

II CONGRESO NACIONAL Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura
Mar del Plata, 4 al 6 de abril de 2019

**“Comprensión lectora en el primer ciclo de la escolaridad primaria:
Intervenciones para el desarrollo de estrategias y habilidades de
pensamiento en el aula”.**

Autoras:

María Cecilia Musci, mcmusci@gmail.com, FACE, Universidad Nacional del Comahue.

Romina Picca, rominapicca77@gmail.com, FACE, Universidad Nacional del Comahue.

Roxana Muñoz, roxanagovi@gmail.com, FADECS, Universidad Nacional del Comahue.

Área temática

- Problemáticas educativas en relación con la lectura y la escritura

Palabras clave

Comprensión lectora; intervención docente; enseñanza de habilidades y estrategias.

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: Evaluación Dinámica en Comprensión Lectora; sus potencialidades para la intervención en niños y niñas de escolaridad primaria (FACE, UNCo), que tiene como propósito estimar la mejora en el desempeño en comprensión de textos a partir de la intervención en los procesos implicados en la misma.

Diversas investigaciones han señalado las dificultades que presentan los niños y niñas de escolaridad primaria para comprender lo que leen. Dado que la comprensión requiere que el lector despliegue una serie de recursos, cómo realizar inferencias, procesar de manera activa el material, monitorear lo que van entendiendo, aprovechar el conocimiento previo, el lugar del educador se vuelve fundamental.

En esta presentación se focalizará en las intervenciones docentes en el aula, consideradas como mediaciones que posibilitan el desarrollo de las habilidades mencionadas. La importancia de las prácticas de enseñanza en la comprensión lectora se vincula con la necesidad de enseñar competencias, o sea un “saber hacer”. Se plantea cuáles son las intervenciones vinculadas con los diversos procesos implicados en la comprensión lectora, analizando cómo se efectivizan en aula y cómo es factible implementarlas concretamente, a partir de un programa específico de intervención.

Introducción

La comprensión lectora (CL) constituye un complejo proceso de construcción de significados producto de la interacción entre el texto y el lector. En este proceso, el papel del lector es decisivo, porque es él quien aporta conocimientos del mundo almacenados en su memoria, y a la vez, que estrategias lectoras son indispensables para la representación coherente e integrada del contenido del texto.

La comprensión lectora constituye, así, una actividad compleja que requiere de habilidades por parte del lector, las cuales, si bien se desarrollan en las diversas situaciones de lectura en las que el individuo participa, requieren de un abordaje sistemático en las aulas, donde la instrucción cobra una importancia crucial.

En este trabajo focalizamos en las intervenciones docentes dentro del salón de clases, considerándolas como mediaciones que posibilitan el desarrollo de las habilidades que se requieren para el desarrollo de la CL. Se parte del enfoque que apunta a la evaluación del potencial de aprendizaje (Vigotsky, 1988), que ha generado las bases teóricas de la Evaluación Dinámica (ED) (Luria, 1961; Feuerstein, 1979; Stenberg, 1990), en la que los individuos aprenden mientras resuelven los problemas, lo que permite indagar en qué medida el examinado puede beneficiarse de la ayuda del educador.

En este sentido, se plantea realizar un estudio experimental siguiendo un diseño propio del enfoque de la evaluación dinámica, con niños de 7/8 años que asistan a escuelas con distintos niveles de oportunidades educativas en la zona del Alto Valle (Región Patagónica), a fin de comparar la incidencia de la intervención en contextos vitales diversos. Se espera obtener mejoras en el potencial de aprendizaje de los alumnos en función de sus necesidades de apoyo durante el proceso de mediación vinculado con las configuraciones de apoyo que brinde la intervención docente.

Para llevar a cabo la investigación se ha seleccionado el programa de intervención *Para leer mejor* (PLM), organizado según las habilidades necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora (Oakhill y Cain, 2007): vocabulario, producción de inferencias, el monitoreo de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura textual.

