



Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica

MORÁN, Ana Luisa
UZCÁTEGUI, Ana Mireya

*Universidad Católica Cecilio Acosta
anamuq@cantv.net - amor52@hotmail.com*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar el desarrollo de una experiencia llevada a cabo con estudiantes pertenecientes a la Tercera Etapa de Educación Básica, en el marco de un trabajo de investigación titulado “Estrategias para el desarrollo de la Comprensión Lectora de los estudiantes del octavo grado del Instituto Latino” cuyo objetivo fue la búsqueda y aplicación de estrategias alternativas a las tradicionales para el desarrollo de la comprensión lectora. Por tratarse de un Proyecto Factible se compone de un diagnóstico de la situación y el diseño y aplicación de una propuesta para contribuir a la solución de los problemas detectados. Las técnicas para la recolección de información fueron la observación directa y las preguntas; y como instrumentos, se utilizaron el registro de hechos y el cuestionario oral. La población y muestra estuvo constituida por los cuarenta alumnos del octavo grado de Educación Básica del Instituto Latino. Los resultados de la aplicación de la propuesta permitieron constatar la importancia de la participación activa del alumno en las actividades de lectura, por ejemplo, en la selección del texto para leer, en el trabajo cooperativo y en la coevaluación. Igualmente, demostraron la eficacia de tomar en cuenta los conocimientos previos del lector, de practicar las estrategias de predicción y de inferencia, de facilitarle el acceso a diversos tipos de textos y de crearle un ambiente propicio para la lectura. Luego de la experiencia realizada no sólo se obtuvo un mejor nivel de comprensión lectora, sino que, además, los estudiantes mostraron mayor habilidad para la producción de textos.

Palabras clave: Lectura, estrategias, comprensión lectora.

Strategies for the development of reading comprehension of the students in eighth grade of basic education

Abstract

This promotion project belongs to an investigation line called “didáctica de la lengua” (language didactics) and sets as objectives to propose strategies for the development of reading comprehension of 8th graders in elementary school. As to the mode of the project, it is considered viable and for this reason it was achieved in two phases: a diagnosis of the situation and a proposal to the problems detected. Direct observation and question formulation were used as data gathering techniques; as instruments, the researcher used a facts registry chart and an oral questionnaire. The population and sample were conformed by forty 8th graders in elementary school at Instituto Latino. The results show the importance of an active participation of students in activities that involve reading, for example, the selection of a text to read, cooperative work and co-evaluation. They also showed the importance of taking into account the readers’ previous knowledge and background, facilitating students’ access to various kinds of texts, and providing an appropriate reading environment. After putting into actions the ideas proposed here, it was noticeably evidence that students not only reached a higher reading comprehension levels, but they seemed to be more skilled in producing texts themselves, as well.

Key words: Reading, strategies, reading comprehension.

Introducción

Conocer la historia, la cultura y la idiosincrasia de los pueblos registradas mediante la escritura es posible gracias a la lectura. Esta habilidad que desarrollamos desde los primeros años escolares forma parte de las actividades cotidianas de los miembros de la sociedad moderna, por cuanto hace posible acceder a informaciones de todo tipo, complementar y reorganizar los conocimientos y, sobre todo, ampliar la visión del mundo donde se vive. En otras palabras, leer es un acto que permite a la humanidad desarrollar su potencial tanto individual como colectivamente.

Por otra parte, es un recurso insustituible para el aprendizaje pues leyendo no solamente se amplían los conocimientos, sino, lo

que es mejor, se adquiere capacidad para interpretar, analizar, sintetizar, reflexionar y emitir juicios, lo cual desarrolla a los individuos como seres autónomos capaces de interactuar a distancia, tanto en el tiempo como en el espacio, con otros miembros de la sociedad global. A esto se agrega que también se adquiere la habilidad para imaginar otros mundos cuando entramos en las ficciones que otros han imaginado para sus lectores, además de sentir lo que Roland Barthes atinadamente llamó “el placer del texto”.

Por las razones anteriores, la formación del estudiante de la Escuela Básica requiere desarrollar la competencia lectora no por cumplir con un objetivo preestablecido por alguna instancia oficial, sino por su valor tanto heurístico como práctico en la vida del ser humano. Es bien sabido que los pueblos analfabetos son siempre sometidos, pues dependen de sus dominadores para superar sus carencias tanto de orden cognitivo como práctico. Igualmente, los llamados analfabetos funcionales no logran penetrar en el sentido profundo de los textos y al quedarse en la superficie pierden los significados que ellos podrían construirse si supieran interactuar efectivamente con lo escrito.

