mundo por medio de un sistema convencional de señales arbitrarias de comunicación”¹⁵. Por ello, sus componentes se vinculan con qué tienen que aprender los niños y niñas.

La literatura declara, que existen tres componentes del lenguaje: comunicación y pragmática (uso), hacia la forma del lenguaje (gramática) y hacia el contenido (cognición), para Serra (2008) la intersección de estos tres componentes son lo que se denomina *contenido-forma-uso*.

La interacción de estos componentes para Serra (2008) son puntos centrales para el desarrollo y la adquisición del lenguaje, ya que va incorporando y activando, nuevas habilidades y conocimientos a un núcleo inicial que relaciona *intenciones y contenidos* a un medio físico, como el sonido, para expresar significados, inicialmente por gestos y progresivamente lingüísticos, que representen a los referentes elegidos.

El uso del lenguaje relacionado con la *Pragmática*, está determinado como “todo uso o elaboración de significados que requieren lógicamente de un referente (aquello de lo que se habla) conocidos por los hablantes o comprensibles para el oyente”¹⁶.

¹⁴ Gómez, L. [1971] “Introducción al estudio del Lenguaje”, ed. Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, Chile, p. 154

¹⁵ Por Lahey [1988] en óp. cit., Acosta, V.; Moreno, A. p. 2

¹⁶ óp. cit. Serra, M.[2008] p. 31

Además, este componente está formado por aquellos conocimientos que relacionan tanto los contextos como los usos comunicativos del lenguaje, que incluye también un espectro muy amplio de conocimientos y reglas, tanto lingüísticos como cognitivos y sociales.

El componente *Fonológico*, se interesa por el "estudio de la organización de los sonidos en un sistema valiéndose de sus caracteres articulatorios y de la distribución o suma de los contextos en que pueden aparecer"¹⁷.

La fonología y la fonética son los componentes sonoros de la lengua, los cuales poseen "relación entre intención/contenido y sonido, son los que determinan las formas que inciden directamente en la significación"¹⁸. De esta forma la fonología, estudia los contrastes sonoros, escogidos por los órganos de la fonación para producir sonido y de otra manera la fonética, en cambio, estudia la psicofísica de los sonidos del habla de una lengua (acústica y articulación).

La *Morfosintaxis*, en palabras de Dubois (1979) se ocupa tanto de la descripción de la adquisición de la estructura interna de las palabras como de las reglas y combinaciones en las oraciones.

Según Serra (2008) la morfología por una parte, integra el modo en cómo se construyen las palabras y qué combinaciones de morfemas son posibles y cuáles no. Por otro lado la sintaxis, es concebida como el sistema de reglas que gobierna la estructura de las oraciones, aunque supone su aportación al significado y pueda en algunas ocasiones producir y comprender un contenido a partir del léxico, la morfología y los contextos de habla.

Por último, el *componente Semántico*, "se centra en el estudio del significado de las palabras y de las combinaciones de palabras"¹⁹, asimismo Serra (2008), explica la semántica como la significación mediante el lenguaje, en la que se pueden relacionar los contenidos con las formas lingüísticas o, el modo en cómo se organizan los significados de acuerdo con los diferentes componentes de la lengua.

¹⁷ Por Onieva [1993] en Óp. Cit., Acosta, V.,; Moreno, A., p .3

¹⁸ op. cit. Serra, M.[2008], p. 51

¹⁹ op. cit. Acosta, V.; Moreno, A. [2005], p. 3

De las Teorías de la Adquisición del Lenguaje

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

En este sentido, existirá la dicotomía de que el conocimiento y desarrollo del lenguaje se ve influido por factores biológicos y sociales, puesto que “se entiende que el desarrollo del conocimiento deriva de las capacidades innatas preestablecidas en el niño o, por otra parte, que la experiencia regula el desarrollo del pensamiento infantil a través de la oferta de la estimulación para el progreso del conocimiento”²⁰.

Garton (1994) expresa la idea de que, desde el punto de vista innatista el desarrollo se sitúa en el resultado, a diferencia de los orígenes socioculturales del conocimiento lingüístico y de la cognición, que llevan a un examen de las condiciones contextuales que facilitan el proceso de desarrollo.

Profundizando, es posible destacar que desde una perspectiva conductista, Skinner (1957), plantea que “antes de que el niño empiece a hablar, poco podemos descubrir sobre su conocimiento de la lengua”²¹. Respecto a ello, Chomsky (1992) postula que el conductismo por su naturaleza no logra explicar a cabalidad la adquisición del lenguaje, puesto que “lo que el niño comprende puede ser más indicativo de su conocimiento de la lengua que lo que dice”²²

Este autor en Garton (1994) define al lenguaje como una facultad que se adquiere por herencia biológica. Dicho de otro modo, “en el caso del progreso del conocimiento lingüístico y de la cognición, está ampliamente aceptado que unos mecanismos innatos preconstruidos en el niño le predisponen a percibir y organizar su mundo de forma culturalmente aceptable”²³.

²⁰ Garton, A. [1994] “Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición”, ed. Paidós, España, p. 14

²¹ Karmiloff, K., Karmiloff- Smith A., [2005] “Hacia el lenguaje”, ed. Morata, España, p. 26

²² op. cit., Karmiloff, K., Karmiloff- Smith A. [2005], p. 26

²³ op. cit., Garton, A. [1994], p.14

Parafraseando a Garton (1994) los genes actúan de manera flexible determinando el límite y el abanico de posibilidades para la estimulación ambiental, es decir, el factor genético determina en parte el desenvolvimiento que el niño pueda tener en su medio circundante.

De este modo, explica que el aprendizaje de la lengua no es algo que el niño o la niña hace, sino más bien “es algo que le pasa al niño que está situado en un medio ambiente apropiado, de manera parecida a como su cuerpo crece y madura de manera predeterminada cuando recibe una nutrición apropiada, y estímulo dentro de su medio ambiente. Esto no quiere decir que la naturaleza del medio ambiente sea irrelevante”²⁴, sino que éste juega un rol fundamental en la fijación de parámetros de la gramática universal, que consiste en “un formato general al que deben obedecer los sistemas normativos específicos”²⁵.

Otro enfoque que pretende explicar el lenguaje es conocido como cognitivismo expuesto por Piaget, quien explica al lenguaje como una forma de función simbólica, que favorece la construcción de las operaciones lógicas y es indispensable para la elaboración del pensamiento (Piaget, 1992).

Esta concepción, abre paso a enfoques que incluyen otros factores para el desarrollo del lenguaje, como la interacción social, el medio cultural que rodea al niño y la niña; conocido como socio-constructivismo planteado por Vigotsky y Bruner.

De acuerdo a Vigotsky, el lenguaje “abre la capacidad de un verdadero control del individuo sobre su entorno físico”²⁶. Por consiguiente Bruner, plantea la importancia de la interacción social, explicando que la comunicación “implica aprender lo que las palabras y las frases significan”²⁷, esto se desarrolla al momento de que el niño y la niña establecen relación con personas en contextos reconocibles y adecuados para el uso del lenguaje.

En la actualidad, existen teóricos que apoyan el socio-constructivismo como una de las teorías más progresistas de la adquisición del lenguaje. Karmiloff (2005) explica que la adquisición

²⁴ Chomsky N. [1992] “El lenguaje y los problemas del conocimiento”, ed. Visor Distribuciones, S.A. , Madrid, España, p. 108

²⁵ Chomsky, N., Belletti, A., Rizzi, L., [2003] “Sobre la naturaleza y el lenguaje” Cambridge University Press, Madrid, p. 19

²⁶ Rosas, R., Sebastián, C. [2004] “Piaget, Vigotsky, Maturana. Constructivismo a tres voces”, ed. AIQUE, Argentina, p.36

²⁷ op. cit., Garton, A. [1994], p. 18

comienza desde la gestación, escuchando diversos sonidos que provienen desde el exterior, y en el nacimiento comienza a prestar atención a las conversaciones de habla humana. Así “estas precoces experiencias intrauterinas preparan al neonato para la recepción de elementos lingüísticos, y, en consecuencia, puede considerarse que desempeña un papel importante en el proceso global de desarrollo del lenguaje”²⁸.

En consecuencia, la producción del balbuceo pasa a ser una de las primeras etapas de la articulación del lenguaje a partir de las particularidades que posee la lengua materna. Es decir, el niño y la niña se expresan de manera constante mediante el pre-lenguaje, solicitando la satisfacción de sus necesidades básicas (Cassany, 2005).

En este sentido, el adulto explica sus mensajes e intenciones mediante la interpretación o traducción de movimientos, gestos, sonidos y medias palabras, así, “poco a poco, este acto de comunicación se aproxima más a lo que todos conocemos por lenguaje. Y no es el hecho de imitar el código de los adultos lo que nos debe hacer pensar que un niño o niña se comunican, sino su intencionalidad”²⁹. Como lo evidencia Karmiloff (2005) “niños y niñas, antes de los dos años ya comprenden que el orden de las palabras, transmite información fundamental sobre el significado”³⁰.

El desarrollo del lenguaje desde la mirada del Conductismo

La teoría conductista de Skinner plantea la adquisición del lenguaje, mediante el refuerzo de hábitos, que se constituyen como secuencias fijas de estímulos y respuestas. Así “en el contexto del aprendizaje verbal, la reacción es la emisión verbal del niño, cuya fijación depende del refuerzo positivo que proporcione el adulto a continuación”³¹.

Myers (2008) da cuenta que Piaget, plantea el desarrollo del lenguaje según los principios de aprendizaje del núcleo familiar que corresponde a la asociación, la imitación (de las palabras), y finalmente el refuerzo, evidenciados por las sonrisas o abrazos con que premian los padres a

²⁸ op. cit. , Karmiloff, K., Karmiloff-Smith,[2005] p.14

²⁹ Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. [2005] “Enseñar Lengua”, ed. GRAO, España, p.38

³⁰ op. cit. , Karmiloff, K., Karmiloff-Smith,[2005] p.16

³¹ García, A., Gallardo, B., [2005] “Conocimiento y Lenguaje”, ed. PUV, España, p.96

niños y niñas. Consideraba, que niños y niñas eran tabulas rasas en que la experiencia se limitaba sólo a imprimir su estructura (Karmiloff, 2004).

Por otro lado, Richelle (1975) expresa que Skinner tiene por propósito destacar la diferencia entre objeto e intención a través de la creación del concepto de comportamiento verbal, en vez de hablar de lenguaje o comportamiento lingüístico, es decir, “no se interesa por las reglas que rigen en sistema de la lengua, sino por la persona individual del habla”³².

Serra (2000), explica al lenguaje desde esta perspectiva como un hábito verbal y al pensamiento como un lenguaje subvocal, “consistente en hablarnos a nosotros mismos, y por tanto más económico, con menos gasto de energía y de movimiento y, en definitiva, con menos cantidad de musculatura comprometida”³³.

Dicha teoría se basa en el condicionamiento operante, que consiste en una conducta emitida de forma espontánea por los organismos (Trilla, 2001) otorgándole énfasis a los procesos de refuerzo definiéndolos como “aquellos en que una determinada clase de respuestas ven aumentadas sus probabilidades de futura ocurrencia debido a las consecuencias que sobre el contexto y sobre el propio sujeto tienen esas mismas respuestas”³⁴. A partir de ello, el acceso al lenguaje se produce a través de la imitación de sonidos, de juegos de palabras, en conjunto con el estímulo y refuerzo externo que tiene el medio sobre los sujetos, es decir, el lenguaje se constituye como un hábito verbal (Serra, 2000).

³² Richelle, M. [1975] “La adquisición del Lenguaje”, ed. Herder, España, p. 32

³³ Huguet, A. [2003] “Lenguaje y rendimiento escolar: un estudio sobre las relaciones entre el conocimiento lingüístico y matemático en el contexto bilingüe asturiano”, Academia Llingua Asturiana, p. 41

³⁴ Trilla, J. [2001] “El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI”, ed. GRAO, España, p. 235

El Innatismo y las Competencias Gramaticales

Chomsky, plantea que el lenguaje es una propiedad de la especie humana y que se adquiere de forma innata gracias a la herencia biológica. Es decir, “para todo aquel que alcance la competencia gramatical, esa capacidad lingüística debe ser parte de su dotación genética”³⁵.

Este conocimiento innato es conocido como Gramática Universal (GU) que consiste en un sistema de principios y parámetros (Chomsky, 2003); ésta “funcionaba como una especie de metateoría, definiendo el formato general al que deben obedecer los sistemas normativos específicos, así como restricciones generales a la aplicación de las reglas”³⁶.

En este sentido “el niño, con su conocimiento innato de los universales lingüísticos, trabajaría sobre el lenguaje hablado, y derivaría a partir de ese input un sistema de reglas gramaticales de la lengua particular a la cual está expuesto”³⁷. Según Garton (1994), cuando el sistema de reglas ya está articulado, es posible dar cuenta que la producción de las reglas del lenguaje y conocimiento de la estructura del mismo ya se ha aprendido.

La concepción principal de este autor, consiste en la creación del Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (DAL). Éste “es esencialmente una rutina de reconocimiento por la cual el niño, aprendiz de hablante, será capaz de reconocer regularidades profundas, en la estructura superficial del lenguaje determinado al que está expuesto, gracias a su conocimiento previo de la naturaleza profunda de *todos* los lenguajes”³⁸. A partir de lo anterior, la principal idea de Chomsky, es que el lenguaje es un sistema que hace un uso infinito de unos recursos finitos (Karmiloff, 2005).

El autor logra observar, cómo las reglas de la estructura del sonido toma mayor relevancia en el desarrollo fonético de niños y niñas, ya que a medida que va oyendo en su entorno más cercano, incorpora todo lo que oye, a su repertorio lingüístico. Esto permite que paulatinamente el niño o niña enriquezca su vocabulario de una manera asombrosa, por ello “la velocidad y la precisión de la adquisición del vocabulario no deja alternativa verdadera alguna a la conclusión de que el

³⁵ op. cit., Garton, A. [1994], p. 17

³⁶ op. cit., Chomsky N., Belletti, A., Rizzi, L. [2003] p. 19

³⁷ op. cit. , Garton, A. [1994] p. 17

³⁸ Bruner, J. [1995] “Acción, Pensamiento y Lenguaje”, ed. Alianza, Madrid, España, p. 174

niño, de alguna forma, dispone de conceptos previos a su experiencia de lengua y está, básicamente, aprendiendo etiquetas para conceptos que son ya parte de su aparato conceptual”³⁹.

Por lo tanto, la adquisición del lenguaje no se produce por un mero entrenamiento, sino por factores cognitivos previos que permitirán la adquisición y desarrollo del lenguaje de manera más compleja. De esta manera, “una peculiaridad notable de la adquisición del lenguaje por parte del niño es el grado de precisión con el que imita el habla de sus modelos (miembros de la familia, otros niños, etc.). La precisión del detalle fonético va mucho más allá de lo que los adultos pueden percibir (...)”⁴⁰.

Finalmente Chomsky (1992), expresa la idea de que el niño y la niña realizan un acercamiento a la lengua, mediante el entendimiento intuitivo de diversos conceptos como objetos físicos, intenciones humanas, que van a constituir un marco para el desarrollo del pensamiento y el lenguaje. Estos aspectos son comunes para todas las lenguas del mundo, a pesar de que algunas de estas, puedan diferir en los medios de expresión empleados por otras.

Lenguaje y Cognitivismo

Jean Piaget, concibe el lenguaje como una competencia cognitiva, gracias a un dominio paulatino de estructuras lingüísticas. Con ello, “sostiene que los mecanismos generales del aprendizaje se aplican sin más a las entradas lingüísticas, una vez establecidos en el desarrollo cognitivo general”⁴¹. Parfraseando a Karmiloff (2005), según esta teoría, la forma que tienen los niños de aprender el lenguaje no tiene nada especial, se considera que el desarrollo cognitivo es un prerrequisito y el fundamento para el progreso del lenguaje.

Dicho de otra forma, las operaciones concretas, se desarrollan de manera paralela con el lenguaje, es decir, “el juego simbólico aparece aproximadamente al mismo tiempo que el lenguaje, pero independientemente de éste, y desempeña un papel considerable en el pensamiento de los pequeños como fuente de representaciones individuales, y de esquematización representativa igualmente individual”⁴².

³⁹ op. cit. Chomsky . [1992], p. 31

⁴⁰ ibídem, Chomsky [1992], p. 31

⁴¹ op. cit, Karmiloff- Karmiloff Smith, [2005] p. 19

⁴² Piaget, J., [1992] “Seis estudios de psicología ”, ed. Ariel, Argentina, p. 129

Según Garton (1994), Piaget veía el pensamiento y el habla como procesos complementarios en el niño, más que procesos comunicativos. Así “las observaciones de conversaciones infantiles, se centraron en el progreso hacia la expresión del pensamiento claro y lógico y en cómo los niños pequeños serían inicialmente incapaces de tomar en consideración a la otra persona implicada en la conversación”⁴³. De acuerdo a esto, el habla del niño y niña posee características egocéntricas al centrarse en su propia visión e interpretación del mundo e incluso un habla socializada, también estaría centrada desde el yo hacia el exterior, por lo que no abriría espacio a los aspectos social y comunicativo (Garton, 1994).

Concluyendo, Piaget explica que “entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro (...) pero ambos dependen de la inteligencia en sí, por su parte, es anterior al lenguaje e independiente de él”⁴⁴. Por esta razón, la preocupación de Piaget no fue exclusivamente el lenguaje, sino que era la explicación del desarrollo cognitivo y el impacto que éste podría tener en la construcción de las operaciones lógicas.

Es así como el autor “concebía el lenguaje como representación. Defendía la primacía del pensamiento, siendo necesario el lenguaje únicamente cuando el pensamiento se vuelve más abstracto, al ser precisa la representación mental para posibilitar la eficacia y permitir el subsiguiente desarrollo cognitivo”⁴⁵.

Dicho desarrollo cognitivo se produce mediante la función simbólica, debido que, “el niño hace imitaciones diferidas, atribuye a los objetos, en sus juegos, los significados más diversos, no por imprecisión o incoherencia, sino porque los usa como símbolos, como significantes de otras cosas”⁴⁶. En palabras de Richelle (1975) , la función simbólica “le permite adquirir el lenguaje, producto social, que constituye la explotación más elaborada que desarrolla la especie humana de sus propias capacidades representativas”⁴⁷. La función simbólica es un producto de la evolución que va teniendo el niño, comenzando desde la etapa sensorio motriz, hasta la etapa de las operaciones concretas.

⁴³ op. cit., Garton, A.[1994], p. 76

⁴⁴ op. cit., Piaget, J. [1992], p. 142

⁴⁵ op. cit., Garton, A. [1994], p.15

⁴⁶ op. cit, Richelle, M. [1975], p.124

⁴⁷ op. Cit., Garton, A.[1994], p. 125

Socio-constructivismo en el Desarrollo del Lenguaje

El socio-constructivismo es otra de de las teorías en cuanto a la adquisición del lenguaje se refiere. Sus principales exponentes son Lev Vigotsky y Jerome Bruner. El primero postula la importancia de las influencias sociales que propician el progreso cognitivo y lingüístico. De este modo, Vigotsky “propuso que las funciones mentales superiores (lenguaje y pensamiento) se desarrollarían primero en la interacción del niño con otra persona. Esas funciones interpersonales devendrían gradualmente intrapersonales a medida que el niño fuese consciente de sus significación (tanto cultural como histórica)”⁴⁸.

Para Vigotsky “el lenguaje organiza y estructura los procesos mentales; de modo que, según éstos se organicen, así se desarrollarán las funciones psicológicas superiores y sus productos, como la comprensión y la deducción”⁴⁹. En este sentido, “admite un desarrollo lingüístico pre-intelectual (donde el lenguaje se elabora esencialmente en su función comunicativa social), y un desarrollo intelectual preverbal, que convergen en un pensamiento verbalizado, primero externo, luego egocéntrico, y por fin interiorizado”⁵⁰.

El desarrollo del lenguaje se produce desde el habla social, hasta el habla interna pero pasando por el habla egocéntrica (Vigotsky, 2004). En consecuencia, “el pensamiento es considerado una actividad que se desarrolla en paralelo con el habla, pero mantenida en el contexto social”⁵¹.

El lenguaje en palabras de Vigotsky, debe desarrollarse en el contexto de su función comunicativa y social, ya que “el desarrollo del lenguaje (o habla) posibilita al niño la entrada a la cultura, dado que puede utilizar el sistema de comunicación convencional, transferido a través de la interacción social, e interiorizado”⁵².

Finalmente, la teoría de este autor, expresa la importancia de la relación entre la persona y el medio sociocultural que se va desarrollando a lo largo de su vida.

⁴⁸ ibídem, Garton, A. [1994], p. 21

⁴⁹ Gutiérrez, I., [1997] “Introducción a la historia de la Logopedia”, ed. Narcea, España, p.126

⁵⁰ op. cit., Richelle, M. [1975], p. 115

⁵¹ op. cit., Garton, A. [1994], p. 15

⁵² op. cit., Garton, A. [1994], p. 21

Del mismo modo, Bruner postula la importancia tanto de la cognición como de los contextos para el desarrollo del niño y la niña, enfatizando el ámbito comunicativo del desarrollo del lenguaje más que la naturaleza estructural.

Esta comunicación permite aprender a utilizar los significados convencionales a partir de cómo, dónde y cuándo puede utilizarlos. Asimismo “el niño necesita dos fuerzas para aprender a usar el lenguaje. Una de ellas es equivalente al Dispositivo de Adquisición del Lenguaje innato y es una fuerza interna de empuje que no lleva por sí sola a aprender el lenguaje. La otra fuerza estira. Se trata de la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje”⁵³

Se plantea el concepto de interacción social, que tiene el niño con el adulto, y que permite el desarrollo de la capacidad innata para aprender el lenguaje, más el apoyo social entregado para propiciar la expresión de dicha capacidad. Según Garton (1994), para que exista interacción social deben existir por los menos dos participantes que intercambien información.

El Lenguaje desde la Comunicación

El lenguaje posibilita la capacidad de interacción entre los sujetos, tanto de forma oral como escrita, reflejando distintas situaciones y realidades que permiten un entendimiento del mundo por medio de la construcción de significados. Por lo tanto “el lenguaje puede ser considerado como un instrumento que permite trasladar la experiencia social individual a un sistema simbólico común y así convertir en expresable lo que es privado”⁵⁴.

Para que exista este traspaso, según Tuson (2003) es necesario la presencia de seis elementos que condicionan el proceso comunicativo: emisor, receptor, mensaje, referente, canal y código. Estos elementos se conceptualizan en que el emisor elabora un mensaje y lo convierte en una señal dirigida a un receptor. Este mensaje transmitido por un canal contiene una realidad, ya sea física o mental, es decir, posee un referente y además conserva un código que permite la decodificación e interpretación de los participantes.

Cada elemento posee una función en el acto comunicativo propuesto por Jakobson, llamadas funciones del lenguaje, éstas pueden describirse como “un conjunto diversos de propiedades

⁵³ Por Bruner en op. cit., Garton, A. [1994], p. 18.

⁵⁴ op. cit., Serra M.[2008], p. 17

semióticas y comunicativas concretas (generalmente observables) asociadas con la forma”⁵⁵. Asimismo, se puede identificar que el emisor posee la función expresiva, donde se caracteriza por la construcción del mensaje que denota y manifiesta la actitud y estado de ánimo del emisor.

El receptor adquiere la función conativa, donde el uso del lenguaje está dirigido con la finalidad de que el oyente actúe. El mensaje posee la función poética, que se centra en la estética del mismo, usando recursos como figuras estilísticas y juegos de palabras. El referente tiene la función referencial que se caracteriza en el aspecto informativo que posee el mensaje, poniendo énfasis al factor del contexto comunicativo. El código posee la función metalingüística que se utiliza para hablar del lenguaje mismo. Por último, el canal posee la función fática, que tiene el propósito de facilitar la transmisión del mensaje como también de optimizar esta transmisión.

Por tanto, cada uno de estos elementos y funciones participan en el proceso comunicativo, entregando una pauta para su realización. Para que exista comunicación debe participar un emisor y receptor, además el mensaje debe ser entendido por los participantes, el cual debe contener una forma de significación igual a las expresiones o contenidos del mensaje.

Es decir, se debe compartir el código de ese medio de comunicación, que según Martínez (1994) se define como un sistema o conjunto interiormente ordenado de elementos o unidades que deben ser conocidas por el emisor y receptor; como también una sintaxis que permita enlazar aquellas en unidades más extensas.

Construcciones Socio-culturales: Lengua y Código.

De acuerdo a lo anterior, es posible establecer que el código es entendido como la lengua de los participantes, ya que, “es la manifestación concreta que adopta en cada comunidad la capacidad humana del lenguaje (...), además del medio que permite la comunicación entre los miembros de esta comunidad, un signo de adscripción social, es decir, de pertenencia a un grupo determinado”⁵⁶. Por lo tanto la lengua es un medio de comunicación que posee una construcción social y cultural.

⁵⁵ Alonso- Cortés, A. [2008] “Lingüística”, ed. Cátedra, Madrid, España, p. 74

⁵⁶ op. cit., Cassany, D.[2005], p. 435

Según Martínez (1994) es posible evidenciar diversas lenguas, las cuales se diferencian en la asociación de sonido y significado, puesto que, a cada sonido se le asigna un significado que cambia de una cultura a otra. Por lo demás “esta asociación por acuerdo social, intersubjetiva más que objetiva no es otra cosa que el código lingüístico, que rige y dirige tanto la producción como la interpretación de sus mensajes”⁵⁷.

Así, la comprensión del código lingüístico conlleva un ordenamiento específico, donde no se pueden combinar cualquier unidad con otra, sino que deben ser mezcladas según sus propias capacidades combinatorias. Cada código posee una gramática la cual exige un orden tanto para su producción como recepción.

Para Cassany (2007), aprender la lengua significa aprender a usarla y a comunicarse. Es necesario entender lo que se concibe por comunicación; según Maqueo (2005) el proceso de comunicación se puede definir desde variadas visiones que existen de la lengua. La primera supone que “la lengua es un sistema invariable de significados, finito y relativamente estable (...) un sistema que cumple una única función: la socialización”⁵⁸.

La lengua se ve como un sistema uni-funcional e invariable de significación, en donde la comunicación es el resultado de la misma, ya que, se constituye como la pre-condicionante de la anterior. De esta manera la comunicación se define como una derivación de la lengua.

La segunda visión, plantea que la lengua no puede ser vista tan sólo como un sistema de significados, como plantea la visión antes señalada, ya que la lengua está determinada por elementos como: la situación comunicativa, la intención, el contexto físico, entre otras. Por tanto la comunicación es determinante de la lengua, y a su vez es una precondition del sistema de significación.

Y por último, la tercera visión plantea que la lengua es la combinación entre el sistema de significación y comunicación. Destacando que cada una debe entenderse a partir de esta relación y no de forma individual. Con ello la comunicación se concibe como un proceso y producto a la

⁵⁷ Martínez, J. [1994] “Propuesta de gramática funcional”, ed. Istmo, España, p. 25

⁵⁸ Maqueo, A. [2005] “Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica”, ed. Limusa, México. p. 134

vez, puesto que el primero recae en la comunicación del mensaje y el segundo en el sistema de significación.

Modelos Comunicativos

Cada una de estas perspectivas, define como puede ser vista la comunicación, ya sea como un resultado, precondition o una combinación de la lengua. Según Maqueo (2007) la comunicación, responderá al proceso donde al menos dos sujetos intercambian información, dentro de un contexto y situación determinada. No obstante, dependiendo de los siguientes modelos comunicativos, es cómo este proceso de intercambio será definido.

El primer modelo llamado *lineal*, se condice con las ideas conductistas de estímulo y respuesta, puesto que, se piensa a la comunicación como una concatenación lineal, donde el emisor manifiesta su intención en un mensaje para producir un efecto en el receptor, es decir, el emisor emite un estímulo que debe crear una respuesta al receptor, el cual según este modelo mantiene una función netamente de receptor del estímulo.

El segundo modelo denominado *circular*, propone en cambio que el receptor debe ser una parte activa en el proceso comunicativo interpretando el mensaje entregado, donde para que se origine comunicación no basta con que el emisor produzca un mensaje, sino que debe existir un receptor capaz de interpretarlo. La comunicación “se ve como un sistema de preguntas y respuestas, un tipo de cooperación en que los dos interlocutores están activamente organizados en la construcción del mensaje”⁵⁹.

Por tanto, la diferencia entre los modelos anteriores, es que el circular define la comunicación no sólo como un proceso de transferencia de intenciones que utiliza la lengua como su herramienta, sino que un proceso dinámico y creativo, donde ambas partes (emisor y receptor) realizan un proceso de construcción, que avanza a medida que continua la interacción entre los participantes; en cambio el modelo lineal la define como un proceso cerrado y enfocado a intencionar el actuar de otro sujeto, quien es visto como un mero receptor y no un participante activo en el proceso comunicativo.

⁵⁹ ibídem, Maqueo, A. [2005], p. 133.

No obstante, en ambos modelos, el concepto de intención es similar, debido a que los comunicadores tratan de participar en la conversación y aceptan los principios conversacionales.

El tercer modelo llamado de retroalimentación, a diferencia de los anteriores no considera el concepto de intención. Éste parte de la base que la interacción entre los sujetos es una necesidad social que se basa tanto en el deseo de comunicar, como también el de interpretar.

Y por último, el modelo *auto-regulador*, propone que los interlocutores no se comunican para transferir un mensaje, sino que para integrar los elementos de una situación comunicativa que contribuyan a la autorregulación.

Cada uno de estos modelos comunicativos, se pueden asociar a como se puede definir la comprensión lectora, entendiendo que la comunicación no tan sólo se da de manera oral, sino también de forma escrita. Si vemos la lectura bajo el modelo lineal, el lector sólo será un receptor del mensaje entregado por el escritor y no participará de manera activa en el proceso. Sin embargo esta asociación con la comprensión lectora se revisará a extensión en el siguiente apartado.

Competencia Comunicativa

El uso de la lengua supone un conocimiento sobre ésta, aprender a cómo usarla, lo que conlleva también un aprendizaje de cómo usar la comunicación, y con ello una competencia comunicativa.

Según Martínez (2006) para entender la competencia comunicativa, es necesario explicar la competencia lingüística y de ahí traspasarla a la comunicativa. Siguiendo las ideas de Chomsky, el cual mediante la distinción de los conceptos de competencia y actuación da origen al término de competencia comunicativa. Según esta perspectiva es necesario establecer lo qué es competencia y lo qué es actuación para comprender lo qué es competencia comunicativa.

La competencia se describe como “la capacidad del lenguaje, esto es, el conocimiento que un hablante nativo posee de los principios que permiten una interpretación y un uso del lenguaje particular”⁶⁰; En cambio la actuación es el uso real de la lengua.

Para Chomsky, la comunicación es inminentemente lingüística, ya que conlleva a que el individuo conozca todos los elementos del sistema lingüístico, por lo que la competencia en la comunicación requiere que “el hablante- oyente ideal tiene la capacidad de producir e identificar si las formas lingüísticas son gramaticales; esto es, correctamente estructuradas- si tiene un sujeto (de quien habla) y un predicado (lo que dice el sujeto) o agramaticales; es decir, incorrectamente estructuradas”⁶¹.

Sin embargo, según Hymes la concepción chomskyana es limitada puesto que las reglas gramaticales no son suficientes para explicar la competencia lingüística, es por ello que establece el concepto de competencia comunicativa, incluyendo tanto el significado referencial como social del lenguaje.

La competencia comunicativa es “la que permite a la persona combinar e interpretar mensajes y negociar significados en relaciones interpersonales dentro de contextos específicos, es decir, a través del aprendizaje de una lengua se aprende a vivir lingüísticamente en sociedad”⁶². Consecuentemente, al igual que las teorías de adquisición del lenguaje, la competencia comunicativa se puede ver desde una dimensión biológica como es el innatismo propuesto por Chomsky o por una dimensión socio-constructivista enunciadas por Vygotsky.

Por último, la competencia comunicativa se constituye por elementos que facilitan la comunicación, estos componentes se pueden apreciar desde distintas visiones, siendo la primera la propuesta de Polo y Pardo (1995).

En esta postura la competencia se compone por tres elementos: el primero es ideativo, el cual está constituido por el saber acerca del conocimiento del mundo y de las relaciones lógicas que se establecen entre ellas; el segundo llamado lingüístico se refiere al conjunto de conocimientos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, por el cual se le denomina

⁶⁰ Dranti, A. [2000] “Antropología Lingüística”, ed. Cambridge, Madrid, España, p. 37

⁶¹ Martínez, L. [2006] “Comunicación y lenguaje: competencia comunicativa. Supuestos de los profesores de básica primaria”, ed. Universidad del Rosario, Colombia. p. 17

⁶² Por Hymes [1996] en ibídem, Martínez, L., p. 19

competencia lingüística y se refleja en las actuaciones lingüísticas. El tercer es el expresivo, que comprende el conjunto de saberes socioculturales, plenamente convencionalizados, acerca de las normas para la construcción de textos.

Una segunda visión planteada por Celce, Murcia y otros (1995) proponen que la competencia comunicativa engloba las competencias: lingüísticas, sociolingüísticas, accional, discursiva, y estratégica.

La competencia lingüística, se condice con el componente lingüístico de la visión anterior, puesto que supone un conocimiento de los elementos léxicos y reglas morfológicas, sintácticas y semánticas, centrándose en “el conocimiento y la habilidad requerida para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados”⁶³.

Por otro lado, la competencia sociolingüística está compuesta por el uso de las reglas que permiten interpretar un enunciado, y asimismo identificar el entendimiento de estos mediante al conocimiento de los factores contextuales de estatus de los participantes y las normas de esta interacción.

El componente accional se define como la habilidad de transmitir y entender un enunciado, dicho en otras palabras “entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas”⁶⁴.

La competencia discursiva se refiere a la capacidad de seleccionar, secuenciar y organizar las palabras para que el enunciado, ya sea escrito u oral tenga coherencia, cohesión, una estructura genérica y conversacional.

Finalmente, la competencia estratégica es la capacidad de aunar las competencias anteriores para entablar el proceso comunicativo, entregando una estructura y forma al discurso utilizando las competencias anteriormente descritas.

⁶³ Por Celce y Murcia [1995] en: op. cit., Martínez, L., p. 24

⁶⁴ ibidem, Martínez, L.[2006], p. 25

Concepciones 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”⁶⁵. 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 contexto sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales”⁶⁶.

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”⁶⁷.

