



APORTES EN ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA
COMPRESIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SEGUNDO CICLO
BÁSICO

Patricia Flores G.

ONG Vínculos, Puerto Montt Enero 2011

ONG Vínculos
Seminario 447 Puerto Montt
Teléfono (65)716643
www.ongvinculos.cl

ÍNDICE

I.- Introducción.....	3
II.- Referencias Bibliográficas y conceptuales.....	5
2.1- Antecedentes	5
2.2- Lenguaje oral y lenguaje escrito	6
2.3- La lectura en la educación	8
2.4- Sobre la didáctica en la lectura	10
2.5- Factores que inciden en la comprensión lectora	14
2.6- La didáctica y la práctica en la escuela	16
2.7- Las habilidades necesarias a alcanzar en el segundo ciclo.	20
III.- Conclusión.....	23
Bibliografía.....	27

La comprensión del texto y la didáctica

“Si el estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación”

(Paulo Freire: Cartas para quien pretende enseñar)

I.- Introducción

La calidad de la educación se ha convertido en un tema permanente en la agenda pública chilena desde la reforma de 1994. Los índices arrojados por test de medición, cada año ratifican los graves problemas que presentan nuestros estudiantes, respecto de los estándares mínimos de aprendizajes correspondientes a los niveles sometidos a estas evaluaciones. Por otra parte, constituye uno de los aspectos más preocupantes del estado de calidad de nuestra educación, la importante brecha que no da tregua entre los colegios de sectores mas acomodados respecto de los colegios de sectores pobres en desmedro de éstos últimos, lo que se traduce en un factor de relevancia que acentúa la desigualdad presente en nuestra sociedad.

Uno de los aspectos que tiene mayor incidencia en los aprendizajes es el desarrollo de la lectura comprensiva, acción que se encuentra ligada a cada una de las actividades de enseñanza aprendizaje vivenciadas en la escuela durante todos los años de permanencia en ella por los niños, niñas y adolescentes. Equivocadamente, la adquisición de esta importante herramienta para el conocimiento se considera como terreno de una asignatura: Lenguaje y Comunicación, dándose por hecho, por los docentes que imparten otros contenidos del currículum, que la capacidad comprensiva de lo que se lee está adquirida, por lo cual la mayoría de las veces no incorporan el ejercicio de experiencias estimuladoras en este sentido.

Asimismo, respecto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, a la cual se le asigna esta tarea, la experiencia nos señala que en la escuela básica no se enfatiza en el aprendizaje de la comprensión de textos y gran parte de las actividades se basan en la utilización de lo escrito para medir el tiempo en la rapidez de la lectura, la fluidez, la entonación, la puntuación. Y, a pesar de los nuevos paradigmas asumidos en educación respecto a los aprendizajes, no son pocas las reiteraciones de prácticas que están reñidas con lo que señala Freire en las palabras con que se inicia este texto: leer como fuente de alegría y placer.

Este documento busca abordar aspectos teóricos relativos a la importancia del fomento y desarrollo de una práctica escolar que releve el desarrollo de capacidades lectoras comprensivas en los y las estudiantes de educación básica, sustentándose para ello en autores y pedagogos de gran relevancia y que han desarrollado entre sus temas más importantes la valoración de la lectura como espacio de crecimiento, libertad y de ciudadanía.

La segunda parte, se referirá a algunos elementos propios de la didáctica en general y en particular a algunos aspectos que puedan contribuir desde ella al tema central de la monografía. Se considera como marco de referencia para abordar este punto, el currículum de Educación, particularmente en los niveles NB5 y NB6.

II.- Referencias Bibliográficas y conceptuales

2.1.- Antecedentes

En la presentación del currículum de 6° básico se lee: “que los alumnos y alumnas amplíen su capacidad de lectura independiente de textos literarios cada vez más complejos y de mayor extensión, disfrutando de sus contenidos y mostrando capacidad de selección, análisis, interpretación y transformación de los mismos” y, por otro lado, “manejen variadas estrategias de escritura y comprensión lectora y de procesamiento de la información en mensajes generados por interlocutores y medios de comunicación...aumentar la capacidad de comprender diversos tipos de textos”. (Planes y Programas de Educación Básica Ministerio de Educación)

A pesar de ser objetivo planteado en los planes y programas del Ministerio de Educación, la lectura se encuentra en una situación crítica fuera y dentro de la escuela. “en los países menos desarrollados, concretamente en varios países latinoamericanos, la nueva situación de la lectura frente a los medios de comunicación de masas se traduce en una crisis. En el interior de la escuela, la enseñanza de la lectura se vuelve más difícil; aumenta el número de niños que al cabo de dos o más años de enseñanza aún no sabe leer”. (CONDEMARIN y ALLIENDE; 2009:16)

Ante la crisis señalada por estos autores y refrendada por estudios internacionales¹ es necesario preguntarnos por las condiciones, factores y dimensiones implicados en el acto de leer. Es pertinente en este sentido preguntarnos ¿Qué es leer? Una respuesta posible, consiste en procurar la comprensión crítica de lo leído. Si estamos de acuerdo con ello, concluimos en que la comprensión es parte constituyente de leer. Por el contrario, leer sin comprender no es propiamente leer, sino decodificar mecánicamente palabras que no encuentran un sentido, que no permite al sujeto que realiza la acción “realizar una lectura del mundo” al decir de Paulo Freire.

