

Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan

Laura Frade Rubio



1a edición, marzo de 2009

D. R. © Doctora Laura Frade Rubio
Perseo 39-4, Col. Prado Churubusco,
Delegación Coyoacán,
04230 México, D.F.
Tels. (+52 55) 56 70 62 49 y 55 81 60 60
www.calidadeducativa.com
informes@calidadeducativa.com

Corrección y revisión:
Eduardo Mendoza

Composición tipográfica:
Braulio Morales Sánchez

Diseño de portada:
Braulio Morales Sánchez

ISBN: 978-970-95244-6-8

Se prohíbe la reproducción parcial o total, por cualquier medio,
sin el consentimiento de los derechos de la obra.

Impreso y hecho en México

Índice

Glosario	7
Presentación	9
Introducción	11
El aprendizaje de la lectoescritura, una aproximación cognitiva y neuropsicológica	13
Habilidades neuropsicológicas previas para el aprendizaje de la lectoescritura	33
Proceso cognitivo lector	45
Estrategias docentes para superar los problemas lectores	55
Otros factores que pueden afectar la comprensión lectora	77
Las competencias lectoras	81
¿Cómo se desarrollan las competencias lectoras?	91
<i>Estrategias generales</i>	91
<i>Estrategias propicias de acuerdo con cada ciclo escolar</i>	96
Educación inicial	96
Educación preescolar	97
Educación primaria	99
Educación secundaria y media superior	103
Educación superior	105
Conclusiones	113
Bibliografía	115

Glosario

Atención: capacidad para concentrarse en un solo estímulo para planear, ejecutar y evaluar una acción sobre el mismo.

Cinestésico: relacionado con el movimiento, la percepción del equilibrio y las partes del cuerpo.

Competencia: capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para responder de manera adecuada a las demandas que se producen en el entorno.

Competencia lectora: capacidad adaptativa cognitiva y conductual para leer diferentes textos utilizando distintas habilidades de pensamiento que lleva a obtener la información con diferentes niveles de complejidad, desde la comprensión literal hasta la interpretación, inferencia y producción de nuevos conocimientos.

Comprensión lectora: capacidad para decodificar, acceder al léxico, analizar sintácticamente, imaginar y representar, inferir e interpretar un texto que lleva a utilizar la información obtenida en diferentes niveles de complejidad.

Decodificar: asociar una grafía al sonido que le corresponde y juntarlas para leer una palabra.

Descriptor: oración que describe un evento o las partes del mismo.

Discriminación: capacidad para distinguir las diferencias que emite un estímulo.

Dislexia: problema cognitivo que consiste en la imposibilidad de aprender a leer y a escribir que se presenta mediante diversas manifestaciones, entre ellas no aprender a hacerlo o bien leer muy lento.

Funciones ejecutivas: serie de habilidades de pensamiento que permiten elegir el estímulo, tener la iniciativa, planear la ac-

ción sobre el mismo, ejecutarla, autocontrolarla, autorregularla, evaluarla, prever o anticipar qué sigue y continuar con nuevas tareas. Son la base del desempeño. En la comprensión lectora permiten planear, ejecutar y evaluar la acción lectora.

Indicador de desempeño: descriptor del proceso que lleva a desarrollar la competencia.

Inferencia: habilidad de pensamiento que se despliega en la comprensión lectora de un sujeto que añade conocimientos a la información obtenida en la lectura que no se encuentran escritos literalmente ahí.

Interpretación: habilidad de pensamiento que se despliega en la comprensión lectora de un sujeto que le brinda un significado propio a la información que obtuvo de la lectura realizada y que va más allá de la comprensión literal.

Memoria: capacidad para recordar la información que produce un estímulo, evento, hecho o proceso.

Neuropsicología: ciencia que estudia la relación que existe entre lo que hace el cerebro y la conducta que se produce.

Nivel de desempeño: descriptor del resultado que obtiene una persona que ya cuenta con una competencia.

Percepción: hacer consciente la sensación por la diferencia que emite el estímulo.

Representación mental: imagen que concibe una persona cuando ha leído un texto que ha comprendido.

Semántica: estudio del significado, sentido o interpretación que se hace del lenguaje.

Sensación: capacidad para recibir la información que produce un estímulo mediante los cinco sentidos: vista, oído, gusto, tacto y olfato.

Sintaxis: análisis de la relación gramatical que existe entre las palabras.

Presentación

En la era de la producción del conocimiento, la información que se genera se plasma en su mayoría en forma escrita. Por esto la comprensión lectora es la base para aprender a aprender a lo largo de la vida. No obstante, en nuestro país, las personas leen un libro al año en promedio, pero además, en la mayoría de los casos es literatura cuyo contenido no es muy complejo.

Los resultados de las pruebas internacionales como PISA (OCDE) y de las nacionales como ENLACE hacen evidente, además, que los y las mexicanas tenemos problemas para comprender lo que leemos, no sólo porque no lo entendemos sino porque no utilizamos otras habilidades de pensamiento más complejas como son: la interpretación de las intenciones del autor, inferencias propias sobre contenidos no escritos en forma literal, o bien elaboraciones que nos lleven a formular nuevos aprendizajes a partir de lo que estamos leyendo.

Tomando en cuenta lo anterior la doctora Laura Frade escribió este nuevo libro con el fin de impulsar que los educadores en cuenten con una comprensión clara, tanto del proceso lector que sigue una persona, como de los productos cognitivos que realiza, con el fin de que al identificar ambos se obtengan las competencias lectoras necesarias para impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida en el siglo XXI. Es un honor para nuestra empresa presentar esta nueva obra de la autora, la cual estamos seguros que se convertirá en una nueva herramienta para impulsar una mejora en la educación de los niños y las niñas de nuestro país.

Calidad Educativa Consultores S. C.
México, marzo de 2009

Introducción

La comprensión lectora es la capacidad que tiene una persona para aprender a partir de lo leído. Es entender de manera literal lo que se lee, pero además integrar los significados que comunica un autor con la intención que tiene para escribir en el contexto en el que lo hace; es interpretar, inferir, y construir nuevos conceptos, ideas y significados a partir de lo que está escrito.

La comprensión lectora es un proceso que se inicia con el desarrollo del lenguaje y abarca a su vez todas las variables que influyen en estas dos dinámicas, entre ellas: las características y capacidades del sujeto, el contexto en el que se desenvuelve, su cultura, grado de desarrollo lector de su ambiente, su herencia, la manera en que aprendió a leer y a escribir, sus intereses, los estereotipos que tenga sobre el acto de leer, así como la necesidad que tenga y el problema que se resuelva mediante la lectura.

Para comprender los obstáculos que se presentan es necesario identificar cómo se desarrolla y adquiere el lenguaje, qué paralelismo existe entre la adquisición de la lectoescritura y la comprensión lectora, pero además es necesario entender cómo interviene el cerebro en el proceso lector, pues esto permitirá reconocer los problemas que van a enfrentar los estudiantes con el fin de comprender lo que leen y utilizarlo para aprender en todos los campos, materias y asignaturas de su vida académica. Por esta razón, comenzaremos por identificar, de manera breve, el proceso neuropsicológico en el desarrollo del habla, su paralelismo con el aprendizaje de la lectoescritura y de la comprensión lectora a fin de definir las habilidades que resultan cruciales en la adquisición de estos aprendizajes. Continuaremos con una des-

cripción detallada del proceso lector a nivel cognitivo para determinar las etapas que se dan en el proceso y los obstáculos que se desprenden en cada una. Luego analizaremos las estrategias útiles para superar estas dificultades y describiremos las competencias que se derivan de todo este proceso. Finalizaremos con las actividades concretas que desarrollan la competencia lectora desde preescolar hasta la universidad.

Aparentemente, este documento está dirigido sólo a docentes de la educación básica; nada más lejano de su intención, porque cualquier maestro/a puede encontrarse con alumnos jóvenes o inclusive adultos que enfrentan obstáculos en el proceso lector. Por esto es necesario conocer esta dinámica desde las bases que la generan hasta su estado final, es decir desde el desarrollo del lenguaje hasta la adquisición de competencias lectoras que utiliza el lector experimentado. Ningún conocimiento sobra en este sentido.

Más aún, estudios estadounidenses recientes advierten que los niños y las niñas que presentan problemas lectores en los primeros años los seguirán teniendo a lo largo de su vida, que el 75% de los estudiantes que han sido identificados con problemas lectores en la escuela elemental continuarán con ellos y que además pueden fracasar con más probabilidad a lo largo de su vida, y tendrán oportunidades profesionales menores en la adultez (National Reading Panel, 1999, EU), fenómeno que ocurre de manera similar en nuestro país.

Por lo anterior resulta indispensable que los niños y las niñas desarrollen las competencias indispensables para leer a conciencia. Este libro pretende ser una contribución en este sentido, pero además también se concentra en el diseño y la realización de múltiples actividades que promuevan la comprensión lectora a lo largo de la vida.