Marco teórico

La presente investigación requiere un posicionamiento teórico sobre *evaluación, intervención docente y comprensión lectora*. Desde nuestra perspectiva, la evaluación y la intervención son acciones que deben desarrollarse en forma paralela en tanto pueden propiciar los aprendizajes. A su vez, la comprensión lectora constituye un proceso de construcción de significados en el que se destaca la participación activa del lector y que, por esa razón, debe ser abordado en instancias concretas de enseñanza y aprendizaje.

El concepto de ED fue introducido por Luria (1961), donde la evaluación es pensada como una situación de interacción en la que el evaluador se compromete explícitamente con la tarea brindando retroalimentaciones, comentarios, claves de lectura y diversos grados de ayuda al evaluado. Se

diferencia de la evaluación estándar basada en pruebas convencionales que deben ser resueltas sin ningún tipo de feedback y cuyo puntaje final corresponde al número de ítems resueltos satisfactoriamente.

El modelo de ED se enmarca en el enfoque de evaluación de procesos cognitivos que apunta a la evaluación del *potencial de aprendizaje* y que se sostiene en los aportes de Vigotsky (1988) en relación a la categoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta categoría supone el reconocimiento de las incitaciones requeridas por el niño para resolver los problemas, lo cual permite indagar en qué medida el examinado puede beneficiarse de la ayuda del educador.

En los últimos 50 años, gran cantidad de grupos de investigación han trabajado en esta área y desarrollado diferentes instrumentos, modos de aplicación e interpretación, abarcando diferentes poblaciones objetivo. Desde sus inicios, dichas investigaciones han asumido como constructos teóricos fundamentales el concepto de ZDP de Vygotski y de Modificabilidad Cognitiva y Mediación desarrollados por Feuerstein y colaboradores. A pesar de las diferencias que podemos constatar entre ellos, todos han tratado de obtener información acerca del potencial de aprendizaje de un estudiante, así como de sus necesidades de apoyo durante el proceso de mediación.

En particular, en nuestro estudio, nos interesa aquí centrarnos en el modelo de test-entrenamiento-post test, en el cuál el entrenamiento se produce entre el pretest y el post test (Musci y Brenlla, 2017) que consiste en que, luego de la administración del test, los participantes reciben instrucción específica en las estrategias más útiles para la resolución de los ítems para luego, en el post-test resolver ítems similares, lo que determina en qué medida han mejorado su desempeño como resultado del entrenamiento. Generalmente se produce mediante una administración grupal, es más bien cuantitativo y su aplicación sigue una estructura preestablecida. En síntesis, este enfoque abarca una gran variedad de técnicas e instrumentos nombrados de diferentes manera, los cuales comparten un factor común: la instrucción, en la forma de la intervención de un examinador, tutor o mediador, está integrada en la evaluación, con el objetivo de obtener una medida más completa de las habilidades cognitivas de los sujetos y una más ajustada predicción de sus futuros aprendizajes.

La comprensión lectora (CL)

Hoy existe acuerdo entre los investigadores en que la lectura constituye una habilidad compleja, intencional y voluntaria que tiene por objetivo final la comprensión del texto (). El Modelo Estratégico-Cognitivo planteado por Kintsch y Van Dijk (1978), Kintsch, y Van Dijk (1983) considera la lectura como producto de una construcción de significado con diferentes niveles de generalidad o abstracción, con interacción entre esos diversos niveles: el nivel de representación superficial (representación de palabras y frases del texto), el nivel del Texto Base (representación del texto original en los niveles léxico, proposicional, microestructural, macroestructural y superestructural) y nivel de representación del Modelo de situación (resultado de la interacción entre el texto y los conocimientos previos del lector, que permite organizar la información en función de la intención comunicativa y del contexto).

Numerosos autores han enfatizado la relevancia de las habilidades implicadas en el desarrollo de la CL. Las habilidades lectoras constituyen el conjunto de operaciones mentales que intervienen sobre la información que provee el texto y la que aporta el lector, viabilizando la construcción de una representación integrada del texto. Los investigadores más relevantes en el área (Nation, 2005; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005) suelen destacar las habilidades de: decodificación, conocimiento léxico-semántico o vocabulario y los procesos de integración textual. Dentro de estos últimos, se encuentran dos sub-habilidades relevantes: la realización de inferencias y el monitoreo de la comprensión. Este encuadre ha dado lugar a la sistematización de una serie de estudios empíricos que dan cuenta de la relevancia de cada una de ellas en el proceso de comprensión textual.