1. El problema

En Venezuela, varios investigadores como Molero (1998), Bruzual (2002), Serrón (1998), Páez (1985) y otros, han comprobado que, aunque el analfabetismo ha disminuido en cuanto ha aumentado la cifra de venezolanos que “saben” leer y escribir, cada vez aumenta el porcentaje de la población que padece del llamado analfabetismo funcional, es decir, que no es capaz de comprender eficazmente el sentido del texto que “lee”. Ahora bien, no obstante los avances en el estudio del tema que nos ocupa y los señalamientos de investigadores venezolanos sobre la deficiencia lectora de los estudiantes, hasta ahora no se ha observado un cambio significativo en nuestras aulas.

Este problema se atribuye, generalmente, a la concepción que tienen los docentes sobre lo que es la lectura y, por consiguiente, al método de su enseñanza. En efecto, para muchos de

ellos la macrohabilidad lingüística de leer se adquiere mediante el conocimiento de la relación entre sonidos y letras, o entre palabras aisladas y su significado. En concordancia con esto, la enseñanza de la lectura se basa en el desciframiento del código escrito y en buscar en el texto el significado que está allí, listo para ser descubierto por el lector. Por otra parte, en nuestras escuelas se olvida que el aprendizaje de la lectura es una tarea de todos los días, de todos los componentes del currículo y de todos los niveles de la educación. Esto quiere decir que no debe limitarse al nivel de la Educación Básica ni a la clase de Castellano, pues la comprensión progresiva de los textos escritos es simultánea al desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Lo antes señalado y otros trabajos de investigación relacionados con la enseñanza del lenguaje y nuestra experiencia como docentes revelan la escasa competencia comunicativa de los estudiantes de Educación Básica debido, entre otras causas, a su poca afición a la lectura y a la ineficacia de los métodos utilizados por muchos docentes en la enseñanza y desarrollo de esta habilidad. Tal es el caso específico de la Escuela Básica Instituto Latino, ubicada en Maracaibo, estado Zulia, lugar de trabajo de una de las responsables de esta investigación, donde los estudiantes del octavo grado no han logrado las competencias óptimas en lectura y escritura que los capaciten para acceder, por ejemplo, a textos técnicos, científicos, literarios o de otro tipo que habrá de utilizar en las etapas siguientes.

De ahí nació la idea de ensayar con nuevos recursos didácticos que estuviesen al alcance de los alumnos y que presentaran una variedad de textos para despertar motivaciones e intereses de los aprendices a lectores. Después de analizar las posibles vías de contribuir a solucionar el problema planteado en líneas anteriores, se decidió llevar a la práctica una experiencia didáctica utilizando como material didáctico el periódico, por considerar que está al alcance de todos los estudiantes y, especialmente, porque es una especie de macrotexto conformado por una variedad de discursos y registros que les permite entrar en contacto con diversas formas de expresión escrita y con diversos temas significativos para ellos. La

intención de este trabajo que se presenta no es otra que compartir con nuestros colegas los logros alcanzados, pues la aplicación de las estrategias que conforman lo esencial de este Proyecto Factible elevó el rendimiento académico de los alumnos que participaron en ella, estudiantes del octavo grado y, en especial, su habilidad como lectores.

Las estrategias aplicadas en esta experiencia se basan en el modelo interactivo de la lectura de Frank Smith (1998) y, específicamente, en el modelo transaccional de Kenneth Goodman (1996). También, se tomaron en cuenta los aportes de Isabel Solé (1992) sobre las estrategias cognitivas de comprensión lectora.

Como objetivos de investigación se establecieron los siguientes: *Proponer estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de la Escuela Básica Instituto Latino* (Objetivo General), y como objetivos específicos, *1.- evaluar el interés lector de los estudiantes del octavo grado del Instituto Latino, 2.- describir el grado de comprensión literal de los alumnos del octavo grado del Instituto Latino, 3.- identificar las estrategias cognitivas empleadas por los alumnos del Instituto Latino para el desarrollo de la comprensión lectora, y por último, 4.- dar a conocer una experiencia pedagógica aplicada con éxito a los alumnos de octavo grado del Instituto Latino*, en la cual se pusieron en práctica estrategias efectivas para el desarrollo de la comprensión lectora.