Doctora Laura Frade Rubio
México, marzo de 2009

El aprendizaje de la lectoescritura, una aproximación cognitiva y neuropsicológica

Cuando las personas aprenden, establecen un proceso de interacción con el mundo en el cual su cerebro entra en acción y se da un proceso que cuenta con las siguientes etapas^{1,2}:

- *Sensación*. El cerebro recibe diferentes sensaciones a través de los cinco sentidos: vista, oído, gusto, tacto, olfato. Por ejemplo, huelo algo.
- *Percepción*. Es cuando se hace consciente la sensación, por lo general una a la vez, es decir, la persona ve un carro, o bien siente frío. La percepción se basa en la diferenciación, en la discriminación de las cualidades que evoca la sensación. El frío es diferente del calor y por eso se siente. Por otro lado, no se perciben todas las sensaciones de todos los objetos que sentimos al mismo tiempo. Tal es el caso de una persona que puede haberse hecho un moretón y no haberlo sentido mientras estaba haciendo otra cosa hasta cuando lo ve; entonces se pregunta: “¿a qué horas me pegué?”, o cuando huele algo y no lo percibe hasta que lo vuelve consciente y dice: “huele a gas”. Sin embargo, la percepción de los objetos es intermodal, lo cual significa

¹ Esta sección fue tomada de: Laura Frade, *Procesos neuropsicológicos y lectoescritura*, Calidad Educativa Consultores, Documentos de trabajo, México.

² Laura Frade, *Déficit de Atención e Hiperactividad, Fundamentos y estrategias para el manejo docente en el salón de clase*, vol. I, Fundación Cultural Federico Hoth, A. C., agosto de 2006.

que recibimos todas las sensaciones simultáneamente: el frío no huele, pero se siente en la piel, no tiene color. Si, en otra situación, percibimos el olor de la comida, también la vemos y distinguimos sus características.

- *Atención.* Es cuando la persona ha elegido el estímulo que percibió y se concentra en él para planear la acción y ejecutarla sobre dicho objeto. Por ejemplo: cuando alguien se dirige a buscar la fuga de gas, se concentra en dónde está, no deja de pensar en eso hasta que logra su objetivo.
- *Memoria.* Se usa para identificar qué es ese estímulo, cómo se llama: si un sujeto advierte que ese olor es de gas, lo hace porque tiene guardado en su memoria que a eso que huele se le llama gas. La memoria además de almacenar la información sobre el objeto también guarda el o los procedimientos que genera, es decir cómo se usa el objeto por pasos.
- *Pensamiento.* Una vez que se ha entendido qué es, se conocen, analizan y sintetizan las cualidades del objeto; se planea y toma una decisión con respecto al mismo; se resuelve un problema; se crea algo nuevo; se evalúa la acción y se planea lo que sigue, o bien se elaboran hipótesis que buscan comprobarse. Por ejemplo: Puedo analizar que la fuga de gas viene de la estufa que está mal cerrada.
- *Actuación.* Es el momento en que se lleva a cabo el desempeño, la actividad pensada como resultado del pensamiento, y por lo general tiene un inicio, nudo y desenlace, o sea se planea, se ejecuta y se evalúa lo que se hizo con el objeto. Por ejemplo, se le da vuelta a la hornilla de la estufa para apagarla. Tiene además una actitud, se cierra la hornilla con una actitud preventiva, hasta con cierto miedo de que explote en ese momento.

Cuando leemos, este proceso se lleva a cabo de la misma forma:

- *Sensación.* Se sienten las letras, se ven o se oyen, según sea la fuente emisora.

- *Percepción.* Se perciben las diferencias entre las letras, se puede ver que la letra “e” no es “o” y el sujeto empieza a juntar las letras, o bien es capaz de discriminar la diferencia entre “e” y “o”.
- *Atención.* Se le pone atención a las letras, a lo que el sujeto va decodificando con ellas y se concentra en decodificar, obtener el significado y relacionar lo que se va leyendo con lo que ya leyó.
- *Memoria.* Se usa la memoria para recordar qué es cada letra y cuando se sabe qué son, se les junta en una palabra, se recuerda cuál es su significado, qué representa cada una, se recuerda lo que se leyó y se le mantiene en la memoria para seguir leyendo y darle sentido a lo que se lee.
- *Pensamiento.* Se comprende la palabra, se le imagina, se sacan las propias inferencias sobre la palabra escrita y los significados que se van construyendo, interpretando, recreando, se elaboran nuevos aprendizajes.
- *Actuación.* Se actúa, se continúa leyendo o se hace lo que dice la lectura, lo que se pide.

Este proceso es necesariamente neuropsicológico; nuestro cerebro realiza todas estas acciones en una dinámica propia que produce una conducta determinada. Recordemos que la neuropsicología estudia la relación del cerebro y la conducta, es decir, lo que sucede en este órgano produce un comportamiento que está condicionado por él.

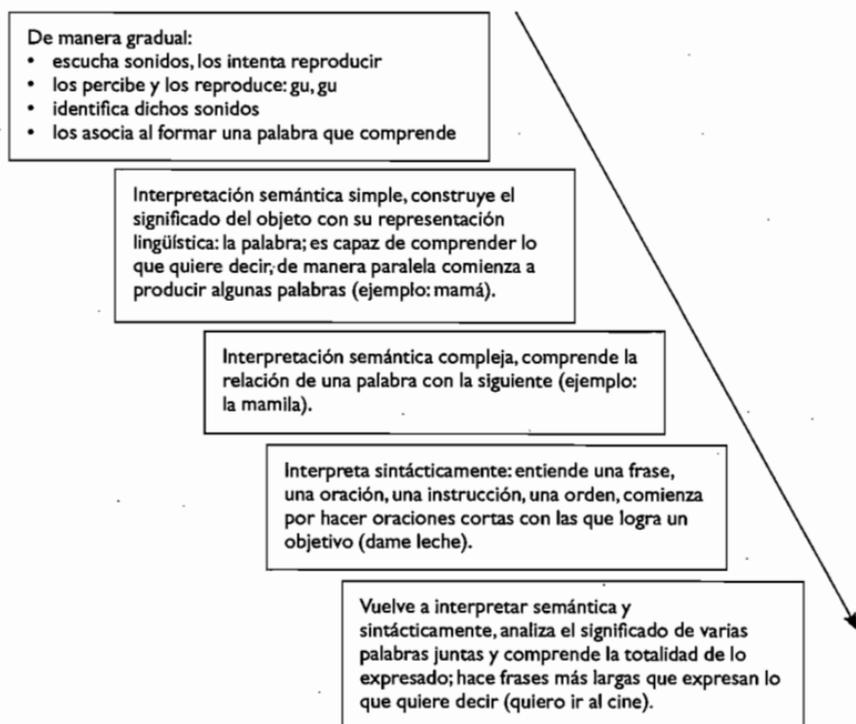
En este contexto neuropsicológico, hoy se sabe que el cerebro funciona de manera localizada pero también de forma sistémica, es decir, algunas de sus partes realizan ciertas funciones mientras otras elaboran otras, no obstante, cuando alguna no trabaja de manera adecuada cualquier parte puede realizar la acción (plasticidad cerebral) si y sólo si la corteza cerebral de esa región se encuentra intacta (principio de equipotencialidad).

Esto supone, entre otros, que una actividad como el lenguaje se encuentra localizada en el hemisferio izquierdo, o que las funciones ejecutivas (elegir el estímulo, tener voluntad, iniciativa, pla-

near sobre el mismo, planificar sobre él, actuar, evaluar lo que se hizo, autocontrolarlo, regularlo y anticiparse a lo que sigue) están en los prefrontales, justo detrás de la frente.³ Cuando alguna parte del cerebro se daña, se imponen ciertos riesgos en la conducta del individuo; deja de hablar si se afecta la zona de articulación de las palabras ubicada en el frontal izquierdo o, cuando los frontales se dañan, deja de tener voluntad.

Con base en lo anterior se ha establecido una correlación entre ciertos procesos de aprendizaje y el cerebro. Analicemos este órgano con más claridad en el aprendizaje del lenguaje y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura.

El proceso de producción de lenguaje existe en un proceso organizado que se da por fases en un niño/a:

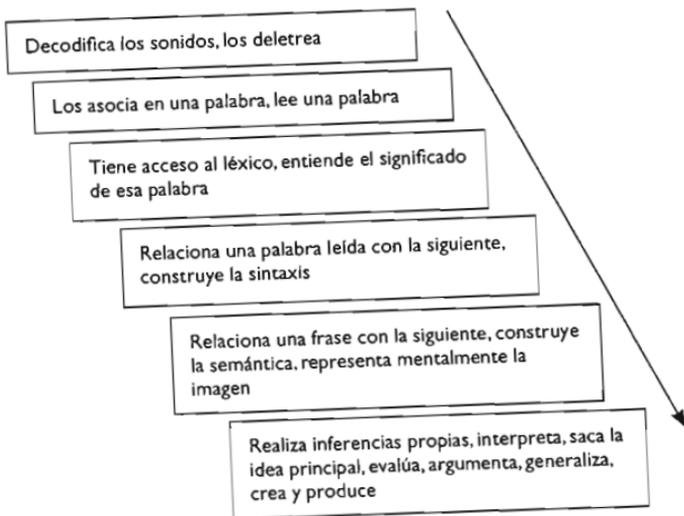


³ Si se quiere información a detalle sobre las funciones ejecutivas puede leer: *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*, de la doctora Laura Frade Rubio, Mediación de Calidad S.A. de C.V., México, D. F. 2008.

Este proceso de desarrollo de un infante se observa en las escalas de desarrollo, como por ejemplo en la Escala de Denver, en donde al analizar las conductas de lenguaje se identifica cómo un bebé lleva a cabo este proceso: sonidos, sílabas, palabras completas, frases, oraciones.