Los procesos inferenciales trabajan sobre la construcción de un modelo mental de la situación descrita por el texto (García Madruga, Gómez y Carriedo, 2003). A través de ellos, el lector identifica las relaciones entre las partes del texto y entre éste y sus conocimientos previos. Así, las inferencias conectivas relacionan de modo explícito unas ideas con otras, mediante nexos de diferentes tipo (temporales, causales, espaciales, motivacionales, entre otros) y las elaborativas, permiten completar y enriquecer la información del texto (Gutiérrez, García Madruga, Elosúa, Luque y Gárate, 2002). Las investigaciones sobre las habilidades inferenciales en niños demostraron que alrededor de los 7 u 8 años, éstas se presentan como uno de los factores que determinan la comprensión textual.

Así mismo, el lector eficiente ejerce cierto control sobre sus propios procesos, monitoreando y autorregulando la lectura (Oakhill y Cain, 2012). De esta manera, es capaz de registrar cuándo deja de comprender, advierte sus dudas, los problemas que encuentra, y busca formas y estrategias para superarlos.

Por último, otra de las habilidades importantes que debe desarrollar el lector es comprender la estructura textual, o sea, como están organizadas las ideas en el texto, reconociendo cuáles son las principales y cómo están estructuradas, de qué se trata el texto y cuál es la tesis que plantea el autor (Oakhill y Cain, 2012). La idea principal es aquello que el autor quiere comunicar, el núcleo de la información, y alrededor de ella giran las otras ideas secundarias, pero también significativas. Una vez que las palabras han sido entendidas, deben ser integradas para ofrecer una interpretación del texto como una totalidad.

Además de las habilidades mencionadas, se ha investigado también la relación entre CL y memoria de trabajo. La memoria de trabajo se refiere a un conjunto de procesos y contenidos involucrados en el control, la regulación y el mantenimiento activo de información relevante para la tarea, al servicio de la cognición compleja. Diversos autores (Daneman & Carpenter, 1980 y otros) han propuesto la existencia de una capacidad general de memoria de trabajo cuya amplitud variaría entre individuos.

Es importante señalar que, si bien cada una de estas habilidades resulta necesaria para lograr la comprensión, ninguna de ellas por sí sola puede garantizarla. En este sentido, los efectos de la decodificación en la comprensión global del texto se encuentran mediados por el conocimiento acerca del significado de las palabras y los efectos de la comprensión en la

decodificación dependen de que se alcancen suficientes significados de palabras.

Mientras que en los primeros años de la escolaridad las habilidades de decodificación son esenciales, en los siguientes grados la comprensión lingüística adquiere un papel preponderante. Stich y James (1984) sostienen que la decodificación está suficientemente desarrollada en 3° grado mientras que el vocabulario y la CL continúan desarrollándose en los grados siguientes

En el presente proyecto, entonces, nos ubicamos en la CL entendida como sinónimo de la comprensión de textos. Esta expresión se refiere de una manera más explícita al aspecto fundamental de la lectura experta, en íntima relación con los procesos lingüísticos de alto orden, es decir, aquellos implicados en el nivel del discurso: la elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, la interacción de la información y la realización de inferencias y la construcción de la estructura del texto. La distinción entre decodificación y comprensión lectora supone reconocer que ambos procesos implican aspectos cognitivos y recursos de intervención diferenciales. Desde el punto de vista cognitivo, la primera supone procesos de bajo nivel, más modulares y automáticos, con bajo consumo de recursos, y la segunda procesos de alto nivel, no modulares, no automáticos, con alto consumo de recursos. Si bien estos procesos interactúan entre ellos, distintas investigaciones (Defior Citoler, 2000, Oakhill et al., 2003) han evidenciado la independencia substancial entre ambos.