2. Marco teórico

Como es ampliamente conocido, la metodología y la praxis sobre la lectura ha ido evolucionando y desde hace ya unos años se fundamenta en valiosas teorías interdisciplinarias que han permitido una adecuada comprensión de cómo se produce este complejo proceso. En esta sección se resumen las que sirven de marco para el desarrollo del trabajo: la lectura como proceso de construcción de significados, las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora y la teoría del aprendizaje según el enfoque constructivista.

2.1. La lectura como proceso de construcción de significados

La psicolingüística y la sociopsicolingüística son las dos disciplinas que sirven de fundamento a la teoría de la lectura como construcción de significados. Entre los autores representativos de esa concepción se encuentran Frank Smith y Kenneth Goodman.

El primero de ellos en su libro **Comprensión de la lectura** (1998) señala que el proceso de lectura sigue una dirección diferente a la que suponían los conductistas: la lectura no se produce de la página al lector, sino del lector a la página: el lector no recibe un sentido ya dado, sino que participa en su construcción a partir de sus conocimientos previos. En consecuencia, la lectura no es una simple actividad visual ni una simple decodificación del lenguaje escrito.

Según Smith, hay dos fuentes de información para la lectura: la información visual y la información no visual. Al respecto, señala que cuanto mayor sea esta última será mucho menor la necesidad de usar información visual, puesto que la lectura es un proceso selectivo en el cual el lector no utiliza toda la información disponible sino solamente la necesaria para reconstruir el sentido, es decir, la requerida para contestar las preguntas que se va planteando a medida que va leyendo. De ahí se deriva, según él, el papel fundamental que desempeña el conocimiento previo en el proceso de lectura, es decir, la propia experiencia, ya que ésta permite que el lector construya el sentido del texto, pues éste no está fijado de una vez por todas en las palabras ni en las oraciones, sino que se va conformando con cada lector en un proceso de construcción y desconstrucción permanente que ocurre durante la interacción entre él y el texto, y en el marco de unas coordenadas dependientes de la situación de lectura.

Por su parte, Kenneth Goodman (1980) coincide con Smith al sostener que en el proceso de lectura el lector reconstruye el significado del texto a partir de los datos que encuentra en el mismo y de la información previa que posee, de su experiencia. La teoría sociopsicolingüística de este autor se fundamenta en los procesos psíquicos implicados en la lectura y en la idea de que el lenguaje no

es un objeto homogéneo sino heterogéneo, pues en él se integran diversas variedades sociales. La lectura es, según él, un peculiar “juego de adivinanzas”: el lector al enfrentarse a un texto realiza muestreos, predice, se anticipa, infiere, confirma, rechaza, corrige y finalmente construye el sentido. Se trata, pues, de un modelo interactivo del proceso lector donde son fundamentales las estrategias cognitivas.

En resumen, las teorías de Smith y de Goodman caracterizan la comprensión lectora así: a) como un “*proceso*”, pues en el acto lector el sujeto transita entre la construcción y deconstrucción de sus respuestas a los interrogantes que continuamente le plantea el texto; b) como una *actividad de orden cognitivo*, ya que el lector da respuestas de acuerdo con el momento del desarrollo cognitivo en el que se encuentra; c) como relativa *relativa*, pues el sujeto comprende de acuerdo con lo que él es, con su historia, sus conocimientos previos sobre el tema, según el momento en que se encuentre, el ambiente en el cual se desarrolla, la capacidad de asimilación que posea y la herencia cultural del grupo, entre otros factores y, en fin, como “*constructiva*”, porque es el sujeto aprendiz quien construye sus conocimientos a partir de su capacidad para operar sobre el mundo, apropiándose de la realidad hasta ejercer sobre ella una acción transformadora. De acuerdo con esto, la lectura no consiste en recibir “información” del escritor, sino en construir significados a partir de la transacción de tres variables: texto, lector y contexto.

2.2. Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora

Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para definir las estrategias de aprendizaje. Díaz, Barriga y otros (2002: 234) señalan que las estrategias de aprendizaje son: “procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”. Por su parte, Peña (2000: 160) define las estrategias cognitivas como planes o programas estructurados para lograr un objetivo.