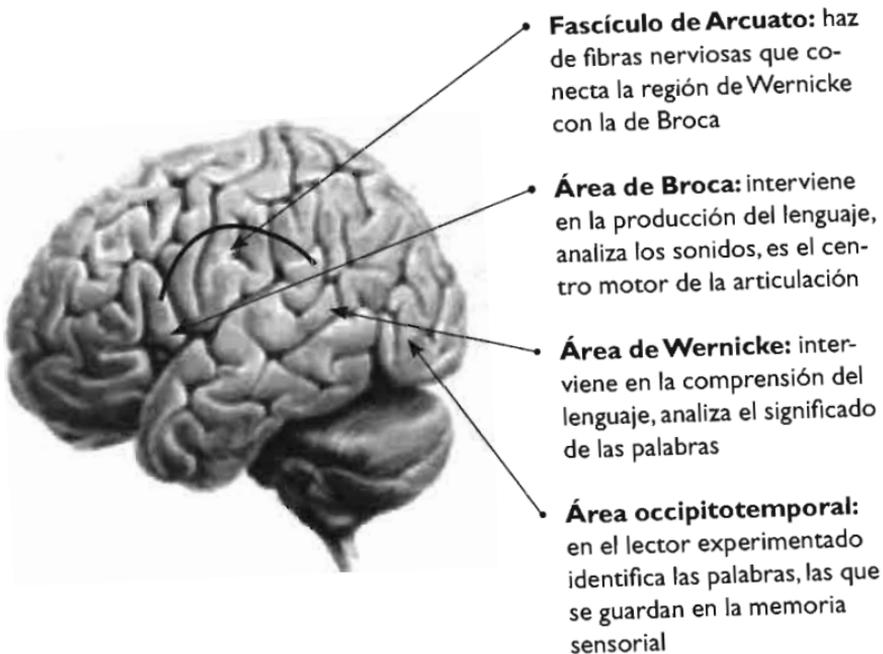
Esto implica que el cerebro del bebé primero identifica, asocia y junta los sonidos que escucha, y al mismo tiempo los trata de reproducir (interpretación fonética), lo cual sucede de los dos a los diez meses de edad. Después los sonidos adquieren un significado, relaciona el objeto con la palabra que lo representa (interpretación semántica simple) para lo cual también comienza por reproducir las palabras, lo que aparece entre los diez meses y los tres años de edad. Posteriormente relaciona una palabra con la otra y construye un proceso sintáctico que permite comprender las reglas del lenguaje, de manera que entiende órdenes y a su vez emite órdenes; este proceso ocurre de un año y medio a los tres años. Por último, produce una serie de palabras que constituyen un discurso (de los tres años en adelante).

Si una persona junta los sonidos de l, i, l, a, y forma la palabra lila, le da un significado, es una flor morada, y si ésta la junta con otras palabras (piense en: *me, gusta, y la*) finalmente podrá decir: *Me gusta la lila*, asunto que produce y articula. El proceso lector se genera de igual manera. Existe un proceso de decodificación en el cual se identifica la letra, se asocia a un sonido determinado, se forma una palabra, se le otorga un significado al vocablo, se le relaciona con la siguiente palabra que la persona está leyendo, esto es, analiza su sintaxis e imagina lo leído.



Ambos procesos: el aprendizaje del lenguaje y el aprendizaje de la lectoescritura ocupan las mismas zonas del cerebro, a saber:

Áreas del cerebro humano involucradas en el lenguaje



Como se observa en la figura, el cerebro cuenta con secciones que se encargan de manera especializada de los procesos relativos al lenguaje. En el área de Broca (llamada así por su descubridor) se analizan los sonidos para poder reproducirlos; por su parte, en el área de Wernicke se analiza la comprensión de las palabras y en el área occipitotemporal se guarda la memoria de las sensaciones visuales que generan las palabras.

Este nivel de funcionamiento tan exacto no surgió de la nada, hubo un proceso evolutivo que llevó a los seres humanos hasta donde se encuentran ahora. Existe una relación filogenética (del origen de la especie) entre el lugar en donde se realiza la acción en el cerebro y la complejidad de la acción, es decir, lo que se encuentra localizado en la parte de atrás del cerebro por lo general se encarga de las funciones más primitivas que hacemos las personas y lo que se ubica adelante del cerebro es lo más evolucionado, puesto que así fue como apareció en la evolución de los seres humanos. Las funciones más básicas como respirar, la circulación, la secreción y el movimiento están reguladas y controladas por el cerebelo, mientras que lo más complejo como hablar y razonar se encuentra en los frontales. Lo que sucedió primero en nuestra historia evolutiva está atrás, lo que sucedió al final se encuentra enfrente.

Así, la memoria sensorial guarda el recuerdo de las sensaciones que emite un objeto, es lo más simple y eso lo puede hacer también un perro (el can reconoce el olor de su amo de manera inmediata). Comprender una palabra es también algo que pueden hacer los animales, pero producir una palabra es algo que en definitiva no hacen. Esto quiere decir que las funciones cerebrales más complejas siempre estarán localizadas en los frontales mientras que las más primarias se encuentran en la parte de atrás de la cabeza.

Esto se constata porque ni siquiera los últimos homínidos en la línea evolutiva, como el Hombre de Neanderthal, podían hablar. Este proceso se reproduce de igual forma en el aprendizaje de la lectoescritura. Cuando una persona aprende a hablar o a leer utiliza el cerebro precisamente en la dirección inversa; es decir,

pone en juego primero los frontales, dado el nivel de complejidad del lenguaje, ya que analizará la palabra por sus sonidos y por sus letras, con el fin de poder razonarlas y aprenderlas para luego utilizar los temporales, tratando de asociar lo que ve con un significado; finalmente usa la sección occipital, en donde guarda la sensación recibida de manera automática. Lo más complejo lo hace primero y ello es así porque los seres humanos aprendemos primero razonando, y no es hasta que algo se convierte en una conducta automática que lo guardamos en la parte de atrás de la cabeza. Lo anterior resulta crucial en el aprendizaje de la lectoescritura, tal y como lo demuestra la doctora Rally Shaywitz,⁴ quien publicó los resultados de sus investigaciones efectuadas en la Universidad de Yale,⁵ y con las cuales prueba que cuando una persona lee se activan ciertas áreas del cerebro, sin embargo, dicha activación se modifica con la edad, dependiendo de su competencia lectora y de los posibles daños neurológicos que tenga.

La doctora Shaywitz y su equipo de investigadores estudiaron tanto el cerebro de personas que no pueden aprender a leer y a escribir correctamente y que, por tanto, tienen dislexia, como el de aquellas que se caracterizan por ser buenas lectoras, e hicieron un análisis comparativo entre el funcionamiento de ambas.

Utilizaron como herramienta para el análisis de los cerebros una tomografía de positrones que permite estudiar lo que sucede cuando una persona está leyendo. En las imágenes resultantes pudieron encontrar patrones que permiten concluir que existen zonas específicas y diferenciadas que se utilizan en ambos casos. Esto significa que una persona con dislexia activa una región, mientras que el lector experimentado activa otra, con otro tipo de funciones, tal y como se verá más adelante.

La dislexia se refiere a los problemas graves de aprendizaje de la lectura debido a algún daño cerebral, disfunciones en el sistema nervioso central de origen hereditario o genético, o bien a

⁴ Rally Shaywitz, *Overcoming Dyslexia, A New and Complete Based Program for Reading at Any Level*, Knopf, Nueva York, 2004.

⁵ Idem.

la falta de maduración que ocasiona retrasos fundamentales en la lectura y la incapacidad de aprender a leer con los métodos utilizados en un salón de clase. En un principio se manifiesta por la dificultad de aprender a leer, posteriormente, cuando ya leen, se equivocan con frecuencia ya que cambian las letras o manipulan lo que leen de acuerdo con su contexto. También pueden decir una letra o una palabra por otra.⁶

En el experimento realizado por la doctora Shaywitz, se le pidió a varios sujetos con dislexia y sin dislexia, de diferente sexo y edad, que leyeran palabras inventadas, sin sentido y que dijeran si rimaban o no. Las personas sólo tenían que apretar un botón que decía sí o no en cuanto aparecieran las palabras en una pantalla mientras estaban siendo sometidas a un estudio de tomografía de emisión de positrones. El resultado fue diferenciado por sexo, edad y capacidad lectora. Los niños y niñas pequeños utilizan primero el lóbulo frontal izquierdo, el área de Broca, que además de descifrar o deletrear el código escrito, o sea de analizarlo, sirve para articular las palabras. También emplean el área parietotemporal llamada Wernicke, que sirve para comprender las palabras. Lo anterior resulta interesante porque es en los frontales en donde se llevan a cabo los procesos de razonamiento. Es decir que cuando están aprendiendo a leer los alumnos(as) requieren analizar una palabra con detenimiento. Esto está asociado a la producción del lenguaje, ya que lo primero que hacemos para aprender a hablar es identificar los sonidos, para luego reproducirlos.

En cambio, los adultos que son buenos lectores utilizan la zona occipitotemporal, la región donde se encuentra la memoria sensorial visual, en la que se guardan los recuerdos visuales. Esto supone que una vez que la persona ha aprendido a leer y escribir, guardará la información visual sobre la palabra que ha leído en los circuitos neurales que le permitirán reconocerla con sólo verla, si y sólo si la ha conocido con anterioridad. Por ejemplo, uno puede leer el siguiente párrafo:

⁶ Cecil Mercer, *Dificultades de aprendizaje*, vols. I y II, Educación Especial, Grupo Editorial CEAC, 1987.