2.2. Lenguaje oral y lenguaje escrito

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y al tomar contacto con la lectura de la palabra se produce una re-lectura del mundo: “la lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como “camino” para re-escribirlo, es decir, para transformarlo”. (FREIRE, 1998: 41)

Cuando un sujeto emprende la lectura activa de un texto, no lo hace desde una posición neutra, sin ideas previas o sin historia. Ese sujeto ha hecho una lectura del mundo, su mundo, y desde allí va a interpretar y comprender las palabras que se le entregan en el texto. Es su contexto cultural, sus procesos afectivos emocionalidad y su curiosidad las que se implican en esa lectura, y tal como señala Freire, el contenido del texto enriquece sus lecturas del mundo en una relación dialéctica, ampliando su visión crítica y confirmando su calidad de sujeto.

Rafael Echeverría señala en su libro “Ontología del Lenguaje” que antes del alfabeto se vivía en el lenguaje del devenir (lenguaje y acción estaban unidos), los poetas educaban a través del relato épico o fábulas y se reconocía la capacidad que tenía el hablar para hacer que las cosas sucedieran.

Posteriormente el alfabeto separó al orador, el lenguaje y la acción, de esta manera surge el lenguaje de las ideas, con el interés por la pregunta ¿qué es...? se pasa de la acción al ser de las cosas, se transita de un lenguaje de acción a uno de ideas, donde el texto estaba escrito y hablaba por sí solo.

En el marco del lenguaje del ser se desarrolla el pensamiento racional, la lógica y el pensamiento científico, lo que nos dio la ilusión de terminar dominando la naturaleza. En este proceso -que ya dura 25 siglos- se diferencia teoría de la práctica, sujeto de objeto, con lo que se escinde la imagen de la vida y del ser humano.

¹ Estudio comparativo realizado por la OCDE (julio 2000). Capacidad de comprensión lectora y aritmética elemental entre países desarrollados y en vía de desarrollo. Chile figuró en el último lugar.

Con la imprenta y Descartes emerge la modernidad, la expansión social del alfabetismo -lectura y escritura- profundiza las instituciones democráticas y el humanismo. La prevalencia del pensamiento, base del ser (razón), constituye el nuevo canon y medida de la significación y reconocimiento de lo propiamente humano. Estos elementos ponen fin a la metafísica y con ello, a la idea de los grandes principios universales de verdad, justicia, belleza absolutos y transversales.

El surgimiento del lenguaje electrónico, con la simultaneidad de medios nos pone en un nuevo escenario donde espacio, tiempo y nociones clásicas como realidad, valores humanistas entre otros, comienzan un proceso histórico de resignificación.

La lectura es un acto, una dimensión del lenguaje que cumple una de sus funciones más vitales: la comunicación. Al tomar contacto con un texto, el lector recibe activamente el mensaje que el autor ha creado y en ese contacto lo más importante no es el conjunto de reglas que lo norman (al lenguaje), sino justamente la relación que se establece y que según Maturana pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas, no como algo en ellas (MATURANA: 1995, 25).

Pero, tendríamos que preguntarnos ¿son similares los actos comunicativos del hablar y del textual? ¿Que mecanismos y dimensiones se ponen en juego en ambos actos comunicativos? El lenguaje a través del habla implica un diálogo directo, la comprensión se juega en el escuchar y la comunicación permite preguntas y respuestas. Se trata también de una comunicación inmediata, que se establece en el presente para quien habla y quien escucha (no nos estamos refiriendo a mensajes grabados). En el lenguaje escrito en cambio, quien escribe y quien lee pueden ser contemporáneos, pero también no serlo y estar distanciados por importantes brechas en el espacio y el tiempo, por lo cual los contextos pueden ser muy diferentes. El lector debe conectarse e interpretar el mensaje y el contexto del autor: lo que dice y desde donde lo dice. En la interpretación, el lector incorpora lo que conoce multidimensionalmente y dialoga desde allí con el texto, produciéndose entonces lo que Freire señala como “reescritura” del texto a través de la lectura comprensiva.

Se cumple de esta manera la condición del lenguaje como generativo² no solo describe, sino crea realidades, es acción. Superando la posición pasiva, al leer el lenguaje escrito no es el acto de la escucha lo primordial, sin embargo, esto no significa ausencia de diálogo, pues es un acto precedido por el conocimiento de la realidad y en este sentido, lenguaje y realidad se interrelacionan y dialogan dinámicamente.

2.3. La lectura en la educación

Estudiar es un trabajo realmente difícil que requiere contar con una disciplina que se va adquiriendo con la práctica constante “esto es, precisamente lo que la educación bancaria no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad. Su disciplina es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable” (FREIRE. 1992:48)

Al no estimular la curiosidad, el espíritu investigador y la creatividad en el educando, lleva a emprender la lectura como un acto mecánico, memorístico y ajeno a la lectura del mundo que posee quien lee y de quien ha escrito el texto, es decir descontextualizado tanto del mundo del lector como del mundo del autor. Realizar la lectura desmotivadamente convierte al acto de leer en una simple decodificación de palabras sin sentido.

Uno de los grandes desafíos ante los cuales se encuentran los y las educadores es conseguir que los y las estudiantes, dentro del proceso general de conocer, se adueñen críticamente del lenguaje y de sus textos, para que se conviertan en lectores y escritores de las palabras que les hagan sentido en la medida en que se van construyendo histórica y socialmente como sujetos.

² Desde la Ontología del Lenguaje (Echeverría, Rafael), se afirma que el lenguaje no solo nos permite hablar “sobre” las cosas: hace que ellas sucedan. Por lo tanto, el lenguaje es acción, es generativo: crea realidades.