Los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje son tres: la *autodirección*, que comprende la fijación de un objetivo y la conciencia de que éste existe; a tal fin, se parte de una toma de decisión y una planificación; *el autocontrol*, que comprende la supervisión y evaluación del propio conocimiento, lo cual requiere de la aplicación del conocimiento metacognitivo; y la *flexibilidad*, que permite imprimirle modificaciones a ese conocimiento si fuese necesario.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros procesos cognitivos de que dispone el estudiante y que es necesario distinguir (Brown, 1975 y Flavel y Wellman, 1977, citados por Díaz, Barriga ob. cit.: 250). Estos procesos son:

- *Procesos cognitivos básicos*: Corresponden al procesamiento de la información como: atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos.
- *Conocimientos conceptuales* específicos: Se refieren al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos. Se denominan “conocimientos previos”.
- *Conocimientos estratégicos* concernientes a la manera específica, acertada, de saber cómo conocer.
- *Conocimiento metacognitivo*: Es el conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos. Es “el conocimiento sobre el conocimiento”.

Las estrategias de enseñanza, señalan los autores mencionados, deben ser cónsonas con el momento de su aplicación y en ese sentido las clasifican en: preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales. Entre las más representativas se encuentran: objetivos, resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, organizadores gráficos, analogías, preguntas intercaladas, señalizaciones, mapas y redes conceptuales, organizadores textuales.

Por su parte, Solé (1996) clasifica las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora de acuerdo con el propósito que guía al lector en su proceso de lectura:

- Estrategias que permiten destacar los conocimientos previos. Para qué y por qué se va a leer.
- Estrategias para elaborar y probar inferencias de distinto tipo. También las que permiten evaluar la consistencia interna del texto, la comparación entre lo que el texto ofrece y lo que el lector sabe.
- Estrategias dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que se adquiere mediante la lectura.

2.3. Las teorías del aprendizaje.

Lo que se ha expuesto hasta aquí con referencia a las estrategias de aprendizaje y a las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora, nos indican que los estudiantes llegan al conocimiento de manera diferente, entendiendo que éste se da mediante la construcción activa y requiere unas condiciones particulares: desarrollo cognitivo y saber previo, interacción con los otros individuos y actividad desplegada por los actores del aprendizaje. Esta nueva manera de enfocar el aprendizaje de la lectura está orientada, según Díaz y Echeverri (1999) por el modelo pedagógico constructivista.

Según éste, son los estudiantes quienes manipulan, observan y escuchan, a través de su experiencia personal unida a la interacción con otras personas, para lograr establecer relaciones, lanzar hipótesis, formular preguntas y manifestar su interés por resolverlas mediante la investigación. Es decir, es el alumno el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; es él quien construye significados y atribuye sentido a lo que aprende.

Por consiguiente, si se acepta que el aprendizaje escolar consiste en un proceso de “construcción de significados y de atribución de sentidos” cuya responsabilidad última corresponde al alumno, la ayuda pedagógica también debe concebirse como un proceso intencional, planificado y provocado por agentes externos, que plantea como finalidad proyectar, orientar y dirigir las experiencias del trabajo reflexivo de los alumnos. Ambos procesos no pueden darse aisladamente sino de forma cohesionada e interactiva, como lo afirma Coll (1990).

En tal sentido, Vygotsky (citado por Díaz y Barriga, 2002) concede al maestro un papel importante como mediador en el desarrollo de las estructuras mentales del alumno, quien estará en capacidad de construir e integrar aprendizajes en función de la interacción y cooperación con los demás. Igualmente, Ausubel (1976) señala que la significatividad se produce al relacionar los nuevos conocimientos que se adquieren con los que ya se poseen (conocimientos previos).

3. Metodología

Esta es una investigación de tipo proyecto factible, ya que el objetivo central es presentar una propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del 8° grado de Educación Básica del Instituto Latino, a partir de los resultados obtenidos mediante una investigación de campo de tipo descriptivo que permitió diagnosticar los problemas o deficiencias que presentan dichos alumnos con respecto a la lectura. A tal efecto se utilizó la observación directa y la pregunta como técnica para obtener información a partir de un plan de análisis. Los instrumentos aplicados fueron el registro de hechos y el cuestionario oral. Para recopilar los datos se tomó como población a cuarenta (40) estudiantes del octavo grado de la Tercera Etapa de Educación Básica de la escuela de modalidad privada Instituto Latino, ubicada en el Distrito Maracaibo.

En esta primera fase se evaluó la comprensión lectora de 40 estudiantes del octavo grado de Educación Básica del Instituto Latino partiendo de tres objetivos: evaluar el interés lector, evaluar la comprensión literal e identificar las estrategias cognitivas empleadas por los estudiantes.