Sgeun un etsduio de una uivenrsdiad ignlsea, no ipmotra el odren en el que las ltears etsan ersciats, la uicna csoa ipormtnate es que la pmrirea y la utlima ltera esten ecsritas en la psiocion cocrrtea. El rsteo peuden estar ttaolmntee mal y aun pordas lerelo sin pobrleams. Etso es pqoure no lemeos cada ltera por si msima, snio que la paalbra es un tdo. Pesornamelnte nos preace icrneilbe

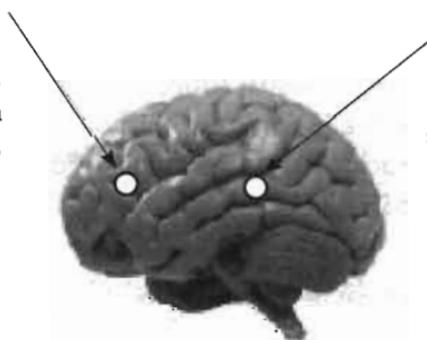
Aunque se encuentre mal escrito, el lector es capaz de leer el texto anterior gracias a la memoria sensorial; con sólo leer el principio y el final de las palabras se puede adivinar lo que dicen porque ya las tenemos guardadas como signos visuales reconocibles por nuestro cerebro.

Esto explica por qué cuando leemos palabras desconocidas, o palabras que no existen, inventadas, tardamos en leerlas, tenemos que observarlas, deletrearlas, tratar de unir las otra vez, analizarlas y volver a utilizar el área de Broca y la de Wernicke.

En una persona que padece dislexia, sea adulto o niño, se activa el área de Broca pero no la de Wernicke ni tampoco la occipitotemporal, de manera que siempre tienen que estar analizando lo que leen. Más aún, en varios niños con dislexia se ha observado que cuando tratan de leer, en su cerebro se activa además el hemisferio derecho más o menos a la misma altura que el área de Broca, es decir, están poniendo toda la capacidad de sus frontales a trabajar para analizar la palabra que ven frente a sus ojos.

Áreas que se activan en la infancia cuando se aprende a leer:

Área frontal, área de Broca, lugar en donde se analizan las palabras de primera instancia y luego se articulan, toda vez que se ha memorizado su reproducción.



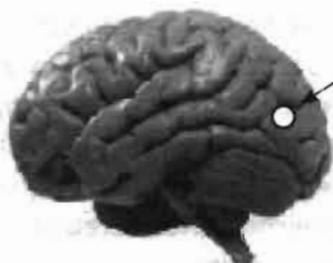
Área parieto-temporal Wernicke: zona en donde se le adjudica un significado a la palabra leída

Áreas que se activan en un lector experimentado

Área

occipitotemporal:

zona en donde se guarda la palabra en la memoria sensorial de manera en que cuando se lee se reconoce rápidamente.



Por tanto, el cerebro nunca guardó la información sensorial recibida en el área frontal, ni siquiera conservó su significado en la zona de Wernicke para poder comprenderla. Dichos estudios también revelan que cuando los niños y las niñas realizan ejercicios continuos para asociar una letra con el sonido que representa los circuitos neurales se activan, de tal manera que mientras más ejercicio (más repetición de esta acción), más se engrosarán los circuitos y con esto su capacidad lectora aumentará. De hecho, se ha demostrado que los niños/as con dislexia logran utilizar las áreas encargadas de la lectura en el cerebro (Broca, Wernicke y la zona occipitotemporal) si han recibido un entrenamiento fonético específico para hacerlo.

Esto implica, por ende, que para poder leer existe una relación entre el análisis fonético y visual de cada letra, su asociación para construir un significado y, en consecuencia, para guardarla en la memoria sensorial que se encuentra en el área occipitotemporal.

Lo que también queda claro es que la mayoría de las personas disléxicas conservarán esta tendencia a lo largo de su vida, ya que seguirán leyendo lento, lo que tiene que ver con que continuarán analizando palabra por palabra en lugar de leer automáticamente sólo por visualización.

En este sentido, para garantizar un buen proceso lector, se tiene que asegurar todo el proceso: análisis de la palabra –deco-dificación–, para luego visualizar, memorizar y guardar.

Como se ha explicado, la base del proceso lector es deletrear: analizar los sonidos que forman las palabras. En la actualidad existe evidencia científica que demuestra que esto es la base de la lectura. En la historia de la medicina se han registrado casos de personas que sufrieron ciertos daños cerebrales que les produjeron incapacidad para leer a pesar de que conservaron la inteligencia y la capacidad para hablar.

En su libro *Overcoming Dyslexia*, la doctora Shaywitz cuenta la historia de personas que han padecido daños cerebrales específicos que producen ciertos tipos de dislexia. Relata, entre otros casos, que en 1676 el médico alemán Johann Schmidt publicó que un señor de 65 años perdió la capacidad de leer después de un ataque de apoplejía. Esta persona, a pesar de que hablaba, cuando leía no era capaz de identificar las letras. Posteriormente, en 1896, el doctor Pringle Morgan describió en el *Medical British Journal* a un joven de 14 años quien no podía leer a pesar de que era muy inteligente y pese a que sus tutores le habían enseñado a hacerlo desde los siete años de edad. Lo interesante de este caso es que el joven leía los números, inclusive el álgebra, pero no podía leer letras. En aquel tiempo el médico lo llamó: *ciego a las letras*. Desde entonces este problema se ha estudiado hasta descubrir que cuando las personas no pueden identificar las diferencias fonéticas en las letras tienen dislexia, lo que se refleja en su falta de uso del área de Wernicke y la zona occipitotemporal en el cerebro.

La doctora Shaywitz estudió además cuál era el mejor método para enseñar a leer y a escribir a los niños, observando el progreso al utilizar una tomografía de emisión de positrones. Del grupo estudiado de 78 niños(as), 49 tenían problemas de lectura y 29 eran buenos lectores. De los 49 con dificultades, 37 participaron en un programa cuya base fue la instrucción mediante la conciencia fonética y el deletreo; 12 de los niños continuaron con sus estudios regulares en la escuela, con el método de enseñanza *Whole learning* (aprendizaje global), que parte de palabras completas. El resultado fue que se observó una mayor actividad cerebral en los niños y niñas que adquirieron conciencia fonética que en aquellos que no lo hicieron.

No obstante, también existe evidencia científica de que la preferencia de las personas, con base en estos resultados obtenidos en la enseñanza de la lectoescritura, depende del dominio de un hemisferio cerebral. Es decir, aquellas personas cuya tendencia está dirigida hacia el uso predominante del lenguaje como medio de aprendizaje y de expresión, utilizan el hemisferio izquierdo y por tanto prefieren y aprenden mejor al hacer uso del método analítico (por fonemas o sílabas); por su parte, hay otras personas cuyas preferencias se inclinan más al uso de medios gráficos, los números y las imágenes y por lo tanto prefieren aprender a leer y a escribir con los métodos sintéticos (por palabras o frases completas) ya que utilizan más el hemisferio derecho del cerebro. Sin embargo, estas últimas requieren más apoyo en el aprendizaje de las convencionalidades de la lectura y de la escritura, principalmente en la ortografía, la redacción y el cumplimiento de las reglas de sintaxis. En cambio las primeras necesitan de una mediación propicia para desarrollar su creatividad y utilizarla en el diseño y elaboración de textos originales.

El aprendizaje de la lectoescritura de acuerdo con la preponderancia de algún hemisferio, así como los descubrimientos anteriores (Shaywitz) evidencian las críticas a las teorías que abordan el desarrollo del lenguaje como algo innato al ser humano y por tanto natural. Noam Chomsky⁷ mencionó en 1950 que el lenguaje es tan complejo que resulta ingenuo pensar que se puede adquirir sin una trayectoria evolutiva previa, por lo que cada persona nace con una predisposición para aprender el lenguaje de forma innata. Si bien es cierto que los animales no hablan y que esta es una cualidad exclusivamente nuestra, también lo es que es frecuente encontrar casos en los que los sordos no aprenden a hablar si no escuchan al menos mínimamente o se les enseña de manera directa con métodos especiales.

Basta con estudiar el caso de Hellen Keller para identificar que el lenguaje de cualquier tipo (hablado por señas u oral) se

⁷ Noam Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

adquiere por una mediación directa entre seres humanos. En este contexto, las personas sólo aprenden a hablar cuando hay otra persona enfrente, alguien que se lo enseñe. Aunque se tenga esa predisposición genética, la capacidad lingüística no permanece intacta si no se desarrolla entre pares. Así por ejemplo la doctora Marian Diamond, en su libro *Los árboles mágicos de la mente*, cuenta la historia de personas que tuvieron problemas para oír o para ver al nacer, y que años después pudieron ser operadas, sin embargo, en el caso de los ciegos, no pudieron ver porque el nervio óptico no se encontraba desarrollado, y en el de los sordos no pudieron escuchar porque el nervio auditivo tampoco lo estaba. Por ende, existe otra corriente que señala que el desarrollo del lenguaje es básicamente el resultado de una interacción. Algunos representantes de esta corriente son Lev S. Vygotsky y Jerome Bruner.

A la luz de estos hechos, se puede afirmar que el desarrollo del lenguaje efectivamente es una capacidad con cuya predisposición contamos las personas y que sólo se desarrolla bajo la interacción con otros seres humanos.