A través de la lectura, las y los lectores, se sumergen en nuevos mundos y viajan a lo imprevisto, asociando a nuevos aprendizajes a las experiencias del lector/a y a las diferentes instancias del desarrollo de la misma. Es muy importante destacar que “la lectura, produciendo significados y

⁶⁵ Echeverría, R. [1998] “Ontología del Lenguaje”, ed. Dolmen, Chile, p. 34

⁶⁶ Por Cazden, C., en Ferreiro, E. [2002] “Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura”, ed. Siglo XXI, S.A. México, p. 207

⁶⁷ Antezana, L. [1999] “Teorías de la Lectura”, ed. Altiplano, Bolivia, p. 23

sentidos, desplaza al texto hacia otros lugares, otras instancias del hacer significativo social e histórico”⁶⁸.

La lectura entonces, es un proceso interactivo, en cual el sujeto lector/a pone a disposición del texto todo su bagaje cultural, su afectividad dentro de las condiciones que posee, de esta manera “el proceso de lectura viene definido por la interacción existente entre factores diversos tales como características del lector/a, naturaleza de la información que se desarrolla en el discurso escrito, finalidad de la tarea que se ha sido propuesta y las condiciones propias de la situación o contexto en que tiene lugar”⁶⁹, todo lo anterior, deja en manifiesto que la lectura es algo activo y que le proporciona al lector/a “una actividad productiva. Éste no sólo recibe un texto sino, a su vez lo transforma”⁷⁰.

¿Qué es Leer?

Dentro de las concepciones de lectura, cabe cuestionarse ¿qué es leer? puesto, que ésta actividad se asocia principalmente con la producción de sentido, en la cual ponemos a disposición del texto nuestras habilidades, destrezas y conocimientos con el objeto de otorgar significado a lo que se lee, es así que se postula que “se lee para comprender”⁷¹.

Jolibert (2003), propone dos ideas fundamentales asociadas a lectura, primeramente, que *es leyendo que uno se transforma en lector*, en que niñas y niños a partir de una situación real, en la cual necesiten leer, pondrán en juego sus competencias previas para otorgar sentido a lo que se le ha presentado. Además, fundamenta, que no se enseña a leer a un niño, *es él quien se enseña a leer con nuestra ayuda* refiriéndose 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

⁶⁸ ibídem, Antezana, L.[1999] p. 36

⁶⁹ Escoriza, J. [2003] “Evaluación del Conocimiento de las Estrategias de Comprensión Lectora”, ed. Universitat Barcelona, España, p. 10

⁷⁰ op. cit. Antezana, L.[1999], p. 32

⁷¹ Golder, C; Gaonacih, D. [2001] “Leer y Comprender: psicología de la lectura”, ed. Siglo XXI, México, p. 10

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*”⁷², 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”⁷³, 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”⁷⁴, 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, conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos, mucho antes que el profesor aborde directamente con él la comprensión y que intervenga la comprensión de textos”⁷⁵.

El material que se emplea para el desarrollo de la lectura se centra en “textos exclusivamente para enseñar las habilidades necesarias para descifrar. Prescindiendo de si se hace por medio del conocimiento visual de palabras enteras o por medio de la fonética”⁷⁶, es por esto que, el docente

⁷² Jolibert, L. [2003] “Formar Niños Lectores de Textos”, ed. LOM, Santiago, Chile, p. 26

⁷³ ibidem, Jolibert, L. [2003] p. 27

⁷⁴ ibidem, Jolibert, L. [2003] p. 27

⁷⁵ Rodríguez, E.; Lager, E. [2003] “La Lectura”, Programa Editorial Universidad del Valle, Colombia, p. 117

⁷⁶ Bettelheim, B; Zelan, K. [1983] “Aprender a Leer”, ed. Crítica, Barcelona, España, p. 255

es quien selecciona y propone las actividades que éste considere pertinente con la finalidad de alcanzar el desarrollo de las habilidades mencionadas.

Las habilidades de la lectura que niños y niñas desarrollan, comienzan a temprana edad, partiendo por la etapa del garabateo y garabateo con nombre⁷⁷, la cual van representando su realidad, a partir del mundo que los rodea, explorando e interpretando mediante el lenguaje.

Así “al final de la etapa del garabateo, el niño comienza a atribuir significado a sus garabatos. Esta es una etapa que pone de manifiesto la función simbólica emergente en toda su expresión, ya que los garabatos no representan ninguna característica o parecido con la realidad que el niño dice que representa⁷⁸. En este sentido, cuando al niño se le entrega la oportunidad de la exploración, las posibilidades de producir lenguaje escrito serán mayores, y con ello pasará del dibujo a la representación del lenguaje de manera natural.

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”⁷⁹. Dicha función, se caracteriza por ser un proceso cognitivo fundamental para el desarrollo intelectual de niños y niñas. Según Molina (2001), 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 propiamente tal.

⁷⁷ Se entenderá por garabateo con nombre, según Lowenfeld (1979) a la designación que realizan niños y niñas a sus producciones, otorgándole sentido y significado. Este es un indicio de que el pensamiento del niño y niña ha cambiado, ya que ahora dibuja y escribe con una intención a pesar de que los trazados no tengan mayor variabilidad.

⁷⁸ Por Ferreiro, E.; Teberosky, A. [1979] en Molina, A. [2001], “Niños y niñas que exploran y construyen: currículo para el desarrollo integral en los años pre-escolares”, ed. Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico, p. 204

⁷⁹ *ibidem*, Molina, A. [2001], p. 6

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 el que 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”⁸⁰, 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”⁸¹, 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 un 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

⁸⁰ Benda, A; Ianantuoni, E; De Lomas, G. [2006] “Lectura Corazón del Aprendizaje”, ed. Bonum, Buenos Aire, Argentina, p. 21

⁸¹ Solé, I.; et al. [2001] “Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento”, ed. Laboratorio Educativo, p. 112

una experiencia inicial placentera”⁸². 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”⁸³, 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”⁸⁴.

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.

⁸² op. cit. Benda, A. et al. [2006], p. 21

⁸³ Tijero, L; Cantero, F. [2002] “La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas”, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, España, p. 4

⁸⁴ op. cit., Bettelheim, B.; Zelan, K. [1983], p. 56

La Comprensión Lectora desde una perspectiva de la Comprensión Humana

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la lectura es uno de los procesos más significativos en la actualidad. Ésta es entendida como “un medio, entre otros, que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto, de aquello que han concebido en su mente o que han imaginado, y que tiene, entre el resto de medios de que disponemos, un peso específico importantísimo”⁸⁵.

La lectura influye de manera significativa en lo que a la comprensión lectora respecta, concibiéndose esta última como una de las problemáticas más potentes en estudio, y que ha tenido un impacto en cómo desarrollarla al interior de las aulas.

De esta forma, y, para un mayor análisis, es importante considerar los diversos modelos de procesamiento de la lectura, que influyen en el proceso lector y que contribuyen a la comprensión lectora, tales como: bottom-up consistente en un proceso ascendente “desde las unidades más pequeñas hasta las unidades más amplias y globales”⁸⁶; el proceso top-down, que consiste en el proceso contrario, es decir, “se produce en sentido descendente, desde las unidades más globales hasta las más discretas”⁸⁷; y finalmente el modelo de procesamiento interactivo que se caracteriza por integrar a los procesos anteriores, ya que, “en la lectura se da un juego de procesamientos ascendentes y descendentes simultáneos en la búsqueda de significado”⁸⁸, por ello lector y texto son de vital relevancia para comprender la lectura.

Estos tipos de procesamiento de la lectura, tienen un impacto en cómo desarrollar la comprensión lectora, y qué deben aprender los y las estudiantes, y de qué manera la utilización de un modelo de procesamiento favorece el desarrollo y potenciación de la misma. En este sentido, es preciso comprender que “para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto”⁸⁹, de acuerdo a Catalá (2001) dichas estrategias permitirán verificar y corroborar las hipótesis que se

⁸⁵ Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E.; Monclus, R. [2001] “Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)”, ed. GRAO, España, p.11

⁸⁶ op. cit Bofarull, M.; et al [2001], p. 22

⁸⁷ ibidem, Bofarull, M. et al [2001], p.22

⁸⁸ ibidem, Bofarull, M. et al [2001] p. 23

⁸⁹ op. cit., Catalá, G. [2001], p. 15

van formulando durante la lectura con el objeto de construir sentido y significado de lo que se está interpretando.

¿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”⁹⁰. 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 cuando lo ha logrado.

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”⁹¹. En palabras de Gómez (1997), 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.

Según Gómez (1997) 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”⁹².

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”⁹³. Dicho de otra forma, la comprensión

⁹⁰ Peronard, M., et al. [1997] “Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases”, ed. Andrés Bello, Chile, p.43

⁹¹ ibidem, Peronard, M. et al [1997], p.45

⁹² ibidem, Peronard, M. et al [1997], p. 95

⁹³ ibidem, Peronard, M. et al [1997], p.96

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.

Modelos del Proceso Lector: Bottom-up, Top-down e Interactivo

La lectura, se debe entender como un proceso no sólo de decodificación, sino también como un proceso que permite la construcción de sentido y significado del texto que se está leyendo. A partir de ello, la lectura es “un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto”⁹⁴; según Mendoza (2003) leer es avanzar a la par que el texto, e integrar aportaciones para establecer inferencias de comprensión, y finalmente lograr la interpretación del mismo.

Leer implica un proceso de búsqueda de significado, e interacción con el texto, y su interpretación. Con ello, el proceso lector “se produce mediante la conjunción de un microproceso de reconocimiento léxico y de preposiciones y un macroproceso en el que se integra toda la información para construir significado del texto”⁹⁵.

De esta forma, Mendoza (2003) en Mendoza (1998), postula que la lectura ha sido concebida como “una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales”⁹⁶

Además, es posible observar la importancia del texto y lector que funcionan como los ejes principales en el proceso de la lectura, en que se trata la interacción del sujeto (lector) con el texto que está leyendo. Mendoza (2003), plantea que este proceso lector comienza desde los

⁹⁴ Mendoza, A.; Briz, E. [2003] “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, ed. Prentice Hall, España, p.228

⁹⁵ ibidem, Mendoza, A.; Briz, E. [2003], p. 229

⁹⁶ ibidem, Mendoza, A.; Briz, E.[2003], p.229

procesos inferiores y perceptivos como lo visual-auditivo correspondiente al aspecto físico, hasta procesos superiores en el aspecto intelectual que permite la comprensión del campo semántico y sintáctico.

Este autor, postula una serie de fases y estrategias que debe desarrollar el lector en el proceso de la lectura. Estas fases comienzan con la *decodificación* que se entiende como “la identificación de las unidades primarias de un texto y permite la primaria aproximación al contenido”⁹⁷, en esta fase el lector realiza sólo el reconocimiento de estructuras lingüísticas; luego es preciso señalar, la fase de *precomprensión* que permite el descubrimiento de “orientaciones internas o las condiciones de recepción que el texto ofrece, cuyas funciones son las de estimular la participación interactiva del lector”⁹⁸. Parafraseando a Mendoza (2003), el lector produce la formulación de expectativas, la elaboración de inferencias, y llega a una interpretación y comprensión coherente del texto porque la lectura realizada se constituye como una re-creación del texto ofrecido.

La fase de la *comprensión*, se entiende como el “establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componente textuales”⁹⁹. Según el autor (2003), el lector organiza y regula la información requerida por el proceso de lectura.

La fase de *interpretación* se concibe como “el resultado de la valoración personal de los datos, intenciones, informaciones que el texto ha presentado”, en esta fase el lector según el autor (2003) construye el significado de los datos verificados y formula sus valoraciones. Cabe destacar que en la interpretación planteada culmina la interacción.

Por último, es preciso mencionar el contexto, “que forma parte de cualquier acto de lectura, influyendo sobre los significados que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimiento de que disponen”¹⁰⁰. En virtud de ello, el lector logra construir de forma activa significado e interpretar las inferencias que posee el texto, a partir de un contexto determinado que permite lograr una mayor comprensión de lo que el sujeto está leyendo.

⁹⁷ ibídem, Mendoza, A.; Briz, E.[2003] p.231

⁹⁸ ibídem, Mendoza, A.; Briz, E.[2003], p.231

⁹⁹ ibídem, Mendoza, A.; Briz, E.[2003], p. 232

¹⁰⁰ Cairney T. [2002] “Enseñanza de la comprensión lectora”, ed. Morata, España, p. 34

Modelo Bottom-up

Este modelo se caracteriza por realizar un proceso de decodificación ascendente, es decir, “parte del supuesto de que los distintos niveles de procesamiento mantienen una dependencia unidireccional de abajo hacia arriba, de forma tal que los productos finales de cada nivel de procesamiento son requisito previo indispensable para la ejecución en el nivel siguiente de la jerarquía”¹⁰¹. De este modo, este procesamiento se explica gracias a que el lector ante un texto “procesa sus componentes empezando por las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que le conduce a la comprensión total del texto”¹⁰². Según Catalá (2007), los seguidores de este modelo de procesamiento, explican que al realizarse la decodificación del texto completo se cuenta con todos los elementos suficientes para su comprensión.

En este sentido Santalla (2000), plantea que este procesamiento se produce desde el reconocimiento visual de las letras y palabras, hasta el análisis semántico del texto completo sin necesidad de que la relación inversa se realice. Estos modelos “enfatan en las funciones codificadoras de la información, las cuales resultan indispensables para continuar con los procesos siguientes que culminan en la comprensión del discurso”¹⁰³.

Finalmente es posible, considerar que este modelo, entrega una visión unidireccional, secuencial y jerárquica que tiene como objeto la conducción de la comprensión mediante la codificación del texto.

Modelo Top-down

Este proceso, se desarrolla de manera descendente, entregando mayor importancia a los conocimientos previos, es así, como “el lector proyecta sus conocimientos previos sobre la lectura, estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intentando verificarlas. Cuanta más información se tenga sobre un texto menos habrá que fijarse en él para poder interpretarlo”¹⁰⁴.

¹⁰¹ Santalla, Z.; [2000] “El sistema de memoria humana: memoria episódica y semántica” Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela, p. 402

¹⁰² op. cit., Catalá, G.[2005], p. 15

¹⁰³ ibídem, Santalla, Z. [2000], p. 403

¹⁰⁴ op. cit. Catalá, G. [2005], p. 15

En palabras de Santalla (2000), este procesamiento se desarrolla de arriba hacia abajo, siendo el lector con todo su bagaje cultural y cognitivo el elemento con mayor relevancia. De esta manera, los modelos anteriores “postulan que cuando los individuos interpretan el significado del discurso, ellos utilizan como claves sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatorio, más que los detalles gráficos”¹⁰⁵.

Con ello, Goodman y Burke (1982) en Santalla (2000), la comprensión del discurso implica la actuación de diversas estrategias como: predictivas que “resultan en la formulación de una serie de hipótesis acerca de lo que se está leyendo y escuchando”¹⁰⁶; las confirmatorias que “informan al individuo acerca de la mayor o menor adecuación de las hipótesis planteadas”¹⁰⁷, y por último las integradoras que “permiten a la persona construir el significado del discurso e incorporarlo a sus esquemas”¹⁰⁸.

Por consiguiente, este procesamiento implica una mayor comprensión del texto, puesto que integra los conocimientos del lector con el objeto de construir una interpretación y atribuir significado respecto del texto.

Modelo Interactivo

Este modelo de procesamiento integra los procesos anteriores, por un lado, la unidireccionalidad del proceso ascendente, y por otro, la integración de los conocimientos previos que posee el lector. Se parte de la idea de que “para leer es necesario la descodificación y también las estrategias necesarias para procesar activamente el texto”¹⁰⁹. Catalá (2001), postula que el texto tiene un significado y el lector lo busca por dos medios:

El primero relacionado con los indicios visuales y el segundo mediante la activación de procedimientos mentales que permiten entregarle un significado.

¹⁰⁵ op. cit., Santalla, Z. [2000], p. 403

¹⁰⁶ ibídem, Santalla, Z. [2000], p. 404

¹⁰⁷ ibídem, Santalla, Z. [2000], p. 404

¹⁰⁸ ibídem, Santalla, Z. [2000], p. 404

¹⁰⁹ op. cit., Catalá, G. [2005], p. 15

Consecuentemente “a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto también genera expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel léxico, a través de un proceso descendente”¹¹⁰. En palabras de Catalá (2001), el lector utiliza el conocimiento que tiene acerca del mundo y a su vez su conocimiento del texto con el propósito de construir un significado de lo que lee, con el fin de ir enriqueciendo los conocimientos anteriores.

En definitiva, es posible observar, la importancia que contribuyen ambos modelos (ascendente - descendente), con el objeto de enriquecer la interpretación de los textos y su comprensión, a partir tanto de lo explícito del texto, como de los conocimientos otorgados por el lector.

La Comprensión Lectora

La comprensión lectora como se ha mencionado con anterioridad, corresponde a un proceso que se construye y desarrolla gracias a los aportes del texto y por el conocimiento del lector previamente, es decir, “el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales”¹¹¹. A partir de ello, la comprensión lectora se produce, gracias a la interacción que posee el lector con el texto bajo un contexto determinado.

En otras palabras, “la construcción de un texto o discurso es el resultado buscado intencionadamente, que requiere, a lo menos, una confirmación propia. Se caracteriza por el asentimiento de la mente frente a una solución encontrada para un problema pendiente”¹¹², esta solución se produce cuando el sujeto se da cuenta de que ha comprendido, ya que logra expresarse a sí mismo y a otros sujetos lo que ha comprendido.

Gómez (1997), plantea que el acto de comprensión para que se produzca, es necesario que el comprendedor (el sujeto o lector) cumpla una serie de requisitos, tales como: “tener la intención de comprender el texto; poseer las competencias pragmáticas correspondientes; dominar algún

¹¹⁰ op. cit., Solé, I. [2006], p. 19

¹¹¹ op. cit., Peronard, M. et al, [1999] p. 67

¹¹² ibídem, Peronard, M. et al, [1999] p. 44

marco de referencia de contenidos; buscar en el texto el mensaje intencionado por el autor; utilizar las tácticas, estrategias y habilidades adecuadas; integrar lo comprendido en sus propios dominios conceptuales y valóricos; y distinguir entre lo encontrado en el texto y los aportes de sus propios esquemas culturales”¹¹³.

Bajo estos requisitos o condiciones planteadas, es posible observar las diversas interacciones que debe realizar el lector al momento de tener contacto con el texto. Asimismo Gómez (1997) postula que el proceso activo realizado por el sujeto dependerá, de la potencialidad e individualidad del mismo.

Existen teóricos como Mendoza (2003), que postula fases para desarrollar la comprensión lectora, éstas son: antes, durante y después de la lectura. “Antes de la lectura, se produce la activación de los conocimientos previos, así como la rememoración de vivencias y experiencias con relación al texto que desempeñarán un papel importante en la comprensión, y durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción del texto, verificando si se cumplen las previsiones realizadas por él”¹¹⁴.

La fase durante la lectura, juega un rol fundamental en la construcción de significado que realiza el sujeto. Agregado a ello, la fase después de la lectura “debe suponer una continuación del proceso de construcción del significado: obligar a replantear ideas y conclusiones, a argumentar y enjuiciar, a justificar las inferencias establecidas, a revisar la reestructuración, etc.”¹¹⁵. En este sentido, estas fases se constituyen como una de las estrategias de mayor relevancia, ya que permiten observar las diversas etapas que desarrolla la comprensión; comenzando desde el planteamiento de hipótesis, pasando por la construcción de sentido y significado, y finalmente evaluar el proceso lector, comprobando que esas hipótesis establecidas se respondan en función del sentido que pretende entregar el autor del texto planteado.

Interacción lector-texto- contexto

Se ha hablado sobre la comprensión y la importancia del lector en el proceso de la lectura, no obstante, es preciso reflexionar acerca de la importancia que el texto posee. De este modo, se

¹¹³ ibídem, Peronard, M. et al [1999], p. 103

¹¹⁴ op. cit., Mendoza, A.; Briz, E. [2003], p. 242

¹¹⁵ Colomina, M. [2004] “Crecer entre líneas: materiales para el fomento de la lectura en Educación Secundaria”, ed. Praxis, España, p. 77

entenderá por texto a “una creación humana convencional puramente simbólica. Todo en él está orientado a significar. Toda su estructura física está definida a ser utilizada como material significativo”¹¹⁶.

Gómez (1997) expresa que en el texto se produce el encuentro convivencial necesario entre quienes otorgan sentidos y lo interpretan, en este caso los lectores. Agregado a ello, el texto también debe cumplir ciertas condiciones como “hallarse bien estructurado; permanecer al alcance comprensivo del intérprete; estar inserto en contextos situacionales apropiados; y no ofrecer ambigüedades insuperables”¹¹⁷. Según lo planteado, el texto debe poseer coherencia y tener un sentido con el propósito de que encaje con los sentidos descubiertos y construidos por el intérprete o lector.

Es necesario destacar que el proceso lector se produce mediante la triada lector-texto-contexto; “el encuentro entre un sujeto comprendedor y un texto elaborado para ser comprendido se produce, inevitablemente, en un contexto espacio-temporal histórico determinado”, Gómez (1997), plantea la existencia de dos tipos de contextos: el primero se constituye como el contexto general que corresponde a que el comprendedor “percibe como exterior a sí mismo y que para el desempeño de su tarea suele ocupar un lugar secundario”¹¹⁸, y por otro lado, es posible visualizar el contexto específico que comprende “todo aquello que, sin ser el acto mismo de comprensión está presente en él.

Tanto el mundo exterior como el mundo interior del comprendedor están presentes y se filtran en el acto de la comprensión con intensidad variable, difícil de cualificar”¹¹⁹.

Para Colomina (2004), el contexto no se debe constituir como una barrera, ni tampoco interferir en la elaboración de hipótesis, sino que debe constituirse como uno de los factores que dotan al lector de un objetivo claro que permita realizar las interacciones del mismo, con los conocimientos previos y lo entregado por el texto, permitiendo la construcción de nuevos aprendizajes gracias a un contexto determinado.

¹¹⁶ op. cit., Peronard, M. et al [1999], p. 101

¹¹⁷ ibídem, Peronard, M. et al [1999], p. 101

¹¹⁸ ibídem, Peronard, M. et al [1999], p. 102

¹¹⁹ ibídem, Peronard, M. et al [1999], p. 102

Finalmente, es necesario entender que la comprensión se logra gracias a las diversas interpretaciones realizadas, pero, también según Tigero (2002) entender lo leído, es comprensión, pero conocer y evaluar el proceso lector implica otras estrategias cognitivas que conllevan a la metacompreensión, permitiendo el reconocimiento de errores y aciertos, que se analizará en el siguiente apartado.

El Proceso de la Comprensión Lectora

Los procesos implicados a la comprensión lectora, la sitúan como la concatenación de una serie de habilidades de pensamiento que van más allá de la decodificación, es decir que, dichas habilidades dan cuenta que en el proceso lector intervienen el lector, el texto, su forma y contenido. Para Solé (2000), el lector pone en juego sus expectativas y sus conocimientos previos, puesto que para leer se necesita simultáneamente decodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas, experiencias y también implica un proceso de predicción e interacción continúa, que se apoya en la información que aporta el texto y nuestras vivencias.

La comprensión lectora, posee un desarrollo continuo en el lector, ya que se va progresando en las habilidades que cada vez se acercan a las de carácter superior, esta posee niveles que dan cuenta de una serie de operaciones que los sujetos realizan al momento de leer, las cuales se van mejorando en la medida que nos enfrentamos a la lectura comprensiva.

Los niveles de la comprensión, se relacionan con la Taxonomía de Barret (1968), la que propone un tratamiento ocho habilidades progresivas, las que Rioseco y Ziliani (1998) fundamentan:

1° *Comprensión Literal*: el lector aprende la información explícita del texto.

2° *Retención de la Información*: el lector puede recordar información presentada en forma explícita.

3° *Organización de la Información*: el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos.

4° *Inferencia*: se descubren los aspectos implícitos del texto, el lector pone en juego lo que ha leído y lo que puede aportar con ideas propias.

5° *Interpretación*: reordenación personal de la información del texto, se busca el propio sentido.

6° *Valoración*: se formulan juicios basándose en experiencias y valores.

7° *Creación*: transferencia de las ideas que presenta el texto, incorporándose a los personajes y a otras situaciones parecidas.

8° *Metacognición*: todas las destrezas anteriores están incluidas, con la cualidad de ser consciente de los pasos que siguió el pensamiento para poder comprender la lectura, es decir, poder supervisar y controlar el propio proceso de pensamiento que lo lleva a la comprensión.

Los niveles de comprensión lectora reúnen las antes mencionadas habilidades de pensamiento. Para Pérez (2005), el lector puede ir avanzando de un nivel a otro en la medida que afianza sus destrezas y se hace un lector consciente de sus procesos, para el autor los niveles se definen de la siguiente manera:

- Nivel Literal: el lector da cuenta de sus capacidades de reconocer y recordar información de un texto.
- Nivel de Organización: se reorganiza la información, mediante un proceso de síntesis y clasificación de hechos, lugares, etc. y destacando su nivel de importancia.
- Nivel Crítico o Valorativo: quien lee realiza juicios sobre la realidad, fantasía y valores involucrados en la lectura. El lector hace relaciones utilizando otras fuentes y su conocimiento del mundo.
- Nivel de Evaluación: el lector se ha propuesto objetivos los cuales analiza y revisa su pronto cumplimiento, es un lector que avanza hacia procesos metacognitivos y evaluar su capacidad como lector.

Para mayor profundización del proceso de la comprensión lectora y la Metacognición que se desarrolla como una de las habilidades de pensamiento más relevantes, se presenta el siguiente apartado.

La Metacomprensión y su relación con la Comprensión lectora

El aprendizaje de la lectura supone una serie de operaciones cognitivas que se traducen entre otras en el empleo de memorización, selección, adquisición, almacenamiento y recuperación de la información, como también estas operaciones van acompañadas de un proceso afectivo, los que según Pinzás (2003) pueden estimular, propiciar y reforzar los aprendizajes, como también pueden debilitarlo.

Estos procesos afectivos dirigen aspectos centrales como la atracción de un sujeto hacia una tarea, la motivación intrínseca por aprender esta actividad, la autoconfianza, la asertividad en la solución de problemas, entre otras.

En el proceso de aprendizaje se desarrolla una autorregulación por parte del sujeto, el cual le permite adquirir nuevos conocimientos utilizando tanto los procesos cognitivos como afectivos. Así, el sujeto para realizar una actividad de forma eficaz debe utilizar tanto las operaciones cognitivas que conlleva la actividad, como también ser capaz de reconocer sus propios recursos cognitivos que compatibilizan con la tarea que se quiere realizar.

De esta forma, el aprendizaje requiere un doble proceso cognitivo, puesto que debe planear las estrategias a utilizar y verificar la actividad cognoscitiva, siguiendo la idea de Peredo (2007) si una persona es capaz de reconocer y anticipar los problemas que enfrenta para la ejecución exitosa, también realiza un proceso de autorregulación de su mente para aplicar determinadas estrategias de aprendizaje sobre una actividad; este proceso de elaboración de un conocimiento sobre el propio conocimiento se denomina *metacognición*.

Metacognición, Aprendizaje, Lenguaje

La metacognición se puede definir en primera instancia como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionados con ellos”¹²⁰ Asimismo, tiene una relación estrecha con el aprendizaje, donde éste, según Pozo

¹²⁰ Por Flavell [1976]. en: Pozo [2006] “Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje”, ed. Grao. Barcelona, España, p. 59

(2006) actúa desde dos áreas; la primera tiene relación con el producto, el segundo -un contenido adquirido por el bagaje cultural-.

En esta área la metacognición, se refiere al conocimiento que un sujeto adquiere en relación con la propia actividad cognitiva, comprendiendo el conocimiento que el sujeto tiene de sus propias habilidades, destrezas, capacidades y experiencias que le permitan desarrollar una tarea específica. Es así como el aprendizaje y su adquisición se vincula con el proceso de conocer y comprender las habilidades y conocimientos propios de una persona, como también el conocimiento de una tarea específica influye en el conocimiento de las estrategias que pueden emplearse al desarrollar dicha tarea.

Una segunda área, según Pozo (2006), tiene relación con el proceso de planificación, supervisión y evaluación de la actividad; que son los procesos de control ejercidos sobre la propia actividad cognitiva al momento de realizar una tarea. Es así como, el proceso metacognitivo, permite una planificación de la actividad para cumplir los objetivos de ésta, una supervisión de esa actividad cuando está en desarrollo, y una evaluación de la misma de los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados.

La metacognición, permite la adquisición de un aprendizaje adoptando las dos perspectivas descritas, además de estas dos perspectivas se distinguen tres variables propuesto por Flavell (1976). La primera variable de la *persona* tiene relación al conocimiento que se puede tener sobre las características de uno mismo, sobre sus límites y capacidades.

La segunda variable de la *tarea*, se refiere a las características de la tarea propuesta y su dificultad; y la tercera variable de la *estrategia* se refiere al conocimiento sobre la utilidad de distintas estrategias para realizar una actividad.

Cada área y variable permite que un sujeto emplee sus conocimientos metacognitivos tanto para autorregular eficazmente su aprendizaje, como también para regularizar el propio aprendizaje, permitiéndole la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con: la actividad realizada y con las estrategias utilizadas.

Intentando precisar el campo semántico sobre la metacognición, se plantea una nueva definición que considera niveles de apreciación. Para Noël (1991) la metacognición “puede dar lugar a juicios (en general no explicitados) sobre la bondad de dichas actividades mentales o de su

producto o la misma situación que la ha suscitado”¹²¹. Cada juicio o apreciación está explicitado en un nivel propio de la metacognición, siendo el primer nivel el proceso metal propiamente tal, el cual comprende la toma de conciencia que tiene el sujeto de las actividades cognitivas que realiza; el segundo nivel tiene relación con el juicio explicitado del producto mental; y el tercer nivel tiene referencia con la toma de decisión del sujeto, donde éste puede modificar o no las actividades cognitivas o su producto.

Como se explicó anteriormente en una experiencia de aprendizaje, un sujeto adquiere conocimientos que son objeto directo a la experiencia y además un conocimiento sobre las variables relacionadas con la persona. La tarea y las estrategias afectan tanto positiva como negativamente la calidad del aprendizaje, puesto que un resultado positivo, según Beltrán (1995) le aporta una retroalimentación sobre la ventaja de utilizar determinadas estrategias o procedimientos en la realización de la tarea, además si éste fracasa, también le entrega una retroalimentación en la forma que le hace plantearse nuevas estrategias para la realización de la actividad.

Es así como se diferencia, entre un estudiante que tiene éxito en su aprendizaje y entre otro estudiante que no lo tiene. Para Beltrán (1995), el primero, tanto el éxito como el fracaso en su proceso de aprendizaje se convierten en instancias interactivas, puesto que le proporcionan conocimiento sobre su capacidad, la dificultad de la tarea y la adecuación de las estrategias; en cambio para el segundo el éxito y el fracaso sólo poseen consecuencias en la esfera afectiva.

De esta forma, la función control o de autorregulación entrega una modulación de la acción del pensamiento por parte del sujeto, que tiene relación con la planificación, regulación y evaluación de las estrategias metacognitivas, las cuales benefician al estudiante en la adquisición de nuevos conocimientos de forma exitosa, entendiéndose como una forma de retroalimentación en cuanto a sus capacidades y las estrategias utilizadas.

¹²¹ Por Noël [1991] en: Jorba, J. [1994] “Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de evaluación continua”, ed. Cide. Barcelona, España, p. 268

Metacomprensión: Comprensión Significativa

Además de la función anterior, existen otras estrategias que están implicadas en el proceso metacognitivo, que según Beltrán (1995) se definen en la *meta-atención*, *meta-memoria* y *meta-comprensión*. La meta-atención se refiere a la atención como objeto de conocimiento, es decir, se centra en el conocimiento de los aspectos cognitivos del proceso atencional, el cual es importante para las tareas de aprendizaje, ya que según el autor, sin este conocimiento difícilmente una persona puede realizar un esfuerzo activo y eficaz de entender la actividad a desarrollar.

Otro aspecto de la meta-atención es la función de control de la atención, donde un estudiante debe controlar activamente la atención, de forma que desarrolle habilidades necesarias para atender una situación específica, como por ejemplo que compruebe su nivel o estado de atención antes de emprender una tarea, lo cual tiene relación con la planificación anteriormente descrita, como también evalúe las estrategias atencionales utilizadas.

La meta-memoria, como su nombre lo explicita tiene relación con el conocimiento de un sujeto sobre su proceso y control de la memoria, donde el conocimiento está centrado en la conciencia de la necesidad de recordar, la cual es la base del aprendizaje. El control de la función meta-memoria conlleva la cuenta o conciencia del avance que se va realizando en el momento de memorizar un contenido, es decir, se emplean estrategias de evaluación que controlan de forma constante la memorización, de forma que realizan una valoración o categorización del aprendizaje: lo que está completamente memorizado y lo que requiere refuerzo, como forma de emplear si se necesitan nuevas estrategias de memorización.

Por último, la función de meta-comprensión tiene relación al conocimiento de las variables relacionadas con la comprensión significativa de los contenidos del aprendizaje y posee tres procesos: *conocimiento del objetivo*, *auto-observación del proceso* y *autorregulación*. El conocimiento del objeto tiene relación con saber qué se busca, es decir, “la idea que tiene el lector sobre la finalidad por la que lee determina qué mecanismos mentales activa al leer, cómo lee, sirviendo de criterio para determinar cuándo se ha alcanzado el objetivo”¹²².

¹²² Carrasco, J. [2004] “Una didáctica para hoy”, ed. Rialp. Madrid, España, .p. 52

Así, cuando el lector ya posee y conoce la finalidad del texto, puede determinar si las acciones y estrategias que se utilizan en la lectura tiene coherencia con el objetivo del texto, es decir, se realiza una auto-observación del proceso y por último si se observa que las acciones o estrategias no se condicen con la finalidad de la actividad lectora, se realiza una modificación de estas, dicho de otra forma, se autorregulan las estrategias según cómo se va progresando la lectura. Cada proceso funciona de manera secuencial e interrelacionada, de manera que se necesita de cada fase para desarrollar una meta-comprensión de manera completa.

Desde esta perspectiva, la lectura asume un proceso complejo donde interactúan diversas habilidades, ya sean específicas a ellas como por ejemplo la codificación o que se deriven de esta como la metacomprensión.

Por tanto el proceso de comprensión lectora se ve como un modelo interactivo entre texto-lector-contexto, donde cada variable entrega una base para la metacomprensión en el proceso de lectura, utilizando también procesos de meta-memoria, en cuanto a la capacidad de utilizar estrategias que permitan recordar y memorizar, ya sea de un primer nivel como es la memorización de los grafemas con fonemas, como también recordar aspectos macros de un texto como ideas centrales, personajes, etc.; y también procesos de meta-atención, donde el estudiante debe reconocer y utilizar estrategias que le permitan una atención eficaz para la lectura.