Para el primer objetivo se establecieron los siguientes indicadores: participa activamente en la actividad propuesta, selecciona espontáneamente los textos de lectura, conoce una variedad de textos y justifica su elección. Para obtener los datos correspondientes se realizó una dinámica consistente en tres actividades: una gran exposición de diversos tipos de textos, precedida de lecturas y comentarios de textos sobre el placer de la lectura y su importancia,

donde los alumnos divididos en grupos debían seleccionar los de su agrado; una lluvia de ideas para que expusieran los tipos de textos que conocían y un cuestionario oral para que justificaran la selección realizada.

Para el segundo objetivo los indicadores fueron: leen en silencio los textos seleccionados, parafrasean los textos leídos y emiten opiniones. Los datos se obtuvieron mediante dos actividades: una lluvia de ideas para conocer su opinión sobre la actividad realizada anteriormente y la lectura silenciosa del texto seleccionado por ellos, pidiéndoles que lo parafrasearan y, en lo posible, emitieran una opinión sobre su contenido.

En lo concerniente al tercer objetivo, se establecieron los siguientes indicadores: predice el contenido de la lectura a partir del título, relaciona la lectura con sus conocimientos previos, identifica el tema, hace anotaciones, destaca las ideas principales y secundarias, hace uso de inferencias y expone lo comprendido. Las actividades que se implementaron para este objetivo se resumen así: Se les solicitó a los alumnos que, organizados en equipos, leyeran los títulos de cuentos y de artículos de revistas científicas y técnicas para medir su capacidad de hacer predicciones a partir del título y emitir opiniones; lluvia de ideas sobre las palabras relacionadas con los temas predichos a partir del título; clasificación de las palabras y construcción de un mapa o de un esquema tipo red en la pizarra; lectura del texto y contraste con el mapa anterior; comentarios sobre la actividad debidamente argumentados; lectura de cuentos para determinar la intención del autor y la relación del tema con sus experiencias y recuerdos, y exposición de lo que recordaran del cuento leído.

4. Resultados

Los resultados obtenidos de las actividades realizadas para analizar los objetivos propuestos en la fase diagnóstica se resumen en los siguientes:

- Los alumnos sí tienen interés por leer, pero necesitan motivación y la posibilidad de seleccionar el tipo de texto para leer y el acceso a diversos materiales.

- Los alumnos sí conocen la variedad de materiales impresos que circulan en su entorno, aunque no los lean.
- Los alumnos prefieren materiales que les produzcan placer o que les proporcione información nueva; los libros de texto, al parecer, los leen por obligación. Algo que llamó la atención fue el hecho de que ningún alumno seleccionó el periódico como material de lectura, a pesar de que allí pueden hallar lo que encuentran en los libros, las revistas o los libros de texto.
- Los alumnos manifestaron que no se explican por qué siempre les asignan lecturas solamente del libro de texto que usan en el aula.
- Sólo la mitad de los alumnos fueron capaces de hacer paráfrasis a partir de la comprensión literal. El resto o no sabía en que consiste la paráfrasis o no sabía el significado de algunas palabras del texto.
- No hicieron uso del diccionario para aclarar sus dudas o averiguar los significados desconocidos.
- Necesitaron de la mediación del profesor para saber lo que es la estrategia de la predicción y en cuanto la entendieron la aplicaron sin dificultad.
- En la mayoría de los casos confunden el tema de un relato con las acciones de los personajes.
- Presentaron dificultad para identificar las ideas principales y las secundarias, así como para inferir las ideas implícitas del texto.

Conclusiones

Los resultados anteriores evidenciaron que una de las causas del bajo rendimiento en lectura entre los estudiantes es la pobreza de vocabulario y la falta de interés por incrementarlo, pues ninguno recurrió al diccionario. Por otra parte, el hecho de que muchos no conocieran el significado de parafrasear, nos induce a pensar que el docente utiliza poco esa técnica, o que no le da el nombre

correspondiente cuando la usa. Esto también indica que en el aula se conforman con emplear siempre las mismas palabras y cuando se encuentran con vocablos desconocidos abandonan la tarea.

El diagnóstico reveló, también, que sí existe interés lector en los estudiantes de octavo grado del Instituto Latino, pues participaron entusiasmados en todas las actividades, lo que demostró, además, la importancia de crear un ambiente propicio para la lectura y la interacción entre los alumnos y entre ellos y el docente. Por otra parte, fue muy positiva la actitud de los alumnos cuando se les concedió la oportunidad de aportar los materiales de lectura, de seleccionarlos libremente para el trabajo en el aula y de razonar los motivos de su elección. Posiblemente, el hecho de que ninguno seleccionara el periódico se deba a que los docentes nunca lo han utilizado como recurso didáctico en el aula, a pesar de constituir un recurso didáctico capaz de satisfacer diversos intereses.