En este sentido al considerar al niño o niña con su historia a la hora de emprender un proceso educativo, y que, aún más, se integre su historia en este proceso, se está intentando romper con la concepción descontextualizada y dicotómica con que se comprende la experiencia educativa (por un carril la vida y por otro carril la escuela).

Paulo Freire describe el acto de leer como “una *transacción* entre el sujeto lector y el texto, como mediador del encuentro del lector con el autor del texto. Es una composición entre el lector y el autor en la que el lector, esforzándose con lealtad en el sentido de no traicionar el espíritu del autor, “*reescribe*” el texto”. (FREIRE. 2001:47).

La composición hace referencia a que el texto es reescrito a través de lectura, pues el lector contribuye al significado de éste. En este sentido, se produce una experiencia dialógica en que el conocimiento adquirido ha sido creado en esta relación y no “depositado” en el lector desde el libro. Cuando un niño lee comprensivamente un texto, incorpora en esa acción su imaginación, su afectividad, y como se señaló antes, su lectura anterior del mundo, que a mi juicio tiene como alcance una dimensión mucho mayor que el concepto de “conocimientos previos”, al menos como se entiende comúnmente en la actividad docente, puesto que, se aplica muchas veces desde una visión reduccionista referida a lo que se conoce de un contenido determinado, que si bien se incluye, no está limitado a ese aspecto académico formal.

En el proceso de lectura comprensiva de la palabra escrita no solo encontramos un reflejo de la realidad, sino que reafirmamos o transformamos nuestra noción de mundo puesto que “la lectura enriquece y estimula el intelecto del estudiante. Al leer comprensivamente, él no recibe con pasividad la información sino que enriquece el texto con su propio aporte. A medida que va leyendo él va anticipando los contenidos, forjando sus propias hipótesis, confirmándolas o descartándolas; también razona, critica, infiere, establece relaciones, saca sus propias conclusiones. Todo esto se traduce en una poderosa estimulación intelectual que repercute en el aprendizaje en su totalidad”. (CONDEMARÍN y ALLIENDE. 2009:20)

Freire critica lo que él señala como práctica común en las escuelas: relacionar a los y las estudiantes de manera pasiva a la lectura y en este sentido, lo que conocemos como ejercicios de resúmenes, o cuestionarios acerca de lo leído, no son otra cosa que la copia literal del texto. Señala Freire que “El niño percibe tempranamente que su imaginación no juega: es algo casi prohibido, una especie de pecado...el niño nunca es invitado, por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro; y por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del texto”. (FREIRE; 2001:49)

Es importante señalar que el niño y niña al enfrentarse a la lectura escolar, trayendo consigo un proceso precedente de lectura, no de la grafía, sino del mundo circundante, tiene una comprensión y significación de ese mundo, que ha podido ser mas acogedor o mas inhóspito, pero como fuere, este niño o niña lo ha mirado con los ojos de la imaginación, de la magia y de la inocencia. Captar esa lectura previa de parte de los y las docentes es parte de la tarea didáctica, pues sus propuestas pedagógicas deben tener una relación significativa con el mundo de sus estudiantes.

2.4. Sobre la didáctica de la lectura

Desde la perspectiva Vigotskyiana³ el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. En concordancia con ello, afirmamos que el aprendizaje se da en sociedad y tiene un carácter dialéctico. Sin embargo, el aprendizaje y la construcción de conocimientos no se hacen posibles si no existe un aprendiz que se disponga a un involucramiento activo. Quien aprende ha estado dispuesto a aprender, en otras palabras ha desarrollado el deseo de vivir la experiencia del aprendizaje. Es decir, se encuentra suficientemente motivado y preparado para conocer en un proceso que es percibido como necesario para algo, y es ese algo el que le otorga significación al esfuerzo de la tarea.

³ En **pedagogía**, el constructivismo una corriente de la didáctica que para sus postulados didácticos supone una teoría del conocimiento constructivista. Se refiere a dar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

Es tarea de la didáctica otorgar estrategias e instrumentos para que el aprender cuente con el apoyo necesario para que los y las estudiantes se dispongan a hacerse socialmente actuantes en la tarea de construir conocimientos. Es decir, le corresponde a la didáctica proponer unas formas de acción, unos instrumentos y unos recursos que ayuden a alcanzar los fines pedagógicos deseables.

En lo que se refiere a la lectura comprensiva, las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación -motivación, disponibilidad- ante ella; se debe facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan. (SOLÉ:1998)

Desde la visión constructivista, Solé (1998) rescata aspectos relativos y pertinentes a las estrategias que hacen posible la lectura y su comprensión. La autora señala que la situación educativa es un proceso de construcción conjunta desarrollado por los estudiantes y el maestro que en la medida que se desarrolla amplía el universo de significados impactando a unos y otros, lo cual va permitiendo avanzar en el dominio de herramientas y procedimientos para interpretar textos, lo cual en el fondo implica capacidad de comprensión e incidencia en la realidad.

En este proceso, y como ya se ha dicho el profesor es un guía que asegura que la articulación entre los avances que implican los conocimientos previos, la construcción de nuevos conocimientos y el currículo y objetivos correspondiente al nivel de que se trate. Pero el profesor no solo cumple el rol de guía sino también es participante del proceso en una función denominada "participación guiada". Poco a poco, en este proceso el estudiante va adquiriendo las capacidades para asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que para que se produzca el aprendizaje se requiere de la acción. Esto quiere decir que son necesarias tareas y actividades que permitan un procesamiento de la información, una relación de las ideas, aplicación, análisis, una síntesis, un juicio crítico.