Es así, que la lectura necesita de estrategias y habilidades que le permitan su comprensión, como propone Carrasco (2004) la lectura no sólo debe ser vista más profundamente que el simple hecho de descifrar letras y palabras, sino que debe “comprender el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer”¹²³, por ello, la lectura exige también la capacidad de determinar y ser consciente de cuáles estrategias influyen positiva y negativamente en su desarrollo, y esto se conoce como meta-lectura.

En consecuencia, si se desea desarrollar una lectura que permita la comprensión de los textos de forma significativa, es necesario que el conocimiento que se tenga de la lectura y por ende de la comprensión lectora, sea desarrollada para que los procesos metacognitivos como son la meta-

¹²³ Carrasco, J [1997] ”Hacia una enseñanza eficaz”, ed. RIALP. Madrid, España p. 143

lectura y meta-comprensión influyan positivamente en el proceso de lectura y comprensión, donde el lector debe adquirir una actitud activa dentro de estos procesos.

Ahora bien, se dice que la metacomprensión requiere de un conocimiento de las estrategias que están implicadas en el proceso de lectura, por lo tanto es necesario que éstas sean definidas para su reconocimiento en la metacomprensión.

Competencias lingüísticas

Este conjunto de habilidades y destrezas que componen la comprensión, conocimiento, análisis de la lectura son denominadas como competencias lingüísticas, que se definen como la “capacidad interna e intuitiva de los usuarios del lenguaje, para producir e interpretar los signos y sus combinaciones, y para construir situaciones de comunicación lingüística”¹²⁴.

De esta forma, se utiliza esta competencia para responder de forma apropiada a las diversas actividades ligadas tanto al proceso de lectura como también de escritura, las cuales según Sarramona (2004) se dividen en tres dimensiones: hablar y escuchar; leer; y escribir.

La primera dimensión de hablar y escuchar tiene relación con la capacidad de comprender tanto los mensajes orales como expresarse oralmente considerando la naturaleza de la situación; la segunda dimensión de leer se refiere a la capacidad de comprender y hacer uso de diversos textos con distintas intenciones comunicativas; y la tercera dimensión de escribir tiene relación con la capacidad de componer diversos tipos de textos y documentos con distintas intenciones comunicativas.

La concretización de cada una de estas dimensiones se llevará a cabo en el dominio de su lengua, bajo un principio de progresión donde se adquieren primeramente competencias generales y posteriormente competencias específicas, lo que se debe considerar en la enseñanza de la lectura puesto que “si todas las competencias tienen una característica de dinamismo y mejora progresiva, con mayor motivo ocurre con las vinculadas al terreno lingüístico, de modo que

¹²⁴ Cabrera, A [2002] “Lenguaje y comunicación”, ed. Cec. Caracas, Venezuela. p. 164

todas las competencias exigibles al término de la educación primaria tiene su continuidad en la secundaria»¹²⁵

La enseñanza de la lectura y de la comprensión lectora supone una progresión, donde se debe entregar una base consistente para su evolución y complejización, como por ejemplo una situación básica en el área de lectura podría ser extraer información concreta del texto y una situación compleja sería realizar inferencias utilizando la información del texto.

¹²⁵ Sarramona, J [2004] “Las competencias básicas en la educación obligatoria”, ed. Ceac. Barcelona, España. p. 35

Modelos, Métodos y Estrategias que Promueven La Comprensión Lectora

Como se explicó anteriormente, la comprensión lectora supone una actividad intelectual por parte de niños y niñas, ya que, por medio de procesos cognitivos como la metacompreensión, intentan conocer, interpretar y comprender un texto, usando distintos medios para su realización, es decir, tener la posibilidad de emplear estrategias de aprendizaje que se ajusten y ayuden a cumplir los objetivos de esta actividad.

De esta forma, las estrategias de aprendizaje son vistas como “secuencias de procedimientos o actividades que se eligen con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o utilización de la información”¹²⁶, que si bien benefician a la adquisición de un aprendizaje, éstas no pueden ser tomadas de forma mecánica, sino más bien deben estar a la orden de los objetivos de la actividad y no viceversa, puesto que, las estrategias no pueden ser vistas como el fin de la actividad, dejando de lado el aprendizaje esperado de la tarea a cumplir.

Como propone Pérez (1997) deben existir elementos fundamentales en el uso de las estrategias, como: la autodirección, que se define como la presencia y conciencia de la existencia de un objeto; la planificación que tiene relación con la anticipación de los movimientos a seguir para el cumplimiento de un objetivo; y el autocontrol, que se refiere a la supervisión y evaluación de los propios movimientos. Cabe destacar, que estos elementos se condicen con las áreas planteadas en la metacognición, que propone una capacidad de pensar sobre el propio actuar, planificando y evaluando los pasos a seguir en el cumplimiento de las metas.

Si las estrategias implican un orden cognitivo y metacognitivo, de acuerdo a Solé (2006) éstas no pueden ser enseñadas como un manual que se aplica de forma mecánica y precisa, porque “lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones”¹²⁷.

Se debe entender que el conocimiento de las estrategias por parte del niño y niña, no se enfoca en la identificación de cada una de ellas, sino que más bien en la capacidad de seleccionar la estrategia, evaluarla y si es necesario modificarla, según la actividad a desarrollar. De este modo,

¹²⁶ Pérez, M [1997] “La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum”, ed. Horsosri. Barcelona, España. p. 105

¹²⁷ op. cit, Solé, I. [2006], p. 60

las estrategias deben ser enseñadas, pero no enfocar este aprendizaje en las mismas, sino en su utilización que debe tener relación con la actividad que se propone.

Finalmente, en el proceso de lectura confluyen diversas estrategias para alcanzar las metas propuestas, al igual de la existencia de modelos, que planifican y seleccionan un cierto tipo de estrategias que respondan a la raíz teórica del mismo. Por ello, es necesario conocer qué modelos y estrategias de lectura están vigentes en la enseñanza chilena.

Método Montessori

María Montessori plantea el Método de la Pedagogía científica, mediante la observación y la experimentación, basándose en la educación de los sentidos. Su objetivo principal es que el niño o niña “desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador”¹²⁸.

A partir de su gran conocimiento de las ciencias y la medicina, fundamentó su método en la biología y la psicología observando las diferentes etapas de desarrollo de niños y niñas, enfatizando los *periodos sensibles*, “estos periodos se limitan en el tiempo y no conciernen más que al adquisición de un solo carácter determinado. Una vez desarrollada la sensibilidad, cesa para que, con gran rapidez, otra fuente de interés la reemplace”¹²⁹. Así niñas y niños no sólo basan su actividad en la escuela, en lo intelectual, sino que debemos formar niños autónomos con una personalidad única y activa, que se va formando por medio de un proceso natural.

Existe una serie de principios pedagógicos que Montessori definió para el trabajo en la Casa de los niños. El **Principio de libertad** en que niños y niñas se expresan de manera libre, ya que en las rutinas los aprendizajes no se desarrollan por imposición sino que se construyen según necesidades naturales del sujeto; el **Principio de actividad** cuyo principal objetivo es educar para el trabajo, para el desarrollo activo de los educandos, que ellos sean los protagonistas del aprendizaje; el **Principio de Independencia** que estimula la autonomía y la actividad espontánea del niño, la cual siempre es orientada por el educador. Estos principios se logran

¹²⁸ op cit., Trilla, J. et al [2001], p. 75

¹²⁹ Montessori, M. en Peralta, M. [2008] “Innovaciones Curriculares en Educación Infantil: avanzando a propuestas postmodernas”, ed. Trillas, México, p.90

evidenciar en los grupos heterogéneos de trabajo, donde todos poseen características distintas, que se potencian tanto a nivel colectivo como individual.

Algunas actividades que plantea el método en torno al desarrollo de la comprensión lectora mediante la lectura y escritura son:

- -El niño vivencia la lectura y escritura mediante la utilización de las letras rugosas que se repasan con los dedos y a la vez se pronuncia el sonido asociado a ellas. Reconocimiento de la forma de las letras pero con los ojos cerrados y recordar su sonido.
- Utilización del alfabeto móvil para construir sílabas y palabras.
- A partir de estos pasos comienza la lectura en primera instancia de forma mecánica y luego de forma comprensiva.

Método Matte

Este método se constituye como uno de los más antiguos en la historia chilena. Por ello, es preciso entregar información respecto a su creación e historia. Fue creado por Claudio Matte, “guiándose por este método, llamado analítico-sintético, publicó en 1884 en Leipzig, el Nuevo Método para la Enseñanza Simultánea de la Lectura y Escritura. El silabario del ojo, como también se le ha conocido comúnmente, a partir de 1894 y durante décadas, fue el texto de aprendizaje de lectura y escritura en las escuelas chilenas”¹³⁰.

En este sentido, Barbosa (2008) explica que este es un método analítico sintético, que se preocupa de los aspectos fonéticos del sujeto, enseñando de manera simultánea la escritura impresa y manuscrita desde los ejercicios preparatorios. De esta forma “el método se inicia con su famosa primera lección en la que viene el ojo y la mano. Le siguen la mano, el loro, el nido, y así sucesivamente hasta que el niño puede leer «me gusta el olor del arrayán»”¹³¹. Según Barbosa (2008), este método se divide en tres partes: “en la primera se comienza con la palabra

¹³⁰ Egaña, M. [2000] “La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal”, ed. LOM, Chile, p. 39

¹³¹ Peña, M. [2001] “Chile, Memorial de la tierra larga”, ed. RIL, Chile, p. 130

OJO y desde luego se centra al análisis por sílabas, al análisis fonético de la palabra, a la síntesis de sonidos y a la síntesis de sílabas”¹³².

Parafraseando a Barbosa, para las lecturas siguientes de este método, se presentan nuevas palabras con el objeto de ir realizando el análisis y síntesis de las palabras nuevas y combinándolas con las ya trabajadas. Para esta etapa, se utilizan 21 lecciones aproximadamente. La segunda etapa consta de 26 lecciones, donde “en cada una se introduce una palabra con letra mayúscula y procede de inmediato al análisis para luego pasar a la síntesis silábica”¹³³. Y la tercera etapa “incluye lecciones en prosa y en verso, con temas diferentes, predominando los de moral, urbanidad, fábulas, etc., destinadas a ejercicios de lectura corriente y expresiva”¹³⁴. Con estas etapas, se pretende que el proceso vaya en beneficio de la lectura y escritura enriqueciendo progresivamente el vocabulario en niños y niñas.

En la actualidad, la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP), plantea una serie de características respecto a este Método, tales como: “se centra en palabras de uso cotidiano que son significativas para los niños; es gradual: va de lo más fácil a lo complejo; promueve la autonomía del aprendizaje: permitiendo que el niño y niña en poco tiempo pueda convertirse en autodidacta; y desarrolla el gusto y placer por leer en forma autónoma”¹³⁵. De esta forma, dicha Sociedad, tiene por objeto implementar este Método en diversas instituciones escolares con el propósito de que niños y niñas logren aprender a leer y escribir en un tiempo determinado.

Método Luz

Este modelo de enseñanza de lectoescritura fue desarrollado por una profesora chilena, Alicia González Opazo, quien propone una metodología basado en lo fonético, donde el niño y niña aprende por asociación y conclusión, además este modelo se promueve como ser capaz de superar la dislexia en los niños y niñas que poseen este trastorno.

¹³² Barbosa, A. [2008] “Como enseñar a leer y escribir”, ed. Pax, México, p. 70

¹³³ ibídem, Barbosa, A. [2008], p. 70

¹³⁴ ibídem, Barbosa, A. [2008], p. 70

¹³⁵ Educando Juntos. El Método de Lecto-escritura Matte. [en línea].

<http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_1601.html> [consulta: 21 diciembre 2010]

La metodología fonética, según Boj (2005) tiene relación con el uso de estrategias alfabéticas en la identificación de palabras y en su vez en el significado de las palabras del léxico mental mediante una recodificación fonológica. De este modo, según el autor, el desarrollo de la lectura se basaría en el conocimiento fonético que le permitiría identificar o decodificar las palabras escritas que se le presente.

Por lo tanto “si las personas son capaces de analizar las palabras en sus segmentos constituyentes, serán igualmente capaces de reinsertarlas en unidades significativas nuevas, permitiendo con ellos transferir y aplicar este conocimiento en el proceso de identificación o reconocimiento de palabras no familiares o no conocidas”¹³⁶

Este modelo fundamenta la enseñanza de la lectura y escritura en la identificación de las letras, para posteriormente formar sílabas y palabras, donde la base de este modelo se ve en el aprendizaje de los sonidos de cada signo bajo un el tratamiento fonético (como se pronuncia) es decir, las letras tienen sonidos y no un nombre y es así como se enseña el alfabeto, luego se observa las letras que producen tal sonido y finalmente se realiza una comparación entre estas.

Como estrategia para realizar la asociación anterior se utilizan recursos como letreros con figuras alusivas a la palabra o escenarios asociativos a letras, palabras o frases, donde se emplea el sonido integral y repetitivo de cada letra o palabra, logrando una asociación entre figura y sonido, es decir, “el aprendizaje, se logra entonces, mediante imágenes relacionadas a palabras completas, frases u oraciones que impliquen un concepto o significado, dentro de un contexto global modificado, donde se parte de lo complejo de un todo contextual, para llegar a lo simple”¹³⁷ Por ende se promueve en este modelo una enseñanza pictográfica, la cual aporta al proceso asociativo que promueve este sistema.

En cuanto al tratamiento de la dislexia, el sistema Luz propone que mediante al reconocimiento y discriminación de los sonidos relacionados a cada signo del alfabeto como primera fase del aprendizaje, el niño o niña puede leer y escribir de forma satisfactoria puesto que, según este

¹³⁶ Por Johnson y Bauman [1984] en: Boj, C. [2005] “Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita”, ed Universitat de Barcelona. Barcelona, España. p. 46

¹³⁷ González, A., Sistema Luz de Lecto-Escritura [en línea].< www.aliciagonzalezopazo.cl> [consulta: 19 de diciembre 2010]

sistema el niño puede de forma más específica oír cómo suena cada letra, lo que permite una asociación menos compleja entre sonido y signo.

Modelo de Destrezas

Este modelo “enfoca la ejecución de una destreza y si ésta está defectuosa se concentra en ella todo el adiestramiento para mejorarla. Trata el efecto y no la causa”¹³⁸. De esta forma, en palabras de Santana y Torres (1983), en problema del aprendizaje es externo.

Según Jung y López (2003), el modelo de destrezas “tiende a fragmentar la lectura y la escritura en unidades separadas, sin considerar los recursos lingüísticos del niño y los textos escritos disponibles en su ambiente”¹³⁹. De esta manera, la aplicación del modelo se realiza de manera aislada.

A partir de lo anterior, la lectura y la escritura son un proceso de lenguaje que debe ser aprendido mediante una enseñanza sistemática y gradual “paso a paso” de sus habilidades y destrezas. Éstas pueden ser ordenadas en una secuencia de aprendizaje, por la que deben pasar todos los alumnos, con el fin de progresar desde las estructuras más simples a las más complejas.

El rol del profesor consiste en entregar una dirección respecto a la presentación de las secuencias estructuradas que los estudiantes deben aplicar. En este sentido, la comprensión del significado es el fin de las habilidades de leer y escuchar; la expresión del significado es el fin del aprendizaje de hablar y escribir.

¹³⁸ Santana, J.; Torres, L. [1983] “La educación del individuo excepcional en América Latina”, ed. Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico, p. 66

¹³⁹ Jung, I.; López, L. [2003] “Abriendo la escuela : lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas”, ed. Morata, España, p. 201

PASOS DE UNA UNIDAD EN EL MODELO DE DESTREZAS

1º PASO Presentación de la letra en estudio

- Actividades visuales
- Actividades auditivas
- Actividades motoras

2º PASO Formación de sílabas

- Actividades visuales
- Actividades auditivas
- Actividades motoras

3º PASO Lectura y escritura de palabras

- Unión de sílabas para formar palabras
- Lectura de palabras
- Asociar palabras a imágenes
- Escribir palabras a partir de imágenes
- Escribir palabras al dictado
- Componer palabras

4º PASO Lectura y escritura de oraciones

1. Leer oraciones
 1. Responder preguntas a partir de la
 2. lectura de oraciones
 3. Asociar dibujos a oraciones dadas

4. Escribir oraciones a partir de láminas
5. Ordenar oraciones
6. Escribir oraciones al dictado

Modelo Holístico

El modelo holístico, en lectura propone a un lector activo en su proceso de comprensión, que se desarrolla no sólo en la información que éste contenga, sino también en las experiencias y conocimientos previos que posee el lector. De esta forma el texto puede interpretarse de diversas maneras, considerando el contexto y las experiencias del lector.

La lectura desde este modelo, es vista como “un proceso dinámico durante el cual el lector/a activa y aplica un conjunto coherente y organizado de conocimientos con la finalidad de construir una interpretación personal del discurso escrito”¹⁴⁰ es decir, el modelo holístico puede ser visto desde los proceso top-down, donde los conocimientos previos del lector influyen, condicionan y guían la comprensión lectora.

Según Caron (2005), este modelo debe tener un enfoque comunicacional, donde el y la profesora deben entregar y proveer al estudiante situaciones concretas las que tanto el habla, la escritura y lectura posean significancia en ellos. Por tanto el modelo holístico se fundamenta en el desarrollo de las competencias lingüísticas (hablar, leer, escuchar y escribir) para el proceso lector, las que entregan una base para la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

El modelo holístico, propone “entender la literalidad como la comprensión y comunicación del significado...además su desarrollo debe tener lugar a través del empleo funcional, relevante y significativo del lenguaje en contextos sociales en que los niño/as aprenden en forma activa a emplear y manipular el lenguaje con el fin de construir significados”¹⁴¹

Desde esta perspectiva, se aprecia que este modelo se basa en las competencias lingüísticas, puesto que a mayor desarrollo de cada elemento de la competencia lingüística promueve con

¹⁴⁰ op. cit., Escoriza, J. [2003], p. 4

¹⁴¹ Por Moll [1990] en: ibídem, Escoriza J. [2003], p. 8

mayor facilidad el desarrollo y comprensión del lenguaje lector, y asimismo el desarrollo de la lectura se basará en el desarrollo del lenguaje que debe trabajarse en forma funcional y significativa, por este modo no puede presentarse de forma fraccionada, sino que en forma global para que el niño y niña lo aprecie de forma concreta y global.

Es así como Jung (2003) propone que la enseñanza bajo este modelo, debe ofrecer una inmersión hacia la lectura, es decir, debe ofrecer un ambiente donde el niño y niña conozca y comprenda la lectura de forma concreta y manipulable, de esta forma se ofrecen distintas estrategias que promuevan el desarrollo de la lectura como también un mayor conocimiento sobre vocabulario, ideas afines y pre-comprensión. Una primera estrategia según Jung, es proporcionar un ambiente que permita una inmersión al lenguaje escrito por medio de textos significativos como letreros, afiches, oraciones, letras de canciones, entre otros que estén presentes en la sala de clases, lo cual es conocido como sala letrada.

Una segunda estrategia denominada lectura compartida, donde el y la profesora lee un texto y los niños y niñas van siguiendo la lectura realizando asociaciones entre el lenguaje escrito y el oral, para que los niños y niñas realicen esta asociación es necesario según Jung que el profesor mediante un libro y texto de gran tamaño muestre cada palabra mientras lee lo que además permite familiarizarse con la literatura como también “se introducen con naturalidad en las características del lenguaje escrito y toman conciencia del libro como un objeto único portador de un contenido atractivo que se actualiza cada vez que se abre y que vuelve a ser leído”¹⁴².

Como tercera estrategia el modelo propone las caminatas de lectura que consiste en el aprovechamiento de los recursos escritos que se encuentran en el entorno, como letreros, publicidades, nombres de las calles, y todo escrito que esté presente en el entorno, donde se le permite a los y las estudiantes “valorar su propio entorno como un medio portador de información diversa que estimula a ser comprendida”.¹⁴³

Una cuarta estrategia es denominada jugar a leer, donde el niño y niña desde el momento que inician a familiarizarse con el lenguaje escrito ellos ya pueden establecer asociaciones del contenido del texto con los conocimientos que ya poseen, por tanto esta estrategia significa en los niños y niñas un primer acercamiento a la lectura, lo cual es importante en el desarrollo de

¹⁴² op. cit., Jung, I. [2003], p. 198.

¹⁴³ Condemarín, M. [1998] “Jugar y leer”, ed. Del Nuevo Extremo. Buenos Aires, Argentina. p. 26

ésta puesto que promueve que los niños y niñas “se familiaricen con el lenguaje escrito...e internalicen en su cerebro un “software” de palabras impresas que le servirán de base para aprender a leer en forma independiente, con facilidad”¹⁴⁴.

Como quinta y última estrategia propuesta por este modelo, está la llamada interrogación de textos, donde los niños y niñas formulan pregunta en relación al texto y realizan hipótesis según sus conocimientos previos y las características del texto como por ejemplo: la ilustración de la portada, tipo de texto, letras y palabras conocidas. Por ende esta estrategia según Pari (2005) ayuda a construir significados de un texto valiéndose de claves que entrega el texto, y además esta estrategia se relaciona a cuatro momentos esenciales en el procesos lector, el primero es inferir el contenido según las claves del texto, y las experiencias o conocimientos del lector; segundo formular hipótesis sobre el contenido; tercero verificar las hipótesis planteadas sobre el contenido del texto; y cuarto incorporar los significados construidos al propio saber.

Es así, que cada estrategia, propone al estudiante como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje de la lectura, y además ve a ésta última de forma dinámica, concreta y manipulable.

Modelo Balanceado

Este modelo se trabaja en nuestro país, con el nombre de equilibrado o balanceado, el cual se fundamenta en la creación de los programas estadounidenses, específicamente de California CELL (*aprendizaje inicial de lectoescritura*), que abarca la enseñanza de la lectoescritura desde el nivel preescolar hasta tercer grado de primaria y EXLL (*aprendizaje extendido de la lectoescritura*), el cual comprende el grupo de tercer año a sexto de primaria.

Ambos programas, tienen por finalidad “cubrir las necesidades y fortalezas de cada niño. El modelo resalta y promueva la participación activa de cada niño, independientemente de su nivel real de habilidades en el proceso de adquisición de la lectoescritura”¹⁴⁵.

Las autoras de los modelos son Stanley Swartz; Rebeca Shook; Adria Klein Y Carime Hagg, quienes exponen que el CELL, tiene por objeto “ayudar a los profesores a aprender a utiliza con

¹⁴⁴ ibídem , Condemarín, M.[1998] , p. 27

¹⁴⁵ Swartz, S; et al. [2001] “Enseñanza Inicial de la Lectura y de la Escritura”, ed. Trillas, México, p.11

eficacia el marco de trabajo en sus salones de clases y a integrar los elementos en sistema de instrucción en el salón de clases”¹⁴⁶. Así, EXLL, propone el desarrollo ya en una lectura sentada en la eficacia.

Dentro de la estrategias, que posee este modelo para desarrollar la lectura encontramos tres centrales, *lectura guiada*, *lectura compartida* y *lectura independiente*, los cuales favorecen al proceso de la comprensión lectora, se propone que “existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre texto y el lector, quien, al procesarlo como lenguaje, construye significado”¹⁴⁷.

Lectura Guiada: (Tú haces, yo te ayudo)

Estrategia en que los alumnos leen en voz alta y el profesor apoya individualmente su aprendizaje a través de retroalimentación específica. Es una actividad de lectura donde los niños asumen más responsabilidad que durante la lectura.

Se destaca, el “trabajo en pequeños grupos, con niños que tienen un nivel de aprendizaje similar; se les ayuda a resolver problemas cuando leen textos que tienen un grado de dificultad”¹⁴⁸, ya que el rol del maestro es el apoyo constante a niñas y niños que necesiten ayuda mientras realizan su lectura.

Lectura Compartida: (Yo hago, tú me ayudas)

Es una estrategia mediante la cual el profesor y los alumnos leen juntos un texto visible para todos. Asimismo, “esta técnica fue creada para aplicar la experiencia de leer cuentos en casa, donde los niños se sientan en el regazo de un adulto y siguen con la vista la lectura que se hace en voz alta”¹⁴⁹. Esta estrategia otorga énfasis, en que el docente lee en voz alta y modela la lectura, compartiendo con niñas y niños el bosquejo de ésta, demostrando que los niños y niñas pueden ayudar al profesor en la lectura de los textos.

¹⁴⁶ ibídem, Swartz, S; et al. [2001] , p. 13

¹⁴⁷ ibídem, Swartz, S; et al. [2001] , p. 125

¹⁴⁸ ibídem, Swartz, S; et al. [2001] ., p. 125

¹⁴⁹ Swartz, S. [2010]”Cada Niño un Lector. Estrategias Innovadoras para Enseñar a Leer y Escribir”, Ediciones UC, Santiago, Chile, p. 42

Lectura Independiente: (Tú haces, yo te observo)

El niño practica las estrategias de lectura que ya conoce. Esta estrategia le permite comportarse como lector independiente, los niños leen en silencio, individualmente o con un compañero respetando la lectura de los demás.

Así, “los alumnos asumen la responsabilidad de su propia lectura. Las oportunidades para que los niños lean de manera autónoma deberían ser parte del desarrollo de la lectura y escritura de cada uno (...) El maestro debe tomarse tiempo para observar las conductas de lectura y de solución de problemas de sus alumnos y apoyarlos cuando sea necesario”¹⁵⁰, éste debe proporcionar estrategias personales según las necesidades de cada lector y con ello, ayudarles a aplicar estrategias que contribuyan a leer y pensar.

Algunas Estrategias para el Desarrollo de la Comprensión Lectora

Técnica de Cloze

La técnica de Cloze, consiste en la omisión de algunas palabras de un texto que generalmente son cada cinco palabras conservando la primera y última oración o párrafo, con el fin de que el niño y niña sustituya dichos vacíos utilizando las referencias contextuales que entrega el texto de manera de mantener el sentido y objetivo de este texto. Así, “las restricciones léxicas, sintácticas, semánticas y discursivas que el cloze ofrece activa sin duda los recursos que el lector tiene para hacer uso de las distintas fuentes de información”¹⁵¹

Esta técnica, posee estrategias contextuales, donde el sujeto por medio de las características del texto y la información que este contenga va completando las palabras o frases faltantes manteniendo la coherencia y contenido del texto. Además la técnica de Cloze según Difabio (2008) promueve los procedimientos esenciales de la lectura como es la anticipación, inferencia y resolución de problemas, es decir los estudiantes al enfrentarse a un texto con procedimiento cloze deben, de forma ideal, realizar una lectura global del texto buscando la información

¹⁵⁰ ibídem, Swartz, S.[2010], p. 43

¹⁵¹Peña [1997] “El Cloze como técnica para enseñar estrategias de comprensión lectora en una lengua extranjera (inglés)”, ed. Universidad de Murcia. España p.208

sintáctica y semántica de éste, como también activar sus conocimientos gramaticales y formular y verificar las hipótesis planteadas. Por lo tanto el uso de la técnica cloze permite “que el lector adquiriera habilidades cognitivas y metacognitivas de la lectura”¹⁵²

Según Cassany (2007) para captar el significado del texto el lector debe manejar tres elementos fundamentales, siendo el primero la comprensión de la estructura gramatical de la frase para así reconocer la palabra faltante en ésta; segundo poseer un conocimientos o experiencias previas que permitan conocer sobre el contenido del texto; y tercero ser capaz de plantear hipótesis sobre las palabras faltantes las que luego son comprobadas o verificadas.

De este modo, para ofrecer esta técnica, los profesores deben ser conscientes del contexto educativo en que está inserto, con el fin de entregar actividades que estén adecuadas tanto a su manejo con aspectos gramaticales, semánticos, sintácticos, como también con sus conocimientos previos. Es así, Cassany plantea que los cloze deben poseer las siguientes características: el primero es utilizar textos significativos para los niños y niñas de modo que sea capaces de realizarlos y que conozcan su contenido; segundo las omisiones pueden ser de letras, palabras, frases según el nivel educativo; las respuestas de los estudiantes deben responder a la coherencia del texto, por ende pueden existir respuestas diferentes a la del texto original.

Técnica S-Q-A

Esta técnica de lectura (¿Qué sé?, ¿Qué quiero Aprender?, ¿Qué he aprendido?) se plantea como una adaptación de la técnica KWL (What I Know?, ¿What I want to know? ¿What I Learned?) creada en Estados Unidos (Ogle, 1986). Según Blachowicz y Ogle (2008) esta técnica es entendida como “un proceso que los modelos del profesor activan los conocimientos previos con los nuevos mediante textos expositivos”¹⁵³. En palabras de Verdugo y Fuertes (1994) el modelo de enseñanza de Ogle “está basado en una estrategia que ayuda a los estudiantes a tomar un rol

¹⁵²op. cit., Benda, A. [2006], p.126

¹⁵³ Blachowicz, C.; Ogle, D. [2008] “Reading comprehension, second edition: strategies for independent learners” The Guilford Press, New York, p. 113

activo en la lectura de textos expositivos”¹⁵⁴, de esta forma, esta estrategia se trabaja bajo tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Esto queda demostrado en el siguiente cuadro.

Cuadro nº 1: Modelo de Donna Ogle para el desarrollo de la lectura

¿Qué Sé?	¿Qué Quiero Aprender?	¿Qué Aprendí?

En este sentido, antes de la lectura “se compromete a los estudiantes a categorizar y anticipar cuestiones sobre el texto. En estos pasos el alumno comenta lo que sabe del tema y lo que quiere saber, categoriza la información que conoce y anticipa las categorías básicas y temas que espera haya incluido el autor”¹⁵⁵, es decir, esta primera fase consiste en la activación de los conocimientos previos que poseen los y las estudiantes respecto a un tema planteado.

En el momento durante la lectura, “el alumno es activo, buscando nueva información y respondiendo a sus cuestiones y anticipaciones”¹⁵⁶. De esta forma, en esta fase, el estudiante establece propósitos y objetivos respecto a lo que desea aprender del tema. Para ello, es preciso que también, se realicen auto-preguntas, es decir, cuestionar el texto, con el objeto de desarrollar de manera más profunda la comprensión, ya que, quien conduce el proceso activo de lectura debe ser el sujeto. Por último, el momento después de la lectura, “los alumnos clarifican conceptos y categorizan y organizan los nuevos conocimientos”¹⁵⁷, esta fase se traduce como una evaluación respecto a lo aprendido y comprendido del texto.

En palabras de Blachowicz y Ogle (2008), el rol de los profesores es ayudar a sus estudiantes, permitiendo que estos activen sus conocimientos y sean capaces de construir nuevos aprendizajes a partir del interés que tengan sobre el tema.

¹⁵⁴ Verdugo, M.; Fuertes, J. [1994] “Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica”, ed. Siglo XXI, España, p. 312

¹⁵⁵ ibídem, Verdugo, M.; Fuertes, J. [1994], p. 312

¹⁵⁶ ibídem, Verdugo, M.; Fuertes, J. [1994], p. 313

¹⁵⁷ ibídem, Verdugo, M.; Fuertes, J. [1994], p.313

Taxonomía de Barrett

Esta taxonomía fue creada por Thomas Barrett en el año 1968. Según Clymer (1968) en Edwin Vethamani (2008), esta taxonomía es “muy aplicable para la enseñanza de textos literarios tomando en consideración no sólo la dimensión cognitiva, sino también la dimensión afectiva, que es un aspecto inseparable en el estudio de los textos literarios”¹⁵⁸.

A partir de ello Barrett, plantea una serie de niveles para desarrollar la comprensión lectora, estos son: “información literal, reorganización, información inferencial, evaluación y apreciación”¹⁵⁹.

1. Información Literal: Consiste en la información explícita del texto, ya que, “se centra en las ideas y en la información que aparece explícitamente en la selección del texto”¹⁶⁰. De esta manera, según Alcantara (2003) se produce el reconocimiento de: “ideas, de secuencias explícitas, comparaciones, relaciones de causa-efecto y rasgos de carácter explícitos”¹⁶¹.
2. Reorganización: Corresponde a “el análisis, síntesis y organización de la información que está explícitamente en el texto”¹⁶². En palabras de Unsworth (2000) para producir el pensamiento deseado, es necesario que el lector pueda utilizar las afirmaciones del autor que aparecen de manera explícita con el objeto de reorganizar la información explícita del texto.

¹⁵⁸ Noritah, O. et al. [2008] “The English Teacher” Published by Malasyan English Language Teaching Association, Malasya, p. 23

¹⁵⁹ Unsworth, L. [2000] “Researching language in schools and communities: functional linguistic perspectives” Cassell, London, p. 210

¹⁶⁰ Ibídem, Unsworth, L. p. 210

¹⁶¹ Alcántara, R. et. al. [2003] “Teaching Strategies. For the teaching of communication. Arts: listening, speaking, reading and writing” Goodwill Trading, Co., Inc., Makati City, p. 92

¹⁶² Richards, J. [1998] “Beyond training: perspectives on language teacher education” Cambridge University Press, Cambridge, p. 137

3. Información Inferencial: Se evidencia cuando el lector “utiliza las ideas y la información explícita en el texto, utiliza su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis”¹⁶³. En este sentido, la información inferencial en palabras de Unsworth (2000), demanda tanto a la imaginación como al pensamiento, permitiendo que vaya más allá del texto. Por lo tanto, es posible señalar las inferencias de: “información implícita, secuencia inferencial, comparaciones inferenciales, rasgos de carácter implícito, predicciones e inferencias sobre el lenguaje figurativo”¹⁶⁴.
4. Evaluación: Este proceso consiste en que “los propósitos de la lectura y las preguntas del profesor, requiere las respuestas de los estudiantes que indican que se ha hecho un juicio evaluativo mediante la comparación de ideas presentadas en el texto, con criterios externos proporcionados por el profesor”¹⁶⁵. En este sentido, esta etapa corresponde a los juicios críticos y valorativos que realiza el lector guiado por el profesor, frente al texto expuesto.
5. Apreciación: Posee un impacto tanto en el aspecto psicológico como en el estético respecto a la selección del texto que realiza el lector. A partir de ello, según Alcántara (2003), existe una relación emocional respecto al tema o a la trama del texto, además de la identificación y relación entre los personajes y los incidentes, entre otros.