No obstante esto no se reproduce en el caso de la escritura, lo cual se demuestra por el simple hecho de que, mientras todas las culturas de la Tierra cuentan con sus propias lenguas, no sucede así en el caso de la lectoescritura. No todos los pueblos la han podido desarrollar; existen muchos que son ágrafos, aunque cuentan con su propia lengua no la escribieron, pese a los intentos por escribirlas utilizando como base la lingüística convencional de los idiomas como el inglés, el francés o el español; dichas lenguas no cuentan con sus propios sistemas para producir textos y comprenderlos.

Muchos de los pueblos indígenas de América, como los tarahumares, pimas, guarijíos, entre otros, son muestra de ello. Esto no significa que dichos pueblos no puedan aprender a leer, por el contrario, si se encuentran en ambientes letrados de cualquier idioma aprenderán a hacerlo en la lengua que se les enseñe, pero dependiendo de ciertas variables. La autora de este libro, después de vivir 15 años en la Sierra Tarahumara directamente en

las comunidades indígenas y dedicada a la enseñanza de mujeres y niños(as) rarámuri,⁸ observó que el acceso a la lectoescritura, cuando se proviene de un pueblo ágrafo y se usa una lengua materna que no es el idioma oficial, en este caso el español, la adquisición depende de múltiples aspectos que varían desde el estado de salud de las personas hasta el nivel de exactitud de la transcripción de la lengua indígena a la letra utilizada, la edad, el nivel de conocimiento del español, la necesidad de la lectoescritura, y el propio método utilizado.

En este sentido no se puede afirmar que exista un desarrollo natural de la lectoescritura de manera universal, porque simplemente, tanto la necesidad en el uso de la misma, como las condiciones en las que se construyen los conceptos de escritura son distintas. Lo que se puede establecer es que existe un desarrollo de la lectoescritura que se genera de manera habitual cuando los seres humanos crecen en ambientes letrados, con niveles culturales que los promueven y un cierto dominio del idioma con el que se escribe en la localidad. La interacción del medio ambiente con el sujeto resulta entonces fundamental en la adquisición de la lectoescritura.

Todas las consideraciones anteriores demuestran que existe un correlato entre la formación del cerebro y el medio ambiente, y que lo que se hace con él redundará en su desarrollo. La mecánica con la cual trabaja el cerebro en términos de aprendizaje enseña lecciones que se tienen que considerar tanto para enseñar a leer y a escribir, como para impulsar la comprensión lectora; entre ellas se destacan las siguientes:

1. Existe un proceso de análisis de las palabras que consiste en identificar los sonidos y las letras que lo componen, y que se lleva a cabo en el área de Broca. Cuando se realiza dicho análisis entonces se activa el área de Wernicke, en donde se construye la relación entre la palabra y el objeto; es decir,

⁸ Rarámuri es el vocablo que los propios tarahumaras utilizan para autodenominarse. Quiere decir: pies ligeros.

se da la comprensión del significado de la palabra, ya que se asocia la palabra escrita con el objeto que representa.

2. Una vez que dicho proceso de análisis se ha llevado a cabo y que se logra su comprensión al asociar objeto y su representación lingüística (la palabra), ya no se requiere hacerlo más, pues se va guardando en la memoria por la continua repetición que se realiza en el acto de leer.

Posteriormente, la persona podrá leer sólo con visualizar cómo empieza la palabra y cómo termina, llegando de manera rápida a su significado. Se da un aprendizaje visual de la palabra, que es decodificado en el área occipitotemporal del cerebro.

3. El deletreo de la palabra resulta entonces fundamental para memorizarla, de tal manera que después pueda ser reconocida sin tener que analizarla. Esto implica un proceso cerebral que pasa por el uso de los frontales en donde se lleva a cabo el análisis para posteriormente automatizarlo en la región occipitotemporal.
4. No obstante, las características individuales imponen el análisis, y por ende la modificación en la práctica pedagógica, de que existe una diversidad en las formas de aprender que deben ser tomadas a la hora de aplicar cualquier metodología en la enseñanza de la lectoescritura, entre ellas: el predominio de un hemisferio, los daños o compromisos neurológicos existentes, y el propio gusto por representar o expresar utilizando diferentes procesos simbólicos: gráficos (visuales), fonéticos (auditivos), manuales o de movimiento (cinestésicos).

En ese contexto, la metodología, las herramientas y los materiales que se usen para enseñar a leer y escribir son muy relevantes; no sólo porque dentro de la población escolar se encuentran personas que padecen dislexia o déficit de atención, ambos u otros problemas de aprendizaje, sino porque el proceso natural de aprendizaje de la lectoescritura está basado en procesos neuropsicológicos que establecen ciertos matices en su adquisición.

Dadas las consideraciones anteriores se puede afirmar que las propuestas metodológicas para enseñar a leer y escribir tienen que cumplir con ciertos principios mínimos que aseguren que el proceso de aprendizaje se logre respetando la forma de trabajar del cerebro; pero, además, que permanezca intacto en el largo plazo.

Los estudios de la doctora Shaywitz demuestran también que, si de pequeños los niños confunden las letras, dependiendo del tipo de errores que produzcan serán peores o mejores lectores a lo largo de su vida. Por ejemplo, si no confunden la primera y la última letra de la palabra tendrán mejores posibilidades que si confunden dichas letras con las subsiguientes, por lo que leerán una cosa por otra. Lo que ratifica que deletrear es la base del proceso lector. Aunque leer no es deletrear y copiar no es escribir,⁹ quien no deletrea correctamente no lee, y a quien no traza las letras con claridad no se le entiende lo que escribe; y además tiene más probabilidades de presentar problemas de comprensión lectora en el largo plazo, ya que puede leer o escribir una palabra por otra.

La discusión sobre cuál es la mejor metodología para enseñar a leer y a escribir resulta de la comprobación de que por años los niños/as aprendían a deletrear aunque no entendían lo que leían, y de que en muchos casos no eran capaces de producir sus propios textos sin fórmulas predeterminadas o apoyo externo.

Por esta razón se han cambiado los métodos una y otra vez, y las viejas actividades para impulsar la fluidez en la lectura, como la lectura de rapidez, han sido abandonadas por considerarlas inútiles, de tal manera que ahora se hace más énfasis en la comprensión lectora, pasando del extremo del deletreo al extremo de sólo promover el entendimiento profundo de lo que se lee sin un proceso previo.

⁹ SEP, Subsecretaría de Educación Elemental y Dirección General de Educación Inicial y Preescolar, *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*, México.

Esa discusión es hasta cierto grado inútil, si no se considera que el proceso lector tiene un principio y un fin. El punto de partida debe ser construir un concepto claro y definido de lo que significa leer y sus funciones; pero el siguiente paso debe ser necesariamente la comprensión de que el deletreo está asociado al proceso neuropsicológico que nuestro cerebro sigue de manera natural para aprender a leer y a escribir a fin de tener un acceso preciso y verídico de lo que se está leyendo. El punto final es aprender a partir de lo leído, la comprensión que lleva a construir el propio aprendizaje, independientemente del docente. Lo importante entonces es concentrarse en los principios y las características del proceso neuropsicológico de aprendizaje, para diseñar metodologías que tomen en cuenta al mismo y permitan a los niños/as desarrollar las competencias necesarias.

¿Cuáles serían entonces las características de una buena metodología para enseñar a leer y a escribir?

1. Un ambiente preparado para que el niño/a construya su propio aprendizaje con respecto a lo que significa leer, escribir y sus funciones. Dicho ambiente implica la existencia de letras en el mismo: letreros, libros, revistas, pero además de que los y las adultas lean, mientras más lo hagan más acceso al vocabulario tendrán sus vástagos porque el aprendizaje es social y se reproduce de una generación a otra.
2. Que se enfatice la diferenciación fonética entre una letra y otra y entre una palabra y otra, así como de su significado; esto no es sólo un asunto que considere que el área de Broca es la encargada de analizar las palabras que se oyen sino también de que existe un proceso previo de percepción que incluye la diferenciación entre cómo se oye y se ve una palabra y otra, o bien una letra y la otra; no es lo mismo *cama* que *cana*, ni *m* que *n*. Esto nos lleva a que debe haber una diferenciación entre los sonidos que conforman las palabras también.
3. Que, independientemente de dónde se parta para enseñar a leer y a escribir: la palabra, la sílaba o la letra, los niños

y las niñas aprendan a deletrear lo que conocen, lo que no conocen y las palabras que no tienen ningún sentido, como lo serían las preposiciones y conjunciones. Más aún, en el contexto de la globalización mundial, y dada la migración, es indispensable que los estudiantes sean capaces de decodificar palabras en otros idiomas aunque no los entiendan. Esto es, que puedan leer una dirección en inglés, francés o portugués, pues eso los ayudará a llegar a su destino, aunque no entiendan con detalle qué quiere decir.

4. Que se parta de las necesidades del niño/niña, es decir, que se considere sus habilidades cognoscitivas y psicológicas previas. En el contexto del paradigma que comienza a ser dominante (el constructivismo) se ha ido dejando de lado el desarrollo de las habilidades neuropsicológicas previas a la enseñanza de la lectoescritura como la coordinación motora fina y gruesa, la lateralidad, el esquema corporal y otras que resultan básicas para aprender a leer y a escribir en un espacio delimitado con una composición tipográfica que va de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
5. Que se identifiquen los gustos, el contexto y los procedimientos que resulten interesantes a los niños y las niñas, es decir, que les sean significativos.
6. Que existan procesos de intermediación directa entre el maestro/a y los niños/as que los lleven realmente a identificar aquellos subprocesos de la lectoescritura que no son tan fáciles de construir por uno mismo, como lo sería leer palabras no conocidas en contextos que les son ajenos y con significados abstractos como sería el caso de palabras como filosofía, epistemología, etcétera.