Por otro lado, se debe ser consciente que las acciones a generar deben ser realmente educativas y relevantes, que faciliten el aprendizaje y sean coherentes con la intención educativa que se propone, facilitando la comprensión en vez de producirla.

Los y las docentes no pueden imponer la comprensión si, como dijimos, ésta es producto de una construcción que se produce por medio del diálogo que establece el estudiante lector con el autor mediada por el texto. Pero si son (somos) responsables de diseñar entornos de aprendizaje que permitan a los estudiantes involucrarse en procesos que tengan sentido y significación para ellos. Estas condiciones favorecedoras dan a los estudiantes acceso a los recursos que necesitan para desarrollar sus potencialidades.

En el texto de Solé (1998) se revela que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esta situación se desprende de una visión de lectura que está presente mayoritariamente que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

Isabel Solé advierte respecto a la tentación de recurrir a técnicas y procedimientos como listado de acciones de nivel inferior y que no responden verdaderamente a lo que considera realmente estrategias. En este sentido, sugiere que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son interrogantes planteadas al lector, cuyas respuestas son necesarias para poder comprender lo que se lee. La autora describe en su trabajo seis conjuntos de preguntas - que bien pueden adecuarse a distintos grupos de edad - y que buscan que el lector no se acerque al texto desde una actitud pasiva y resignada, sino por el contrario, comience por preguntarse que tiene que leer y para que y continúe durante la lectura interrogando al texto y evaluando lo que conoce previamente respecto a lo que en él se plantea.

Las preguntas que orientan las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas para el desarrollo de la comprensión de lo que se lee que sugiere Isabel Solé son las siguientes:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto...?
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue; punto 1.). ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el «sentido común». ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo - apartado, capítulo-? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser -tentativamente- el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje? , etc.

Llevar a cabo estas estrategias para desarrollar una lectura requiere por supuesto que los textos sean adecuados al lector y en este sentido, “existe una relación necesaria entre el nivel del contenido del libro y el nivel de capacitación actual del lector. Estos niveles abarcan la experiencia intelectual del autor y del lector. La comprensión de lo que se lee tiene que ver con esa relación. Cuando la distancia entre esos niveles es demasiado grande, cuando uno no tiene nada que ver con el otro, todo esfuerzo de comprensión es inútil”. (FREIRE. 2001:38). En el mismo sentido Mabel Condemarín y Felipe Alliende se refieren a la variedad y complejidad de los contenidos señalando que la comprensión lectora se dificulta al encontrarse (los estudiantes) con contenidos abstractos, complejos y que no corresponden a la edad cronológica del lector.

2.5. Factores que inciden en la comprensión lectora

Hemos señalado que el lector dialoga con el texto, produciéndose, como resultado de ese proceso interpretativo una “reescritura” del texto a través de la lectura comprensiva. Lograr esta experiencia de comprensión dependerá de los códigos⁴ que maneje el lector. Un código principal en la lectura es el lingüístico, en este sentido el lenguaje debe ser el adecuado al lector, el texto debe estar escrito en su propia lengua (o en una lengua que domine) y la estructura lingüística que posee el texto debe ser conocida por él.

Lo anterior no significa que en toda dimensión comprometida con el texto exista una coincidencia total de códigos lingüísticos entre lector y autor ya que “la lectura determina un enriquecimiento del código lingüístico. Por este motivo no es necesario que éste coincida con el que en ese momento domina el lector, sino que basta con que permita o favorezca la comprensión, al mismo tiempo que sirva para enriquecer el vocabulario, familiarizar con estructuras lingüísticas nuevas y con nuevas formas de expresión. (CONDEMARÍN y ALLIENDE. 2009:199)

⁴ Código: es la organización que permite la redacción del mensaje y frente a la cual se confronta cada uno de sus elementos para desprender el sentido. Martinet, 1973. Citado por Condemarín y Alliende. La lectura, teoría, evaluación y desarrollo. 2009.

Otro factor que incide en la comprensión lectora, según los mismos autores, son los esquemas cognoscitivos del lector. Esto se refiere a que el autor entrega una comunicación incompleta basándose en que el lector hará aportes al texto. Esos aportes surgen de la enorme cantidad de procesos mentales que se desarrollan en el lector durante la vivencia de la lectura. Si el texto se refiere a un objeto que no existe en la realidad, o se comporta como no sucede en la vida real (animales parlantes por ejemplo), el lector sabe que se trata de una ficción y que el autor ha imaginado su narración. Nuevamente aquí es importante que los contenidos del texto, para que sean comprendidos por el lector, estén entre los esquemas del lector, si no es así, no se producirá la interacción y por ende, fallará la comprensión de lo leído.

Siguiendo a lo que refieren Mabel Condemarín y Felipe Alliende, otro factor de incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes lo constituye el patrimonio cultural del lector. Este punto está relacionado con los conocimientos e intereses del lector. Si uno u otro no tienen conexión con el texto escrito, la lectura se puede volver ilegible. También es cierto que no necesariamente deben coincidir estos conocimientos e intereses, lo importante es que puedan interactuar dinámicamente con el texto. Igual cosa sucede con los valores del lector que incidirán directamente con su motivación o desmotivación para emprender la lectura de manera activa.

Un último aspecto referido a los factores de incidencia en la comprensión lectora está relacionado con las circunstancias de la lectura. Éstas se refieren a los factores históricos, la experiencia personal, el lugar, el horario, el entorno y el contexto⁵ en que se produce la lectura. Si estos factores no son apropiados, distraerán al lector y no permitirá la concentración suficiente para una buena comprensión del texto objeto de la lectura.