Taxonomía de Raphael

La taxonomía de Raphael se realiza estrategias por medio de la relación entre pregunta y respuesta (QAR)¹⁶⁶, de este modo se propone que los estudiantes respondan preguntas de cuatro diferentes niveles cognitivos, las que “ayudan a los estudiantes a pensar sobre el tipo de información que contiene el texto, y como ésta ayuda a la creación de categorías de preguntas/respuestas”¹⁶⁷.

¹⁶³ op. cit., Unsworth, L.[2000] p. 211

¹⁶⁴ op. cit, Alcántara, R. [2003], p. 93

¹⁶⁵ Óp. Cit, Unsworth, L.[2000] p. 211

¹⁶⁶ Sigla en inglés de question-answer relationship.

¹⁶⁷ Por Raphael [1986] en: op. cit. Blachowicz, C.[2008], p. 125

Según Richardson (2008) el QAR posee una fácil y rápida implementación, lo cual beneficia tanto al estudiante como al profesor en su enseñanza. Además, el QAR según el autor, desarrolla e incrementa la comprensión de lectura de mayor manera en comparación a otras estrategias de preguntas.

Es así que el primer nivel cognitivo, llamado *preguntas de aquí*, tiene como fin que los niños y niñas responda a preguntas de carácter explícito, es decir que la información se encuentra en el texto de manera concreta. El segundo nivel se denomina *pensar y buscar*, la cual tiene como objetivo que los lectores respondan a preguntas implícitas, es decir que realicen inferencias a partir de la información que entrega el texto. El tercer nivel llamado *el autor y tú* donde el lector realiza una crítica o evaluación del texto. Y el cuarto nivel designado *en sí mismo* el lector debe utilizar sus conocimientos para responder a este tipo de pregunta, relacionándolo con el texto.

Estas preguntas según Raphael (1986) desarrollan en los estudiantes una planificación de las estrategias que utilizarán para responder las diversas preguntas, por lo que los niños y niñas efectúan un proceso metacognitivo en la realización de esta estrategia.

Para desarrollar esta estrategia se plantea que “se debe realizar de manera visual y mostrando cada nivel del QAR”¹⁶⁸. De esta forma el profesor debe efectuar distintas actividades. La primera actividad es mostrar una ilustración sobre el QAR, como forma de presentar e introducir a los niños y niñas en esta estrategia. Luego de esto, el profesor utiliza un texto de corta extensión para demostrar cómo se utiliza el QAR, posteriormente el profesor utilizando el texto anterior responde cada pregunta de los niveles cognitivos anteriormente explicados. Finalmente el profesor invita a los estudiantes a realizar de manera autónoma el QAR.

Connections (Conectores)

Los conectores, proviene de la *Teoría de los esquemas*, la que explica cómo nuestras experiencias anteriores, conocimientos, emociones y afecta los compromisos de qué y cómo aprender (Harvey & Goudvis, 2000).

¹⁶⁸ Richardson, J. [2008] “Reading to learn in the content areas”, ed. Cengage Learning. Estados Unidos. p. 129

Lo vital de esta estrategia dar énfasis a las experiencias previas, con el objeto de que a partir de ellas se busque la comprensión del texto que se lee. Son estos conocimientos, emociones y experiencias que cada sujeto posee los que dan las pautas iniciales de la comprensión lectora.

Es por ello, que se cree que al enseñar a los estudiantes a conectar con el texto comprenden mejor lo que están leyendo (Harvey & Goudvis, 2000).

Keene y Zimmerman (1997) concluyen que los estudiantes comprenden mejor cuando se hacen diferentes tipos de conexiones:

*Text-to-self*¹⁶⁹: *Texto-a-uno mismo*, referido a la conexión que realiza el lector/a con sus experiencias personales y que se condicen con lo que se le presenta en el texto, produciéndole algo especial que puede ser vinculado.

*Text-to-text*¹⁷⁰: *Texto-a-texto*, trata principalmente, de que los lectores relacionen el texto que se les presenta con una lectura anterior, conectando cosas de otros textos que se asemejan.

*Text-to-world*¹⁷¹: *Texto-a-mundo*, se plantea como una conexión más global, ya que lectura se debe conectar con situaciones que comprendan al mundo y su funcionamiento, es decir como lo que se está leyendo tiene alguna relación con el contexto mundial.

Los beneficios que otorga esta estrategia, son primordialmente que la comprensión lectora parte de las experiencias iniciales de lector/a, siendo esta la base de las conexiones que se realizan, por otro lado, el lector/a se posiciona como un ser activo, el cual al realizar dichas conexiones posee un objetivo de lectura que seguir, lo que contribuye a una mejor construcción de sentido del texto que se lee.

Harvey y Goudvis (2000) advierten que realizar las conexiones simplemente no es suficiente. Los estudiantes pueden hacer conexiones tangenciales que pueden distraerlos del texto. A lo largo de la instrucción, los estudiantes deben ser desafiados a analizar cómo las conexiones están contribuyendo a su comprensión del texto. Las conexiones de texto, deben conducir a la comprensión.

¹⁶⁹ Tovani, C. [2000] "I read it, but don't get it comprehension strategies for adolescent readers", Stenhouse Publishers, Estados Unidos, p.69

¹⁷⁰ ibídem, Tovani, C.[2000], p.69

¹⁷¹ ibídem, Tovani, C. [2000], p.69

Finalmente, los niños y niñas, deben conocer, manejar y ser conscientes de las estrategias a usar. De esta manera, la didáctica contribuye a “regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos”¹⁷².

Las estrategias no son un conocimiento innato en el niño y niña, por lo cual su enseñanza debe ser primordial considerando lo anterior, es decir si queremos que un niño y niña pueda regular su actividad y ser consciente de las estrategias a utilizar para el cumplimiento de objetivos, es necesario según Solé (2006), enseñar las estrategias, que deben ser tratadas como contenidos de enseñanza.

Evaluación en el Proceso Lector: Tendencias y Visiones

La evaluación, se constituye como un medio más que un fin, por lo que permite ir evaluando de forma constante el desarrollo de las y los estudiantes, concibiéndola como un proceso holístico, Condemarín en Rioseco y Zilini (1997), entregan una visión de la evaluación auténtica, cuyo propósito “es ayudar a aprender y su carácter más importante esta dado por el énfasis en la función formativa de la evaluación, a diferencia de los enfoque comunes que colocaban el acento en la función de control”¹⁷³

Ante ello, la evaluación se posiciona antes, durante y después del proceso de enseñanza aprendizaje, cuyo objetivo último es guiar al estudiante en la construcción de conocimiento. La evaluación posee diversas funciones, por un lado permite al docente la toma decisiones, respecto al avance, desarrollo e intereses de sus estudiantes; y por otro cumple el rol de evaluador del producto y el proceso de aprendizaje de los educandos.

Ahora bien, según Jolibert (2003), existen tres criterios para la evaluación de competencias lectoras, en que participa el educando, el educador y su contexto.

¹⁷² Por Valls [1990] en: op. cit., Solé, I. [2006], p. 59

¹⁷³ Rioseco, R.; Ziliani, M. [1997] “Pensamos y Aprendemos Lenguaje y Comunicación”, ed. Andrés Bello, Chile, p.51

1. La evaluación como un proceso continuo que permita a cada niño/a al igual que el educador hacer un balance, ajustar, reforzar, proyectar nuevas tareas, intervenir sobre el aprendizaje del proceso.
2. La evaluación como un dispositivo a la vez complejo y flexible, que corresponde a la vida real del curso y diversifica posibilidades de observación de las conductas lectoras y sus competencias.
3. La evaluación como una actividad metacognitiva, propone la comprensión sobre cómo funciona algo, cómo lo hacen los niños con sus estrategias con el fin de que sean eficientes y eficaces.

La evaluación es un medio de transformación de la escuela, ya que a través de ella se mejora el acto educativo, sus contenidos, sus estrategias y su relación con el saber, con el objeto que sean un lugar de construcción de poderes funcionales para los niños y niñas.

Para ello, la lectura es esencial y su interacción con la producción de textos, contribuye a desarrollar niños activos en un medio que lo construyen. Para Jolibert (2003), es concebir una pedagogía de proyectos y colaboración, donde los niños se enseñan a sí mismos a leer con la guía del profesor, lo cual deja en evidencia, la importancia de un desarrollo autónomo y pertinente del proceso de la lectura.

CAPÍTULO III:
MARCO METODOLÓGICO

Metodología Cualitativa

El presente estudio es de carácter cualitativo, que corresponde a “una investigación desde dentro, que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Su concepción de la realidad social entra en la perspectiva humanística. Es una investigación interpretativa, referida al individuo, a lo particular”¹⁷⁴. Según Delgado y Gutiérrez (1999) se pretende la determinación dialéctica del sentido, mediante la operación de desentrañar significados que construyen los actores sociales.

Una investigación cualitativa, analiza la realidad interpretándola, por ende, “el investigador es el lugar donde la información se convierte en significación, dado que la unidad del proceso de investigación no está ni en la teoría ni en la técnica, ni en la articulación de ambas, sino en el investigador mismo”¹⁷⁵. El investigador se acerca al campo de estudio como un sujeto que se hace parte de la dinámica a estudiar, ya que su misión es adentrarse en esa realidad sin impactarla, ni cambiar su estado natural de acción de los sujetos.

El rol de los investigadores cualitativos, se basa en estudiar “la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”¹⁷⁶.

Este tipo de investigación, posee tres grandes objetivos, según Rodríguez, Gil y García (1999), el primero trata de que la finalidad de este tipo de estudio sea aproximarse en la comprensión del fenómeno a indagar, acercándose a éste por diversos medios como entrevistas, narraciones, observaciones, etc.

Por otro lado, su segundo objetivo se enmarca en que el investigador debe ser un intérprete de los sucesos, acontecimientos y datos obtenidos. Bajo este escenario, el investigador debe estar “libre de valores”¹⁷⁷ para así realizar una descripción densa de distintas realidades.

¹⁷⁴ Bisquerra, R. [1989] “Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica”, ed. Ceac, España, p. 64

¹⁷⁵ Delgado, J; Gutiérrez, J [1999] “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales”, ed. Síntesis Psicología. Madrid. p. 77

¹⁷⁶ Rodríguez, G; Gil, J; García, E. [1999] “Metodología de la Investigación Cualitativa”, ed. Aljibe, Málaga, España, p. 32

¹⁷⁷ ibídem, Rodríguez, G; Gil, J; García, E. [1999], p. 34

El último objetivo enfatiza que el investigador, a partir de sus interpretaciones realiza una construcción de conocimiento que aporta a dar significado al tejido social.

La metodología cualitativa, otorga la posibilidad de insertarse en el contexto educativo de manera cercana, lo que contribuye a capturar relatos, discurso y observaciones sobre la realidad de los docentes, con el objeto de, conocer, comprender e interpretar, los significados de las acciones y discursos de las/los docentes hacia la comprensión lectora.

Paradigma Interpretativo

La investigación pretende “la comprensión y explicación de situaciones dentro de contextos sociales y culturales en los que se interactúan”¹⁷⁸, es decir, conocer el sentido de la acción, que se enfoca a los profesores y que pretende interpretar la misma, considerando el contexto donde se realiza.

Según Balcázar (2005), el investigador debe construir conocimientos bajo una comprensión experiencial y múltiple de los acontecimientos y hechos, como también de los significados que tienen los participantes sobre éstos.

De esta forma, se ofrecerá una descripción sobre las experiencias de los sujetos tal como se presentan y sin interrumpir su actuar, es decir, insertarse en el ambiente escolar para lograr una descripción densa de la realidad del contexto, con forma de comprender e interpretar los significados atribuidos a la comprensión lectora por parte de los docentes.

Tipo de Estudio

Los estudios exploratorios, son un tipo de investigación que posee como fin aumentar la construcción de conocimiento y teoría, a problemáticas que poseen menor información, que contribuye a indagar sobre temáticas que aún se consideran con escasa fundamentación teórica.

¹⁷⁸ Pulido, R [2007] “Abordajes Hermenéuticos de la investigación cualitativa: teorías, procesos, técnicas”, ed. Educcc, Colombia p. 31

Es por ello, que investigar tópicos emergentes contribuye como antecedente a nuevas investigaciones que se realicen bajo la misma línea.

Así, “el estudio exploratorio es útil para incrementar el grado de conocimiento del investigador respecto al problema”¹⁷⁹, lo cual favorece a próximas investigaciones y eleva el grado conceptual de éstas.

Esta investigación posee carácter exploratorio, ya que es una temática escasamente estudiada en nuestro país, por lo que es necesario realizar un estudio acabado que entregue mayor conocimiento de diversos modelos y estrategias, que promuevan la comprensión lectora en los primeros niveles de la educación formal.

Enfoque Estudio de Casos

Un estudio de casos es entendido como “una forma particular de recoger, organizar y analizar datos (...) lo que implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”¹⁸⁰. Además, este enfoque posee la particularidad de ser un método para el análisis de problemas prácticos o situaciones cotidianas de un fenómeno concreto.

Este enfoque se relaciona con la selección de la muestra, que surge en el cuestionamiento de cuál es el caso que se considera en una muestra más concreta y representativa del problema de estudio. Ante ello, se establece que “tanto el muestreo como la recogida y la interpretación de los datos se desarrollan como una secuencia de estudios de casos”¹⁸¹ que se aproximan y aportan a dar respuesta a la pregunta de investigación.

En el contexto de esta investigación, un estudio de casos nos permite acercarnos a la realidad concreta y detallada. Así en la introducción al campo educativo, se recogerá información particular mediante la observación directa de los hechos y los correlatos de las/los docentes, al momento de insertarse en el campo, y tener mayor comprensión del caso particular estudiado.

¹⁷⁹ Naghi, M. [2005] “Metodología de la Investigación”, ed. Limusa, México, p. 89

¹⁸⁰ op. cit. Rodríguez, G; Gil, J; García, E. [1999], pp. 92-93

¹⁸¹ Flick, U. [2004] “Introducción a la Investigación Cualitativa”, ed. Morata. S. L., Madrid, España, p. 84

Acceso al Campo

El campo de estudio, es entendido como “el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objetos de investigación, está a menudo por definir y desborda los límites de lo previsto por el investigador”¹⁸², los que cumplen con requisitos propios del problema de estudio y de los sujetos involucrados en éste.

La aproximación al lugar concreto de estudio, se constituye como “un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio. Según Rodríguez, Gil y García (1999) en primera instancia, el acceso al campo se constituye como una autorización para acceder a un lugar determinado, con el fin de realizar las diferentes observaciones; y así ir recopilando información adecuada y pertinente al estudio que se está realizando, gracias al aporte entregado por los participantes.

El campo al que se ingresa, se buscan *informantes claves*, que cumplen el rol de facilitar el proceso de la recogida de información, para insertarse de forma natural, acercarse a los sujetos y al contexto de estudio.

Con ello, “el muestreo que se sigue en la selección de informantes tienen un carácter intencional, dinámico y secuencial. Los sujetos se eligen de forma intencionada de acuerdo a criterios establecidos por el investigador, y este proceso de selección se continúa prácticamente durante todo el proceso de investigación”¹⁸³.

Universo de Estudio

Desde la pregunta de investigación ¿Cuál es el significado que le atribuyen las y los docentes al proceso de comprensión lectora en nivel básico 2 (NB2)? Se puede evidenciar que los actores sociales involucrados, es decir, las y los docentes de nivel básico 2, enfatizan tanto su concepción de la comprensión lectora como el desarrollo de metodologías de la misma en el aula.

¹⁸² op. cit. Rodríguez, G; Gil, J; García, E. [1999], p. 103

¹⁸³ ibídem, Rodríguez, G; Gil, J; García, E. [1999], p.73

Sin embargo, la realidad del sistema educativo chileno, promueve un trabajo en conjunto de los y las docentes con otros agentes involucrados directamente en los establecimientos escolares.

De esta forma, los sujetos que proporcionarán la información a este estudio, serán:

- Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP)
- Profesoras/es de NB2

Protocolo de análisis

La información recabada, será analizada e interpretada bajo el análisis de discurso. Cuyo objetivo es construir significado de las interpretaciones de los discursos en base a las experiencias y prácticas pedagógicas de docentes; evidenciando si éstas conducen a una metodología clara que desarrolle la comprensión lectora.

Para seleccionar la muestra, según Flick [2004] “la conveniencia de la estructura y el contenido de la muestra, y así la conveniencia de la estrategia elegida para obtener ambos, se puede evaluar únicamente con respecto a la pregunta de investigación del estudio”¹⁸⁴. Por ello, los datos recogidos serán contrapuestos con la pregunta de investigación, con el fin de dar respuesta a la realidad docente.

A partir de lo antes expuesto, se plantearon los siguientes criterios para la selección de la muestra:

1. Selección de la comuna respecto a la representatividad de las tres dependencias del sistema educativo: Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado:

Se pretende representar la realidad del sistema educativo chileno, de esta forma es necesaria la presencia de las distintas dependencias para establecer un marco que constituyan un reflejo de la realidad social. A su vez, la elección de cada establecimiento también responderá a la disponibilidad administrativa de los mismos.

¹⁸⁴ op. cit., Flick, U. [2004], p. 85

2. Selección de un colegio con mejor puntaje SIMCE (4° básico) para cada dependencia:

La prueba SIMCE¹⁸⁵, es un indicador de logro que da cuenta de un proceso sistemático, en cuanto al desarrollo de habilidades vinculadas a la comprensión lectora, por ello se estudiará el subsector de lenguaje y comunicación.

Determinado Colegio			
Dependencia	Municipal		
Comuna	Talagante		
Región	Metropolitana		
Puntaje SIMCE 2010 Lectura	290 puntos		
Niveles de Logro	Avanzado	Intermedio	Inicial
	66%	21%	13%

¹⁸⁵ MINEDUC, Resultados Nacionales SIMCE. [En línea] <
http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_Resultados_2010/IN_2010_w eb.pdf> [consulta: 27 enero 2012]

Determinado Colegio			
Dependencia	Particular Subvencionado		
Comuna	Talagante		
Región	Metropolitana		
Puntaje SIMCE 2010 Lectura	308 puntos		
Niveles de Logro	Avanzado	Intermedio	Inicial
	79%	18%	4%

Determinado Colegio			
Dependencia	Particular Pagado		
Comuna	Talagante		
Región	Metropolitana		
Puntaje SIMCE 2010 Lectura	308 puntos		
Niveles de Logro	Avanzado	Intermedio	Inicial
	74%	21%	5%

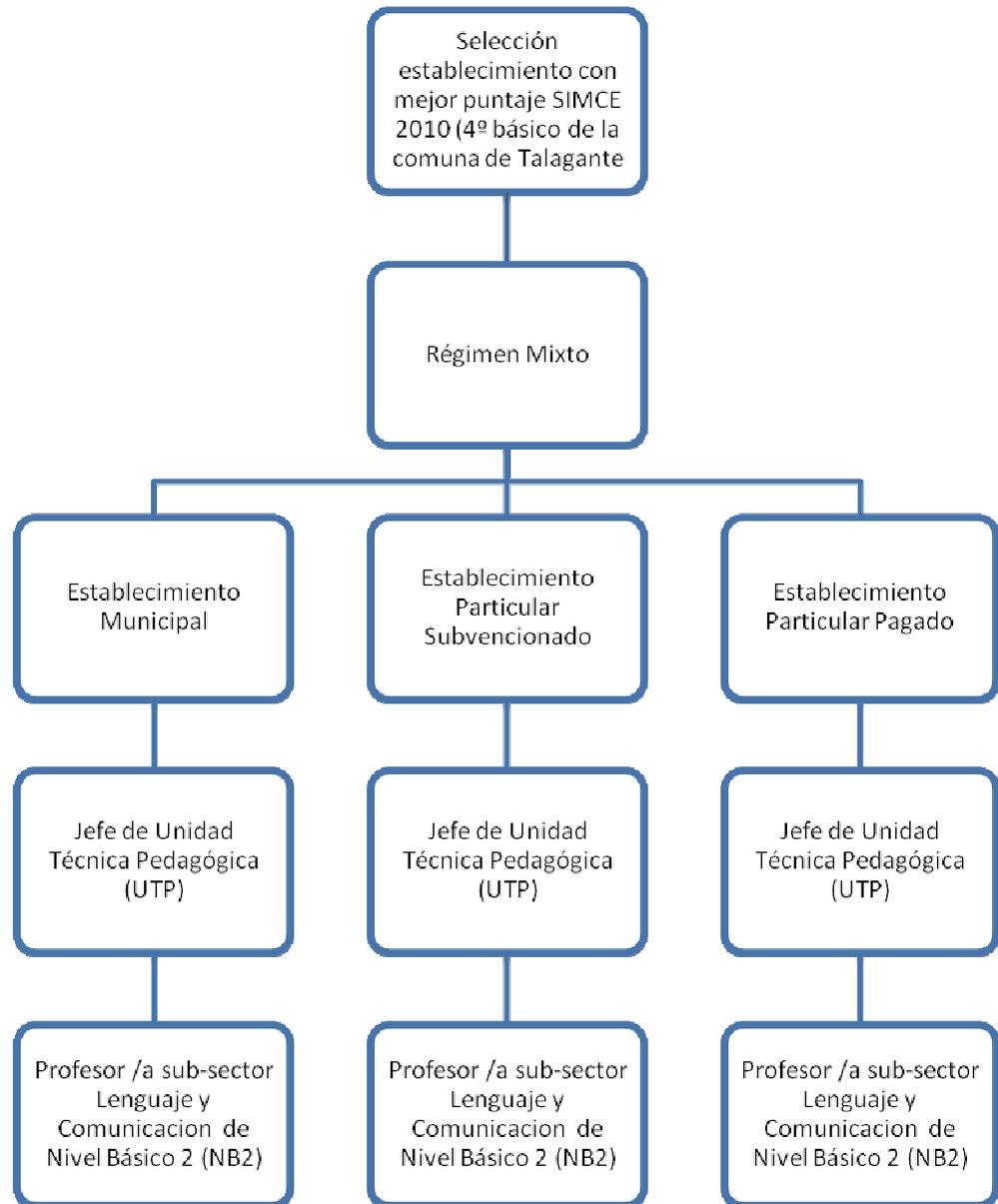
3. Régimen mixto:

La investigación busca representar e interpretar las prácticas educativas, es así que el carácter mixto del universo de estudio, entrega diversidad y se contextualiza de manera concreta en la realidad educativa chilena, entendiendo que niñas y niños poseen igual capacidad y habilidad en desarrollarse en las diversas áreas del conocimiento.

Estos criterios fueron elaborados considerando “los casos particularmente *típicos*, es decir, los casos en que el éxito y el fracaso son realmente característicos para la media o la mayoría de los casos”¹⁸⁶. Fundamentado en la investigación cualitativa, se debe representar la realidad social y la de sus actores. Para efectos de esta investigación: la realidad del sistema educacional chileno.

¹⁸⁶ ibídem, Flick, U. [2004], p. 82

Protocolo de Análisis



Instrumentos

Los instrumentos se constituyen como técnicas de recogidas de datos, que enriquecen y reúnen la información necesaria para responder a la pregunta de investigación.

Por ello, “la recolección de datos es el lugar de encuentro entre un investigador que desconoce la realidad a la que se está aproximando (...) con un sujeto que tiene el conocimiento vivencial de la situación social examinada”¹⁸⁷. En este sentido, los instrumentos de recolección de datos según Bonilla- Castro y Rodríguez (2005) tienen por objeto, entregar validez, pertinencia, y calidad a la investigación en estudio, ya que representan la realidad empírica que el investigador desea conocer.

Los instrumentos a utilizar serán: entrevista en profundidad, observación participante, y el cuestionario.

Entrevista en Profundidad:

Es entendida como “una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado”¹⁸⁸.

Asimismo, Canales plantea que la entrevista es “una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado, con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable”¹⁸⁹.

De este modo, la relación dialógica es de carácter abierto, flexible, y tiene por objeto orientar la discusión hacia la información que se desea obtener.

¹⁸⁷ Bonilla-Castro, E.; Rodríguez, P. [2005] “Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales”, ed. Norma, Colombia, p. 148

¹⁸⁸ op. cit. Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. [1999], p. 167

¹⁸⁹ Canales, M. [2006] “Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios”, ed. LOM, Chile p. 220

La entrevista en profundidad “puede ser de doble tipo: información verbal oral (las palabras, significados y sentidos de los sujetos implicados en la entrevista) e información de tipo gestual y corporal (las expresiones de los ojos, el rostro, la postura corporal, etc.)”¹⁹⁰. Este tipo de información permite entregar mayor riqueza al estudio sobre el sujeto investigado.

Parafraseando a Bogdan, este tipo de entrevista sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Es más, “el rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas”¹⁹¹.

La entrevista en profundidad, pertenece a la naturaleza cualitativa debido a que “expresa y da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociado a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias, y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de la entrevista”¹⁹².

Lo relevante de este instrumento, es el carácter libre con el que se debe desarrollar, con el objeto de que los sujetos entreguen la mayor cantidad de información desde la disposición que posean al momento de ser entrevistados.

Es importante comprender, que en este tipo de entrevista “existe una verdadera relación de confianza entrevistador/entrevistado cuando éste último aporta información personal comprometedor para él y cuando tiene suficiente libertad para preguntar al entrevistador”¹⁹³. Dicho de otro modo, se ajusta de mejor manera a la investigación en estudio, debido a que la información recibida se ve mayormente enriquecida, gracias a la relación de confianza que se da entre el entrevistador y el entrevistado.

Por esta razón, la participación del informante es una de las características que posee la entrevista en profundidad, permitiendo que las ideas fluyan libremente. Es necesario que el entrevistador, se implique afectivamente sobre lo que el informante está expresando, manteniendo esa conexión de confianza mutua antes mencionada.

¹⁹⁰ ibídem, Canales, M. [2006], p. 221

¹⁹¹ Taylor S. y Bogdan, R., [1987] “introducción a los métodos cualitativos de investigación, ed. Paidós, España, p.101

¹⁹² op. cit, Canales, M.[2006], p. 220

¹⁹³ op. cit, Rodríguez, Gil y García. [1999], p.172

La entrevista en el estudio, contribuye a obtener la mayor información posible, permitiendo dilucidar la trascendencia que tienen las/los profesores respecto a la comprensión lectora, ya que a través de discursos y relatos, se construye el significado de comprensión lectora, explicitando la utilización de estrategias que faciliten su desarrollo y potenciación de la misma.

Observación Participante:

La observación participante, es una técnica donde “el observador elabora descripciones de las acciones, los discursos y la vida cotidiana de un grupo social”¹⁹⁴, ésta tiene como principal característica la flexibilidad, tanto antes como durante el proceso real. En este sentido, “aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan”¹⁹⁵. En otras palabras, la observación participante va sufriendo modificaciones a medida que se está dentro del contexto observado.

Rodríguez, Gil y García (1999) entienden la observación participante como “un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando”¹⁹⁶. Con este instrumento, se pretende obtener la mayor cantidad de información, en que los informantes se sientan lo más cómodos posibles para obtener su aceptación y observación sin mayores obstáculos.

El objetivo principal corresponde “obtener información directamente de los contextos en que se producen las interacciones sociales, intercambios simbólicos. Esta información le permite conocer al investigador cómo actúan y cómo interpretan, cuáles son los valores, las creencias, y el sentido que le otorgan a sus acciones los actores”¹⁹⁷.

¹⁹⁴ Yuni, J., Urbano, C., Ciucci, M. [2005] “Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica, investigación-acción”, ed. Brujas, Argentina, p. 185

¹⁹⁵ op. cit. Taylor, S., Bogdan, R. [1987], p.32

¹⁹⁶ op. cit, Rodríguez, Gil y García. [1999] p. 165

¹⁹⁷ op. cit, Yuni J., Urbano, C. [2005], p. 185

Agregado a ello, una de las características de este tipo de observación, según Rodríguez, Gil y García (1999) es que toda la información obtenida, en el acercamiento a las experiencias ocurren en tiempo real.

La observación participante es trascendental para este estudio, ya que permite conocer con mayor profundidad las experiencias prácticas en los diversos contextos en donde se desenvuelven los sujetos observados.

Este instrumento se concibe como una de las técnicas más empleadas en el contexto escolar, ya que permite obtener información en un sentido más profundo y exhaustivo respecto a las personas y situaciones observadas en la comunidad educativa.

Cuestionario

Esta técnica consiste en “un sistema de preguntas racionales, ordenadas en forma coherente, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible, que generalmente responde por escrito la persona interrogada, sin que sea necesaria la intervención de un encuestador”¹⁹⁸.

Rodríguez, Gil y García (1999), plantea que el cuestionario carece de un encuestador, por lo que no es necesario tener una interacción personal para recoger los datos respecto al objeto de estudio.

En este sentido, el cuestionario implica que la recolección se realice a partir de las fuentes primarias, es decir, proviene de las personas que posee la información de mayor interés.

En palabras de García (2008), el cuestionario debe poseer ciertas condiciones como: un patrón uniforme, que permite obtener y catalogar las respuestas, favoreciendo con ello la comprobación de los resultados. Por esta razón, “el tipo y las características del cuestionario se determinan

¹⁹⁸ García, F. [2008] “El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios” ed. Limusa, México p. 29

básicamente a partir de las necesidades de la investigación, así como de los rasgos y el tamaño de la población”¹⁹⁹.

García, plantea una serie de objetivos que debe poseer el cuestionario como: crear un instrumento rigurosamente estandarizado, que permite registrar con veracidad y confiabilidad las respuestas de los encuestados; conformar una herramienta que distorsione lo menos posible las respuestas de éstos, y que refleje en la forma más completa la posición de los sujetos (García, 2008). El cuestionario pretende obtener información lo menos contaminada posible, es decir, sin mayor intervención del investigador.

En esta investigación, el cuestionario tiene por objeto obtener información de manera más rigurosa, ya que proviene de las fuentes primarias -como las/los docentes-, permitiendo la interpretación y comparación de resultados, ajustando estos datos a la realidad observada. Por esta razón, el cuestionario estará diseñado, con el objeto de que los sujetos logren responder las cuestiones o interrogantes señaladas según el tema planteado, correspondiente a la utilización de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Normas de Rigor Científico

Para entregar credibilidad al estudio se realizará el siguiente proceso que tiene como propósito entregar tanto fiabilidad, que se define como “el intento de especificar hasta dónde un método particular puede llevar continuamente a las mismas medidas o resultados”²⁰⁰ como validez a la investigación, la cual según Rodríguez, Gil y García (1996), se define como el grado en que las conclusiones del estudio se vinculan con la realidad. La validez se puede dividir en dos dimensiones: validez interna y validez externa.

La validez interna, según Rodríguez, Gil y García (1996), es la correspondencia entre el significado que el o los investigadores le atribuyen a las categorías de la investigación y el significado de los observados que atribuyen a su realidad. De esta forma, las conclusiones generadas en el estudio deben tener concordancia con los significados de los sujetos estudiados.

¹⁹⁹ ibídem, García, F. [2008], p. 30

²⁰⁰ op. cit. Flick, U. [2004], p 236.

La validez externa, en cambio se refiere al grado de comparabilidad de los resultados de la investigación con otros estudios, y como también a la traducibilidad que ésta posee, es decir, el grado en que la teoría, categorías, técnicas, análisis resulten comprensibles para otros estudios.

Para verificar la validez interna, se corroborará la concordancia entre los objetivos de la investigación y la muestra. Además, se analizará si la recogida de datos fue realizada en un entorno natural, que permitiese a los sujetos estudiados desenvolverse según su cotidianidad. Y en la validez externa, se revisará la coherencia y comprensión del marco teórico, categorías, técnicas de recogida y análisis de datos.

Para verificar la fiabilidad, se revisará el estatus de las investigadoras en la recogida de datos, posteriormente se examinará las categorías de análisis, realizando una descripción densa de los informantes, de su contexto y finalizando con el análisis de recogida de datos.

Triangulación

La triangulación “se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno”²⁰¹ y tiene como objetivo entregar validez a los resultados y procedimientos, incrementando la profundidad y consistencias de la investigación.

Según Flick, se definen cuatro tipos de triangulación: la triangulación de datos que se refiere a la utilización de diversas fuentes de datos; triangulación del investigador, donde se recurren a diversos investigadores para disminuir las desviaciones emanadas del investigador, la cual no puede ser vista como una división del trabajo, sino que, “una comparación sistemática de las influencias de diferentes investigadores en el problema y los resultados de la investigación”²⁰²;

La triangulación de teoría, se refiere al acercamiento a los datos con múltiples perspectivas e hipótesis, con el fin de evaluar la pertinencia de la teoría, y extender la posibilidad de mayor conocimiento. Por último, la triangulación metodológica, en la que se utilizan diversos métodos de recogidas de datos.

²⁰¹ op. cit., Flick, U. [2004], p. 243.

²⁰² ibídem., Flick, U. [2004], p. 244

En el presente estudio, se utilizarán: triangulación de investigador, para comparar y contrastar las diversas interpretaciones que se generan a partir de lo estudiado y de esta forma entregar mayor credibilidad al estudio, y así disminuir las desviaciones de la interpretación sobre lo investigado.

La triangulación de datos, permitirá contrastar los puntos de vista de los informantes de acuerdo a una misma situación, con el fin de obtener una mirada global de los sujetos que en este caso recae en los profesores de cuarto año básico. Además, con este tipo de triangulación, se conocerá si existe concordancia y coherencia entre el discurso de los profesores sobre la enseñanza de la comprensión lectora y la práctica que ellos tienen sobre ésta.

La triangulación de teoría, aportará a la ampliación del conocimiento, gracias a los datos obtenidos, para así comparar y contrastar la teoría construida, abarcando la globalidad del fenómeno que se quiere conocer y comprender.

Finalmente, la triangulación metodológica, contribuirá a la comparación de los datos obtenidos, a través de diversos métodos de recolección: entrevista en profundidad, observación participante y la aplicación de cuestionario.

De acuerdo a este estudio, se aplicarán las triangulaciones: de teoría, de datos, de investigadores y metodológica, con el propósito de asegurar el agotamiento del espacio simbólico; ya que, se espera tener una visión global de la realidad del contexto educativo, con el objeto de conocer, comprender e interpretar el significado, que posee la comprensión lectora para las/los profesores; como también construir conocimiento sobre temas emergentes que se rescatan desde los discursos y observaciones de las prácticas docentes.

CAPÍTULO IV:
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Plan de Análisis

La metodología cualitativa, propone una amplia gama de cómo analizar la información recogida, es así que para efectos de este estudio, se utilizará el análisis de discurso; parafraseando a Delgado y Gutiérrez (1999) este análisis permite ver más allá del código mismo, puesto que “es un método estructural de análisis de los discursos sociales en cuanto que producciones ideológicas de una sociedad dada (formación discursiva)”²⁰³. Fairclough y Wodak (1997) proponen que los hechos sociales se constituyen desde el discurso de los sujetos promoviendo sus identidades, y con ello la construcción de su propia realidad, y a la vez mantiene y reproduce esta dinámica social. Por ende, el objeto de estudio del análisis de discurso es el significado del discurso en las distintas relaciones del lenguaje con el mundo.