Así mismo, la investigación confirmó los postulados de Smith y de Goodman en lo concerniente a la importancia de la participación activa del lector en la interpretación del texto mediante la predicción como estrategia para construir significados y el recurso a los conocimientos previos para comprender la nueva información. La dificultad que se observó para identificar el tema global del cuento se debió, posiblemente, a que no saben distinguir las ideas principales de los párrafos y a que desconocen su interrelación en el texto y su función en la macroestructura. La escasa habilidad para hacer inferencias demostró que en las prácticas de la lectura en el aula sólo se busca la comprensión literal y que no se toma en cuenta el sentido implícito del texto, con lo cual el alumno se limita a la repetición y la memorización de lo que lee.

LA PROPUESTA

La evaluación diagnóstica que se llevó a cabo con los alumnos del 8° grado del Instituto Latino y que correspondió a la Fase I de la Investigación, así como los lineamientos del Currículo Básico Nacional que establecen la necesidad de formar buenos lec-

tores, condujeron a realizar una experiencia con la misma población con el propósito de estimular el gusto por la lectura y desarrollar la habilidad lectora de los alumnos del octavo grado de la Tercera Etapa de Educación Básica de la escuela Instituto Latino, ubicada en el Distrito Maracaibo. Debido al resultado exitoso de la misma, se presenta aquí como una Propuesta diseñada para tratar de resolver los problemas detectados en la fase diagnóstica y para que sirva de estímulo a otros docentes que, con seguridad, son capaces de crear y aplicar estrategias didácticas para mejorar el rendimiento de sus alumnos.

1. Principios que fundamentan la propuesta:

- El ambiente escolar debe ser propicio, desde el punto de vista físico y afectivo, para motivar los estudiantes a la lectura. Debe trabajarse con textos auténticos y completos. Esto quiere decir que es conveniente utilizar textos reales, ya sea procedentes de formas impresas de comunicación o de la producción de los mismos alumnos. Además, no deben ser fragmentados, para evitar que por falta de contexto se produzcan dificultades en su comprensión.
- Los materiales con los cuales se vaya a trabajar deben estar organizados según algún criterio práctico, por ejemplo, su procedencia (periódicos, revistas, publicidad, etc.) o su temática. Esto facilita la selección cuando se quieren leer.
- El aprendizaje se centra en el alumno, por lo que deben negociarse las actividades con él, respetar sus puntos de vista y tomar en cuenta sus conocimientos y experiencias previas, así como sus intereses.
- En lo posible, las prácticas pedagógicas deben partir de las situaciones concretas que surgen en la cotidianidad del alumno y de su entorno social, las cuales se analizarán y se confrontarán con otras experiencias.
- Aprovechar todos los medios de expresión que rodean al alumno para obtener información variada y enfrentarse a distintos tipos de textos escritos.

- Tener en cuenta la importancia del aprendizaje cooperativo y de la coevaluación, pues ambos contribuyen a alcanzar la “zona del desarrollo próximo” y a fomentar valores como la solidaridad, el respeto mutuo y la motivación al logro.
- El docente debe limitarse a ser un mediador del aprendizaje, de modo que su intervención en las actividades sólo tendrá el fin de orientar, de estimular y de ayudar a entender los errores como recursos para tomar conciencia del aprendizaje y autocorregirse.

2. Desarrollo de la experiencia

El objetivo general de la experiencia fue desarrollar las estrategias de comprensión lectora mediante la utilización del periódico. Para ello se les propuso a los alumnos las siguientes actividades:

1. Aportar al salón de clase diversos periódicos y clasificarlos según su cobertura: nacional, regional o local. A continuación se preparó una exhibición sobre una mesa y se realizó una conversación sobre los nombres de los periódicos, su formato, su(s) propietario(s), su procedencia, las características textuales y paratextuales de la primera página, el costo y los nombres de las distintas secciones. La docente estimuló los diálogos entre los alumnos mediante preguntas y proveyó las explicaciones que ellos requirieron. Esta actividad tenía como objetivo específico despertar el interés lector de los alumnos mediante el contacto con diversos tipos de textos periodísticos.
2. Los alumnos, organizados en equipos, seleccionaron dos o tres periódicos y procedieron a realizar una rápida revisión del material, para luego escoger uno de ellos. Un representante de cada equipo copió en el pizarrón el nombre del periódico y describió a los compañeros otros datos de su identificación: procedencia, circulación, formato, directivos y costo.
3. Procedieron luego a la selección de tres tipos de textos del periódico escogido: un artículo de opinión, una noticia y otro se-

leccionado según el gusto de los miembros del equipo. Uno de éstos escribió en la pizarra los títulos de los textos y justificó su elección. Los otros equipos repitieron la actividad.