⁵ El contexto no es un molde estático de representaciones culturales sino que es una “arena” activa en la cual el individuo construye su comprensión del mundo y que está conformada tanto por los contenidos culturales tradicionales, como por las necesidades y expectativas individuales y colectivas que surgen del contacto con la sociedad amplia. Ministerio de Educación. Programa MECE, Rural, 1992. Desarrollo curricular Escuelas UNI, BI y TRI DOCENTES. Santiago. P.22.

De igual modo que existen factores desde el lector que inciden en la comprensión lectora, se deben considerar factores derivados del texto. Condemarín y Alliende consideran necesario conocer las particularidades del código lingüístico usado por el autor puesto que dependiendo del periodo histórico que escribe y la cultura propia de ese periodo, muchos términos pueden tener una significación distinta al uso actual.

Como se señaló antes, en la perspectiva de que el lector ayuda a construir el texto a través de la lectura que hace de él, el autor comprende que él escribe desde esquemas cognoscitivos conocidos por lo cual muchas cosas escritas son incompletas y quedan sujetas al conocimiento o interpretación de quien lo lea. En este sentido, desde la didáctica es muy importante considerar, que cada lector hará una lectura personal del texto y por lo tanto, al dialogar con él, hará su propia reescritura de lo leído. Esto es válido respecto de las lecturas individuales como de las grupales y a la hora de evaluar sería un error muy importante pretender que cada estudiante presente una comprensión similar y literal de lo leído.

Importante es también, para facilitar la comprensión lectora, conocer el patrimonio cultural del autor para comprender el contexto en que fue creada la obra como también las circunstancias de la escritura. Incluso como datos de referencia, en el caso de escrituras anónimas, debiera introducirse una pequeña referencia de la época y el lugar a que pertenece.

2.6. La didáctica y la práctica en la escuela

Sin duda una tarea que se hace urgente enfrentar es acercar el proceso de enseñanza con el de aprendizaje. Normalmente vemos a los y las docentes preocupados por “pasar los contenidos” como si éste fuera el rol fundamental a cumplir. Esa sensación de responsabilización por pasar los contenidos estructurados en el currículum oficial tiene como presión la actitud de muchos directivos que igualmente se centran en ese aspecto y lo controlan.

El currículum es la base y referencia sobre el cual se construyen las destrezas y habilidades a alcanzar por los estudiantes en cada nivel, y por lo tanto se constituye en un instrumento básico sobre el cual se despliega la didáctica. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede estar centrado en la presión por “pasarlos” sino en los aprendizajes a lograr por cada uno de los y las estudiantes considerándolos como sujetos individuales con su propia lectura del mundo y activos constructores del conocimiento a lograr.

Concebida de esta manera el rol del docente es necesario que éste cuente con las posibilidades reales de realizar búsquedas de alternativas metodológicas de modo que su propia actividad didáctica se convierta en objeto de investigación y aprendizaje para él.

La preparación de clases y de las actividades a desarrollar para motivar a sus estudiantes al aprendizaje efectivo exige un largo y cuidadoso trabajo en donde debieran estar incorporados los siguientes enunciados y otros que sean pertinentes según el contexto en donde actúa la escuela:

- Incorporar el conocimiento previo o lectura del mundo del estudiante como parte de la construcción de sus aprendizajes. En este sentido, al diseñar las estrategias didácticas debiera relacionarse los contenidos a tratar con la percepción de la realidad que tienen los estudiantes y las opiniones, valores y creencias con los que éstos se enfrentan a la aventura del aprender.
- Combinar el trabajo individual con el trabajo grupal. En la didáctica de la comprensión lectora ambos métodos permiten que se enriquezca la interacción de los estudiantes con los textos. La lectura grupal y la posterior discusión del grupo permite que la reescritura del texto sea un producto colectivo que promueve la discusión de las distintas interpretaciones presentes en el grupo de lectores. Importante es también generar la posibilidad, como sugiere Isabel Solé, invitar a los propios estudiantes que construyan las preguntas al texto.

- Combinar la lectura con la escritura superando la dicotomía existente entre ambas en los procesos de aprendizaje, “la relación entre leer y escribir, entendidos como procesos que no se pueden separar. Como procesos que deben organizarse de tal modo que *leer y escribir* sean percibidos como necesarios para algo, como siendo alguna cosa que el niño necesita” (FREIRE, 1993: 38-39).
- Permitir que los y las estudiantes tengan distintas opciones dentro de un marco establecido con claridad. En este aspecto el docente guía, orienta, media entre el estudiante y la actividad ha desarrollar. En el proceso de lectura, salvo razones específicas, es deseable que los y las estudiantes cuenten con diversos textos y puedan elegir su lectura de acuerdo a sus intereses. Por otro lado, es importante seleccionar materiales de lectura para propósitos diferentes considerando las habilidades y destrezas específicas que necesitan desarrollar los y las estudiantes. Desde este punto de vista se debe considerar la inclusión en el programa de al menos, los siguientes tipos de textos (clasificados por Adams, citado por I. Solé): textos narrativos (cuentos, leyendas, novelas); textos descriptivos (diccionarios, guías turísticas, inventarios); textos expositivos (libros de texto, manuales) y textos instructivos-inductivos (consignas, instrucciones de montaje, etc).
- Usar el contexto en que está el estudiante y la escuela. Es aceptado actualmente que los niños y niñas no solo realizan sus aprendizajes en el aula, sino que también ocurre en sus casas, en el barrio y otros espacios y medios a los que pueda tener acceso. Considerando que el aprendizaje depende de todas las interacciones entre los diferentes agentes, puesto que es a través del diálogo que las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento que crean nuevos significados y transforman el lenguaje, es importante incluir en las programaciones didácticas la relación con el entorno.
- Solicitar que los y las estudiantes realicen permanentemente ejercicios de autoevaluación junto a la evaluación permanente de sus actividades. En este