En la experiencia de la autora, es interesante analizar que cuando se hacen pruebas y exámenes psicológicos a los niños y niñas que tienen problemas para aprender a leer y a escribir, por lo general se encuentra que no han desarrollado las habilidades y destrezas previas que resultan básicas para la adquisición de este aprendizaje, y que esto se debe a que en muchas ocasiones se les

enseña con métodos que parten del supuesto de que ellos/as ya cuentan con los mismos.

El proceso neuropsicológico antes descrito conlleva, de manera indispensable, la necesidad de asegurar que ciertas habilidades neurológicas se desarrollen a plenitud antes de empezar con el proceso lector, a fin de evitar problemas posteriores en la lectoescritura. Más todavía, los problemas en el aprendizaje de la lectoescritura se pueden evitar si se impulsan programas preventivos que incluyan una serie de situaciones didácticas en el salón de clase, que obviamente sean compatibles con la construcción de los procesos de conceptualización mencionados por Emilia Ferreiro,¹⁰ los cuales hoy son la base de los planes y programas de estudio en México, pero que además consideren que la construcción del proceso lector los sujetos lo internalizan de diferentes maneras dado que tienen distintas capacidades y viven en diferentes medios socioculturales, por lo que la mediación que requieren deberá incluir niveles de intervención muy variados en el proceso; mientras que algunos niños y niñas requerirán poco apoyo para leer casi por sí solos, otros necesitan de la realización de acciones psicoeducativas que incluyen actividades de maduración, de esas que hoy se consideran “anticuadas”.

¹⁰ Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI Editores, 1979.

Habilidades neuropsicológicas previas para el aprendizaje de la lectoescritura¹¹

En la actualidad los niños y las niñas aprenden a leer desde el pre-escolar en las escuelas particulares y en primero de primaria en las públicas. Para que un pequeño/a aprenda a leer y a escribir es necesario que él o ella hayan desarrollado antes varias habilidades, mismas que puede adquirir por sí mismo/a o bien bajo una mediación por parte de la docente:

Sensación y percepción

- *Discriminación auditiva.* Es la habilidad para distinguir la diferencia entre los sonidos. Por ejemplo, no es lo mismo gato que pato, ya que la letra “g” suena distinto que la letra “p”. Sin embargo, muchas veces los niños/as no pueden escuchar la diferencia entre g y p. Si uno se fija esta situación es muy sutil y es la base para leer y escribir correctamente. La discriminación auditiva también sirve para separar una palabra de otra cuando escribimos.
- *Discriminación visual.* Es la habilidad para distinguir un círculo de un cuadrado, o bien la diferencia entre la letra “a” y la “e”. La rayita puesta a la mitad de la letra hace la diferencia entre ambas. Si no se puede ver lo que distingue un rectángulo de un cuadrado, entonces no se podrá aprender la

¹¹ Laura Frade, *Rompiendo paradigmas en el jardín de niños: de la maduración al desarrollo cognitivo*, Calidad Educativa Consultores, Documentos de trabajo, México, 2005.

diferencia entre o y u. El detalle en lo escrito es lo que dice qué letra es.

- **Atención.** La capacidad para seleccionar un estímulo en el ambiente y concentrarse en él de manera sostenida es indispensable para poder leer. Si un niño no se concentra, no lee. Cuando un niño no pone atención al proceso de cómo se hace un círculo, entonces no podrá hacerlo de manera correcta y, todavía más, si no observa los detalles de la escritura, la diferencia entre b y d por ejemplo, difícilmente podrá leer. La habilidad de la atención está ligada a la discriminación e información visual y auditiva. Hay que tener en cuenta que si uno no se fija en algo no lo podrá recordar, pero además que la atención permite la concentración en el contenido de la lectura, de tal manera que se puede avanzar e ir construyendo e imaginando lo que dice la lectura si y sólo si uno se concentra en ello. Podemos leer algo como merolico sin entender en realidad lo que estamos leyendo; cuando esto sucede no estamos poniendo atención en la lectura. La atención permite, asimismo, encontrar los errores, ver si se entendieron todas las palabras, dónde está lo que no se entendió y cómo localizarlo.

Memoria

- **Memoria visual.** Es la habilidad para recordar un círculo y escribirlo. Lo que una persona ve es capaz de escribirlo porque lo recuerda. Si no se recuerda la forma de la letra no se puede reproducir.
- **Memoria auditiva.** Es la capacidad para recordar los sonidos que se oyen y se reproducen. Por ejemplo: Si se oye a, se dice a y se es capaz de reproducir después la letra “a”, aunque nadie diga el sonido después. Si una persona tiene problemas con la memoria auditiva no recuerda el sonido, no aprende a leer la letra o a escribirla, tampoco recuerda las letras que siguen en una palabra cuando se las dictan, o bien le cuesta mucho trabajo tomar un dictado.

- *Memoria motriz.* Es la capacidad de recordar las secuencias de movimientos que se requieren para llevar a cabo una actividad, por ejemplo bailar, escribir o andar en bicicleta, requieren de la organización de movimientos, de su planificación. Muchos niños y niñas con problemas de aprendizaje no pueden recordar los movimientos que requieren hacer para lograr una acción, por ejemplo, pueden hacer la letra “a” mientras la están viendo, pero no cuando ya no la ven, porque no recuerdan la secuencia del movimiento que necesitan para hacerla.
- *Memoria de corto, mediano y largo plazos.* Permite ir guardando, recordando lo que se está leyendo para darle significado a la lectura de acuerdo con un criterio en el uso: el tiempo.
- *Información auditiva o vocabulario.* Es la habilidad para describir el significado de los sonidos que se escuchan. Por ejemplo: si una persona oye la palabra pato, entonces se imagina un animal amarillo con patas naranjas, porque es capaz de recordarlo. Cuando no se cuenta con la información auditiva, no se entiende lo que se nos está diciendo. Por ejemplo, si un pajarito pía, se sabe qué es, pero si se oye un estruendo fuerte, no se identifica y el sujeto se asusta. Cuando no se puede relacionar la información que está detrás de un sonido no se puede leer ni escribir.
- *Información visual.* Es la habilidad para describir el significado de una figura que se ve: si se está mirando un árbol, se sabe que se llama árbol, porque se puede recordar. Si no se pueden identificar las cosas por su aspecto tampoco se pueden leer o escribir. Por ejemplo si la letra o y el cero (0) parecen iguales se tendrá problemas con su lectura o su escritura.

Habilidades previas a la ejecución de la lectura

- *Lateralidad.* Es la capacidad que se tiene para ubicarse en el espacio y también para identificar objetos en el espacio: arriba, abajo, adelante, atrás, izquierda, derecha, entre otros. La identificación de la posición de las cosas en el entorno resulta fundamental para leer y escribir. No es lo

mismo “p” que “b”, la diferencia es un palito que baja en el caso de la p, o que sube en el caso de la b. La lateralidad tiene tres niveles: la localización de uno mismo, la localización de un objeto externo a uno y la localización inversa, es decir en espejo.

- *Esquema corporal.* Es la habilidad para identificar las partes del cuerpo, su localización, nombre y función. El esquema corporal resulta fundamental para que los niños aprendan a escribir, ya que la posición en el espacio de cualquier cuerpo depende de la posición del propio cuerpo. Es decir, a través del conocimiento del cuerpo el niño/a define si tiene las manos arriba, o abajo. Si es capaz de hacer esto, entonces puede decir si un objeto está arriba o abajo, o bien si la bolita de la letra “p”, está arriba o abajo. También tiene tres niveles: el esquema de uno mismo, el del vecino y el inverso.
- *Coordinación motora fina.* Es la capacidad para realizar movimientos finos, como insertar, ensartar, picar, rayar, recortar, pegar, iluminar sin salirse de la raya. Es la coordinación que debe haber entre la mano y el ojo. Incluye el movimiento de pinza que se realiza con el pulgar y el índice o sus sustitutos. Esto significa que la mano obedece lo que la persona quiere hacer, y que el ojo, la visión, va guiando el movimiento hacia donde se quiere. Cuando la mano no obedece la dirección que se le quiere dar a un movimiento éste no sale, se tiran las cosas, se sale de la raya, etcétera.
- *Coordinación motora gruesa.* Es la capacidad para realizar movimientos gruesos, como brincar, correr, caminar, bailar, golpear. Es la coordinación que debe existir entre los movimientos del cuerpo y el espacio. Por ejemplo, se brinca a voluntad en un solo lugar y no se cae al hacerlo, o no se le pisan los pies al de enfrente. Si uno no se puede mover correctamente en el espacio se tendrán dificultades para aprender a leer y a escribir con corrección. Para desarrollar la coordinación motora fina se requiere haber desarrollado la gruesa.