4. La docente les explicó, apoyándose en ejemplos, los conceptos de paratexto y de superestructura y a continuación cada equipo analizó el paratexto y la superestructura de los tres textos que habían seleccionado. El resultado del análisis lo presentaron a sus compañeros en una hoja de rotafolio y en forma gráfica. Cada equipo evaluó la presentación de los otros equipos según algunos criterios establecidos previamente por ellos.
5. La docente explicó, apoyándose en ejemplos, las estrategias cognitivas que ayudan al lector a construir el significado del texto: las anticipaciones, predicciones e inferencias.
6. A continuación, los miembros del equipo formularon y escribieron en el pizarrón anticipaciones, predicciones e inferencias sobre el contenido de los tres textos seleccionados a partir de la información recabada en las actividades anteriores, de la lectura de los titulares y de sus conocimientos y experiencias previas, las cuales se discutieron y justificaron ante el resto de los compañeros. Todos los estudiantes anotaron en sus cuadernos lo escrito por cada equipo en el pizarrón para una actividad posterior.
7. Luego realizaron una lectura completa de cada uno de los tres textos escogidos previamente por el equipo, siguiendo los parámetros de la situación comunicativa (autor, audiencia, tema, propósito) y resumieron su contenido a los compañeros de clase en forma de mapas conceptuales, orientados por el docente.
8. Finalmente, los otros equipos contrastaron el resumen obtenido de la lectura completa de los textos con las anticipaciones, predicciones e inferencias que se habían formulado al comienzo y evaluaron el resultado y la utilidad de dichas operaciones cognitivas.
9. Estas actividades se repitieron con los demás equipos y al finalizar todos, cada equipo respondió las siguientes pregun-

tas: ¿Qué aprendimos sobre la lectura en general? ¿Qué aprendimos sobre la lectura del periódico? ¿Cuáles fueron nuestros aciertos y nuestros errores? ¿A qué se debieron unos y otros? ¿Cómo podremos superar las dificultades que encontramos en las distintas actividades?

10. Concluida la actividad anterior los alumnos, organizados también en equipos seleccionaron una noticia y analizaron su presentación en tres periódicos distintos, dos de la localidad y uno de circulación nacional, señalando las diferencias de tratamiento tanto en el aspecto textual como paratextual. Luego expusieron por escrito su opinión particular sobre el mismo tema la cual debía estar justificada, a fin de que practicasen el modo de organización del discurso argumentativo.
11. Por último se les solicitó que construyeran un título para una noticia imaginaria, cuanto más insólita mejor, y la dieran a conocer a sus compañeros. Entre los más originales estuvieron las siguientes: **GATA SIAMESA AMAMANTA DOS CACHORROS DÁLMATA, JAPONESES CONSTRUIRÁN UN TREN SUBACUÁTICO DESDE LA GUAIRA A MARGARITA y LA INVASIÓN DE LA POLILLA EN TODAS LAS BIBLIOTECAS DE MARACAIBO.**
12. Todo el salón se organizó en tres equipos editoriales, cada uno de los cuales diseñó la primera página de un periódico. Se les recomendó que utilizaran los recursos del paratexto para llamar la atención sobre su producto (imágenes, tipos de letras, tamaño y color, diagramación) y que en ella presentaran un resumen de una de las tres noticias insólitas que habían construido anteriormente. Esta página se exhibió en los pasillos de la escuela y los alumnos, espontáneamente, organizaron un acto para presentarla, durante el cual describieron a los estudiantes de otros grados y a los docentes todo lo que habían aprendido mediante la experiencia sobre cómo leer el periódico.

Como resultado de las actividades realizadas no sólo se practicaron estrategias para la comprensión lectora, sino que, además, se editó un periódico donde los estudiantes publicaron diversos tipos de artículos: noticiosos, de opinión, culturales y deportivos.