sentido, se toma como referencia el concepto de evaluación auténtica que señala que “uno de los mensajes más destacados del movimiento de evaluación auténtica es que las acciones y las interacciones que ocurren dentro de la sala de clases constituyen una fuente crítica de información evaluativa porque se acercan más a la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos, porque constatan lo que los maestros y los estudiantes realmente hacen y expresan y porque ubican a ambos en una situación de poder: ellos son responsables de la evaluación y son los usuarios primarios del producto de la información obtenida...cualquier evaluación debe considerar cómo el lector/escritor, el texto, el contexto y el mediador potencial influyen la lectura o la producción de textos, y cómo interactúan e impactan en la construcción del significado. (CONDEMARIN; 1995:6).

- El o la docente debe desarrollar el rol de guía, orientador y mediador del proceso educativo y en este sentido ser capaz de examinar críticamente los contenidos curriculares, contar con una amplia capacidad de perspectiva o puntos de vista, ser capaz de imaginar alternativas y analizar las conexiones que se pueden establecer entre unos acontecimientos y otros. Respecto al tema que nos ocupa - la comprensión lectora - es deseable que el docente sea un buen lector/lectora, pues en este sentido el modelaje es un factor que ayuda en la motivación de los estudiantes: “para formar hábitos permanentes y actitudes positivas hacia la lectura, es importante que los alumnos vean leer a sus maestros y a los adultos que los rodean. Los niños poseen una capacidad innata para imitar modelos de conducta...la imitación de patrones de conductas implica la identificación con un modelo. Naturalmente estos mecanismos se facilitan gracias a la mediación de factores afectivos” (CONDEMARÍN; 2010:19-20).
- Enseñar procedimientos de carácter estratégico para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades que les permitan leer en forma autónoma y productiva en donde la lectura sea un recurso para sus aprendizajes y también constituya un canal de apertura al mundo.

- Superar la visión, aún muy presente en el sistema educativo, de la homogeneización que hace tabla rasa de las particularidades de cada estudiante como persona y no considera la diversidad presente en cada grupo curso. En este sentido, cada sujeto presenta sus propias habilidades, preferencias, modos de aprender y solo pudiendo atender sus necesidades específicas se le está ayudando en la construcción de sus conocimientos.
- Respecto a la organización social del aula, es importante lograr la mayor interacción entre los y las estudiantes en la tarea protagónica que poseen en la construcción de conocimientos. De acuerdo a esto debiera considerarse varios aspectos: unos dicen relación con los trabajos en pequeños grupos, como se señaló antes, pero también con la distribución de los espacios en el aula, que permita el diálogo constante, o el comentario entre pares respecto a sus actividades escolares. Un aula con mesas en filas, todas mirando hacia adelante solo permite observar la nuca del compañero y no tener la posibilidad de mirarse a la cara entre todos, una distribución en semicírculo es más concordante con la premisa de que la construcción de los aprendizajes se hace a través de la interacción social con otros.

2.7. Las habilidades necesarias a alcanzar en los niveles de segundo ciclo

En la introducción se señalaba que la lectura se encuentra en crisis. Esto implica que los modelos de lector no se encuentran presentes muchas veces en relación a niños y niñas. Son muchas las horas en que la familia se encuentra frente al televisor, y los adolescentes y niños ante video juegos, por lo cual las historietas, comics y otras modalidades tan valoradas por las generaciones anteriores, hoy no les motivan.

Esta situación implica que el desarrollo de habilidades y destrezas lectoras ha disminuido considerablemente y se hace cada vez más necesario contar con distintas estrategias para motivar y fortalecer las capacidades lectoras y comprensivas de los estudiantes antes los diversos tipos de textos necesarios tanto para su formación como para el incremento de su cultura y visión de mundo.

Para lo exigido en el presente trabajo respecto a considerar los temas de la didáctica de la comprensión lectora considerando a los alumnos de NB5 y NB6, debemos señalar los dominios que se esperan para estos niveles. En este sentido, tomo como referencia las habilidades contempladas en el texto de Condemarin y Alliende:

- Quinto nivel: un niño domina este nivel cuando es capaz de aplicar las habilidades del nivel anterior a hechos más complejos, afirmaciones más abstractas y a relatos de carácter literario simbólico. Las habilidades desarrolladas son las siguientes: 1) Categorización fina de objetos, hechos y personas; 2) Interpretación de elementos simbólicos; 3) Caracterización adecuada de personajes literarios y 4) Especificación de sentidos de palabras y expresiones de un texto.
- Sexto nivel: un niño domina este nivel cuando es capaz de señalar con precisión las relaciones significativas existentes entre dos elementos de textos narrativos con hechos claramente estructurados y con sujetos individuales y colectivos de tipo concreto. Las habilidades desarrolladas son las siguientes: 1) Ordena los hechos de acuerdo a secuencia; 2) Señala relaciones de causa-efecto entre los hechos señalados; 3) Domina las relaciones de inclusión existentes entre afirmaciones de un texto y 4) Capta informaciones entregadas a través de diálogos. (CONDEMARÍN y ALLIENDE. 2009:221).