Edward y Potter (1994) en Flick (2007) plantean que este discurso conduce a interpretar los datos considerando diversas versiones de una conversación, por parte de los participantes sobre los sucesos acontecidos como recuerdos, descripciones, formulaciones, etc., logrando con ello realizar un trabajo comunicativo.

Este estudio, puede ser planteado desde distintas perspectivas como: lingüísticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas (etnográficas), etc. las cuales si bien tiene el mismo objeto de estudio –el significado del discurso- se construyen tomando distintos enfoques.

De esta forma, desde la sociolingüística interaccional, se plantea que el contexto es un determinante en la construcción de significados. Según Gumperz (1972) en Iñiguez (2006) el acto de comprender las intenciones del hablante y la interpretación del discurso son inseparables al contexto de producción, es decir, el sujeto está inserto en una realidad sociocultural, que supone ciertas sistemas de valores y creencias propias a su realidad, las cuales entregan un marco contextual que permite realizar interpretaciones y otórgale sentido y significado al discurso.

De acuerdo a Blumer (1969) en Ibañez (2004) “los significados no los traen los objetos en sí mismos, sino que emergen a partir del intercambio y de las relaciones con las otras personas. Es

²⁰³ op. cit. Delgado, J., Gutiérrez, J. [1999] , p. 606

en la interacción con los otros donde se forja nuestra forma de interpretar la realidad”²⁰⁴. En otras palabras, a medida que se va interaccionando con un otro, se intenta comprender el discurso, que surge desde la cotidianidad de los sujetos, para lograr con ello, la construcción de significados.

Por ello, el análisis de la conversación, plantea que para comprender un enunciado, se debe considerar las distintas organizaciones sociales, su funcionamiento y como éstas permiten la interacción de los sujetos. Según Antaki (1994) en Iñiguez (2006) el análisis de la conversación, permite identificar el orden y la organización de la acción social, e interpretar el enunciado tal y como es producido. Por tanto el analista de la conversación, debe identificar, describir y estudiar el orden en que se producen las conversaciones.

El análisis de discurso, desde la psicología discursiva, permite entrar en los factores sociales y cognitivos de sus participantes, y así interpretar los contextos cotidianos, permitiendo al investigador construir el sentido y significado de su discurso comunicativo, desde la realidad del informante.

Este tipo de análisis de la información, denota el papel fundamental de la lingüística, por lo que su fuente y recurso máximo es el lenguaje, demostrando que por medio de éste, se construyen las realidades.

Tudela (2007) propone que, el análisis de discurso, por medio del lenguaje deposita, registra e integra varios significados y experiencias, que perduran en el tiempo como base del intercambio dinámico social.

Cada una de estas posturas manejan nociones de discursos, que entregan diversos significados sobre ésta y a su vez determina al propio análisis del discurso, en otras palabras cómo se define lo que es un discurso, repercutirá en la forma de analizarlo.

Para Saussure (1965) el significado discursivo, que se pretende interpretar, es denominado como un conjunto de signos lingüísticos expresados como una lista de propiedades distintivas, que poseen la intención que el hablante ha determinado, con ello el discurso de los participantes trae

²⁰⁴ Ibañez, T.et al. [2004] “Introducción a la psicología social”, ed. UOC, Barcelona, España, p.79

consigo la subjetividad y expectación de su cotidianidad, lo que nos permite acercarnos al fenómeno de estudio de manera más acabada.

Iñiguez y Antaki plantean que el discurso se define como “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una practica constituyente y regulativa.”²⁰⁵. Por tanto el discurso al promover y mantener ciertas relaciones sociales, este puede estar definido, según Iñiguez (2006) en:

1. Discurso como un conjunto de enunciados dichos por un hablante
2. Discurso como enunciado que construye un objeto
3. Discurso como un conjunto de enunciados producidos en un contexto determinado.
4. Discurso como un conjunto de enunciados en un contexto conversacional.
5. Discurso como un conjunto de construcciones que explican la producción de un conjunto de enunciados a partir de una ideología o posición social.
6. Discurso como un conjunto de enunciados para los que se pueden definir sus condiciones de producción.

De esta forma, el discurso se construye bajo un contexto determinado, el cual permite según Lerot (1993) constituir el sentido del enunciado, ya sea lo que el emisor quiera expresar, como también lo que el receptor pueda comprender e interpretar. El sentido del enunciado se determina, según el autor, por su contexto de enunciación – lo que se quiere decir – por el contexto de recepción – lo que se comprendió –.

Según Maingueneau (2000), existen variados contextos del discurso, los cuales son necesarios y pertinentes para la interpretación de los enunciados. El primero, llamado *contexto situacional*

²⁰⁵ Iñiguez, L, Antaki, C [1994] en: Iñiguez, L [2006] “Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales”, ed. UOC. Barcelona, España. p.105

ofrece la posibilidad para interpretar el sentido referencial, del entorno social, espacial y temporal.

El segundo, denominado *contexto lingüístico o cotexto*, permite concebir los enunciados dentro de una totalidad textual, ya sea un artículo, conversación, historia, etc. Así la interpretación de un enunciado, debe considerar la globalidad del discurso y su secuencia verbal.

El último contexto, *cognitivo y los saberes cognitivos* tiene relación a los conocimientos previos que posee el enunciante al emitir un discurso. La interpretación del discurso, debe considerar los saberes previos que posee el emisor del tema tratado.

Cada uno de estos contextos, posibilitan, según Maingueneau (2000) la interpretación completa del discurso, como también un sentido posicional del interlocutor. De esta forma, quien interprete un enunciado, debe concebir que “comprender un enunciado, no es solamente apoyarse en la gramática y en un diccionario, es movilizar unos saberes muy diversos. Hacer hipótesis, razonar, construyendo un contexto que no es un dato preestablecido y estable”²⁰⁶.

Siguiendo a Budé (1984), el análisis de discurso permite al investigador reconstruir las construcciones sociales, considerando los distintos contextos donde estos enunciados emergen, los que en esta investigación aluden a los significados otorgados por las y los docentes al proceso de comprensión lectora.

Tojar (2006) propone una serie de lineamientos para llevar a cabo un análisis de discurso:

- Hacer una procedimiento de análisis
- Realizar una reducción cualitativa de los datos
- Separación de datos en unidades de identificación y clasificación, síntesis y agrupamiento.
- Disposición y transformación a lo teórico
- Obtención y verificación de conclusiones

²⁰⁶ Maingueneau, D. [2000] en: Herrero, J.[2006] “Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis de discurso” ed. Universidad de Castilla-La Mancha. España. p.24

Mucchielli (2001) plantea seis etapas u operaciones que describen el análisis cualitativo, que van variando a lo largo de la investigación:

La primera etapa llamada *codificación*, “consiste en un examen atento y en una reformulación auténtica de la realidad vivida y manifestada o expresada”²⁰⁷ permitiendo al investigador captar lo esencial del discurso, para así construir el sentido del fenómeno estudiado.

La segunda etapa de *categorización* consiste, en la base del tratamiento conceptual de los datos mediante la formulación de categorías que se definen como “una palabra o una expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos”²⁰⁸. En palabras de Mucchielli, la categoría debe cumplir ciertas condiciones que le entreguen validez y sustentabilidad en el discurso, es decir, debe tener lineamientos claros para justificar su existencia.

La tercera etapa de *relación*, consiste en la coherencia y sistematización entre las categorías, con el objeto de buscar las asociaciones y luego comprobarlas. Esta es la etapa más importante del análisis, ya que busca la concordancia entre la temática de las categorías con los discursos y que se enmarcan en el tema global del estudio.

La cuarta etapa de *integración*, “permite clarificar el objeto definitivo de la relación o de la tesis”²⁰⁹ contribuyendo al investigador a definir la dirección del estudio y el problema principal, mediante conceptualización del fenómeno estudiado.

Y la quinta etapa de *modelización*, “consiste en reproducir lo más fielmente posible la organización de las relaciones estructurales y funcionales que caracterizan al fenómeno principal esclarecido al término de la operación de integración”²¹⁰. Las categorías deben responder al tema principal, a partir de lo que se dice y se hace.

La sexta etapa de *teorización*, intenta dilucidar la complejidad del fenómeno, mediante diferentes procesos como el muestreo teórico, la inducción analítica y la verificación de las implicancias teóricas. En definitiva consiste en sustentar el fenómeno en la teoría.

²⁰⁷ Mucchielli, A. [2001] “Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales”, ed. Síntesis, p.71

²⁰⁸ ibídem, Mucchielli, A. [2001], p.73

²⁰⁹ ibídem, Mucchielli, A. [2001], p 76.

²¹⁰ ibídem, Mucchielli, A. [2001], p 76

Siguiendo el procedimiento de Mucchielli (2001), se trabajará con las primeras cinco etapas, con el fin de identificar los temas emergentes con sus respectivas categorías. El primer tema corresponde a modelos, métodos y estrategias utilizados para la promoción de la comprensión lectora, con sus categorías: tipos de modelos y estrategias en Comprensión Lectora, concepciones de Modelos y Estrategias para la promoción de la metacomprensión lectora.

El segundo tema de recursos educativos para el desarrollo de la comprensión lectora, posee las categorías: tipos de recursos educativos presentes en el aula, y aplicación de recursos educativos en el aula. El tercer tema, de evaluación con la categoría propósito de la evaluación en la comprensión lectora.

El cuarto tema denominado significaciones de la comprensión lectora, con sus categorías: valoración de la comprensión lectora por parte de los docentes, motivación y potenciación de la lectura por parte de los mismos.

Los temas y categorías pretenden reflejar la realidad que los docentes entienden por comprensión lectora, es decir, contrastar el discurso con el muestreo teórico, con el objeto de realizar un análisis e interpretación de este fenómeno.

Categorías de Análisis

1. Modelos, Métodos y Estrategias para la promoción de la Comprensión Lectora

1.1 Tipos de Modelos y Estrategias de Comprensión lectora

1.2 Concepciones de Modelos y Estrategias para la promoción de la Metacompreensión.

2. Recursos Educativos para el desarrollo de la Comprensión Lectora

2.1 Tipos de Recursos Educativos presentes en el aula

2.2 Aplicación de Recursos Educativos en el aula

3. Evaluación de la Comprensión Lectora

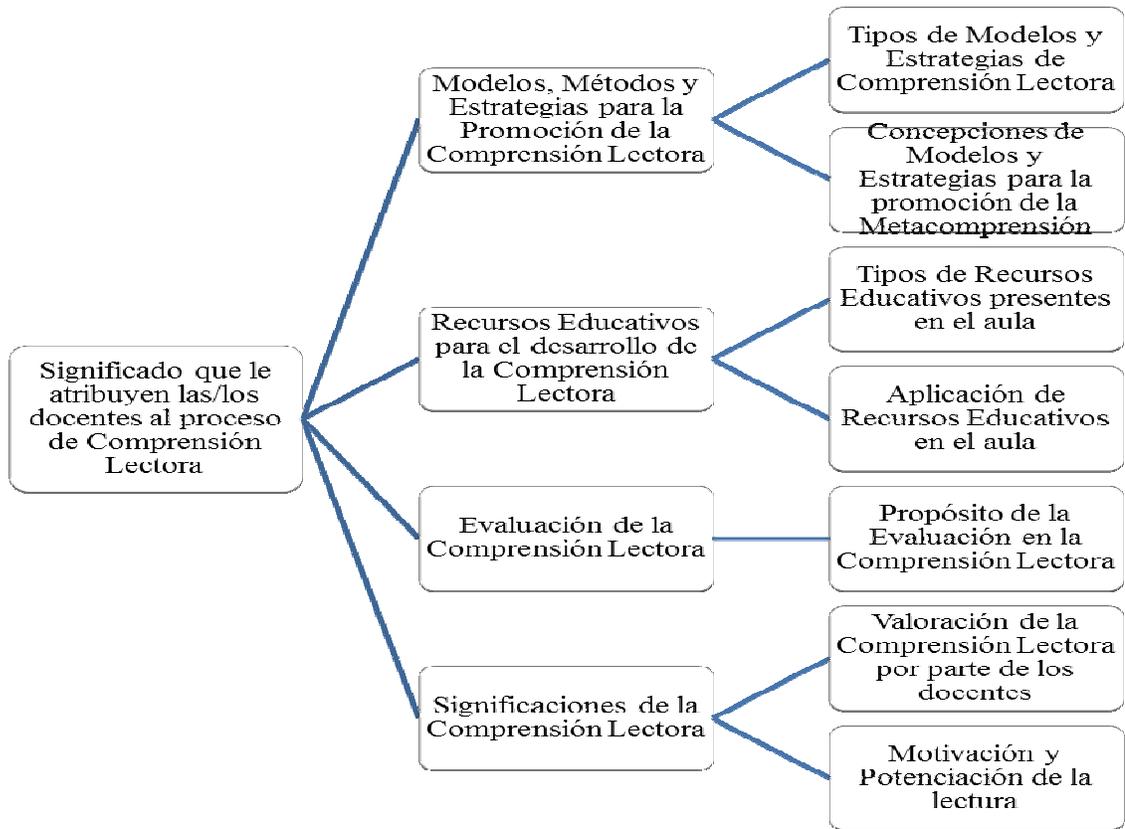
3.1 Propósito de la Evaluación en la Comprensión Lectora

4. Significaciones de la Comprensión Lectora

4.1 Valoración de la Comprensión Lectora por parte de los docentes

4.2 Motivación y Potenciación de la lectura.

Mapa Conceptual Categorías de Análisis



Interpretación de datos

1. Modelos, Métodos y Estrategias para la promoción de la Comprensión Lectora

1.1 Tipos de Modelos, Métodos y Estrategias de Comprensión Lectora:

La enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora, posee como medio la aplicación de diversos modelos y estrategias, que permiten guiar el desarrollo de la misma, según diferentes perspectivas como conductista y constructivista, los cuales se ven reflejadas en modelos y estrategias, tales como: Modelo de Destrezas (1997), que ayuda a desarrollar las destrezas básicas para la lectura de forma secuencial o paso a paso; Modelo Balanceado (1994) , se construye a partir de las necesidades y fortalezas de cada niño, potenciándolas desde ahí, y sus estrategias se plantean según las características del lector.

Método Matte (1894), permite la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, por medio de un análisis fonético utilizando como recurso primordial el silabario del ojo; Modelo Holístico (1970), considera el contexto el contexto y la experiencia del lector desarrollando las competencias lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir), entre otras estrategias. La observación de clases y el discurso de los docentes nos permite apreciar modelos y estrategias que utilizan para el desarrollo de sus prácticas:

“Existen varios métodos, pero yo creo, yo me quedo, con que antes de que el niño comprenda, responda un texto, es indispensable enseñar a hacer un análisis del texto utilizando la lectura silenciosa” Profesora Escuela Municipal.

“No hay ninguna estrategia, que uno diga ésta es la mejor, porque depende del curso, a la realidad del curso, porque tienes diferentes comportamientos de acuerdo a una de misma temática” Profesora Colegio Particular Subvencionado.

“yo creo que la estrategia que ha funcionado bastante es el antes, durante, y después. Creo que es importante, que tú prepares a los niños antes de que empiecen a leer, lo prepares en lo que va a venir, tratar que ellos infieran, que ellos abran sus mente un poco a lo que va a tocar leer” Profesora Colegio Particular Pagado.

Estos discursos permiten evidenciar, que los docentes no aplican un único modelo o estrategia, sino que dependerá de la realidad de los educandos, el tipo de actividad y el tipo de texto que se trabajará, a partir de un contexto determinado.

Lo mismo ocurre al momento de compararlas con las observaciones realizadas, que dan cuenta de los distintos tipos de estrategias que se utilizan al momento de desarrollar la comprensión lectora. Como también los cuestionarios, donde se aprecia que:

“el modelo de lectura que aplica el colegio no es específico, sino un conjunto de métodos que permiten al alumno(a) el desarrollo de la comprensión lectora” **Jefa de UTP Colegio Particular Subvencionado.**

“como colegio, no tenemos un modelo de lectura específico, para desarrollar la comprensión lectora utilizamos distintas estrategias y la vamos utilizando, según el texto requiera.” **Jefa de UTP Colegio Particular Pagado.**

No obstante los y las docentes en su práctica, demuestran conocer distintos modelos y estrategias, las cuales aplican en la cotidianidad dependiendo de las necesidades e intereses que surgen de su contexto.

2.2 Concepciones de Modelos, Métodos y Estrategias para la promoción de la Metacompreensión:

El proceso de la comprensión lectora, conlleva a que el docente tome la decisión de utilizar modelos y estrategias que contribuyan, desde su perspectiva, al desarrollo de la misma. Con ello, se observa una aplicación ideal y real de dichos modelos y estrategias, puesto que su uso se ve condicionado por las concepciones de los docentes.

Las estrategias se conciben como secuencias de actividades que facilitan la utilización y aplicación de la información, que funcionan como un medio para desarrollar aprendizajes, las cuales contribuyen en progresar las habilidades lectoras mediante el uso de la didáctica como recurso que se acerque a los estudiantes. Así, el modelo se constituye desde su perspectiva teórica, en una serie de pasos o actividades que conllevan a la aplicación de éste.

En otras palabras, el modelo selecciona una serie de estrategias que promueven las habilidades y competencias lingüísticas que éste considera pertinente de potenciar en la comprensión lectora.

Por otro lado, si bien el método también pretende promover la comprensión lectora mediante estrategias, éstas deben ser exclusivas del método, lo que no permite combinar diferentes estrategias ni alterar su forma de aplicación.

“Generalmente son lecturas orales, eso depende un poco de lo que yo quiero, por ejemplo si quiero desarrollar la velocidad lectora, desarrollo textos orales, en los que los niños lean en forma oral, y hasta donde llega en una cantidad de tiempo, es muy bueno” Profesora Escuela Municipal.

“Yo uso bastante la lectura individual, y en ocasiones trabajamos en grupo (...) o lo otro es que la profesora les lea, lectura guiada. A ellos les agrada y sirve para evaluar si todos están atentos, si están concentrados” Profesora Colegio Particular Subvencionado.

“hacemos una lectura silenciosa que es la primera que ellos hacen y luego una lectura en voz alta, eso es fijo, pero también puede ser que la leamos intercalados parando en cada punto o en cada párrafo de repente, dependiendo de la extensión de la lectura, o leo yo.” Profesora Particular Pagado.

Las estrategias dependerán del objetivo de la lectura, y de esta forma se selecciona el tipo de lectura a realizar. Otro factor importante, es el propósito que el docente dispone para los estudiantes, buscando la estrategia más adecuada y pertinente para el desarrollo del mismo, es decir, luego de su aplicación existe una retroalimentación, que permite tomar decisiones sobre el progreso que obtuvieron niños y niñas.

De esta manera, es posible vislumbrar que el uso de estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora, no es un objetivo de la actividad, sino más bien los docentes aplican distintos modelos y estrategias en función al aprendizaje que se desea lograr. Como lo plantea Pérez (1997) las estrategias se deben escoger con el propósito de facilitar la comprensión lectora y no como intención última. De acuerdo al discurso de los docentes:

“La lectura la trabajo todos los días (...) y comenzamos la clase con lectura oral, un grupo hace lectura oral, el resto la hace silenciosa (...) se trabaja como buscando la idea principal, preguntas determinadas de acuerdo a lo que uno va a trabajar y, realizar resúmenes, vamos variando un poquito, y también ocupamos un poco de los contenidos que vamos viendo en el momento” **Profesora Colegio Particular Subvencionado.**

“Trabajo quince minutos generalmente, en toda las clases, cómo lo hago, con lecturas orales, lecturas silenciosas, lecturas compartidas, lecturas guiadas, modeladas por el profesor, todo tipo de lecturas. Hago también juegos con un cronómetro, leen buscando hasta donde llegan, cuánto me equivoco, se puede hacer entre ambos niños, lecturas más bien cronometradas” **Profesora Escuela Municipal.**

“Normalmente parto del título, como para hacer un antes de la lectura, que me digan de qué se va a tratar. Si estoy trabajando dentro de un contenido, ellos ya saben que vamos a trabajar un cuento o una noticia, por lo tanto, también trabajamos la estructura básica que va a tener ese texto, para que ellos sepan con qué nos podemos encontrar” **Profesora Colegio Particular Pagado.**

Por lo tanto, la facultad del docente consiste en elegir y presentar estrategias de diversos modelos, con el objeto de responder a la particularidad del contexto del curso y con ello, promover la metacomprensión que tiene relación con la comprensión significativa de los aprendizajes, donde el lector pueda seleccionar, evaluar y modificar si la estrategia utilizada es pertinente al propósito y expectativa, del texto como también al tipo de texto que está trabajando.

El profesor más que enfocarse en que el niño aprenda cada estrategia, es primordial que reconozca cómo aplicarla, y que a su vez dicha aplicación, pueda ser modificable en el mismo proceso de lectura. Por lo tanto, el uso de la estrategia es un medio dinámico, ya que en la medida que se va leyendo un texto, se pueden ir aplicando diferentes estrategias, que permiten comprender y hacer más significativo el texto leído, esto entendido como una autorregulación, en que el lector puede tomar la decisión de elegir las estrategias más adecuadas.

Asimismo, esta aplicación de estrategias debe estar sujeta en función de los educandos y como éstos son capaces de identificar y seleccionar una estrategia pertinente al tipo de texto que desean comprender. Siguiendo a Solé (2006) la presentación de las distintas estrategias a los niños, no deben tener como objetivo únicamente al reconocimiento de la misma, sino más bien se debe enfocar a que los niños sean capaces de distinguir y escoger la estrategia que permita facilitar y desarrollar la comprensión lectora.

Esta característica, no fue observable en los docentes, puesto que son éstos los que escogen las estrategias a cada actividad, dificultando a que el educando pueda ser capaz de realizar una metacomprensión en su proceso lector. En palabras de Carrasco (2004) la metacomprensión permite al lector, ser capaz de seleccionar, evaluar y modificar las estrategias según el objetivo del texto, y de esta manera desarrollar y potenciar la comprensión lectora. Esto es visible en los siguientes discursos:

“cuando yo quiero que el niño comprenda, o yo quedo conforme que el niño hizo una buena comprensión de lectura; es cuando yo lo pasé por las habilidades y él fue capaz de responder como corresponde” **Profesora Colegio Particular Pagado.**

“Es una actividad permanente, ellos llegan, saludan, se sientan, toman su libro y comenzamos la lectura, es algo como mecánico ya, ya está instaurado (...) tenemos dos horas de clases que son para trabajar exclusivamente la comprensión lectora” **Profesora Colegio Particular Subvencionado.**

Por otra parte, fue posible observar que a pesar de los diferentes establecimientos, las estrategias que priman son en su mayoría, estrategias de predicción a partir del título de la lectura, lectura silenciosa y oral, bajo este mismo orden.

Esto nos indica, que pese a la diversidad de estrategias y modelos que dicen conocer los docentes, no los aplican en su totalidad, centrándose sólo en lo que saben aplicar, sin seleccionar una estrategia de acuerdo al tipo de texto ni a las características de los lectores.

En otras palabras, los docentes utilizan las mismas estrategias para los diferentes tipos de textos, es decir, el mismo sistema, pero la modificación que hacen, es el orden en que aplican las estrategias, impidiendo que los niños conozcan otras estrategias que le permitan a futuro como lector, seleccionar la más adecuada. Por lo tanto existe una dicotomía entre lo que conocen y lo que hacen al interior de la sala de clases.

2. Recursos Educativos:

2.1 Tipos de Recursos Educativos presentes en el aula:

La lectura se desarrolla a partir de diferentes estrategias, que de acuerdo al contexto, se seleccionan recursos educativos referidos a tipos de textos, ya sea literarios o no literarios, puesto que responde a la necesidad de pluralizar el conocimiento, con el estudio y aplicación de estos como: cuentos, novelas, fábulas, poesías, noticias, afiches, cómics, recetas, mapas, entre otros.

Respecto a los textos literarios es posible encontrar diferentes géneros como: narrativo, lírico y dramático, que denotan emotividad de acuerdo a la realidad en que se vive, por tanto, posee un significado, que debe ser construido con mayor complejidad en cuanto a la interpretación de éste por el niño o niña.

No obstante, si bien los textos no literarios no denotan emotividad (textos expositivos, informativos, científicos, etc.), sí permiten construir significado a partir de lo que se lee y comprende. De esta manera, la pluralidad tanto en textos literarios como no literarios, permite construir diversos significados en lugar de uno solo, ya que está sujeto a la interacción entre el lector, el texto y el contexto; es decir, el sentido dependerá de quien lee y como interpreta el texto.

Respecto a los discursos, es posible observar que los tipos de textos, van ligados a la secuencia de contenidos que los profesores deben seguir de acuerdo a las directrices curriculares, o a decisiones pedagógicas de la institución escolar:

“Va de acuerdo al contenido que yo estoy pasando, por ejemplo: si estamos pasando los textos literarios, por supuesto, yo voy a tomar textos literarios, y lo mismo con los no literarios. O sea, eso va de acuerdo con los contenidos que se estén viendo” **Profesora Escuela Municipal.**

“El texto escolar, de partida, nos presenta diferentes tipos de textos, entonces uno ahí va clasificando. Un día nosotros vimos la novela, el cuento, la fábula y vamos reconociendo. Lo mismo también, estos libros de estrategias, que nos presentan diferentes tipos de textos, literarios y no literarios, y uno ahí va trabajando con ellos. La idea es que conozcan todo tipo de texto, la idea es que ellos manejen las características fundamentales de los subgéneros” **Profesora Colegio Particular Subvencionado.**

“Si la unidad estamos trabajando cuento, leemos cuentos, si la unidad estamos trabajando la noticia, entonces leemos noticias” **Profesora Colegio Particular Pagado.**

Los discursos de los docentes, en su mayoría, denotan la existencia de lineamientos de trabajo que se ciñen a los programas de estudio, señalando el tipo de trabajo que realizan, centrándose en el tipo de texto a estudiar, con el objeto de promover la lectura. Según Solé (2006) existen tipos de textos más adecuados que otros para trabajar la lectura. De esta manera, el propósito más allá de entregar contenido, es importante que el niño reconozca y aplique la funcionalidad del texto particular como en otro tipo de texto, logrando así que éste pueda transversalizar la lectura.

Por ejemplo, si la unidad de aprendizaje se centra en un tipo de texto específico, es necesario que conozca su estructura pero más allá de eso, que conozca su aplicabilidad, para que pueda situarlo en un contexto cotidiano y relacionarlo con otros tipos de textos.

Es importante precisar que la distinción entre tipos de textos, siempre se debe promover y explicitar a los estudiantes, explicando que todo texto es diferente, por ejemplo: una noticia, es muy diferente a un cuento, tanto en su estructura como en su función. Van Dijk en Solé (2006) plantea que “independientemente del contenido, el autor que quiere narrar un suceso se adapta a la estructura formal de la narración, a la que puede aportar a su creatividad, modificando o

alterando determinados aspectos, pero sin que se compromete a su pertenencia a esa clase de texto”²¹¹

2.2 Aplicación de Recursos Educativos en el aula:

La lectura se comprende a partir del propósito que pretende lograr, y a través de la aplicación de diversas estrategias que se adaptan a los diferentes tipos de textos. Es aquí donde el docente desde una perspectiva ideal -juega el rol de mediador- presentándole diversas estrategias mediante un trabajo constante y continuo con el objeto de que más tarde, el estudiante sea capaz de seleccionar de forma autónoma la estrategia más adecuada para convertirse en un lector crítico y competente.

Este rol del docente, tiene como propósito demostrar la mayor cantidad de tipos de textos, recogiendo las experiencias de los educandos, y otorgándole sentido de acuerdo a la explicitación de las características estructurales de dichos textos como: contenido, silueta, forma y uso, organización, funcionalidad, entre otros. Para que el lector sea competente, es fundamental que se plantee un objetivo de lectura para cada tipo de texto, a partir del propósito de su lectura, que va ligado a la estrategia utilizada. Tal como se plantea en los siguientes discursos

“Sí, utilizo estrategias, generalmente tienen el texto sobre su mesa en una hoja, este texto, primero le hacemos un análisis de él, primero lo vemos por su estructura, conociéndolo por su estructura, identificando qué tipo de texto es, además les hago preguntas: ¿sobre qué creen que se tratará el texto? ¿qué tipo de texto es? Una vez que lo leen hacemos un análisis párrafo por párrafo, es para extraer la idea principal de cada párrafo, también reconocen la idea general del texto, reconocen la funcionalidad del texto, y una vez que hemos hecho todo este trabajo, los niños responden preguntas específicas en relación al texto, de forma textual, inferencial, y también preguntas de desarrollo, donde el niño pueda fundamentar, argumentar de acuerdo a lo que ahí se pregunte” Profesora Escuela Municipal.

²¹¹ op cit. Solé, I. [2006]. p. 71

“La comprensión del libro, del texto, va a depender del texto que vas a trabajar. Porque si es una noticia, vas a trabajar más las preguntas periodísticas, si quedaron claras y comprendidas en su totalidad” Profesora Colegio Particular Pagado.

Ambas docentes, realizan un tratamiento profundo y de acuerdo al tipo de texto que están trabajando, se plantean el propósito de la lectura a través de las preguntas específicas que posee cada texto. Las observaciones confirman el discurso expuesto por las docentes, en que la comprensión se construye como un proceso, que debe pasar por etapas como predicciones antes, durante y después de la lectura, diferentes tipos de lectura: lectura silenciosa, oral, interrogación de textos, etc. Como también considerando la participación de niños y niñas.

Se logró observar en su mayoría que la interpretación del texto se realiza mediante la opinión de cada estudiante, atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje, y considerando que cada niño y niña es consciente de lo que está desarrollando y aprendiendo.

Por otra parte, se observó que el texto escolar es una herramienta central para algunos establecimientos, en que se desarrolla lo fundamental de cada tipo de texto:

“Yo trabajo a parte del texto escolar, con novelas, con las estrategias de comprensión lectora de acuerdo al nivel, y con un libro (...) que trabaja la comprensión lectora” Profesora Colegio Particular Subvencionado.

“No es la idea, que los niños sólo trabajen con el libro de clases, tienes que mostrarle una gama amplia de textos, para que se abran a la lectura, o sino que fome trabajar con el libro de clases siempre” Profesora Colegio Particular Pagado.

Con estos discursos, se ve reflejado que el texto escolar, si bien es una herramienta común, los docentes, lo complementan con otro tipo de textos para ampliar el conocimiento y el desarrollo de la lectura y su comprensión, y enriqueciéndola con todo tipo de preguntas que sirvan de apoyo al estudiante.

“Siempre estamos trabajando con el libro de clases, que trae actividades y lecturas que a veces sirven, pero tienes que saber dirigir las o agregarlas, complementarlas con más preguntas o actividades” Profesora Colegio Particular Pagado.

Esta aseveración, refleja la importancia de innovar y enriquecer los recursos para la aplicación, ampliando el espectro de las actividades, denotando que el fin último es lograr la comprensión lectora.

Jolibert (2003), leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, un libro, un afiche un diario. La necesidad de la lectura, es algo cotidiano, puesto que, estamos en presencia de diferentes tipos de textos, los cuales necesitamos atender y comprender; y que se posicionen como una instancia de aprendizaje significativo.

En la lectura interactúan diversos factores, tales como: característica del lector, naturaleza del texto, estrategia de lectura, finalidad de la lectura, que según Antezana (2003) la relación de éstos, promueve un proceso activo de la lectura, que potencia la transformación y actividad productiva del lector con la tipología textual.

Finalmente, la aplicación de recursos educativos tiene directa relación con: los tipos de textos trabajados, la utilidad que posee el texto escolar para el desarrollo de actividades, con el aporte significativo otorgado por las docentes, y por supuesto, con la construcción de significado que realizan niños y niñas gracias a la diversidad de experiencias pedagógicas.

3. Evaluación de la Comprensión Lectora

3.1 Propósito de la Evaluación en la Comprensión Lectora

La Comprensión lectora se constituye como un proceso en que el lector construye significado a partir de las experiencias previas que posee y del contexto en que se desenvuelve. Por ello, el propósito de la evaluación debe ser de proceso, con el objeto de que el estudiante se haga partícipe de su propio aprendizaje y comprensión, no sólo mediante el desarrollo de guías sino que también desde la oralidad, trabajo en equipo, dialogicidad, y que sea aplicada en todo momento, sin centrarse en la calificación como fin último.

“De qué forma, con las lecturas diarias, el análisis de cada texto, ejercitando diariamente con la lectura de textos cortos, donde cada texto tiene diez preguntas de selección múltiple, y dos preguntas de argumentación, entonces, una vez que los niños, logren leer en forma silenciosa, hacemos el análisis, que yo te explicaba anteriormente y luego ahí, los niños responden de

forma individual, es con nota, con evaluación y hacemos la exposición de los resultados”

Profesora Escuela Municipal.

“De acuerdo a lo que van contestando de forma oral, tú te das cuenta de sí comprendió o no comprendió, a las respuesta orales; en las escritas en base a un trabajo que se da mucho acá, que es más complejo, que consiste en respuestas breves y con ellos uno desarrolla la comprensión. Se presentan en las evaluaciones un ítem de desarrollo, determinado por la cantidad de líneas” **Profesora Colegio Particular Subvencionado.**

“Cuando yo quiero de verdad medir si hay comprensión lectora (...) no me basta sólo con que él sea capaz de responder preguntas de comprensión explícitas o implícitas que son más complejas. Él tiene que ser capaz de analizar, por ejemplo por qué ese título es el mejor y no otro (...) justificarlo, en base a lo que él leyó, ahí si hay realmente comprensión del texto”

Profesora Colegio Particular Pagado.

Por lo tanto, la evaluación consiste en un proceso que pretende evidenciar los logros de los aprendizajes en sus diferentes niveles, potenciando el desarrollo de habilidades, y aquellos aprendizajes más débiles, fortaleciéndolos con diferentes experiencias de aprendizaje, atendiendo en todo momento la diversidad y particularidad de niños y niñas. La evaluación sirve entonces, como indicador de la práctica del docente, posibilitando una retroalimentación, reflexión y toma de decisiones adecuadas a la realidad del contexto.

Según Jolibert (2003) para evaluar las competencias lectoras, se debe considerar tanto el educando, el educador y su contexto, con el propósito de desarrollar los tres niveles de evaluación.