3. Resultados de la aplicación de la propuesta

- Los alumnos se sintieron motivados a leer y demostraron mucho interés cuando se les presentaron textos auténticos y relacionados con su realidad.
- Lograron establecer diferencias entre diversos tipos de textos periodísticos: artículos de opinión, noticias, entrevistas, etc.
- Aprendieron a prestar mayor atención a los parámetros de la situación de producción
- Fueron capaces de interpretar textos periodísticos aplicando estrategias de predicción, anticipación e inferencias.
- La discusión en grupo de los aportes de cada equipo resultaron muy dinámicas y les aportaron pistas para la interpretación de los textos.
- La realización de mapas conceptuales para presentar el resumen de un texto leído resultó efectiva para mejorar su capacidad de organizar lógicamente un tema.
- La interacción del profesor con cada alumno fue clave para asumir retos de avance en la comprensión lectora y para tomar conciencia de sus propios logros.
- Los alumnos manifestaron mayor interés cuando fueron copartícipes de las actividades programadas para el aula.
- El desconocimiento del vocabulario y la falta de interés por investigar dificultó la comprensión de lo leído.
- Se demostró que cuando los alumnos son motivados y conocen modelos para organizar el discurso son capaces de generar textos apropiados a sus intenciones comunicativas y dotados de originalidad.

Recomendaciones

- Crear la biblioteca de aula, si no existe, con diversos tipos de materiales impresos. En su defecto, promover el uso del “carrito lector”.

- Tomar en cuenta los intereses y gustos de los alumnos cuando se adquiera material para la biblioteca de aula.
- Realizar las actividades de lectura en un ambiente apropiado y con fines específicos previamente discutidos con los alumnos.
- Estimular la lectura utilizando diversas estrategias de acuerdo con el propósito que se fije al comienzo y con el tipo de texto.
- Promover el uso del periódico como material de lectura que muestra diversos tipos de discursos.
- Utilizar distintos tipos de material impreso que, además, contenga información relevante para el estudiante.
- Escoger objetivos de lectura sencillos y exigir niveles básicos de comprensión.
- Adecuar los textos al nivel de conocimiento de los alumnos con respecto al tema, la longitud y la complejidad.
- Centrar la lectura en los intereses de los estudiantes.
- Estimular el trabajo cooperativo en parejas y pequeños grupos: los alumnos en parejas (estas se cambian continuamente) dispondrán de un texto y se les suministraban tareas por escrito una a una; luego se formaban grupos de 4 ó 5 estudiantes para comprobar y debatir las ideas.
- Estimular la participación de los alumnos para que juntos construyan significados a partir de la lectura.
- Ejercitar la comprensión literal desde sus distintos aspectos: paráfrasis oral o escrita, resúmenes orales y escritos, reconocimiento de idea principal y secundaria.
- Poner en práctica la predicción y la inferencia como estrategia para desarrollar la capacidad de análisis del alumno y, como consecuencia, su grado de comprensión lectora.
- Evitar convertir la lectura de textos narrativos en sesiones de preguntas y respuestas literales.
- Promover el uso del diccionario como recurso indispensable para incrementar el vocabulario.

- El lector modelo debe ser el docente, quien a su vez debe comunicar lo que siente, lo que aprendió y para qué le sirve la lectura.
- Reconocer los logros de los estudiantes cuando sus predicciones respecto al tema del texto se cumplan y estimularlos para que apliquen su creatividad en las estrategias cognitivas.
- Practicar la lectura comentada con diversos tipos de textos.
- Programar actividades de metacognición al finalizar cada sesión de aula a fin de que los alumnos tomen conciencia de sus progresos y debilidades en cuanto a comprensión lectora. Preparar actividades de anticipación para activar conocimientos previos.

Referencias

- AUSUBEL, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- BRUZUAL, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua Lengua*. Venezuela: Universidad del Zulia.
- CASSANY, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador.
- Currículo Básico Nacional (1997).
- DÍAZ, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- DÍAZ, L. y Echeverri, C. (1999). **Enseñar y aprender, leer y escribir: una Propuesta a partir de la investigación**. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa. Editorial Magisterio.
- GOODMAN, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto 2, Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA.

- MOLERO, L. (1998). Un modelo lingüístico para la planificación de la enseñanza de la lengua materna. En: *Enseñanza de la Lengua Materna*. Maracaibo: Fundacite Zulia.
- PÁEZ, I. (1995). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Venezuela: Vadell hermano editores.
- SERRÓN, S. (1998). *De la competencia comunicativa a la cultura comunicativa: algunas reflexiones sobre la problemática actual en el campo de la enseñanza de la lengua materna y la formación docente*. **Revista Urdimbre**. Vol 1. N° 1. 48-73
- SMITH, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- SMITH, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Buenos Aires: Aique.
- SOLÉ, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Aique.