Para quienes hemos tenido la experiencia de ejercer docencia con niños de los niveles señalados, que pertenecen a sectores pobres de la sociedad, sabemos que la mayoría de ellos se encuentran lejos de haber desarrollado las habilidades mencionadas y que no es menos frecuente la situación en que aún les es una tarea ardua poder comprender las ideas centrales de pequeños párrafos. En este sentido es importante enfatizar incansablemente la centralidad que tiene la lectura y el desarrollo de habilidades de comprensión en la formación de los niños y niñas como uno de los mecanismos más importantes para reducir las desventajas con que se enfrentan a los aprendizajes en las distintas asignaturas.

En un esfuerzo por superar esta desventaja debiera incorporarse a las escuelas, entre otras muchas medidas (que a veces se anuncian y no siempre se cumplen), dirigidas a mejorar la calidad de la educación, el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida. Este es un programa que está incorporado como actividad complementaria en el marco curricular y en los Programas de estudio de la educación chilena. Sin embargo, no se desarrolla en todas las escuelas, no se ejecuta con periodicidad en las cuales aún está incorporado, y tampoco se realiza con la rigurosidad que requiere.

El programa funciona como lo señala Mabel Condemarín de manera muy simple: los alumnos eligen voluntariamente una lectura coherente y completa; lo mismo hacen el educador y los demás adultos del establecimiento; luego, cada uno lee en silencio y sin interrupción durante un tiempo determinado. A continuación no se exige ninguna actividad ni tarea relacionada con la lectura. Debe disponerse en la sala de clase de una amplia variedad de materiales, y los periodos de lectura fluctúan entre 10 y 20 minutos.

Este programa constituye un importante apoyo a la generación de hábitos de lectura sin que ésta se desarrolle bajo la presión y obligación de la nota o evaluación posterior; la práctica constante de la lectura facilita el desarrollo de la habilidades de comprensión lectora, la lectura se realiza con textos elegidos por el lector y la incorporación de todos los adultos en la práctica de lectura silenciosa (profesores, directivos y asistentes de la educación) juega un rol decisivo de la imitación de modelos de conductas lectoras.

Por otra parte, la lectura silenciosa permite una captación directa del significado porque el lector no tiene necesidad de mediatizar el significado a través de un producto oral; no necesita codificar en lenguaje oral lo que está leyendo; no se enfrenta con las exigencias de enunciación y pronunciación de cada una de la palabras; el lector no sufre la tensión que significa ser escuchado por los demás; el lector puede leer a su propio ritmo, adaptando flexiblemente su velocidad a los propósitos que se plantee y si el material le es familiar, interesante o fácil, puede leerlo rápidamente, y si es complejo, nuevo o si lo quiere leer analíticamente, puede disminuir la velocidad. (CONDEMARIN. 2010:12, 13,14).

Aplicar este interesante programa de lectura sin duda ayudaría a mejorar las capacidades de comprensión lectora de los y las estudiantes en los distintos niveles de educación. Pero para que sea efectivo debe practicarse con sistematicidad, rigurosidad y contando con los materiales necesarios y diversos que permita que los lectores puedan variar sus lecturas y no se haga tedioso y rutinario el ejercicio, sino tengan la oportunidad de estar descubriendo constantemente nuevos mundos imaginarios o reales, en la aventura del conocer a través del diálogo con el texto.

3. Conclusiones

El afán cotidiano de lograr hábitos de lectura y capacidad de comprensión de los textos para que se cumplan las condiciones de construcción de nuevos aprendizajes a través de la reescritura que permite el diálogo del lector y el autor mediatizado por el lenguaje, es hoy más difícil que antes.

En el tiempo de la imagen, no solo debemos enfrentar la cultura de la simplificación para el consumo masivo, fijada por criterios comerciales, la expresión más oscura del adormecimiento del pensamiento reflexivo. También la llegada de las nuevas tecnologías de la información y multimedias han abierto insospechadas, aún hasta ahora, formas de conectarse con múltiples realidades, informaciones, personas, etc. a través de la imagen y el sonido, con alcance planetario, acercando mundos que hasta hace poco eran muy ajenos.

Las nuevas tecnologías están incidiendo de manera decisiva en las nuevas generaciones y han venido poner en jaque verdades incuestionables hasta solo ayer. Una de ellas, relativas a la escuela, ha sido la evidencia que los estudiantes en los ámbitos que comentamos, saben más que sus maestros y que la mayoría de los adultos de su medio. A pesar de la brecha digital que subsiste, la mayoría de los niños desarrollan habilidades tempranamente relativas al uso de estas nuevas tecnologías (computadores, Internet, juegos de videos, etc). Nos encontramos así con la paradoja

que muchos niños antes de aprender a leer, conocen desde el punto de vista práctico estos sistemas mejor que el mundo adulto que les rodea.

Ante este panorama, que muchos autores conciben como un cambio de época, es pertinente preguntarse por la importancia de la palabra escrita, por la vigencia de los textos en el sentido que han tenido para la humanidad. Y también es pertinente sospechar que la manera de conocer tendrá profundos cambios a nivel cultural, pero también biológico, puesto que nuestros órganos y sentidos como seres humanos se están adaptando a nuevos y avasalladores estímulos.