Tishman y Perskins (1997) identifican al aula como “el ámbito en el que es esperable oír mucho lenguaje de pensamiento”. Este lenguaje debe estar presente, en su opinión, en las clases porque “ayuda a los alumnos a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión” y porque “comunica y refuerza las normas de pensamiento”, es decir, ayuda a explicitar qué tipos de pensamiento son adecuados o no a una situación.

El papel del educador

Para lograr la enseñanza de estrategias, es decir, para hacerlas visibles, es necesario utilizar el lenguaje del pensamiento, y es aquí justamente donde el contexto del salón de clases se vuelve esencial. Tishman (1994) desarrolla las fuerzas culturales del aula para especificar dónde desarrollar las prácticas del pensamiento. Las fuerzas culturales del aula de las que habla Tishman (ibídem) **son el modelado, la explicitación, la interacción y la retroalimentación**. Modelar un lenguaje de pensamiento significa incorporar ejemplos y demostraciones de palabras y conceptos de lenguaje de pensamiento en las actividades habituales del aula. Proporcionar explicaciones significa enseñar directamente el significado de la terminología junto con la enseñanza directa de su empleo. En tercer lugar, la enseñanza de un lenguaje de pensamiento involucra proporcionar muchas oportunidades para que los alumnos usen los términos y conceptos del lenguaje de pensamiento. Por último, la retroalimentación se da por reformulación del habla inexperta para enriquecerla, para mostrar otras maneras de poner en palabras el pensamiento. Esto implica un educador que modele las prácticas, es decir, que ponga palabras los procesos y operaciones mentales que van sucediendo en la lectura de un texto. De esta manera entendemos que si las habilidades pueden ser aprendidas deben ser enseñadas. Definimos a las habilidades del pensamiento a la capacidad de desarrollo de los procesos mentales que permiten definir distintas cuestiones. (Gottheil y cols., óp. cit). A través de las diferentes intervenciones mediacionales llevadas a cabo por el educador se

hacen conscientes diferentes procesos: observar, analizar, predecir, clasificar, analizar, parafrasear, inferir, diferenciar, compartir lo construido, entre otras. El educador a partir de sus prácticas contribuye a hacer visibles los procesos de comprensión mediante intervenciones focalizadas y explícitas.

El programa de intervención PLM

Los programas de intervención para la CL diseñados en los últimos tiempos se sostienen en marcos teóricos cognitivos y psicolingüísticos. Para realizar la intervención, delimitan áreas en las que se ven implicadas múltiples habilidades de comprensión de los textos.

En este caso, el programa Para Leer Mejor es un programa de entrenamiento cuyo objetivo fundamental es aprender, incorporar y afianzar estrategias de CL. Como ya hemos mencionado anteriormente es una propuesta que articula diversas actividades en orden de dificultad y reiteración creciente teniendo en cuenta algunas habilidades que se consideran necesarias para el desarrollo exitoso de la CL (Oakhill y Cain, 2007): *Vocabulario, producción de inferencias, el Monitoreo de la comprensión y la Comprensión de la estructura textual*. Las actividades que se encuentran a lo largo del Programa apuntan a dos objetivos fundamentales. 1) Promover habilidades del pensamiento a través de actividades que se van constituyendo en rutinas, 2) Adquirir y desarrollar estrategias de comprensión lectora. En cuanto a su organización, el libro de actividades se divide en cuatro bloques titulados “Viaje a las estrellas”, “Animalocos”, “Hechizados” y “S.O.S. Planeta Tierra”. Cada uno de ellos gira en torno a la temática propuesta por el título y se divide, a su vez, en tres partes: “Calentando motores”, “Mundo real” y “Mundo imaginario”. “Calentando motores” es la Parte 1 en todos los bloques. Las otras dos partes alternan el segundo y tercer lugar.

Dentro de “Calentando motores” las actividades están destinadas a trabajar sobre estrategias de observación, vocabulario, conciencia fonológica, comprensión literal. “Mundo real” y “Mundo imaginario” trabajan sobre la comprensión de textos narrativos y expositivos.