El primero, se entiende como un proceso continuo que permite a cada niño y al educador realizar un balance, reforzando y planificando nuevas actividades para desarrollar el proceso de aprendizaje. El segundo, se concibe como un dispositivo complejo y flexible que diversifica las posibilidades de observación y monitoreo de los aprendizajes de la realidad del curso. La tercera, corresponde a una actividad metacognitiva que propone comprender mejor, cómo funciona algo, cómo lo hacen los niños, cómo utilizan sus estrategias con el objeto de la retroalimentación entre educador-estudiante.

Finalmente, se logró evidenciar tanto en los discursos como en las observaciones, que la evaluación es conocida por los estudiantes, ya que, ellos construyen los indicadores a evaluar en los trabajos de producción.

4. Significaciones de la Comprensión Lectora

4.1 Valoración de la Comprensión Lectora por parte de los docentes

La comprensión lectora puede ser definida desde diversas perspectivas, según la visión teórica que posee el docente, es como éste la desarrolla en su realidad. Estas diferentes perspectivas tienen relación a cómo entienden y conciben la comprensión lectora.

Es así que algunos la comprenden como sólo decodificación de signos lingüísticos, cuyo objetivo es leer. Por otro lado, es posible observar la precomprensión en que el lector es capaz de tener una interacción con el texto por medio de la formulación de expectativas, en que la comprensión se entiende como la recreación de sucesos del texto.

La comprensión propiamente tal, persigue la búsqueda de sentido y significado coherente al texto leído, por lo tanto, se considera como un proceso que realiza el lector, dinamizando la información otorgada por el texto.

Es posible entender la comprensión como un proceso de interpretación, en que el lector según los datos del texto y sus experiencias puede realizar una valoración del mismo, puesto que al incluir el contexto, el lector logra construir una visión global del texto.

“La defino como lo fundamental para que los estudiantes puedan avanzar y tener buenos logros en el proceso de los aprendizajes.

Tener una comprensión de lectura de calidad le ayuda a hacer buenos análisis, argumentar, desarrollar lenguaje oral” **Jefa de UTP Escuela Municipal.**

“La comprensión lectora es un proceso que se debe iniciar antes del proceso lecto-escritor. La comprensión lectora es la base de todo el proceso enseñanza y aprendizaje” **Jefa de UTP Colegio Particular Subvencionado.**

“La comprensión lectora se podría definir, como las habilidades que posee un lector en reconocer distintas informaciones que le entrega el texto, ya sea de carácter explícito como también implícito. Por eso la comprensión lectora requiere la habilidad de inferir, reconocer información y realizar un análisis o crítica al texto, para que el lector tenga así una visión completa del texto” **Jefa de UTP Colegio Particular Pagado.**

Estos discursos evidencian que los docentes conciben la comprensión lectora como un proceso progresivo, en que los educandos van desarrollando diversas habilidades y destrezas, desde lo explícito a lo valorativo, posicionando al lector como un sujeto crítico que participa activamente en la construcción y reconstrucción del texto, poniendo en juego un conjunto de procesos mentales, sin olvidar que se sitúa en un contexto determinado.

“Entender un texto, entender de qué se trata, entender cuál es la idea principal del texto, cuál es la idea general del texto, y ver, conocer su funcionalidad, y cuál fue el objetivo, por qué fue escrito, implica todo eso, y luego ahí podemos decir que se comprende un texto, cuando se conoce todo eso” **Profesora Escuela Municipal.**

“La comprensión lectora es fundamental, y que se tiene que hacer de diferentes maneras. Porque puedes desarrollar a los niños de forma integral, y potenciar a la persona” **Profesora Colegio Particular Subvencionado.**

“La comprensión lectora es un conjunto de capacidades, y habilidades, que permiten comprender de manera global un texto, respondiendo a preguntas explícitas, implícitas y valorativas. La comprensión lectora no es tan solo la capacidad de leer, sino requiere que el lector entienda el significado global del texto” **Profesora Particular Pagado.**

Van Dijk en Peronard (1998) menciona la importancia de desarrollar los tres niveles de comprensión: literal que implica el reconocimiento de la información de un texto; inferencial en que se descubren los aspectos implícitos del texto; y valorativo donde se formulan juicios basándose en experiencias y valores, exigiendo un nivel mayor de complejidad por que el lector se involucra con el texto enriqueciendo su interpretación.

Los docentes plantean que para comprender e interpretar un texto, es fundamental desarrollar las habilidades del nivel literal o explícito, cuyo objetivo es reconocer la información en primera instancia, para más tarde realizar una interacción más profunda que conlleva a los dos niveles siguientes, significando la comprensión como un proceso.

4.2 Motivación y Potenciación de la lectura

A partir de la concepción que tenga el docente sobre comprensión lectora, el contexto situacional, los recursos educativos, y las estrategias a utilizar, será como se genera la motivación y potenciación de la lectura.

El docente motiva la lectura a través del goce de la misma, seleccionando textos acordes a sus niveles de pensamiento, intereses, necesidades, contenidos, contextos, e incluyendo las expectativas y características propias de cada lector.

De acuerdo a esto, existen dos visiones respecto a la valoración de la comprensión lectora. La primera considerada como promotora de su propia comprensión, y la segunda, la comprensión lectora considerada como eje transversal de diferentes conocimientos, permitiendo la integración de esta habilidad a todas las áreas y subsectores de aprendizaje.

El docente debe transmitir el deseo y placer por la lectura, enfocándola a la creación y a la imaginación de nuevos mundos; otorgándole al texto un dinamismo en que el estudiante pueda intervenir, creando, construyendo y transformando la lectura desde su afectividad en una producción única y significativa.

“Se desarrolla una rutina diaria de dominio lector, de quince a veinte minutos a través de juegos asegurando el desarrollo de diferentes ámbitos del dominio lector (calidad y velocidad) y lectura complementaria (un libro mensual)” Profesora Escuela Municipal

“Cuando nosotros trabajamos el género narrativo que a ellos les encanta, porque saben que van a crear, no solamente leer algo que ya está hecho, sino crear sus propias historias; han creado cuentos, fábulas, leyendas, cómics, a ellos les gusta más crear” Profesora Colegio Particular Subvencionado.

“Cada quince días se trabaja el cuenta cuentos, que la mitad del curso va a la biblioteca, y la mitad se queda conmigo trabajando en otra lectura. Cuando hago ese trabajo, es un poco más libre y trabajo fichas de lectura de acuerdo a los intereses de los niños” Profesora Colegio Particular Pagado.

“La lectura se incentiva desde pre-kínder con descripción y lectura de láminas de texto.

- *Observaciones y descripciones de láminas*
- *Dramatizaciones*
- *Construcción de oraciones, cuentos, etc.*

Jefa de UTP Colegio Particular Subvencionado.

En el discurso de los docentes, se observa una lectura más dinámica, que se desarrolla mediante diferentes estrategias como juegos, cuenta cuentos, dramatizaciones, en que niños y niñas interactúan con la lectura desde sus propios intereses, considerándolo como un acto libre de aprendizaje. Además, se evidencia en uno de los discursos, que la lectura se comienza a trabajar desde niveles preescolares, mediante descripciones de imágenes de un texto, potenciando esta comprensión desde la oralidad.

El placer por la lectura, es el objetivo final de la comprensión y también el seguro de su continuidad, puesto que un lector se hace autónomo en la medida que tiene relación con está, además en este proceso aplica todos sus saberes para construir significado, partiendo de sus experiencias y emociones. Cuando un lector adquiere el gusto por la lectura, es capaz de trasladarlo a nuevos contextos que se vinculen a su diario vivir.

CAPÍTULO V:
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CONCLUSIONES

La investigación realizada, deja en evidencia que las y los docentes, construyen significados de la comprensión lectora, definiéndola como un proceso fundamental en el desarrollo de las distintas capacidades y habilidades que los niños y niñas poseen, complementando un trabajo en las distintas áreas del conocimiento

Estas habilidades, según las y los docentes, conforman una serie de pasos mentales, que se explicitan mediante un trabajo constante y continuo, a través de la aplicación de niveles cognitivos, que comienzan desde el reconocimiento de lo escrito hasta una comprensión e interpretación de lo leído.

La comprensión lectora, no sólo conlleva el proceso de leer, sino que involucra diversas habilidades cognitivas tales como: extraer información explícita e implícita, organizar la información, valorar la información, producción de textos a partir de lo que conoce. El propósito que se plantean en ésta, no recae en decodificar un texto, más bien en entender su globalidad, mediante la aplicación de estrategias.

Esta visión, tiene un carácter más progresista, ya que la mayoría de las y los docentes, proponen la comprensión lectora, no sólo en la sala de clases, sino también en diversas situaciones cotidianas, incentivando el goce por la lectura, por medio de la selección de textos acordes a su nivel e intereses, que van acompañado de una estrategia conocida por el y la docente para trabajar el texto. Asimismo, se evidencia que influyen en el trabajo aspectos motivacionales y afectivos, que contribuye a que niños y niñas adquieran seguridad y confianza, haciéndose participe de su proceso lector.

La selección de estrategias, antes mencionada, establece un trabajo más profundo y completo del tipo de textos. Sin embargo, los discursos de docentes denotan, una aplicación acotada a ciertas estrategias tales como: lectura oral, silenciosa, predicciones e interrogación de textos.

El propósito de las estrategias que seleccionan los docentes, pueden tener relación con la preparación hacia pruebas estandarizadas (SIMCE), que promueven a resultados positivos. La selección y uso de estas estrategias, se fundamentan en los resultados positivos de dichas evaluaciones.

Por otro lado, esta elección de estrategias, dificulta el proceso de metacompreensión por parte de los estudiantes, es decir, inhiben que el niño y niña sea consciente de su lectura, seleccionando, evaluando y modificando las estrategias que potencien y faciliten la comprensión lectora. En otras palabras, la ausencia de metacompreensión, no es por falta de capacidades de niños y niñas, sino, porque los docentes no conocen este concepto, por lo que no lo desarrollan de forma consciente, no obstante, realizan el tratamiento de la lectura con un acercamiento a lo que se podría entender como metacompreensión.

Un ejemplo de ello, corresponde a la estrategia de interrogación de textos, que está fuertemente aplicada, en que las y los educandos, tienen un proceso de análisis constante, considerando el contenido del texto hasta la argumentación.

Las estrategias utilizadas generalmente se vinculan con distintos tipos de textos, comúnmente con el texto escolar, y textos complementarios para desarrollar la comprensión lectora, dependiendo del contenido que se trabaje.

Este tratamiento de los recursos es profundo, lo que motiva la participación de niñas y niños, ya que trabajan con diversos tipos de texto como: cuentos, fábulas, noticias, afiche, etc., por medio de unidades de aprendizajes que no son vinculantes entre sí.

Desde esta perspectiva, la tipología textual trabajada por los docentes, es evaluada desde dos dimensiones. La primera consiste en una retroalimentación constante y oral del proceso lector, que se relaciona con una evaluación formativa; la segunda dimensión, se observa como una evaluación sumativa, cuyo objetivo es recabar información sobre el proceso final de una unidad pedagógica, estandarizando su resultado, por medio de la calificación.

Los objetivos propuestos en esta investigación, fueron alcanzados en su totalidad, dando cuenta de la apreciación y valoración de los docentes sobre la comprensión lectora y los distintos modelos, métodos y estrategias, para la potenciación de la misma.

Para los docentes, el significado que le atribuyen a la comprensión lectora, es trascendental, en cuanto a la potenciación del sujeto en diversas áreas. Es por ello, que se sientan con el deber ser de generar y construir una ruta de aprendizaje que permita a sus estudiantes desarrollarse en diferentes aspectos como afectivos, intelectuales, emocionales, sociales y culturales.

Demostrando la importancia que tiene el profesor en la mediación y guía de los aprendizajes y sus procesos. En la medida que el docente desarrolla aprendizaje, va guiando al educando en un proceso holístico, y de construcción permanente.

Finalmente, la comprensión lectora es un eje transversal en el conocimiento, que permite el desarrollo de la integralidad del ser, contribuyendo a potenciar un sujeto crítico, consciente con opinión y propuesta, haciéndose participe de su entorno, dando cuenta que por medio del lenguaje se construye realidades, sentidos y significancias.

Hacia la Potenciación de la Comprensión Lectora:

Propuestas y Tipología Textual.

La lectura desarrolla el pensamiento, según Vygotski (2001), este proceso cognitivo implica funciones internas y externas, que son mediadas por el lenguaje, de acuerdo a la maduración del sujeto, respondiendo a sus características individuales e intereses personales; y que promueven la creatividad y la imaginación, logrando así la socialización del sujeto con el medio.

La comprensión lectora, es uno de los procesos fundamentales para el desarrollo cognitivo de las y los sujetos, que abarca desde la decodificación de un texto, hasta la interpretación y transformación del mismo. Así, el sujeto se enfrenta a una mayor diversidad textual, pudiendo ser capaz de interpretar la información que se presenta en diferentes situaciones lectora.

De esta manera, surge la necesidad de ampliar la comprensión lectora, en función de presentarles a los educandos un mundo letrado, que implica la presentación de la lectura a través diversas estrategias, mediadas por el docente.

Esta ampliación del mundo letrado, según el proyecto PISA (2000) se promueve por medio de la aplicación de textos continuos y discontinuos, que están sujetos a la vida diaria del lector. Los textos continuos son: textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos y de prescripción; Los textos discontinuos son: textos impresos (declaración de renta, solicitud, boleta y formulario), avisos y anuncios, cuadros y gráficos, diagramas, tablas y matrices (horarios, hojas de cálculo, formularios de pedido e índice), mapas geográficos.

Siguiendo esta visión de tipología textual, se enmarca las siguientes propuestas para la potenciación de la comprensión lectora:

Transversalidad textual.

La propuesta está diseñada para nivel básico 2 (NB2)²¹², con el objetivo de promover la selección y aplicación de las estrategias para el desarrollo de lector competente.

Fase de selección y planificación de la lectura:

- Presentar y trabajar diferentes estrategias de lectura (lectura silenciosa, guiada, compartida, interrogación de textos, narración de cuentos, predicciones, entre otras), con los diferentes textos continuos y discontinuos, el tiempo estimado corresponde a las clases iniciales de la unidad de aprendizaje.
- Plantearse un objetivo de la lectura, según el tipo de texto a trabajar.
- Reconocer la funcionalidad de cada estrategia y vincularlas con el objetivo de la lectura; seleccionando la o las estrategias más adecuadas al tipo de texto y su propósito.
- Realiza la lectura, aplicando la estrategia como un medio para la comprensión e interpretación del texto. Cada estudiante debe aplicar en esta etapa la estrategia que ha escogido al inicio de la unidad.

Fase de Evaluación:

- Expone lo interpretado, realizando una evaluación consensuada de la estrategia, con sus pares y docentes.

Fase de Modificación:

- Se efectúa una corrección o retroalimentación de la estrategia utilizada.

Presentación y transformación textual:

¿Cómo presentar diferentes tipos de textos?

- a) Hacer una mesa de discusión sobre temas de interés de niñas y niños.

²¹² Se desarrolla en este nivel, porque supone un manejo más amplio de la lectura, tanto escrita como oral, es decir desde una perspectiva ideal; lo que no exige que sólo se pueda aplicar desde ese nivel.

- b) Ya seleccionando los tópicos se presentan como una unidad de aprendizaje. Por ejemplo: si se decide sobre la temática de dinosaurios, la unidad será la siguiente:

Tema: Dinosaurios.	
Objetivo:	Realizar la transformación textual a través del uso de textos continuos y discontinuos.
Actividades:	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un cuento sobre los dinosaurios, identificando personajes, idea principal, etapas de cuento (inicio, desarrollo y final)²¹³ - Ya creado el cuento se solicita a cada niño, elegir un tipo de texto, ya sea continuo y discontinuo; con el fin de realizar una transformación textual. Por ejemplo: de cuento a fábula, de cuento a comic, de cuento a entrevista, de cuento a dramatización, de cuento a invitación.

c) Se presenta la transformación textual, donde cada niño explicita por qué selecciono ese tipo de texto, qué relación posee esos textos en función a la estructura, funcionalidad y propósito.

d) Realiza una autoevaluación²¹⁴, en la que dan cuenta de la transformación realizada, según las características del texto que el niño considere relevante.

e) Se presenta la definición para que sea mediada por el docente, con el objeto que se pueda afianzar y/o modificar la definición previa del niño/a, para luego compartirla en un espacio público determinado de la sala²¹⁵.

²¹³ Se trabaja estructura, contenido, propósito y funcionalidad de cada tipo de texto que se presente.

²¹⁴ Es importante que el niño se haga consciente de su producción, en la que él ha creado su propia definición de textos.

²¹⁵ Los recursos didácticos son la propia creación de los niños, en cuanto a los tipos de textos y sus definiciones.

Cada una de estas propuestas pueden ser utilizadas a partir del contexto de cada curso, otorgando un carácter flexible en su aplicación, considerando la participación del o la docente como guía de este proceso, pero sin olvidar que quienes realizan dicho proceso dinámico son los estudiantes, cuyo objeto es construir sentido y significado de la lectura a partir de sus experiencias, extrapolándolas a situaciones de la vida diaria.

Para evidenciar y evaluar la transformación textual, se presenta la siguiente tabla²¹⁶:

²¹⁶ La tabla de transformación debe estar visible y presente en la sala de clase, ya que se constituye como una evidencia de aprendizaje para todos sus pares.

Tabla de Transformación Textual

Texto Original:

Texto Transformado

Definición:

Estructura:

Propósito y funcionalidad

Otro:



Definición:

Estructura:

Propósito y funcionalidad

Otro:

BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta, V.; Moreno, A. [2005], “Dificultades del Lenguaje en Ambientes Educativos”, ed. Masson, S.A., México.
2. Alcántara, R. et. al. [2003] “Teaching Strategies. For the teaching of communication. Arts: listening, speaking, reading and writing” Goodwill Trading, Co., Inc., Makati City
3. Almeida, A. [2008] “Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora.” Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
4. Alonso- Cortés, A. [2008] “Lingüística”, ed. Cátedra, Madrid. España.
5. Antezana, L. [1999] “Teorías de la Lectura”, ed. Altiplano, Bolivia.
6. Arcaya, [2005] “Estrategias para mejorar la comprensión lectora en niños de 5º grado de educación básica en la escuela Dr. Jesús María Portillo” Universidad Católica Cecilio Acosta, Venezuela.
7. Balcázar, P. [2005] “Investigación Cualitativa” Universidad Autónoma del Estado de México, México.
8. Barbosa, A. [2008] “Como enseñar a leer y escribir”, ed. Pax, México.
9. Blachowicz, C.; Ogle, D. [2008] “Reading comprehension, second edition: strategies for independent learners” The Guilford Press, New York
10. Beltrán, J. [1995] “Psicología de la Educación”, ed. Boixareu Universitaria. Barcelona, España.
11. Belinchón, M. et. al. [1998] “Psicología del Lenguaje: investigación y teoría”, ed. Trotta, Madrid, España.
12. Benda, A, et al. [2006] “Lectura Corazón del Aprendizaje”, ed. Bonum, Buenos Aire, Argentina.
13. Bettelheim, B; Zelan, K. [1983] “Aprender a Leer”, ed. Crítica, Barcelona, España.
14. Bisquerra, R. [1989] “Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica”, ed. Ceac, España

15. Bofarull, M. et. al. [2001] “Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento”, ed. GRAO, España.
16. Boj, C. [2005] “Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita”, ed. Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
17. Bonilla-Castro, E.; Rodríguez, P. [2005] “Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales”, ed. Norma, Colombia
18. Bruner, J. [1995] “Acción, Pensamiento y Lenguaje”, ed. Alianza, Madrid, España.
19. Cabrera, A. [2002] “Lenguaje y Comunicación”, ed. CEC, Caracas, Venezuela.
20. Cairney T. [2002] “Enseñanza de la comprensión lectora” ed. Morata, España.
21. Canales, M. [2006] “Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios”, ed. LOM, Chile.
22. Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E.; Monclus, R. [2001] “Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)” ed. GRAO, España.
23. Caron, B. [2005] “Niños promotores de la lectura”, ed. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.
24. Carrasco, J. [2004] “Una didáctica para hoy”, ed. Rialp. Madrid, España.
25. Carrasco, J. [1997] “Hacia una enseñanza eficaz”, ed. Rialp. Madrid, España.
26. Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. [2005] “Enseñar Lengua” ed. GRAO, España.
27. Chomsky, N. [1992] “El lenguaje y los problemas del conocimiento”, ed. Visor Distribuciones S.A., España.
28. Chomsky, N., Belletti, A., Rizzi, L., [2003] “Sobre la naturaleza y el lenguaje” Cambridge University Press, Madrid.
29. Colomina, M. [2004] “Crecer entre líneas: materiales para el fomento de la lectura en Educación Secundaria”, ed. Praxis, España.

30. Condemarín, M. [1998] “Jugar y leer”, ed. Del Nuevo Extremo, Buenos Aires, Argentina.
31. Dale, Ph. [1980] “Desarrollo del Lenguaje: enfoque psicolingüístico”, ed. Trillas, México.
32. Delgado, J.; Gutiérrez, J. [1999] “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales”, ed. Síntesis Psicología. Madrid.
33. Delval, J. [2008] “Desarrollo Humano”, ed. Siglo XXI, Madrid, España.
34. Difabio, H. [2008] “El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario” Revista Lingüística Teórica y Aplicada, Chile.
35. Dranti, A. [2000] “Antropología Lingüística”, ed. Cambridge, Madrid, España.
36. Echeverría, R. [1998] “Ontología del Lenguaje”, ed. Dolmen, Chile.
37. Egaña, M. [2000] “La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal”, ed. LOM, Chile.
38. Escoriza, J. [2003] “Evaluación del Conocimiento de las Estrategias de Comprensión Lectora”, ed. Universitat Barcelona, España.
39. Fajardo, L.; Moya, C. [1999] “Fundamentos Neuropsicológicos del lenguaje”, ed. Universidad de Salamanca, España.
40. Ferreiro, E. [2002] “Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura”, ed. Siglo XXI, S.A., México.
41. Flick, U. [2004] “Introducción a la investigación cualitativa” ed. Morata, Madrid, España.
42. García, A., Gallardo, [2005] “Conocimiento y Lenguaje” ed. PUV, España.
43. García, F. [2008] “El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios”, ed. Limusa, México

44. Garton, A. [1994] “Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición”, ed. Paidós, España
45. Golder, C; Gaonacih, D. [2001] “Leer y Comprender: psicología de la lectura”, ed. Siglo XXI, México.
46. Gómez, L. [1971] “Introducción al estudio del lenguaje”, ed. Universidad de Valparaíso, Chile.
47. Gómez, L. [2008] “El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria” Rev. Redalyc, vol.38, no 3-4 México.
48. González, N. [2008] “Aplicación de un Programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una Escuela de Educación” Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú.
49. Gutiérrez, I. [1997] “Introducción a la historia de la Logopedia”, ed. Narcea, España.
50. Herrero, J. [2006] “Teoría de pragmática, de lingüística textual y análisis de discurso”, ed. Universidad Castilla-La Mancha, España.
51. Huguet, A. [2003] “Lenguaje y rendimiento escolar: un estudio entre relaciones de conocimiento lingüístico y matemáticos en contextos bilingües asturianos”, ed. Llingua, Asturia.
52. Ibañez, T.et al. [2004] “Introducción a la psicología social”, ed. UOC, Barcelona, España.
53. Inchausti, J; Sperb, M. [2009] “Lectura Comprensiva: un estudio de intervención” Universidad Federal do Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
54. Iñiguez, L. [2006] “Análisis del Discurso: manual para las ciencias sociales”, ed. UOC, Barcelona, España.
55. Iturra, C. [2010] “Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile. Un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas” Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, España.

56. Jolibert, L. [2003] “Formar Niños Lectores de Textos”, ed. LOM, Santiago, Chile.
57. Jorba, J. [1994] “Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de evaluación continua”, ed. Cide. Barcelona, España.
58. Jung, I. [2003] “Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas”, ed. Morata, Madrid. España.
59. Karmiloff, K., Karmiloff- Smith A. [2005] “Hacia el lenguaje”, ed. Morata, España.
60. Martínez, J. [1994] “Propuesta de gramática funcional”, ed. Istmo, España.
61. Martínez, L. [2006] “Comunicación y lenguaje: competencia comunicativa. Supuestos de los profesores de básica primaria”, ed. Universidad del Rosario, Colombia.
62. Marzuca, R. [2004] “El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y su efecto sobre la Comprensión Lectora” Tesis para optar al grado de Magister en Educación con Mención en Curriculum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile.
63. Maqueo, A. [2005] “Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica”, ed. Limusa, México.
64. Mejía, J. [2002] “Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú”, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
65. Méndez, R. [2004] “Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos” Tesis para optar al grado de Magister en Lengua Española. Universidad de Chile.
66. Mendoza, A.; Briz, E. [2003] “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, ed. Prentice Hall, España.
67. Molina, A. [2001] “Niños y niñas que exploran y construyen: currículo para el desarrollo integral en los años pre-escolares”, ed. Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.
68. Mucchielli, A. [2001] “Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales”, ed. Síntesis, Madrid.

69. Naghi, M. [2005] “Metodología de la investigación”, ed. Limusa, México.
70. Noritah, O. et al. [2008]”The English Teacher” Published by Malasyan English Language Teaching Association, Malasya.
71. Núñez y Donoso [2000] “Evaluación de la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: un estudio exploratorio”. Rev. Signos, vol.33, no.47.
72. Pari, A. [2005] “Enseñanza de la lectura y escritura”, ed. Plural, La Paz, Bolivia.
73. Peña [1997] “El Cloze como técnica para enseñar estrategias de comprensión lectora en una lengua extranjera (ingles)”, ed. Universidad de Murcia. España.
74. Peña, M. [2001] “Chile memorial de la tierra larga”, ed. RIL, Chile.
75. Peralta, M. [2008] “Innovaciones curriculares en educación infantil: avance a propuestas postmodernas”, ed. Trillas, México.
76. Peredo, M. [2007] “Lectura informativa: entrenamiento escolar y metacognición”, ed. Universitaria, México.
77. Peronard, M.; Gómez, L.; Parodí, G.; Núñez, P. [1997] “Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases”, ed. Andrés Bello, Chile.
78. Pérez, M. [1997] “La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum”, ed. Horsosri, Barcelona, España.
79. Piaget, J. [1992] “Seis estudios de psicología”, ed. Ariel, Argentina.
80. Pinzás, J. [2003] “Metacognición y Lectura”, ed. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
81. Pizarro, E. [2008] “Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior” Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

82. Pozo [2006] “Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje”, ed. GRAO, Barcelona, España.
83. Pulido, R. [2007] “Abordajes Hermenéuticos de la investigación cualitativa: teorías, procesos, técnicas”, ed. Educc, Colombia.
84. Richards, J. [1998] “Beyond training: perspectives on language teacher education” Cambridge University Press, Cambridge.
85. Richardson, J. [2008] “Reading to learn in the content areas”, ed. Cengage Learning. Estados Unidos
86. Richelle, M. [1975] “La adquisición del Lenguaje”, ed. Herder, España.
87. Rioseco, R.; Ziliani, M. [1997] “Pensamos y Aprendemos Lenguaje y Comunicación”, ed. Andres Bello, Chile
88. Rodríguez, E.; Lager, A. [2003] “La lectura programada”, ed. Universidad del Valle, Colombia.
89. Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. [1999] “Metodología de la Investigación Cualitativa”, ed. Aljibe, Málaga, España.
90. Rosas, R., Sebastián, C. [2004] “Piaget, Vigotsky, Maturana. Constructivismo a tres voces”, ed. AIQUE, Argentina.
91. Rosas, M. [2003] “Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5º y 8º año básico de la comuna de Osorno” Rev. Signos vol.36 no.54.
92. Santana, J.; Torres, L. [1983] “La educación del individuo excepcional en américa latina”, ed. Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico.
93. Santalla, Z. [2000] “El sistema de memoria humana: memoria episódica y semántica”, ed. Universidad Católica Andres Bello, Venezuela.
94. Sapir, E. [2004] “El Lenguaje”, ed. Fondo de Cultura Económica, México

95. Sarramona, J. [2004] “Las competencias básicas en la educación obligatoria”, ed. Ceac, Barcelona, España.
96. Serra, M.; Serrat, E. [2000] “La Adquisición del lenguaje”, ed. Ariel, Barcelona
97. Solé, I. et. al. [2001] “Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento”, ed. Laboratorio Educativo, Barcelona, España.
98. Solé, I. [2006] “Estrategias de Lectura”, ed. GRAO, Barcelona, España.
99. Swartz, S. [2010] “Cada Niño un Lector. Estrategias Innovadoras para Enseñar a Leer y Escribir”, ed. UC, Santiago, Chile.
100. Swartz, S. et. al. [2001] “Enseñanza Inicial de la Lectura y de la Escritura”, ed. Trillas, México.
101. Taylor S.; Bogdan, R. [1987] “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”, ed. Paidós, España.
102. Telles, A; Bruzual, R. [2005] “Diagnóstico del proceso de comprensión lectora en la segunda etapa de educación básica” Rev. Paradigma, vol.26, no.2.
103. Tiburcio, C. [2009] “Representaciones de la comprensión lectora en docentes de nivel primaria en el estado de Veracruz”, Tesis para optar al grado de Maestra en Investigación Educativa Universidad Veracruzana, México.
104. Tijero, L.; Cantero, F. [2002] “La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas”, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, España.
105. Tovani, C. [2000] “I read it, but don't get it comprehension strategies for adolescent readers”, Stenhouse Publishers, Estados Unidos.
106. Trilla, J. [2001] “El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI”, ed. GRAO, España.
107. Tuson, J. [2003] “Introducción al Lenguaje”, ed. UOC, España.

108. Unsworth, L. [2000] “Researching language in schools and communities: functional linguistic perspectives” Cassell, London.
109. Verdugo, M.; Fuentes, J. [1994] “Evaluación curricular: una guía para intervención pedagógica”, ed. Siglo XXI, España.
110. Vygotski, L. [2001] “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, ed. Crítica, España.
111. Yuni, J., Urbano, C., Ciucci, M. [2005] “Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica, investigación-acción”, ed. Brujas, Argentina.
112. Zabaleta, V. [2006] “Comprensión lectora e inferencial en sujetos procedentes de diferentes estratos socioculturales. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.
113. Zavala, H. [2008] “Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana” Tesis para optar al grado de Magister en Psicología con mención en Psicología Educativa Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Sitios Web Visitados:

1. González, A., Sistema Luz de Lecto-Escritura [en línea].<www.aliciagonzalezopazo.cl> [consulta: 19 de diciembre 2010].
2. Educando Juntos. El Método de Lecto-escritura Matte. [en línea]. <http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_1601.html> [consulta: 21 diciembre 2010]

ANEXOS

Pauta de Entrevista

Establecimiento: Dependencia Municipal		
Curso: 4º Básico	Fecha: 2 – 11- 2011	Hora: 10.00 – 10.12
Entrevistadora: Ariadna Cáceres Núñez		

Profesor/a: La presente entrevista tiene como objetivo conocer distintos aspectos metodológicos en el subsector de Lenguaje en el eje de Lectura.

Esta entrevista se enmarca en la investigación de Tesis “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB1” del Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Agradeciendo su tiempo y Respuesta

Atentamente

Ariadna Cáceres Núñez

1. Conocimientos previos:

1.1 ¿De qué manera organiza su clase de Lectura?

Primero hago una motivación para que lo niños, se incluyan, como dijera, una motivación para que ellos entren al tema, si voy a hablar de una lectura sobre un texto científico, primero voy a dar a entender de qué se trata el texto, para que primero infieran sobre el título, activarlos para entusiasmar, les hablo relacionado con el tema primero.

En el sector de lenguaje cuánto tiempo dedica a trabajar la Lectura ¿y cómo lo hace?

Trabajo 15 minutos generalmente, en todas las clases, cómo lo hago, con lecturas orales, lecturas silenciosas, lecturas compartidas, lecturas guiadas, modeladas por el profesor, todo tipo de lecturas. Hago también juegos con un cronómetro, leen buscando hasta dónde llego, cuánto me equivoco, se puede hacer entre ambos niños, lecturas más bien cronometradas.

1.2 ¿Qué actividades realiza al momento del inicio de la clase?

Reactivación de contenidos en primer lugar, sobre todo para motivarlos con respecto a la lectura que voy a hacer, o al texto que voy a pasar, hablamos de su estructura, como para repasar los conocimientos de los niños.

1.3 ¿Cómo selecciona la lectura para la clase?

Va de acuerdo al contenido que yo estoy pasando, por ejemplo si estamos pasando los textos literarios, por supuesto que yo voy a tomar textos literarios, y lo mismo con los no literarios, o sea eso va de acuerdo con los contenidos que se estén viendo.

2. Recursos:

2.1 ¿Con qué tipos de textos trabaja en las clases?

Todo tipos de textos literarios y no literarios, todo tipo de textos.

2.2 ¿De qué manera trabaja cada tipo de texto? ¿Qué estrategias?

Sí, utilizo estrategias, generalmente tienen el texto sobre su mesa en una hoja, este texto, primero le hacemos un análisis de él, primero lo vemos por su estructura, conociéndolo por su estructura, identificando que tipo de texto es, además les hago preguntas: sobre de qué creen que se tratará el texto, qué tipo de texto es, reconociéndolo por su estructura. Una vez que lo leen, hacemos un análisis, que es párrafo por párrafo, es para extraer la idea principal de cada párrafo, también reconocen la idea general del texto, reconocen la funcionalidad del texto, y una vez que ya hemos hecho todo ese trabajo, los niños responden preguntas específicas en relación al texto, de forma textual, inferencial y también preguntas de desarrollo, donde los niños puedan fundamentar, argumentar, de acuerdo a lo que ahí se pregunte.

3. Estrategias:

3.1 ¿Qué tipo de lectura realiza en las clases? (lectura silenciosa, guiada, compartida)

Generalmente son lecturas orales, eso depende un poco de lo que yo quiero, por ejemplo si quiero desarrollar la velocidad lectora, desarrollo textos orales, en los que los niños lean en forma oral, y hasta dónde llego en una cantidad de tiempo, es muy bueno, porque los niños se

estimulan, y uno contra otros se van corrigiendo, entonces van viendo hasta dónde llegan, en cada minutos ellos marcan hasta donde llegaron, y el otro le sigue la lectura, se la toman entre ellos, juegan a que uno es profesor y el otro es alumno, trae buenos resultados ese juego, para ver la velocidad y la comprensión lectora, y a la vez la calidad lectora.

3.2 ¿Qué estrategias utiliza para que los alumnos comprendan el texto?