A pesar de estas transformaciones, de las cuales aún no tenemos total conciencia, el lenguaje sigue siendo lo que nos hace propiamente humanos, y sin duda éste se puede experimentar a través de distintos medios de expresión, y el texto escrito sigue siendo una de las principales formas de comunicarnos. Pareciera que nos encontramos en una etapa de transición y en una situación como esa, lo viejo subsiste con lo nuevo por un largo trecho, y desde la invención del alfabeto, la palabra escrita ha acompañado el devenir de la humanidad registrando y comunicando su construcción histórica, sus descubrimientos, sus creaciones, sus emociones, sus creencias.

Una conclusión entonces es que seguiremos dialogando con los textos en un acto de reflexión y conocimiento y transformación del mundo, y junto con ello la posibilidad de nuestra propia transformación al tomar a través de la lectura, como nos dice Paulo Freire, distancia de nuestra práctica, para conocerla críticamente y generar transformaciones.

Todo el sistema de funcionamiento de la sociedad sigue contando con el texto para transmitir información, instrucción y generar diversas expresiones culturales. El sistema educativo, desde la educación inicial hasta la superior requiere de la palabra escrita como mecanismo de transmisión. Por lo que la tarea de la enseñanza de la lectura, de la escritura y la comprensión de ellas, es una tarea fundamental de la escuela. Pero también ha venido siendo, principalmente en lo que a comprensión lectora se refiere, una tarea en déficit, que ha provocado que en países de América Latina, Chile incluido, la escolaridad completa (12 años) aún no garantiza un dominio real de las

competencias necesarias en lectura, escritura y matemáticas⁶, y que un 50% de las personas entre 15 y 54 años, de zonas urbanas, con siete años de escolaridad todavía se ubican en un nivel catalogado como analfabetismo funcional⁷.

Es imperioso generar condiciones en los distintos niveles para implementar programas que permitan superar el importante déficit en las capacidades básicas referidas en el estudio citado, como punto de partida en el mejoramiento de la educación. La masificación de la educación no puede implicar contar con una matrícula cercana al 100% para que la mitad de los estudiantes al cabo del término de su educación básica estén catalogados como analfabetos funcionales. Esa triste realidad constituye un reto ético para nuestra sociedad, en donde la responsabilidad no puede diluirse y cada quien en su nivel debe asumirla. Los docentes debemos asumir, al decir de Henry Giroux un rol de intelectuales transformativos y dejar de ser simples técnicos ejecutores de políticas que implican en la práctica y el día a día un desmejoramiento en la calidad de la educación lo que finalmente repercute en la vida de nuestros niños y niñas.

Tomando éste desafío, se hace necesario enriquecer e innovar en las metodologías (didáctica) tendientes a mejorar los hábitos lectores y la capacidad de comprensión de los diversos textos que los niños y niñas deben conocer en su proceso de aprendizaje, para, por una parte, responder a lo que se espera que consigan en su formación académica, puedan como el programa señala ampliar su capacidad de lectura independiente de textos literarios cada vez mas complejos y extensivos y puedan manejar variadas estrategias en su relación con la escritura y la lectura.

Los y las docentes debemos desarrollar la capacidad investigativa y de autoformación para responder a esta desafiante tarea, contribuyendo así a la un objetivo más gratificante y que está a la base de la labor que se realiza: que la lectura sea una fuente de la cual disfruten nuestros estudiantes, sin renunciar a ella, sino integrándola a las nuevas formas de conocer que otorgan las tecnologías actuales.

⁶ Estudio sobre analfabetismo funcional en América Latina, realizado a partir de 1994 por la UNESCO en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Paraguay y Venezuela. (CONDEMARÍN Y ALLIENDE. 2009:16)

⁷ Analfabetismo funcional, concepto adoptado por la UNESCO en 1978 y que designa a aquellas personas cuyos conocimientos no les permiten una actuación eficaz en su grupo, ni pueden aplicarlos con fines claros en contextos precisos. (ibid)

Por último, y haciéndonos parte de la premisa freiriana que el profesor cuando enseña aprende, el motivar y encantar a los y las estudiantes en el hábito de la lectura requiere de actitudes y disposiciones de los docentes para dialogar en un proceso de transformación conjunta que posibilite la interacción respetando la diversidad y la igualdad en un sabio equilibrio: cada persona es diferente a la otra y tiene sus particulares formas de aprender, pero todas somos iguales en las capacidades y oportunidades para participar del diálogo en la búsqueda de sentidos y significados.

BIBLIOGRAFÍA:

CONDEMARIN G. Mabel y ALLIENDE G., Felipe. 2009. La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Editorial Andrés Bello, Octava Edición. Santiago Chile.

CONDEMARÍN Mabel. El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida. 2010. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.

CONDEMARIN Mabel. 1995. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura N^o 4.

ECHEVERRÍA Rafael. 1998. Ontología del Lenguaje. Dolmen Editores. Santiago, Chile.

FREIRE Paulo. 1992. La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores. México.

FREIRE Paulo. 1998. Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI Editores. México.

FREIRE Paulo. 2001. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. México.

MATURANA Humberto. 1995. Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Dolmen Ediciones. Santiago, Chile.

WEBGRAFIA

SOLE, Isabel. 2009. Estrategias de Lectura. http://books.google.com/books?id=8cp7am1yjDoC&pg=PA38&lpg=PA38&dq=textos+so bre+isabel+sole&source=bl&ots=iLh1cC1bdf&sig=Hkisk2e-rqp7rLhIGJNLbFcXRj0&hl=es&ei=MLRuTeviEMGAIAfA6Ole&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9&ved=0CEsQ6AEwCA#v=onepage&q&f=false