- **Articulación.** Es la capacidad para mover todos los músculos, lengua, dientes y boca en función de la producción audible de las palabras. Por ejemplo: Decir claramente periódico y no periólico. Esto influye en el proceso de lectoescritura porque cuando se pronuncian mal las palabras se escriben de manera incorrecta.
- **Lenguaje.** Es la capacidad que se tiene para comunicarse con los demás. El lenguaje impresivo consiste en entender y comprender lo que se oye, así como las instrucciones y ejecutarlas. El lenguaje expresivo es la habilidad para expresar lo que se quiere, se siente y se piensa hacer o decir. Si se tienen problemas de lenguaje no se entiende lo que se dice y no se puede expresar lo que se quiere, por lo que no se podrá aprender a leer y a escribir. Tener un vasto lenguaje impresivo y expresivo permite comprender la lectura, pero además producir textos.
- **Funciones ejecutivas lectoras.** Las funciones ejecutivas son las habilidades que se encuentran en los prefrontales del cerebro que nos permiten elegir un estímulo y planear sobre él. Son básicas para el desempeño. Gracias a ellas, una persona tiene iniciativa para elegir un estímulo; tiene voluntad y decisión para continuar esta elección; planea por pasos lo que va a hacer sobre el estímulo: primero hago esto, luego eso, y luego aquello; ejecuta su planeación; la evalúa y se anticipa a lo que sigue. Por ejemplo, gracias a las funciones ejecutivas una persona es capaz de:
 - Tener la iniciativa y elegir el estímulo y pensar: voy al baño.
 - Tomar la decisión y la voluntad: decide ir al baño.
 - Planear sobre el estímulo: para ir al baño necesita subir las escaleras, abrir la puerta, entrar, etcétera.
 - Ejecutar sobre el estímulo: hace la planeación de ir al baño... y lo hace.
 - Evaluar la acción: observa qué está haciendo y cómo lo hace, encuentra que no hay papel ...

- Anticipar lo que sigue y pensar: debe ir por papel para después volver o bien decirle a alguien que lo traiga
- ...

Por prosaica que parezca está descripción, esta mecánica de pensamiento es la que realizamos todos los días frente a tareas simples o más complejas y están coordinadas por las funciones ejecutivas.

Gracias a estas funciones las personas ejecutan sus acciones. Dichas funciones están reguladas por la atención y por la memoria. Así, si en el transcurso de ir al baño el sujeto se distrae, ve la televisión prendida y se le queda viendo, ya no ejecutó lo que seguía en su actividad, hasta que la vejiga se lo recuerda y piensa: ¡Ah, pero si tengo que ir al baño! Entonces regresa a su plan original y va al baño. Se vuelve a concentrar. La memoria ayuda en este proceso, porque es la que recuerda qué sigue por hacer en nuestro desempeño. Es la que, por ejemplo, le hace recordar al sujeto que en el baño tiene que haber papel.

En el proceso de lectura las funciones ejecutivas resultan básicas porque son las que regulan el proceso lector:¹²

- Elijo el estímulo, tomo la iniciativa de leer, pienso: qué voy a leer.
- Tomo la decisión de leer y tengo la voluntad para seguir: comienzo a leer y, por control y regulación de la voluntad, sigo leyendo a pesar de que la lectura sea aburrida, o bien al principio no sea interesante.
- Planeo la lectura: qué leo, hasta dónde, cómo lo hago; los títulos y subtítulos primero, luego el contenido, subrayo lo más importante.
- Ejecuto la lectura: voy leyendo paso a paso lo que planeé.
- Evalúo la lectura: regulo lo que voy leyendo, paso a paso.

¹² Se mencionan los ejemplos en primera persona para presentar el rol de la voz interna en el proceso de ejecución.

Si no entiendo el texto, me regreso, busco lo que no comprendí y trato de resolverlo. La atención ayuda porque es por la concentración en el estímulo de leer por la que puedo continuar leyendo a pesar de que no esté comprendiendo en su totalidad la lectura y tenga que regresar líneas o palabras atrás. Además, gracias a la memoria, recuerdo el significado de cada palabra y el rol que va jugando en la lectura. En cuanto comienzo a evaluar la comprensión de la lectura e identifico lo que no entiendo comienzo a leer en forma más lenta, si encuentro otra palabra que no entiendo, reconozco donde está, trato de sacar el significado por contexto, pero si no puedo, voy a consultar al diccionario o bien lo resuelvo cómo yo pueda...

Esta es la **capacidad metacognitiva** de las personas, es decir la aptitud que tenemos para identificar lo que sabemos o lo que no, lo que nos falta por aprender o simplemente lo que hicimos bien o mal en nuestro desempeño, es la conciencia de hacer las cosas conforme nos han enseñado a hacerlas.

- Posteriormente, la persona anticipa lo que sigue: continúa leyendo y es capaz de predecir lo que aparecerá en el plan de acción o en la misma lectura.

Muchas personas tienen problemas en estas funciones, porque en algún momento de este proceso ejecutivo fallan, ya sea porque no son capaces de tener la iniciativa, o la fuerza de voluntad para leer algo aburrido, o de planear su lectura, o bien, y lo que es más común, de evaluar lo que están leyendo, de hacer un análisis metacognitivo de la lectura: qué se entendió, qué no se entendió y dónde está.

Otras personas fallan la resolución, es decir, son capaces de encontrar lo que no entienden pero no saben qué hacer, cómo resolverlo, entonces aunque no entiendan siguen adelante con la lectura, lo que trae como consecuencia que tengan faltantes o ausencias en el contenido leído.

Edad	Funciones ejecutivas "frías"	Funciones ejecutivas "calientes"
0 a 12 meses	Desarrollo de la capacidad para elegir un objetivo y dirigir el comportamiento hacia él	Tienen expectativas sobre lo que los otros pueden hacer en torno a ellos
3 años a 7 años	<p>Control de la atención: atención sostenida y atención selectiva, elección del objetivo, iniciativa, planeación, resolución de problemas y pensamiento estratégico (cómo me comporto en situaciones determinadas), procesamiento de la información, flexibilidad en el pensamiento (no obstinarse con algo)</p> <p>Memoria de trabajo: qué sigue cuando trabajo</p>	<p>A partir de los 4 años emerge la capacidad para entender lo verdadero de lo falso</p> <p>Comprensión de claves no verbales (gestos y movimientos) por el juego simbólico</p>
7 a 11 años	<p>Resistencia a distraerse</p> <p>Elaboración de hipótesis y su comprobación de manera consciente</p> <p>Control del impulso (principio del autocontrol)</p> <p>Fluidez verbal</p> <p>Secuencia motora</p> <p>Planeación</p>	Emerge el razonamiento moral
12 a 21 años	<p>Autorregulación</p> <p>Autocontrol</p> <p>Monitoreo del desempeño</p>	Autorregulación y autocontrol emocional

Fuente: Vicky Anderson, Rani Jacobs, Peter J. Anderson, *Executive Functions and the Frontal Lobes, A Lifespan Perspective*, Taylor and Francis Group, Lic. USA, 2008.

También sucede que al evaluar lo que la persona está leyendo se da cuenta que hace mucho que dejó de poner atención y que está leyendo mecánicamente por lo que no comprende lo que lee.

Cabe mencionar que las funciones ejecutivas se desarrollan paulatinamente, a continuación se presenta un recuadro sobre su proceso de desarrollo:

Lo anterior implica que el monitoreo de la propia lectura se desarrolla con la edad, pero sobre todo con una mediación que lo permita y que lo impulse, es decir con una intervención del docente que busque que el niño o niña se haga preguntas cuando no entienda algo, busque las palabras que no sabe en algún lado y lo resuelva. Dicha actividad resulta fundamental si queremos impulsar una mejora en el proceso lector. Esto no implica el uso del

diccionario como regla única, porque lo que sucede en la práctica es que el estudiante busca en el diccionario la primera vez, pero luego se desanima cuando lo que encuentra en él no le ayuda a solucionar su duda, por ejemplo, si busca la palabra “referencia” encontrará: relativo a referir. Lo importante es impulsar al niño/a a que detecte lo que no entiende y que sea capaz de resolverlo por cualquier vía: preguntando, buscando en internet, etcétera.

En teoría, todas estas habilidades se deben desarrollar gradualmente antes de que el niño o la niña aprendan a leer y a escribir de manera formal. Es decir que dichas habilidades tienen que ser desarrolladas en el jardín de niños/as, o bien en la primaria, según corresponda, pero de manera especial, previa al aprendizaje de la lectoescritura. Por esta razón, es tan importante el preescolar, no sólo porque desde pequeños se inicia la socialización, el contacto con el otro y la otra, sino porque varias de estas habilidades se adquieren mejor durante los seis primeros años de vida. Si bien es cierto que se pueden promover después de esta edad, también lo es que, mientras más grande sea la persona, más difícil será que las adquiera. Baste con ver a un adulto que no aprendió a leer y a escribir durante su infancia, para observar cuánto se tarda en aprender de grande y qué tanto dominio adquiere en el proceso, pero además hasta qué punto escribe sin dificultad en espacios delimitados o muy pequeños.

Esto no quiere decir que regresemos a las actividades manuales de antes, sino que el desarrollo de estas habilidades se realice de manera paralela con la construcción de la conceptualización en el niño/a sobre los principios funcionales y utilitarios de la lengua escrita mediante situaciones didácticas que promuevan ambas cosas a la vez. Es decir que al poner cualquier situación didáctica la docente también integre actividades que las promuevan. Lo importante es garantizar que, a la par que el niño construye los conceptos de que la lectura dice algo y de que escribir no es leer, también se desarrollen las habilidades neuropsicológicas necesarias, que evitarán todo tipo de problemas posteriores, sobre todo en la comprensión lectora que es el obstáculo principal en nuestra realidad nacional.