Mira lo principal, es el análisis del texto, eso es indispensable, cuando a un niños uno le pasa un texto, lo primero que hay que hacer, luego de que lo lea es que haga un análisis, el análisis significa como antes lo dije, saber qué tipo de texto es, descubrir su funcionalidad, reconocer la idea principal de cada párrafo, yo hago como te dijera un análisis párrafo por párrafo, hasta llegar a la idea global, general del texto, que ellos la vayan descubriendo, luego que ya hemos hecho todo este trabajo, el niño puede responder preguntas en relación al texto, luego de todo este análisis indispensable, podemos desarrollar comprensión

4. Evaluación

4.1 ¿De qué forma evalúa la comprensión lectora de los/las alumnos?

De qué forma, con las lecturas diarias, el análisis de cada texto, ejercitando diariamente con la lectura de textos cortos, donde cada texto tiene 10 preguntas de selección múltiple, y 2 preguntas de argumentación, entonces una vez que los niños logren leer en forma silenciosa, hacemos el análisis que yo te explicaba anteriormente, y luego ahí los niños responden de forma individual, es con nota, con evaluación y hacemos la exposición de resultados, hacemos un análisis de los resultados, vemos por qué niños no comprendieron, vamos desarrollando pregunta por pregunta buscando porque era la A y no la B, ellos van aprendiendo a descartar los distractores, aprendiendo por ejemplo, si aparecen dos alternativas que pueden ser la respuesta, aprender a seleccionar, porque es una y no la otra, todos estos ejercicio se hacen diariamente. Esta todo en la ejercitación y así adquieren un ritmo de comprensión.

4. Significado

5.1 Según su apreciación ¿Qué es la comprensión lectora?

Entender un texto, entender de qué se trata, entender cuál es la idea principal del texto, cuál es la idea general del texto, y ver, conocer su funcionalidad y cuál fue el objetivo, porqué fue escrito,

implica todo eso, y luego ahí podemos decir que se comprende un texto, cuando se conoce todo eso.

5.2 Según su apreciación ¿Cuál método o estrategia desarrolla mejor la comprensión lectora?

Existen varios métodos, pero yo creo, yo me quedo, con que antes de que el niño comprenda, responda un texto, es indispensable enseñar hacer análisis de un texto, análisis de que después de que un niño lee silenciosamente un texto, comenzar a hacer preguntas, a desglosar párrafo por párrafo, que reconozca que texto es, que reconozca sus párrafos, su idea principal, que vaya subrayando las ideas principales, después de que tenemos todo eso, reconocer la idea general y el análisis de un texto, es antes de la comprensión, esto le ayuda, ya después el niño se va solito, cuando uno ha desarrollado tanto esto, cuando aplica eso que decimos lee y responde al niño le va a ir mal, no va a comprender, pero si le enseñamos los pasos, que primero leer bien, segundo leer las preguntas, tercero subrayar las palabras claves, cuarto buscar la respuesta y encerrarla en el texto, y luego responder la pregunta, teniendo toda la información clara, realizando estos pasos indispensables, los niños con tanta ejercitación lo han asumido y cada vez que hacemos una lectura , recordamos estos pasos, haciéndoles un hábito, una rutina diaria, y eso me ha dado muy buenos resultados.

Pauta de Observación de Clases

Establecimiento: Dependencia Municipal		
Curso: 4° básico	Fecha: 28-10-11	Hora: 8:00-9:30
Observadora: Ariadna Cáceres Núñez		

1. Conocimientos Previos:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
1.1 Se realizan preguntas a partir del título o imágenes del texto para predecir el tema del texto.		X	
1.2 Se realizan actividades para activar conocimientos previos según el tema, título o imagen del texto.			X
1.3 Se motiva relacionar el texto con lecturas anteriores.		X	
1.4 El texto responde a los aprendizajes esperados propuestos por el/la docente.			X
1.5 Se entrega información sobre el texto como autor y contexto histórico de éste.			X
1.6 Se presenta objetivo de la lectura			X

Observaciones:

Recuerdan el cuento leído en la clase anterior “El viaje de Colón”. Por medio de preguntas, la profesora interroga los aspectos globales del texto: ¿Quién es el autor?; describame brevemente la biografía del autor; ¿Cuál era el tema central del cuento?; Según la ilustración de la portada del cuento ¿de qué se trata? ¿Quién era el ilustrador?

2. Recursos:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
2.1 Se presentan distintos tipos de textos			X
2.2 Se plantean objetivos según el tipo de texto presentado.			X
2.3 Se explicitan las características del texto (tipo de contenido, forma de organización, etc.)		X	

Observaciones:

Se presenta un mapa, en el que trazan los tres viajes de Colón, con diferentes colores. Los explican ubicando el punto de partida, los continentes por los que viajó, el océano por el cual navegó y al continente que llegó; prediciendo la isla a que llegó y cómo se llama ésta actualmente.

3. Estrategias:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
3.1 Se motiva a niños y niñas a realizar predicciones del texto según título, imágenes, etc.		X	
3.2 Se motiva a niños y niñas a plantearse objetivos según el texto.		X	
3.3 Se incita a niños y niñas a comprobar las predicciones luego de haber leído el texto.			X
3.4 Se realizan distintas estrategias de lecturas (guiada, compartida e independiente).		X	

3.5 Se realizan actividades para identificar ideas principales y secundarias.	X		
3.6 Se explica la relevancia de por qué una idea es más importante que otra.	X		
3.7 Se realizan actividades para identificar personajes principales y secundarios, y la relación entre ellos.	X		
3.8 Se realizan actividades para organizar la información global del texto (mapas conceptuales, secuencias, síntesis etc.)			X

Observaciones:

Se realizan preguntas valorativas entorno al cuento leído de Colón: ¿Te has propuesto una meta tan grande como la de Colón? ¿Has luchado por algo con mucha valentía? ¿Cómo se pueden obtener tus sueños? Algunos niños responde: quiero ser arquero cuando grande, ero nosé que tengo que hacer para lograrlo; La profesora invita a sus compañeros a que le den algunas ideas para concretar su meta: debes ser responsable, entrenar mucho, hacerle caso a todo lo que te digan; ¿Qué creen que sintió Colón al ver el mar por mucho tiempo? Los niños responden que podría estar aburrido, cansado, y sin esperanza. La profesora resume que las opiniones vertidas podrían reunirse en el concepto debatido y lo escribe en una ficha que lo pegan en la pared de vocabulario.

¿Cómo podremos ser valientes?: Diciendo la verdad, siendo responsable, respetuosos y creer en lo que uno quiere ser. ¿Les gustaría conocer un lugar nuevo? Sí para ampliar nuestro entorno, para ver cosas que no conocemos, para conocer a nuevas personas y animales. ¿Cómo fue la actitud de los reyes católicos? Fue mala porque no apoyaron a Colón, sólo le dieron un décimo de riquezas para construirse un barco, no creyeron en su sueño. ¿Crees que es importante en la vida tener riquezas? A mi no me importa ser rico, prefiero ser humilde; me importa más mi familia y gente que quiero, yo no quiero vivir mal, quiero tener un poco de plata y también estar con mi familia.

Vocabulario contextual: Seleccionan tres palabras desconocidas a nivel de curso y construyen la definición de tres conceptos por medio de una lluvia de ideas:

Sequía: falta de agua y lluvia.

Expedición: caminata, excursión, explorar, ir a lugares que nunca hemos ido. A una expedición debes llevar agua, provisiones, algo para protegernos de los malos, ropa y un botiquín de primeros auxilios.

Abatir: perder la esperanza.

Escriben el vocabulario en sus cuadernos y crean en parejas fichas de colores con los conceptos trabajados, otros niños buscan el sinónimo y otros el antónimo. Luego contrastan la información utilizando el diccionario.

La profesora pregunta ¿Para qué nos sirve conocer nuevas palabras? Los niños responden: para ampliar nuestro vocabulario, para usarla para escribir.

Luego crean oraciones con las palabras de forma oral. Las oraciones creadas fueron:

- En el desierto se vive en sequía.
- Mi familia y yo nos vamos de expedición.
- Yo fui a una divertida expedición en el bosque.
- Colón estaba abatido por no encontrar tierra.

Estrategia: Taller de Escritura

En el cuaderno escriben que deben crear un minicuento, el tema del día será “mi viaje soñado” la profesora pregunta ¿qué es un minicuento? Dicen los niños: es un cuento más corto, es un cuento resumido; ¿cómo creen que lo haremos? Inventando a dónde nos gustaría viajar.

La profesora entrega las instrucciones y modela la forma de hacerlo. Dice a los niños: escuchar de forma atenta las instrucciones que serán claras y precisas, y para hacer el trabajo, harán un ejemplo de minicuento con ideas de todos los niños y niñas del curso.

Se presenta el instructivo en la pizarra que dice: “Debes seguir el instructivo, paso a paso para escribir tu minicuento”

- Paso 1: primero

- Paso 2: luego
- Paso 3: posteriormente
- Paso 4: después
- Paso 5: entonces
- Paso 6: luego de un tiempo
- Paso 7: finalmente

La profesora pregunta ¿Qué representan las palabras escritas en todos los pasos? Responden los niños: son conectores guías. ¿Para qué nos sirven? Para dar paso a nuestra escritura creativa, si tía, son conectores de secuencia de un cuento.

La profesora hace el ejemplo de un minicuento pidiendo ayuda a los niños. Ellos proponen: Tía podemos hacer un viaje al planeta Marte, a ver si hay vida y temperatura. Tía podemos viajar a África en un globo aerostático para hacer un safari. Tía nos vamos buceando por el Pacífico a Brasil para aprender a bailar samba. Mejor vamos a Egipto a conocer las pirámides. La profesora invita a escribir sobre lugares inventados, países desconocidos, de medios de transporte que ellos inventen.

Luego, la profesora plantea los pasos del taller: En esta clase deben escribir su minicuento, el que corregirán con la profesora; el miércoles cada niño corregirá sus faltas en una nueva hoja para hacer la reescritura y luego cada niño creará un acordeón con su minicuento con su autor, ilustración y biografía.

Invita a los niños y niñas a escribir en una esquina de la pizarra las reglas de la escritura, coreándola: tener presente la puntuación, cuidar la ortografía, consultar un diccionario si es necesario.

4. Evaluación:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
4.1 Se realizan preguntas para buscar información explícita del texto			X
4.2 Se realizan preguntas para buscar información implícita del texto.			X
4.3 Se motiva a niños y niñas a emitir juicios valorativos o comentarios sobre el texto.			X
4.4 Relaciona el texto leído con las vivencias de las/los estudiantes.			X
4.5 Se evalúa la lectura utilizando diferentes procedimientos (guía de ejercicio, conversaciones con compañeros, realización de trabajos, etc.)			X
4.6 Se motiva a realizar autoevaluación a niños y niñas			X

Observaciones:

La profesora dice: Se presentarán los indicadores de evaluación para el minicuento y su creación. Propone a los niños construirlos en conjunto.

- Debemos tener letra clara y ordenada.
- Hay que utilizar mayúsculas al inicio de una oración y párrafo.
- Utilizar signos de puntuación. No olvidar puntos seguido, a parte y final.
- Inventar el minicuento con creatividad e imaginación.
- Al reescribir no cometer los mismos errores de ortografía.

Ya presentados los indicadores comienzan a escribir su minicuento.

La profesora expresa que es momento de terminar el trabajo y que la reescritura se hará en la siguiente clase, para luego hacer la publicación. Niños y niñas guardan sus cuadernos y responden a ¿Qué aprendimos hoy? Tía aprendimos nuevas palabras, sus sinónimos y antónimos, tía aprendimos a crear un minicuento, Tía yo utilicé todos

Pauta de Observación de Clases

Establecimiento: Dependencia Municipal		
Curso: 4° básico	Fecha: 02-11-2011	Hora: 8:00-9:30
Observador: Ariadna Cáceres Núñez		

1. Conocimientos Previos:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
1.1 Se realizan preguntas a partir del título o imágenes del texto para predecir el tema del texto.	X		
1.2 Se realizan actividades para activar conocimientos previos según el tema, título o imagen del texto.			X
1.3 Se motiva relacionar el texto con lecturas anteriores.	X		
1.4 El texto responde a los aprendizajes esperados propuestos por el/la docente.			X
1.5 Se entrega información sobre el texto como autor y contexto histórico de éste.	X		
1.6 Se presenta objetivo de la lectura			x

Observaciones:

¿Dónde fueron este fin de semana largo? Tía yo fui a Curacaví, ¿y dónde ese lugar? Me refiero al norte, sur, este y oeste. Niños yo fui a la playa a San Antonio, los niños se paran de sus asientos y buscan el punto cardinal de la playa. La profesora, les dice que el norte siempre es la nariz. Después de experimentar algunos descubren que es el este.

La profesora pregunta ¿qué hicimos la clase anterior? Responden que empezamos a hacer un mini cuento, tía hablamos de nuestro viaje soñando, ¿Qué era un viaje corto? Pregunta la profesora, tía eran los lugares donde queríamos ir y el medio de transporte en que vamos a llegar.

La profesora dice a los niños que recuerden que han hecho y falta por hacer para terminar el mini cuento ilustrado, los niños van diciendo paso a paso que han hecho y la profesora lo escribe:

- 1º Revisión de lo escrito por la profesora
- 2º Reescribir en la hoja del mini cuento
- 3º Dibujar en el mini cuento en relación a lo escrito
- 4º Cortar y pegar la hoja
- 5º Doblar la hoja como acordeón, y listo

Luego invita la profesora, a leer a adelante quienes hayan pasado con por el proceso: de lectura y rescritura.

2. Recursos:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
2.1 Se presentan distintos tipos de textos			x
2.2 Se plantean objetivos según el tipo de texto presentado.	x		
2.3 Se explicitan las características del texto (tipo de contenido, forma de organización, etc.)		x	

Observaciones:

Los niños y niñas escriben el desarrollo de su mini cuento, comienzan las primeras revisiones y rescrituras en la hoja entregada, ilustran los lugares dónde son y cómo se los imaginan.

La docente presenta un mapa para aclarar la diversidad de climas de algunos lugares mencionados, pregunta ¿quién puede ubicar África en el mapa? ¿a ver en que continente está? A ver dice la profesora ubíquemonos, alguien pase a trazar la línea del Ecuador, para determinar los sectores cercanos a ella con más calos.

Estrategias:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
3.1 Se motiva a niños y niñas a realizar predicciones del texto según título, imágenes, etc.	x		
3.2 Se motiva a niños y niñas a plantearse objetivos según el texto.	x		
3.3 Se incita a niños y niñas a comprobar las predicciones luego de haber leído el texto.			x
3.4 Se realizan distintas estrategias de lecturas (guiada, compartida e independiente).			x
3.5 Se realizan actividades para identificar ideas principales y secundarias.	x		
3.6 Se explica la relevancia de por qué una idea es más importante que otra.	x		
3.7 Se realizan actividades para identificar personajes principales y secundarios, y la relación entre ellos.	x		
3.8 Se realizan actividades para organizar la información global del texto (mapas conceptuales, secuencias, síntesis etc.)		x	

Observaciones:

Liria lee su mini cuento: dice que ira a la Antártica a ver si existe el viejito Pascuero y además recorrerá todo Chiloé y sus palafitos. La profesora le pregunta ¿qué conectores usaste en tu mini cuento? Y la niña los nombra.

Realizan lectura en voz alta de sus creaciones, además los niños y la docente realizan preguntas implícitas y explícitas de lo que cada niño lee. José comenta su viaje a África, la profesora le pregunta que lo motivo elegir ese lugar y por qué se siente motivado en ir a ayudar, por qué crees que ese medio de transporte es el indicado.

3. Evaluación:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
4.1 Se realizan preguntas para buscar información explícita del texto			x
4.2 Se realizan preguntas para buscar información implícita del texto.			X
4.3 Se motiva a niños y niñas a emitir juicios valorativos o comentarios sobre el texto.			x
4.4 Relaciona el texto leído con las vivencias de las/los estudiantes.			x
4.5 Se evalúa la lectura utilizando diferentes procedimientos (guía de ejercicio, conversaciones con compañeros, realización de trabajos, etc.)			x
4.6 Se motiva a realizar autoevaluación a niños y niñas		x	

Observaciones:

¿Qué llevamos hasta ahora? Tía hicimos un borrador y escribimos los indicadores, la profesora dice volvamos a recordar los indicadores, los niños se los dictan y ella los escribe en el pizarrón:

- Buena letra
- Respetar la puntuación
- Uso de mayúsculas
- Ortografía

La profesora felicita públicamente a Paloma, porque no presenta ningún error en la escritura, según los indicadores dados. La invita a leer en voz alta su texto, ella presenta que iría a África a ayudar a los niños que mueren de hambre, la docente interviene y pregunta ¿qué llevarías?, ¿qué acciones harías en concreto para ayudar?

La docente para cerrar la clase pregunta ¿qué hemos aprendido? Responden los niños: hoy aplicamos una buena ortografía, hemos escuchado a nuestros compañeros, desarrollamos la imaginación, hemos soñado.

Pregunta la profesora ¿qué aprendimos sobre rescritura? Responden: que nos ayuda a darnos cuenta de nuestros errores y otra estudiante agrega y para mejorarlos.

Cuestionario

Establecimiento: Dependencia Municipal		
Curso: 4º año B	Fecha: 07- 12- 2011	Hora: 11.00 hrs.
Encuestador: Ariadna Cáceres Núñez	Encuestada: Sonia Mori Rubio	

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer distintos aspectos sobre la comprensión lectora y las estrategias que aplica el establecimiento para ir en promoción de la misma. Por ello, se hace imprescindible su participación y colaboración, que nos permitirá conocer las principales fortalezas y debilidades con el propósito de ir en mejora de la comprensión lectora.

Este cuestionario se enmarca en la investigación de Tesis “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2” del Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Agradeciendo su tiempo y Respuesta

Atentamente

1. Comprensión Lectora

1.1 ¿Cuán importante es el desarrollo de la Comprensión Lectora en primer ciclo básico?

Muy importante Medianamente importante Sin importancia

¿Por qué?

Porque si un niño es capaz de comprender un texto está en condiciones de desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para enfrentar los contenidos de todos los subsectores.

Creo también que a través de la comprensión un niño esta capacitado para interpretar un texto poder dar una opinión y emitir juicios, habilidades que son muy necesarias que la juventud actual las tenga en este mundo que estamos viviendo.

2. Modelos, Métodos y Estrategias para la promoción de la Comprensión Lectora

2.1 ¿Qué modelos, métodos o estrategias de comprensión lectora que aparecen en las opciones conoce?

- | | | |
|--|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Método Matte | <input checked="" type="checkbox"/> Modelo Holístico | <input type="checkbox"/> Taxonomía de Barrett |
| <input type="checkbox"/> Método Montessori | <input type="checkbox"/> Modelo Balanceado | <input type="checkbox"/> Taxonomía de Raphael |
| <input type="checkbox"/> Método Luz | <input type="checkbox"/> Técnica de Cloze | <input checked="" type="checkbox"/> Conectores |
| <input type="checkbox"/> Modelo de Destrezas | <input type="checkbox"/> Técnica S-Q-A | <input type="checkbox"/> Otros _____ |

2.2 ¿Qué tan importante es para Uds. aplicar un Modelo de Lectura que desarrolle la Comprensión Lectora?

- Muy importante Medianamente importante Sin importancia

¿Por qué?

Porque los profesores somos un líder y un espejo donde los alumnos pueden reflejarse y seguirnos y si entregamos un buen modelo de lectura donde apliquemos una rutina diaria y constante y con autor, tendremos éxito.

2.3 ¿Su establecimiento posee un Modelo de Lectura específico para el desarrollo de la Comprensión Lectora? ¿Cuál?

Si, rutina de trabajo diario, consiste en el desarrollo de fichas de comprensión la cual primero se lee, se analiza párrafo por párrafo y finalmente se responden preguntas textuales e inferenciales y argumentativas.

2.4 ¿De qué manera incentivan la lectura en el establecimiento?

Se desarrolla una rutina diaria de dominio lector de 15 a 20 minutos a través de juegos asegurando el desarrollo de diferentes ámbitos del dominio lector (calidad y velocidad) y lectura complementaria (1 libro mensual)

3. Trabajo coordinado

3.1 ¿Existe una coordinación con los profesores de Lenguaje y Comunicación de todos los niveles para desarrollar la Comprensión Lectora? ¿Cuál?

Si, existen instancias de articulación de los cursos de 1º ciclo en horas de reflexión pedagógica y un comité de Lenguaje donde participan los profesores de ambos ciclos.

3.2 Finalmente ¿Cómo definiría usted la Comprensión Lectora?

La comprensión lectora es la base para adquirir las competencias en todas las áreas y los objetivos propuestos por el ministerio de educación.

Agradecemos nuevamente su disposición y colaboración para responder este cuestionario.

Cuestionario

Establecimiento: Establecimiento Municipal		
Curso: 4º año B	Fecha: 07- 12- 2011	Hora: 13.00 hrs.
Encuestador: Ariadna Cáceres Núñez	Encuestada: Paulina	

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer distintos aspectos sobre la comprensión lectora y las estrategias que aplica el establecimiento para ir en promoción de la misma. Por ello, se hace imprescindible su participación y colaboración, que nos permitirá conocer las principales fortalezas y debilidades con el propósito de ir en mejora de la comprensión lectora.

Este cuestionario se enmarca en la investigación de Tesis “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2” del Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Agradeciendo su tiempo y Respuesta

Atentamente

1. Comprensión Lectora

1.1 ¿Cuán importante es el desarrollo de la Comprensión Lectora en primer ciclo básico?

Muy importante Medianamente importante Sin importancia

¿Por qué?

Es primordial adquirir las competencias y habilidades de comprensión para poder enfrentar los sectores de aprendizaje.

2. Modelos, Métodos y Estrategias para la promoción de la Comprensión Lectora

2.1 ¿Qué modelos, métodos o estrategias de comprensión lectora que aparecen en las opciones conoce?

- | | | |
|--|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Método Matte | <input checked="" type="checkbox"/> Modelo Holístico | <input type="checkbox"/> Taxonomía de Barrett |
| <input type="checkbox"/> Método Montessori | <input type="checkbox"/> Modelo Balanceado | <input type="checkbox"/> Taxonomía de Raphael |
| <input type="checkbox"/> Método Luz | <input type="checkbox"/> Técnica de Cloze | <input checked="" type="checkbox"/> Conectores |
| <input type="checkbox"/> Modelo de Destrezas | <input type="checkbox"/> Técnica S-Q-A | <input type="checkbox"/> Otros _____ |

2.2 ¿Qué tan importante es para Uds. aplicar un Modelo de Lectura que desarrolle la Comprensión Lectora?

- Muy importante Medianamente importante Sin importancia

¿Por qué?

Los niños trabajan de acuerdo a condiciones propias del método lo que favorece sus aprendizajes.

2.3 ¿Su establecimiento posee un Modelo de Lectura específico para el desarrollo de la Comprensión Lectora? ¿Cuál?

Si, rutina de trabajo diario, se usan fichas de comprensión en donde se analiza y responde con preguntas textuales inferenciales y argumentativas.

2.4 ¿De qué manera incentivan la lectura en el establecimiento?

Se incentiva leyendo todos los días al inicio de la jornada 15 minutos. También todos los cursos de 1° a 8° tienen que leer textos los meses de lectura complementaria.

3. Trabajo coordinado

3.1 ¿Existe una coordinación con los profesores de Lenguaje y Comunicación de todos los niveles para desarrollar la Comprensión Lectora? ¿Cuál?

Si, existen momentos en que se reúnen para coordinar ya sea en reunión de nivel o reflexión pedagógica.

3.2 Finalmente ¿Cómo definiría usted la Comprensión Lectora?

La defino como lo fundamental para los estudiantes puedan avanzar y tener buenos logros en el proceso de aprendizaje.

Tener una comprensión de lectura de calidad le ayuda a hacer buenos análisis, argumentar, desarrollar lenguaje oral.

Agradecemos nuevamente su disposición y colaboración para responder este cuestionario.

Pauta de Entrevista

Establecimiento: Dependencia Particular Subvencionado		
Curso: 4°	Fecha: 15 de Noviembre	Hora: 16:30
Entrevistadora: Javiera Guzmán	Entrevistada: Ana Buzeta Silva	

Profesor/a: La presente entrevista tiene como objetivo conocer distintos aspectos metodológicos en el subsector de Lenguaje en el eje de Lectura.

Esta entrevista se enmarca en la investigación de Tesis “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2” del Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Agradeciendo su tiempo y Respuesta

Atentamente

(Nombre de la entrevistadora)

1. Conocimientos previos:

1.1 ¿De qué manera organiza su clase de Lectura?

Trabajamos con lectura complementaria, se revisa antes de que comience el año escolar, o sea yo selecciono mis novelas, busco que sean atractivos, y tratando de enmarco en lo que es la literatura clásica y la moderna, amena, títulos, autores chilenos, internacionales conocidos, de todo un poco, para que ellos vayan conociendo.

Trabajamos mucho el texto del alumno que nos entrega el ministerio, lo trabajamos completamente y también nos apoyamos con libros de estrategias de comprensión lectora.

1.2 ¿Cuánto tiempo le dedica a trabajar la lectura?

La lectura la trabajo todos los días, por ejemplo un curso, 3° y 4° básico, tenemos cuatro días a la semana y comenzamos la clase con lectura, un grupo hace lectura oral, el resto la hace silenciosa; por lo tanto, a la semana todos hacen lectura oral, para poder medir la calidad lectora. De ahí se va reforzando lo que uno va viendo con estrategias de comprensión lectora, se trabaja como buscando la idea principal, preguntas determinadas de acuerdo a lo que uno va a trabajar y,

realizar resúmenes, vamos variando un poquito y también ocupamos un poco de los contenidos que vamos viendo en el momento.

¿Qué actividades realiza al momento del inicio de la clase?

Esta es una actividad permanente, ellos llegan, saludan, se sientan, toman su libro y comenzamos la lectura, es algo como mecánico ya, ya está instaurado. Y dentro de la semana tenemos dos horas de clases que son para trabajar exclusivamente la comprensión lectora.

1.3 ¿Cómo selecciona la lectura para la clase?

Tienen que ser lectura entretenidas, no puede ser un libro que sea muy aburrido, porque los niños no van a enganchar. Yo necesito que ellos se entusiasmen con la lectura. Lo hacemos leer novelas entretenidas, porque ellos leen novelas mensuales.

Las lecturas están dadas en el texto, y en la semana todos leen el mismo texto, que era sobre una ballena, era una historia. Y yo tenía un texto que lo habíamos visto con otro curso, y hablaba cierto, sobre la clasificación de la ballena, entonces que agregamos al tema. La idea es entretenerlos, y que a ellos les guste.

2. Recursos:

2.1 ¿Con qué tipos de textos trabaja en las clases?

Haber, yo trabajo a parte del texto escolar, con novelas, con las estrategia de comprensión lectora de acuerdo al nivel, y con un libro que se llama "" que trabaja la comprensión lectora. Es un libro que viene para trabajarlo en clases, y para ser evaluado, el mism libro trae tres evaluaciones, entonces viene como para trabajarlo en dos semestres.

2.2 ¿De qué manera trabaja cada tipo de texto?

Bueno, nosotros trabajamos academia literaria, estamos hablando de qué es literatura, ahí yo paso todo lo que es el concepto de literatura, el cómo estudiamos la literatura, los tres grandes géneros, y comenzamos con el género narrativo, y ahí vamos enseñando de acuerdo al nivel y vemos los subgéneros.

3. Estrategias:

3.1 ¿Qué tipo de lectura realiza en las clases? (lectura silenciosa, guiada, compartida)

El texto escolar, de partida, nos presenta diferentes tipos de textos, entonces uno ahí va, clasificando. Un día nosotros vimos la novela, el cuento, la fábula y vamos reconociendo. Lo mismo también, estos libros de estrategias, nos presentan diferentes tipos de textos, literarios y no literarios, y uno ahí va trabajando con ellos. La idea es que conozcan todo tipo de texto, la idea es que ellos manejen las características fundamentales de los subgéneros.

3.2 ¿Qué estrategias utiliza para que los alumnos comprendan el texto?

Yo uso bastante la lectura individual, y en ocasiones trabajamos en grupo. Con los chiquititos es como más entretenido, el trabajar en grupo o individual. O lo otro es que la profesora les lea, realicen lectura guiada. A ellos les agrada y sirve para evaluar si todos están atentos, si están concentrados.

De acuerdo a como se vaya dando, uno va incluyendo todo lo que uno ha visto, y cosas nuevas también, se trabaja mucho en forma oral, la gran información se desarrolla de forma oral, y lo más mínimo se da escrito. Yo puedo definir todo lo que hacemos, las habilidades que van desarrollando pero entregado de forma oral.

Cuando nosotros trabajamos el género narrativo que a ellos les encanta, porque saben que van a crear, no solamente leer algo que ya está hecho sino crear sus propias historias; han creado cuentos, fábulas, leyendas, cómics, a ellos les gusta más crear.

4. Evaluación

4.1 ¿De qué forma evalúa la comprensión lectora de los/las alumnos?

De acuerdo a lo que van contestando de forma oral, tú te das cuenta de si comprendió o no comprendió, a las respuestas orales; en las escritas en base a un trabajo que se da mucho acá, que es más complejo, que consiste en respuestas breves y con ellos uno desarrolla la comprensión. Se presenta en las evaluaciones un ítem de desarrollo, determinado por la cantidad de líneas.

5. Significado

5.1 Según su apreciación ¿Qué es la comprensión lectora?

La comprensión lectora es lo fundamental, para todo, no solamente para el lenguaje, en matemática, en ciencias, historia. La comprensión lectora es fundamental, y que se tiene que hacer de diferentes maneras. Porque puedes desarrollar a los niños de forma integral, y potenciar a la persona. Hacemos harto trabajo.

5.2 Según su apreciación ¿Cuál método o estrategia que desarrolla mejor la comprensión lectora?

No hay una ninguna estrategia que uno diga ésta es la mejor, porque depende del curso, a la realidad del curso, porque tienes diferentes comportamientos de acuerdo a una misma temática. Yo no te puedo decir que trabajo exactamente igual con todos, yo trabajo de primero a sexto y te puedo decir que todos los cursos son distintos, porque te tienes que enfocar de acuerdo a la realidad de curso.

Pauta de Observación de Clases

Establecimiento: Dependencia Particular Subvencionado		
Curso: 4° básico	Fecha: 11-11-2011	Hora: 11:20 - 12:30
Observador: Javiera Guzmán		

1. Conocimientos Previos:

Indicador	No se Observa	Generalmente	Siempre
1.1 Se realizan preguntas a partir del título o imágenes del texto para predecir el tema del texto.			X
1.2 Se realizan actividades para activar conocimientos previos según el tema, título o imagen del texto.			X
1.3 Se motiva a relacionar el texto con lecturas anteriores.		X	
1.4 El texto va acorde al nivel de conocimientos previos de niños y niñas.			X
1.5 Se entrega información sobre el texto como autor y contexto histórico de éste.		X	
1.6 Se presenta objetivo de la lectura.		X	

Activación de Conocimientos Previos:

La profesora realiza la activación de conocimientos previos mediante preguntas: ¿Qué es una idea principal? Y los niños responden: lo más importante de una historia; ¿Cómo encuentra la idea principal? con preguntas mágicas como ¿de quién se habla?

Y luego pregunta ¿qué son los hechos y detalles? Niños responden “dicen más de la idea principal, nos entregan mayor información” y ¿cómo hallamos la secuencia? “con el orden, hay un principio, desarrollo y un final. En el principio están los personajes y la descripción del ambiente, en el desarrollo es lo que va a ocurrir y en el final, lo que se dice de la causa”.

La profesora explica que en a lectura se deben sacar las semejanzas para contrastarlas con las diferencias.

2. Recursos

Indicador	No se Observa	Generalmente	Siempre
2.1 Se presentan distintos tipos de textos.		X	
2.2 Se plantean objetivos según el tipo de texto presentado.	X		
2.3 Se explicita las características del texto (tipo de contenido, forma de organización, etc.)			X

Leen cuento “La primera medicina” la profesora indica que deben leer atentamente el texto y les pregunta las características del texto y de la historia, prediciendo y luego comprobando. Desarrollan guía de selección única que más tarde la revisan entre los niños y niñas.

3. Estrategias

Indicador	No se Observa	Generalmente	Siempre
3.1 Se motiva a niños y niñas a realizar predicciones del texto según título, imágenes, etc.			X

3.2 Se motiva a niños y niñas a plantearse objetivos según el texto.	X		
3.3 Se incita a niños y niñas contrastar las predicciones luego de haber leído el texto.			X
3.4 Se realizan distintas lecturas (guiada, compartida, e independiente)			X
3.5 Se realizan actividades para identificar ideas principales y secundarias.			X
3.6 Se explica por qué una idea es más importante que otra.			X
3.7 Se realizan actividades para identificar personajes principales y secundarios y la relación entre ellos.			X
3.8 Se realizan actividades para organizar la información del texto (mapas conceptuales, secuencias, síntesis, etc.)			X

La profesora pregunta ¿cuándo uno hace una predicción? Y responden “cuando hablamos de una suposición. De que va a ocurrir algo, la historia es la que me da las pistas para predecir”. También agrega la importancia del significado por contexto, preguntando cómo se encuentra el significado en la historia, niños y niñas responden que el significado está en la misma oración, en las oraciones que están antes y después.

Leen cuento folclórico “la primera medicina” y establecen predicciones antes de la lectura, explicando de qué se puede tratar la historia, dicen “se trata de la primera medicina que se inventó; se trata de los mapuches”. Un niño levanta la mano y comenta que la imagen nos ayuda para saber sobre la historia. Se comprueban las predicciones y responden sí se trataba de un pueblo originario pero no mapuche.

Realizan lectura silenciosa y luego lectura oral; la docente va dirigiendo la lectura señalando a qué niño le corresponde leer. Niños y niñas están acostumbrados a leer, ya que ya saben que deben respetar la puntuación y que leen un párrafo cada uno/a.

Desarrollan guía de respuesta única, las preguntas tienen relación con la activación de conocimientos previos: causa-efecto, idea principal, significado por contexto. Se les insta a revisar el texto para verificar y responder las preguntas. Corrigen a nivel de curso, se intercambian las guías entre sus compañeros de diferentes filas. Comienza la corrección y aclaran la regla de revisión, cuando está buena es un visto bueno, cuando está incorrecta una equis.

La profesora lee las preguntas y las posibles respuestas, y los niños y niñas responden. Luego de ello, la docente indica cómo se debe realizar la revisión del puntaje y luego entregársela al compañero que le corresponde.