El abordaje de los textos se organiza en todos los bloques en tres momentos: “Antes de leer”, “Durante la lectura” y “Después de leer”, que subsumen una serie de actividades que, de manera versátil, trabajan con las habilidades de vocabulario, activación de los conocimientos previos, comprensión literal e inferencias, estructura textual y monitoreo de la comprensión.

Pero además de tener como objetivo la comprensión de textos, las actividades están destinadas a promover la apropiación, dentro del aula, del lenguaje propio del pensamiento.

El programa de intervención PLM consta de actividades organizadas, sistemáticas y planificadas para el trabajo con los componentes de la comprensión lectora. El material está organizado en orden de dificultad y reiteración creciente. Durante la aplicación del mismo programa se percibe la gradualidad y secuenciación necesaria para ir consolidando las estrategias que se irán construyendo a lo largo de su aplicación.

Conclusiones:

La comprensión, en tanto proceso psicológico superior avanzado requiere de procedimientos instruccionales altamente especializados. En dicho programa se enfatiza el papel del Vocabulario, producción de inferencias, el Monitoreo de la comprensión y la Comprensión de la estructura textual. La intervención específica, intensiva y sistemática por parte del educador es considerada fundamental para la enseñanza de estrategias para la comprensión de textos. Consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza. En este sentido la propuesta que articula la implementación del Programa PLM tiene como propósito ofrecerle a los niños diversas formas de aprender, donde los contenidos se articulen con el desarrollo de las capacidades. Esto implica un educador que modele las prácticas, es decir, que ponga palabras a los procesos y operaciones mentales que van sucediendo en la lectura de un texto. De esta manera entendemos que si las habilidades pueden ser aprendidas deben ser enseñadas (Gottheil y otros, 2017). Sabemos que la relación de enseñanza y aprendizaje no es una relación de causa- efecto, pero si podemos afirmar que siempre que haya alguien que enseñe habrá una intencionalidad pedagógica para que otro aprenda. Todo proceso lector implica un carácter estratégico, es por ello que consideramos crucial la intervención docente como un mediador que promueve creando condiciones óptimas de educabilidad para el éxito académico.

Bibliografía:

Abchi, V; Medrano, B; Borzone, A (2015). Los chicos aprenden a leer textos. Desafíos y propuestas para el aula. Ediciones Novedades Educativas.

Alzamora, S (2000). "Lecturas que se han realizado, en la década del '90, sobre la obra de Vigotsky. En Dubrovsky, S. (2000), Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.

Defior Citoler, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.

Oakhill, J. V., Cain, K., y Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.

Dubrovsky, S. (comp) (2000), Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

García Madruga, J. A., Gómez, I. y Carriedo, N. (2003). Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora. En F. Gutiérrez, J. A. García Madruga y N. Carriedo (Eds.), *Psicología evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico (Vol. 2)*. Madrid: UNED.

- Gottheil, B; Pueyrredón, D, Aldrey, A; Buonsanti, L; Freire, L; Rossi, A. I. y Molina, S (2017) *Para Leer Mejor, Propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora y habilidades de pensamiento*. Buenos Aires, Paidós
- Kintsch y van Dijk (1983): *Strategies of discourse comprehension* Academic Press; New York
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell.
- Kintsch, W., Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85, 363-394
- Luria, A. (1961). An objective approach to the study of the abnormal child. *American Journal of Orthopsychiatry*, 31, 1-14.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Editorial Paidós
- Musci, M. C. y Brenlla, M. E. (2017) La evaluación dinámica y las potencialidades para el aprendizaje: recorrido conceptual y perspectivas de desarrollo". *Revista Investigaciones de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires*. Año 2017, 22, 1. ISSN 0329-5893. En prensa.
- Gutiérrez, F., García Madruga, J. A., Elosúa, R., Luque, J. L. y Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción psicológica*, 1(1), 45-68.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En N. J. Snowling, & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: a Handbook*. Victoria: Blackwell Publishing.
- Oakhill, J. y Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121
- Sticht, T. and James, J. (1984). Listening and reading. P. D. Pearson (Ed) *Handbook of Reading Research* (pp. 293-317). New York: Longman.