4. Evaluación

Indicador	No se Observa	Generalmente	Siempre
4.1 Se realizan preguntas para buscar información explícita del texto.			X
4.2 Se realizan preguntas para buscar información implícita del texto.			X
4.3 Se motiva a niños y niñas a emitir juicios o comentarios sobre el texto.			X
4.4 Se evalúa la lectura utilizando diversas técnicas (guía de ejercicio, conversaciones con compañeros, realización de trabajos, etc.)			X
4.5 Se motiva a realizar autoevaluación a niños y niñas.		X	

La docente realiza una evaluación de la clase, mediante la extracción de contenido, análisis de forma y uso. Y pregunta ¿Qué es un párrafo? Niños responden que se reconoce de un punto a parte a otro punto a parte. Y si nos vamos a los subgéneros ¿qué sería? Niños dicen un cuento.

¿Cuáles son los subgéneros? Cuento, novela, fábula.

Y en el cuento ¿quién es el personaje principal? responden: el anciano; ¿tiene personajes secundarios? La mujer y la aldea; ¿en qué ambiente ocurre? En una aldea, ¿cuál es la idea principal? como una mujer aprende los secretos de la medicina. Finalmente se les solicita buscar la idea principal del texto para crear un resumen, utilizando la técnica del subrayado. Algunos niños realizan el resumen de manera oral y lo presentan al curso.

Pauta de Observación de Clases

Establecimiento: Dependencia Particular Subvencionado		
Curso: 4° básico	Fecha: 15-11-2011	Hora: 11:20 - 12:30
Observador: Javiera Guzmán		

1. Conocimientos Previos:

Indicador	No se Observa	Generalmente	Siempre
1.1 Se realizan preguntas a partir del título o imágenes del texto para predecir el tema del texto.	X		
1.2 Se realizan actividades para activar conocimientos previos según el tema, título o imagen del texto.			X
1.3 Se motiva a relacionar el texto con lecturas anteriores.			X
1.4 El texto va acorde al nivel de conocimientos previos de niños y niñas.			X
1.5 Se entrega información sobre el texto como autor y contexto histórico de éste.	X		
1.6 Se presenta objetivo de la lectura.	X		

Activación de Conocimientos Previos:

Realizan lectura en voz alta, diferentes niños y niñas leen el cuento, de acuerdo a las indicaciones de la profesora, quien explica que la lectura oral sirve para evaluar la calidad de la lectura. Más tarde la docente explica la diferencia entre los signos de puntuación.

2. Recursos

Indicador	No se Observa	Generalmente	Siempre
2.1 Se presentan distintos tipos de textos.	X		
2.2 Se plantean objetivos según el tipo de texto presentado.	X		
2.3 Se explicita las características del texto (tipo de contenido, forma de organización, etc.)		X	

Niños y niñas indican nuevamente que se trata de un cuento, por las características que posee, mediante preguntas de la docente como ¿qué tipo de texto es? ¿cómo sabemos que es un cuento? ¿Qué características tiene?

3. Estrategias

Indicador	No se Observa	Generalmente	Siempre
3.1 Se motiva a niños y niñas a realizar predicciones del texto según título, imágenes, etc.		X	
3.2 Se motiva a niños y niñas a plantearse objetivos según el texto.	X		
3.3 Se incita a niños y niñas contrastar las predicciones luego de haber leído el texto.	X		
3.4 Se realizan distintas lecturas (guiada, compartida, e independiente)			X
3.5 Se realizan actividades para identificar ideas principales y secundarias.			X

3.6 Se explica por qué una idea es más importante que otra.			X
3.7 Se realizan actividades para identificar personajes principales y secundarios y la relación entre ellos.			X
3.8 Se realizan actividades para organizar la información del texto (mapas conceptuales, secuencias, síntesis, etc.)		X	

Leen cuento en voz alta y luego realizan lectura silenciosa. La docente realiza preguntas después de la lectura ¿de qué se trataba el texto? Niños responden de la ballena y la canción. Además les solicita observar hechos y detalles de la lectura para entregar más información sobre el texto.

Niños buscan idea principal mediante preguntas ¿de qué se habla? De las ballenas; ¿qué se dice? Son los animales más grandes que viven en la tierra. ¿qué información nos presenta el texto? Muestra la diferencia de la ballena azul y la ballena jorobada.

4. Evaluación

Indicador	No se Observa	Generalmente	Siempre
4.1 Se realizan preguntas para buscar información explícita del texto.			X
4.2 Se realizan preguntas para buscar información implícita del texto.			X
4.3 Se motiva a niños y niñas a emitir juicios o comentarios sobre el texto.			X
4.4 Se evalúa la lectura utilizando diversas técnicas (guía de ejercicio, conversaciones con compañeros, realización de trabajos, etc.)			X
4.5 Se motiva a realizar autoevaluación a niños y niñas.			

Luego de ello, recuerdan contenido que están recordando: el adverbio, niños responden que es una palabra invariable, que no tiene género, ni número, indica una circunstancia del verbo, puede acompañar a otros adverbios, verbos, y adjetivos. Niñas y niños entregan ejemplos: allá, muy, etc.

Buscan en el texto escolar adverbios, y recuerdan las preguntas para identificarlos: ¿cómo? ¿dónde? ¿cuánto? ¿cuándo?

Más tarde la profesora realiza repaso para la prueba global y les pregunta sobre el pronombre personal, niños responden que es una palabra que nombra a una persona gramatical. La docente solicita que extraigan del texto escolar la mayor cantidad de pronombres posibles. Y luego realicen algunos ejercicios.

Realizan cierre de la clase, realizando retroalimentación, revisan ejercicios realizados.

Cuestionario

Establecimiento: Dependencia Particular Subvencionado		
Curso: Jefa de UTP	Fecha:	Hora:
Encuestador: Javiera Guzmán González		

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer distintos aspectos sobre la comprensión lectora y las estrategias que aplica el establecimiento para ir en promoción de la misma. Por ello, se hace imprescindible su participación y colaboración, que nos permitirá conocer las principales fortalezas y debilidades con el propósito de ir en mejora de la comprensión lectora.

Este cuestionario se enmarca en la investigación de Tesis “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2” del Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Agradeciendo su tiempo y Respuesta

Atentamente

1. Comprensión Lectora

1.1 ¿Cuán importante es el desarrollo de la Comprensión Lectora en primer ciclo básico?

Muy importante Medianamente importante Sin importancia

¿Por qué?

El aprendizaje de la lecto-escritura, debe ir de la mano con la comprensión, puesto que el niño(a) debe asociar la grafía- lo verbal y la comprensión de cada palabra- oración, etc.

El proceso de aprendizaje se inicia con el estímulo que se realiza a los niños(as) desde que nacen, cuando se les enseña a hablar, a comunicarse, ya sea por señas, balbuceos, etc.

2. Modelos, Métodos y Estrategias para la promoción de la Comprensión Lectora

2.1 ¿Qué modelos, métodos o estrategias de comprensión lectora que aparecen en las opciones conoce?

- | | | |
|---|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Método Matte | <input checked="" type="checkbox"/> Modelo Holístico | <input type="checkbox"/> Taxonomía de Barrett |
| <input type="checkbox"/> Método Montessori | <input checked="" type="checkbox"/> Modelo Balanceado | <input type="checkbox"/> Taxonomía de Raphael |
| <input type="checkbox"/> Método Luz | <input type="checkbox"/> Técnica de Cloze | <input type="checkbox"/> Conectores |
| <input checked="" type="checkbox"/> Modelo de Destrezas | <input type="checkbox"/> Técnica S-Q-A | <input checked="" type="checkbox"/> Otros: Lea |

2.2 ¿Qué tan importante es para Uds. aplicar un Modelo de Lectura que desarrolle la Comprensión Lectora?

- Muy importante Medianamente importante Sin importancia

¿Por qué?

Si el método o modelo de lectura que permita el desarrollo de la comprensión lectora, es bien aplicado se logrará el objetivo.

2.3 ¿Su establecimiento posee un Modelo de Lectura específico para el desarrollo de la Comprensión Lectora? ¿Cuál?

El modelo de lectura que aplica el colegio no es específico, sino un conjunto de métodos que permiten al alumno(a) el desarrollo de la comprensión lectora.

2.4 ¿De qué manera incentivan la lectura en el establecimiento?

La lectura se incentiva desde prekinder con descripción y lectura de láminas de texto.

- Observaciones y descripciones de láminas
- Dramatizaciones
- Construcción de oraciones, cuentos, etc.

3. Trabajo coordinado

3.1 ¿Existe una coordinación con los profesores de Lenguaje y Comunicación de todos los niveles para desarrollar la Comprensión Lectora? ¿Cuál?

Sí, existe una coordinación en consejos técnicos, se realizan actividades de seguimiento de la lectoescritura y comprensión lectora, considerando todos los sectores de aprendizaje.

4. Finalmente, ¿Cómo definiría usted la Comprensión Lectora?

La comprensión lectora es un proceso que se debe iniciar antes del proceso lecto-escritor.

La comprensión lectora es la base de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Agradecemos nuevamente su disposición y colaboración para responder este cuestionario.

Pauta de Entrevista

Establecimiento: Dependencia Particular Pagado		
Curso: 4°B	Fecha: 7 de Noviembre	Hora: 10.00
Entrevistador: Priscilla Donoso	Entrevistada: María Luisa Vives	

Profesor/a: La presente entrevista tiene como objetivo conocer distintos aspectos metodológicos en el subsector de Lenguaje en el eje de Lectura.

Esta entrevista se enmarca en la investigación de Tesis “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB1” del Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Agradeciendo su tiempo y Respuesta

Atentamente

(Nombre de la entrevistadora)

1. Conocimientos previos:

1.4 ¿De qué manera organiza su clase de Lectura?

En general cualquier clase que empiezo, la empiezo presentando los objetivos, hoy día había un poco de diferencia por el tema de que hacia red de contenidos y ahí empiezo el trabajo. Pero lo normal cuando paso cualquier clase es presentando objetivos, lo que yo espero que ellos aprendan y para que le va a servir, un poco esa es la dinámica.

1.5 ¿Cuánto tiempo le dedica a trabajar la lectura?

La lectura siempre está asociado a los contenidos que estamos trabajando, menos cada quince días que se trabaja, el cuentacuentos, que la mitad del curso va a la biblioteca, y la mitad se queda conmigo trabajando en otra lectura. Cuando hago ese trabajo es un poco más libre y trabajo fichas de lectura de acuerdo a los intereses de los niños.

¿Qué actividades realiza al momento del inicio de la clase?

Parto la clase diciendo que vamos a hacer, para que nos sirva, qué sentido tiene lo que van a aprender, esa es la forma que parto una clase.

1.6 ¿Cómo selecciona la lectura para la clase?

Cuando estoy trabajando la comprensión de lectura que es casi siempre, trabajo en función a los tipos de textos que estamos trabajando, es decir, si la unidad estamos trabajando cuento, leemos cuentos, si la unidad estamos trabajando la noticia entonces leemos noticia.

2. Recursos:

2.1 ¿Con qué tipos de textos trabaja en las clases?

Como te dije, va a depender del contenido que vamos trabajando, porque les puedo traer una noticia, un instructivo o un afiche, la idea que el texto no esté en el aire sino que este con un contenido para que le entregue una base, y así sea más fácil de comprender.

Pero siempre estamos trabajando con el libro de clases, que trae actividades y lectura que a veces sirven pero tienes que saber dirigirlos o agregarlas complementarlas con más preguntas o actividades. Porque no es la idea que los niños sólo trabajen con el libro de clases, tienes que mostrarle una gama amplia de texto, para que se abran a la lectura o sino que fomen trabajar con el libro de clases siempre.

2.2 ¿De qué manera trabaja cada tipo de texto?

Normalmente parto del título, como para hacer un antes de la lectura, que me digan de que se va a tratar. Si estoy trabajando dentro de un contenido, ellos ya saben que vamos a trabajar un cuento o una noticia, por lo tanto también trabajamos la estructura básica que va a tener este texto, para que ellos sepan con que nos podemos encontrar.

3. Estrategias:

3.1 ¿Qué tipo de lectura realiza en las clases? (lectura silenciosa, guiada, compartida)

Después de que los niños me dicen de que se podría tratar un cuento, como modo de hacer un antes de la lectura, hacemos una lectura silenciosa que es la primera que ellos hacen y luego una lectura en voz alta eso es fijo, pero también puede ser que la leamos intercalados parando en cada punto o en cada párrafo de repente dependiendo de la extensión de la lectura, o leo yo. Hay ocasiones en que leo yo la lectura, como forma de enseñarle los patrones de lectura, osea para darle la entonación, la fluidez, etcétera. También es importante que de repente sea yo la que lea y ellos sigan la lectura, y se va parando a medida que vas leyendo esta lectura ya es una segunda aproximación ellos ya han hecho al primera, por lo tanto la segunda vas parando, viendo la comprensión que van teniendo, vocabulario si es necesario, las ideas centrales que van. Muchas veces hacemos el tema de ir por párrafo para ver cuál es la idea central del párrafo, va a depender de la lectura que estemos trabajando, no siempre es fijo, no hay una cosa fija para trabajar

3.2 ¿Qué estrategias utiliza para que los alumnos comprendan el texto?

Una vez que terminamos de hacer la lectura individual y grupal, siempre hay preguntas de comprensión, y depende del trabajo, porque vienen actividades dentro del libro, con preguntas dirigidas, otras veces son cosas que vamos inventando, puede ser cambiarle el final si es un cuento, puede ser crearle un nuevo título, hay veces que pregunto por qué creen que ustedes que la lectura se llama así, cual es la razón de que tenga este título, etc.

Y la comprensión del libro, del texto, va depender del texto que vas a trabajar. Por qué si es una noticia, vas a trabajar más las preguntas periodísticas, si quedaron claras y comprendidas en su totalidad.

4. Evaluación

4.1 ¿De qué forma evalúa la comprensión lectora de los/las alumnos?

Todas las pruebas de lenguaje son con textos, o sea la comprensión de lectura en una prueba de lenguaje está siempre. Tú partes siempre la prueba con el texto, y todas las preguntas están en relación a los contenidos de esa unidad, están relacionadas al texto que pusiste ahí. Es decir si estoy trabajando un cuento, por ejemplo, van a haber preguntas de comprensión de ese cuento y además voy a preguntar, por ejemplo si tengo que evaluar contenidos como pronombres, pregunto por los pronombres que están en el texto, o que me cambien los verbos del texto, las oraciones o un párrafo del texto pásamelas ha pasado, futuro, etcétera. Voy a trabajar siempre en función del texto, si tengo que trabajar las leyes generales de acentuación en esa unidad, voy a pedir que me clasifiquen las palabras que hay en el texto. Osea nunca es en el aire. Y muchas veces las pruebas de lenguaje tienen uno, dos, tres textos

5. Significado

5.1 Según su apreciación ¿Qué es la comprensión lectora?

La comprensión lectora tienen como de todo un poco, cuando tú haces una buena comprensión lectora, el niño tiene que ser capaz de inferir, ser capaz de analizar lo que está haciendo, hacer una síntesis. Es decir, cuando yo quiera que el niño comprenda, o yo quedo conforme que el niño hizo una buena comprensión de lectura; es cuando yo lo pase por las habilidades y él fue capaz de responder como corresponde.

Es decir es capaz de encontrar las preguntas explícitas que hay, es capaz de responder las implícitas, es decir, inferir, es capaz de aplicar contenidos que yo le he pasado, como por ejemplo, puede ser la estructura, o puede ser capaz de reconocer los personajes principales y secundario, y también un análisis, es decir, un resumen del libro, o ser capaz de cambiarme el final.

Osea cuando yo quiero de verdad medir si hay comprensión lectora, tengo que pasarlo por todo eso, no me basta sólo con que él sea capaz de responder preguntas de comprensión explícitas o implícitas que son más complejas.

Él tiene que ser capaz de analizar, por ejemplo de darme una razón porque ese título es el mejor y no otro, cual razón hay detrás de que el autor haya escogido ese título y no otro, o por ultimo puedo elegir otro título diferente y justificarlo en base a lo que él leyó, ahí si hay realmente comprensión del texto

5.2 Según su apreciación ¿Cuál método o estrategia desarrolla mejor la comprensión lectora?

Yo creo que la estrategia que ha funcionado bastante es el antes, durante y después. Creo que es importante, que tú prepares a los niños antes de que empiecen a leer, lo prepares en lo que va a venir, tratar que ellos infieran, que ellos abran su mente un poco a lo que va a tocar leer. Es importante ir trabajando a medida que van avanzando, sobre todo en las lecturas más largas, en donde un niño puede perder cosas si tú no lo vas trabajando, ya sea en la comprensión de preguntas del texto que van viendo y también vocabulario hay vocabulario que de repente considera que los niños deben saber y realmente esa pequeña palabra los aleja del sentido del texto, Por lo tanto es importante, y es importante hacer el cierre, yo no puedo solamente quedarme con que los niños leyeron y quedarme feliz con eso. Yo creo que debes pasar por esas tres etapas.

Ahora dentro de esas tres etapas, ir variando o sino si siempre le haces lo mismo vas perdiendo interés de los niños y va a ser fome, entonces en eso hay que ir como jugando con el tema y hay textos que se prestan mejor para una cosa que otros.

Un texto instructivo es más complejo de trabajar, en cuanto a hacer estrategias, es más fácil de comprender por los niños, pero usar estrategias entretenidas en un texto instructivo es más complejo, lo puedes hacer, de hecho las estrategias que yo he usado es darle instrucciones erradas y que ellos no puedan solucionar lo que tengan que hacer, por lo tanto empieza todo un quiebre, que en la mente de ellos esto está mal, y comienzan a decir que esto está mal, que falta algo; y eso es entretenido para ellos.

Entonces cada texto te entrega y posibilita distintas estrategias que tú puedas usar, pero el antes, durante y después tiene que estar, es como lo básico, lo que uses dentro de eso va tener que ver con el tipo de texto, con el grupo con que estás trabajando, con una serie de cosas, como el tiempo que también te juega de repente en contra, y eso es importante considerar

Pauta de Observación de Clases

Establecimiento: Dependencia Particular Pagado		
Curso: cuarto básico “B”	Fecha: Lunes 7 de Noviembre 2011	Hora: 8.30-10.15
Observador: Priscilla Donoso González		

1. Conocimientos Previos:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
1.1 Se realizan preguntas a partir del título o imágenes del texto para predecir el tema del texto.			x
1.2 Se realizan actividades para activar conocimientos previos según el tema, título o imagen del texto.			x
1.3 Se motiva relacionar el texto con lecturas anteriores.			x
1.4 El texto responde a los aprendizajes esperados propuesto por el/la docente			x
1.5 Se entrega información sobre el texto como autor y contexto histórico de éste.			x
1.6 Se presenta objetivo de la lectura			x

Observaciones:

Se inicia la clase entregando la red de contenidos de la unidad de “Poemas, versos y rimas” que comenzaba hoy. Para presentar el contenido, la profesora pregunta ¿Qué es un poema? ¿De qué trata un poema?, posteriormente recuerda a los niños y niñas un poema leído clases anteriores, y comentan que los poemas deben tener rimas.

2. Recursos:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
2.1 Se presentan distintos tipos de textos			x
2.2 Se plantean objetivos según el tipo de texto presentado			x
2.3 Se explicita las características del texto (tipo de contenido, forma de organización, etc.)			x

Observaciones:

Los recursos utilizados para esta clase fueron el libro escolar, donde los niños y niñas leían sobre Pablo Neruda y Gabriela Mistral, y un poema llamado “Plan de trabajo” de Antonio Rodríguez.

3. Estrategias:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
3.1 Se motiva a niños y niñas a realizar predicciones del texto según título, imágenes, etc.			x
3.2 Se motiva a niños y niñas a plantearse objetivos según el texto.	x		
3.3 Se incita a niños y niñas a comprobar las predicciones luego de haber leído el texto.	x		
3.4 Se realizan distintas lecturas (guiada, compartida e independiente)			x
3.5 Se realizan actividades para identificar ideas principales y secundarias	x		

3.6 Se explica la relevancia del por qué una idea es más importante que otra.	x		
3.7 Se realizan actividades para identificar personajes principales y secundarios y la relación entre ellos.	x		
3.8 Se realizan actividades para organizar la información del texto (mapas conceptuales, secuencias, síntesis etc.)			x

Observaciones:

Las predicciones se realizaron con un dibujo de Pablo Neruda, donde los niños y niña comentaban quién era el personaje, que relación tenía la imagen con el contenido de la clase y de qué se podría tratar la lectura. Una vez leído el texto, niños y niñas realizaron un mapa conceptual con la información entregada.

Con el poema “plan de trabajo” primero la profesora, activo los conocimientos previos preguntando ¿Qué es un plan de trabajo? ¿Para qué nos sirve un plan de trabajo? ¿De qué se tratará el poema, si su nombre es “plan de trabajo?”. Una vez que los niños y niñas respondían, la profesora indico realizar una lectura individual, y después una lectura compartida, dando paso a las preguntas. Estas preguntas se respondían de manera oral, y comenzaban con preguntas explícitas, después implícitas y finalmente valorativas.

4. Evaluación:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
4.1 Se realizan preguntas para buscar información explícita del texto			X
4.2 Se realizan preguntas para buscar información implícita del texto.			X
4.3 Se motiva a niños y niñas a emitir			X

juicios valorativos o comentarios sobre el texto.			
4.4 Relaciona el texto leído con las vivencias de las/los estudiantes			X
4.3 Se evalúa la lectura utilizando diferentes procedimientos (guía de ejercicio, conversaciones con compañeros, realización de trabajos, etc.)			X
3.5 Se motiva a realizar autoevaluación a niños y niñas	x		

Observaciones:

La evaluación se realizó primero a que los niños y niñas crearan un poema basándose en el poema “plan de trabajo”, los cuales fueron leídos por los niños y niñas al grupo curso. Terminado de leer los poemas creados, la profesora le preguntó ¿Qué es un poema? ¿Cuál es su finalidad? ¿Un poema se leerá con el mismo objetivo que un cuento?

Pauta de Observación de Clases

Establecimiento: Dependencia Particular Pagado		
Curso: cuarto básico “B”	Fecha: Martes 8 de Noviembre 2011	Hora: 8.30-10.15
Observador: Priscilla Donoso González		

1. Conocimientos Previos:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
1.1 Se realizan preguntas a partir del título o imágenes del texto para predecir el tema del texto.			X
1.2 Se realizan actividades para activar conocimientos previos según el tema, título o imagen del texto.			X
1.3 Se motiva relacionar el texto con lecturas anteriores.			X
1.4 El texto responde a los aprendizajes esperados propuesto por el/la docente			X
1.5 Se entrega información sobre el texto como autor y contexto histórico de éste.	x		
1.6 Se presenta objetivo de la lectura			X

Observaciones:

Se comienza la clase activando conocimientos de la clase anterior con preguntas: ¿Te acuerdas lo que vimos la clase anterior? ¿Qué texto leímos? ¿Qué tipo de texto era? ¿De qué se trataba el poema?. Luego se presenta el poema “Oficina de reclamos” de Héctor Hidalgo, mediante actividades de predicción con las preguntas: Según el título ¿De qué se tratará el texto? ¿Qué es para ti reclamar? ¿Has ido a una oficina de reclamos”

2. Recursos:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
2.1 Se presentan distintos tipos de textos	x		
2.2 Se plantean objetivos según el tipo de texto presentado			X
2.3 Se explicita las características del texto (tipo de contenido, forma de organización, etc.)			X

Observaciones:

Los recursos utilizados, fueron el texto escolar (Ediciones Sm), el cual contenía el poema de “Oficina de reclamos” del autor Héctor Hidalgo y diccionario.

3. Estrategias:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
3.1 Se motiva a niños y niñas a realizar predicciones del texto según título, imágenes, etc.			X
3.2 Se motiva a niños y niñas a plantearse objetivos según el texto.	x		
3.3 Se incita a niños y niñas a comprobar las predicciones luego de haber leído el texto.			X
3.4 Se realizan distintas lecturas (guiada, compartida e independiente)			X
3.5 Se realizan actividades para identificar ideas principales y secundarias	x		

3.6 Se explica la relevancia del por qué una idea es más importante que otra.	x		
3.7 Se realizan actividades para identificar personajes principales y secundarios y la relación entre ellos.		X	
3.8 Se realizan actividades para organizar la información del texto (mapas conceptuales, secuencias, síntesis etc.)			X

Observaciones:

Las predicciones se realizaron a partir del título del poema “Oficina de reclamos” donde ellos a partir de preguntas debían inferir sobre el contenido del poema. Además se motivó a niñas y niños a recrear una oficina de reclamos, dramatizando la función de éstas y qué tipo situaciones se podrían reclamar.

Luego la docente pregunta ¿Cuál es el objetivo de un poema? ¿Leeremos de igual manera un poema a un cuento o noticia? Se motiva a niñas y niños a realizar una lectura individual, y después una lectura compartida, donde cada niño y niña lee una estrofa completa.

Después se trabaja el vocabulario del poema, con las palabras *refunfuña*, *formulario*, *aportillar*; La definición de estas palabras se realizan primero mediante las inferencias de los niños y luego se contrastan con la definición del diccionario.

Finalmente se identifican los personajes principales y secundarios del poema y se pregunta que recursos literario es utilizado en los personajes (personificación) la docente pregunta ¿Qué es una personificación? y motiva a comentar ejemplos, para así entregar una definición.

4. Evaluación:

Indicador	No se observa	Generalmente	Siempre
4.1 Se realizan preguntas para buscar información explícita del texto			X
4.2 Se realizan preguntas para buscar información implícita del texto.			X
4.3 Se motiva a niños y niñas a emitir juicios valorativos o comentarios sobre el texto.			X
4.4 Relaciona el texto leído con las vivencias de las/los estudiantes			X
4.3 Se evalúa la lectura utilizando diferentes procedimientos (guía de ejercicio, conversaciones con compañeros, realización de trabajos, etc.)			X
3.5 Se motiva a realizar autoevaluación a niños y niñas	x		

Observaciones:

La evaluación se realizó mediante preguntas explícitas e implícitas que planteaba el texto escolar como por ejemplo ¿De qué se trataba el poema? ¿Por qué este texto es un poema?

Luego la docente realiza preguntas valorativas como: ¿Te gusto el poema, Por qué? ¿Cambiarías o agregarías algo al poema? ¿Por qué? ¿Qué sería?

Se realizan discusión y comentarios de cada pregunta de manera oral y grupal para cerrar la clase.

Cuestionario

Establecimiento: Dependencia Particular Pagado		
Curso: cuarto básico “b”	Fecha: 29.11.2011	Hora: 13.30
Encuestador: Priscilla Donoso		

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer distintos aspectos sobre la comprensión lectora y las estrategias que aplica el establecimiento para ir en promoción de la misma. Por ello, se hace imprescindible su participación y colaboración, que nos permitirá conocer las principales fortalezas y debilidades con el propósito de ir en mejora de la comprensión lectora.

Este cuestionario se enmarca en la investigación de Tesis “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2” del Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Agradeciendo su tiempo y Respuesta

Atentamente

Ariadna Sofía Cáceres Núñez

Priscilla Alejandra Donoso González

Javiera Alejandra Guzmán González

1. Comprensión Lectora

1.1 ¿Cuán importante es el desarrollo de la Comprensión Lectora en primer ciclo básico?

Muy importante Medianamente importante Sin importancia

¿Por qué?

La comprensión lectora es muy importante porque les entrega una base para desarrollar distintas áreas a los niños, ya sea en lenguaje propiamente tal, como también en las áreas de matemática, ciencias o historia.

2. Modelos, Métodos y Estrategias para la promoción de la Comprensión Lectora

2.1 ¿Qué modelos, métodos o estrategias de comprensión lectora que aparecen en las opciones conoce?

- | | | |
|---|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Método Matte | <input type="checkbox"/> Modelo Holístico | <input type="checkbox"/> Taxonomía de Barrett |
| <input type="checkbox"/> Método Montessori | <input checked="" type="checkbox"/> Modelo Balanceado | <input type="checkbox"/> Taxonomía de Raphael |
| <input type="checkbox"/> Método Luz | <input checked="" type="checkbox"/> Técnica de Cloze | <input type="checkbox"/> Conectores |
| <input checked="" type="checkbox"/> Modelo de Destrezas | <input checked="" type="checkbox"/> Técnica S-Q-A | <input type="checkbox"/> Otros _____ |

2.2 ¿Qué tan importante es para Uds. aplicar un Modelo de Lectura que desarrolle la Comprensión Lectora?

- Muy importante Medianamente importante Sin importancia

¿Por qué?

El desarrollo de la comprensión lectora, no depende de tan sólo un modelo o estrategia a utilizar, sino más bien de cómo vamos utilizando estas distintas estrategias, según el tipo de texto a trabajar, y también conociendo al grupo de niños con quien estamos trabajando.

2.3 ¿Su establecimiento posee un Modelo de Lectura específico para el desarrollo de la Comprensión Lectora? ¿Cuál?

Como colegio no tenemos un modelo de lectura específico, para desarrollar la comprensión lectora utilizamos distintas estrategias y las vamos utilizando, según lo que el texto requiera. Algunas de las estrategias que utilizan las profesoras es de predicción de un texto, según su título o imagen, también realizamos discusiones sobre las interpretaciones que puedan tener los niños de un mismo texto.

2.4 ¿De qué manera incentivan la lectura en el establecimiento?

Se realizan variadas actividades como por ejemplo: llevar a un grupo a la biblioteca a leer un texto y después se realizan grupos de discusión, también cada quince días se realiza el cuentacuentos donde un profesor les relata un cuento a los niños.

3. Trabajo coordinado

3.1 ¿Existe una coordinación con los profesores de Lenguaje y Comunicación de todos los niveles para desarrollar la Comprensión Lectora? ¿Cuál?

Se realiza reuniones técnicas con los profesores del ciclo pre básico, básico y media. En esta reunión, se ve el desarrollo de las unidades según el subsector, de acuerdo a las planificaciones semestrales. También se ven las temáticas a trabajar para cada subsector, como van a trabajar tal texto, que actividades se podrían realizar con este texto y las posibles actividades que se pueden realizar en los distintos niveles.

2.5 Finalmente, ¿Cómo definiría usted la Comprensión Lectora?

La comprensión lectora se podría definir, como las habilidades que posee un lector en reconocer distintas informaciones que le entrega el texto, ya sea de carácter explícito como también implícito. Por eso la comprensión lectora requiere la habilidad de inferir, reconocer información y realizar un análisis o crítica al texto, para que el lector tenga así una visión completa del texto.

Agradecemos nuevamente su disposición y colaboración para responder este cuestionario.

Cuestionario

Establecimiento: Dependencia Particular Pagado		
Curso: cuarto básico “b”	Fecha: 29.11.2011	Hora: 13.30
Encuestador: Priscilla Donoso		

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer distintos aspectos sobre la comprensión lectora y las estrategias que aplica el establecimiento para ir en promoción de la misma. Por ello, se hace imprescindible su participación y colaboración, que nos permitirá conocer las principales fortalezas y debilidades con el propósito de ir en mejora de la comprensión lectora.

Este cuestionario se enmarca en la investigación de Tesis “Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2” del Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

Agradeciendo su tiempo y Respuesta

Atentamente

Ariadna Sofía Cáceres Núñez

Priscilla Alejandra Donoso González

Javiera Alejandra Guzmán González

1. Comprensión Lectora

1.1 ¿Cuán importante es el desarrollo de la Comprensión Lectora en primer ciclo básico?

Muy importante Medianamente importante Sin importancia

¿Por qué?

Porque gracias a la comprensión lectora, se pueden desarrollar todos los aspectos del lenguaje. Sin una comprensión lectora, se dificulta el aprendizaje de los distintos contenidos, ya que no existirá un entendimiento de lo que se quiere enseñar.

2. Modelos, Métodos y Estrategias para la promoción de la Comprensión Lectora

2.1 ¿Qué modelos, métodos o estrategias de comprensión lectora que aparecen en las opciones conoce?

- | | | |
|---|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Método Matte | <input checked="" type="checkbox"/> Modelo Holístico | <input type="checkbox"/> Taxonomía de Barrett |
| <input type="checkbox"/> Método Montessori | <input checked="" type="checkbox"/> Modelo Balanceado | <input type="checkbox"/> Taxonomía de Raphael |
| <input type="checkbox"/> Método Luz | <input checked="" type="checkbox"/> Técnica de Cloze | <input checked="" type="checkbox"/> Conectores |
| <input checked="" type="checkbox"/> Modelo de Destrezas | <input checked="" type="checkbox"/> Técnica S-Q-A | <input type="checkbox"/> Otros _____ |

2.2 ¿Qué tan importante es para Uds. aplicar un Modelo de Lectura que desarrolle la Comprensión Lectora?

- | | | |
|--|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Muy importante | <input type="checkbox"/> Medianamente importante | <input type="checkbox"/> Sin importancia |
|--|--|--|

¿Por qué?

Es importante en la medida que nos entrega distintas herramientas y estrategias que podemos utilizar en el desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo es importante ir adecuando este modelo a las distintas actividades que se realizan en la comprensión lectora, para así entregar dinamismo al trabajo cotidiano.

2.3 ¿Su establecimiento posee un Modelo de Lectura específico para el desarrollo de la Comprensión Lectora? ¿Cuál?

No se nos plantea un modelo específico de lectura, sino mas bien el profesor va utilizando distintas estrategias que permitan desarrollar la comprensión lectora, desde las particularidades de su propio curso.

2.4 ¿De qué manera incentivan la lectura en el establecimiento?

Existen las actividades de cuentacuentos, donde un profesor relata un cuento de manera dinámica a los niños. También se realizan actividades donde se invitan a un grupo de niños a la biblioteca a leer un texto para después realizar distintas actividades a partir del texto.

Y además en cada clase se trabaja el tema de la lectura, presentándole distintos tipos de textos, como noticia, cuentos, poemas, etc.

3. Trabajo coordinado

3.1 ¿Existe una coordinación con los profesores de Lenguaje y Comunicación de todos los niveles para desarrollar la Comprensión Lectora? ¿Cuál?

Existe un trabajo coordinado, pero en los niveles específicos, es decir los primeros, segundo, terceros básicos, etc. en cada nivel las profesoras se reúnen para definir los contenidos a tratar y que lecturas se pueden realizar desde estos contenidos.

4. Finalmente, ¿Cómo definiría usted la Comprensión Lectora?

La comprensión lectora es un conjunto de capacidades y habilidades, que permiten comprender de manera global un texto, respondiendo a preguntas explícitas, implícitas y valorativas. La comprensión lectora, no es tan sólo la capacidad de leer, sino requiere que el lector entienda el significado global del texto.

Agradecemos nuevamente su disposición y colaboración para responder este cuestionario.