Por ejemplo, para desarrollar la competencia de que los niños/as expresen gráficamente sus ideas en preescolar se puede diseñar una situación didáctica que se llame *¿Cómo se escribe la carta a los Reyes Magos?* Para hacerlo, se les puede leer la historia de los Reyes Magos, luego se les pedirá que la dibujen. A continuación, se busca que relaten con sus palabras lo que plasmaron gráficamente. Se hace la observación de cómo cada quién contó la historia de una manera diferente y se resaltan los obstáculos que tuvieron para hacerlo, los olvidos u omisiones, entre otros. Se les señala que por eso se requiere aprender a escribir. Se les pregunta: *¿qué le van a pedir a los Reyes*¹³? Todos empiezan a decir qué quieren. Luego se les dice que, con el objeto de que los Reyes sepan lo que le traerán a cada quien, requieren hacerlo por escrito, porque si no se les va a olvidar. Se les pide que hagan la carta, como puedan: con dibujos, letras, etcétera. Al terminar, los niños y las niñas tendrán claro qué es leer, qué es escribir, y por qué es necesario hacerlo. Pero al mismo tiempo habrán desarrollado otras habilidades: iluminar, recortar, pegar, expresarse, por citar algunas.

Cuando los niños recortan, iluminan, pegan, cosen, insertan cuentas, etcétera, están desarrollando su coordinación motora fina, la habilidad que les permitirá tomar un lápiz para escribir en un espacio reducido una letra. Sin embargo, cuando el jardín de niños no está concentrado en estos subprocesos neuropsicológicos, o bien el niño/a se los saltó, lo que sucede es que va a tener problemas en la adquisición de la lectoescritura.

Por ejemplo, piénsese en los niños/as que no pueden escribir en un espacio determinado, un cuadrito o el renglón, problema que tendrá impactos en tercero de primaria, cuando el nivel de exigencia sobre dicha habilidad sea mayor ya que se les exige escribir cantidades de tres o cuatro cifras en un cuadrado de 1 cm².

¹³ Laura Frade, *Rompiendo paradigmas en el jardín de niños: de la maduración al desarrollo cognitivo*, Calidad Educativa Consultores, Documentos de trabajo, México, 2005.

Esto se debe a que no se les desarrolló la lateralidad, la coordinación motora fina, y el esquema corporal.

Otros niños/as, por ejemplo, voltean las letras, porque les da lo mismo poner “d” que “b”, no observan la dirección de la bolita, porque su discriminación visual no fue desarrollada correctamente, o bien fallan en la discriminación auditiva, ya que escuchan igual “d” que “b”. Algunos escriben siempre gato cuando se les dicta pato, porque para ellos da igual escuchar la letra “p” que la letra “g”.

Además, la gran mayoría de los niños y las niñas del país tiene problemas en las funciones ejecutivas de la lectura. No tienen iniciativa para leer si no se les manda, y no son capaces de tomar la decisión de hacerlo, pero además cuando lo hacen, es porque una autoridad externa lo solicitó. Tampoco son capaces de evaluar su propio proceso lector, ya que cuando leen no comprenden muchas palabras, ni siquiera se dan cuenta de lo que no están entendiendo, para luego identificarlo, y resolverlo.

Esta “discapacidad” perdura hasta la adultez, y sobresale en el bachillerato y la universidad en donde no pueden comprender lo que están leyendo, por lo que caen en un círculo vicioso que evita que aprendan y desarrollen las competencias laborales que tendrían que adquirir, ya que mientras menos leen menos aprenden, cuando la vida se los exige diariamente.

Por esto, el trabajo continuo y sistemático en el desarrollo de estas habilidades evitará los conflictos futuros en la adquisición de la lectoescritura. Si el niño/a presenta problemas es necesario regresar un poco a desarrollar dichas habilidades.

Vale la pena señalar que en los programas de preescolar de México, diseñados desde el enfoque por competencias, no quedó explícito el desarrollo de un campo formativo que resulta vital: el de las habilidades para aprender, mientras que en el programa para la primaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe, 2001) sí se incluyó.

Cabe mencionar el caso de los planes y programas de educación en Guatemala, en el que además de los campos formativos que nosotros sí consideramos, y que se integran solamente en

cuatro, se le agregó otro, el llamado: Las destrezas para aprender, en el cual se incluyen todas las habilidades neuropsicológicas que hemos mencionado en esta sección y que se juzgan básicas para la adquisición de la lectoescritura. Esto implicaría la consideración de que aunque no se incluyan explícitamente en el programa mexicano se debería buscar integrarlas en las situaciones didácticas que se desarrollen en el aula.

Proceso cognitivo lector¹⁴

En un contexto como el actual, en el que la información se produce a la velocidad de la luz y que además se genera de manera escrita, sobre todo la información científica, la base del aprendizaje es la comprensión lectora. En la medida en que los niños y las niñas y los jóvenes de hoy aprendan a partir de la lectura se estará garantizando su éxito académico, por esta razón resulta indispensable alcanzar niveles lectores que vayan más allá de la simple decodificación o análisis de las letras para juntarlas en una palabra, para traducir los significados que literalmente se construyen al leer.

Está comprobado que la lectura desarrolla las habilidades de pensamiento superior, y que las personas que sólo pueden leer instrucciones son alfabetos funcionales, es decir, pueden leer frases cortas y cuentos sencillos, pero no son capaces de analizar y sintetizar la información, resumirla, extraer lo importante y jerarquizarla, pero sobre todo, construir, inferir, ir más allá de lo que dice el texto y producir la propia información.

Entre las investigaciones de la doctora Marian Diamond al estudiar la corteza cerebral en ambientes con o sin estímulos en forma comparativa, se encontró que las personas que leen y mantienen su cerebro trabajando disminuyen la posibilidad de perder la memoria o de adquirir demencia senil como el Alzheimer. Se ha

¹⁴ Esta sección fue tomada de: Laura Frade, *Comprensión lectora en la escuela primaria, resultados de una investigación en escuelas públicas del Estado de México*, Calidad Educativa Consultores, Documentos de trabajo, 2005.

demostrado también que las personas que leen de manera constante desarrollan más su corteza cerebral del hemisferio izquierdo. La lectura es el ejercicio que el cerebro necesita.

Las imágenes que pasan por televisión se suceden rápidamente, pero el proceso es tan explícito y tan visual que todo lo que se ve es exactamente igual para todos los televidentes, la posibilidad de realizar interpretaciones e inferencias diferentes disminuye puesto que todo está dicho, el cerebro no tiene que trabajar mucho. En cambio, con la lectura, lo que alguien lee, se lo imagina y por lo tanto se interpreta e infiere, y lo que resulta es muy distinto de lo que hará otro lector. Por ejemplo, si dos personas leen el siguiente párrafo:

“La cabaña se encontraba perdida en un bosque tenebroso y oscuro cuyas dimensiones no se pueden describir. Lo que estaba claro para Andrés era que tenía que salir adelante, dejando sus preocupaciones de lado y avanzando por parajes que le recordaban su infancia en los Alpes”.

Lo que sucederá es que el bosque imaginado por un lector será totalmente diferente a lo que el otro sujeto pensó o representó en su imaginación. Esto depende de sus experiencias y conocimientos previos. Si la primera persona vivía en los Alpes Suizos tendrá, tal vez, un mayor acercamiento al imaginario del autor, que lo que tendrá otra que vive en una ciudad costera.

Es importante comprender que no porque el niño/a o el joven ya sepan leer y escribir comprenderá lo que está obteniendo como información de la lectura. Más aún, no porque la lectura esté dentro de su contexto logrará un nivel profundo en el proceso lector, que es el de aprender a partir de lo leído. Lo anterior ocurre porque, cuando una persona lee realiza subprocesos complejos que incluyen varias habilidades de pensamiento que toman en cuenta, además, variables que emergen de su contexto, son aquellas circunstancias que se modifican sujeto a sujeto por las experiencias pasadas.

Esto sólo se comprende cuando se visualiza el proceso que sigue una persona cuando está leyendo, asunto que incluye a su vez varios subprocesos:¹⁵

1. *Decodificación.* Es el momento en el que el sujeto interpreta los signos gráficos, los junta y asocia para leer una palabra, una oración, un párrafo. Para decodificar se requiere contar con habilidades auditivas y visuales, el lector tiene que ver bien y oír bien, o por lo menos lo suficiente para leer las letras. Además requiere tener habilidades perceptivas, para identificar la diferencia entre una letra y otra, ya que la percepción es hacer consciente la sensación y esto pasa por identificar la diferencia. También el sujeto pone atención a las letras y es capaz de recordar cuáles son, cómo se oyen y escriben. Una persona es consciente de algo por las diferencias que representa el estímulo. Por esto, en esta etapa se involucran la sensación, la percepción, la atención y finalmente la memoria.
2. *Acceso al léxico.* Es el momento en el que, ya que la persona leyó, le encuentra significado a su lectura, al asociar la palabra con lo que significa. Si no puede hacer esto no entenderá lo leído. Para hacerlo es necesario leer la palabra y saber qué es, qué representa, pero además la persona debe ser consciente de lo que no entendió al leer puesto que la idea es buscar el significado para poder acceder a la lectura. Es a partir de este momento cuando comenzamos a utilizar las habilidades de pensamiento más complejas. Cuando una persona lee pero no identifica la palabra que no entiende y por lo tanto no se regresa para releer e intentar captar el sentido, no habrá comprendido nada. En este subproceso, el lector hace una evaluación sobre cada palabra, si las conoce o no o si requiere ubicar dónde es-

¹⁵ Los primeros subprocesos fueron tomados de: Antonio González Fernández, *Estrategias de comprensión lectora, aplicación en el aula.* Síntesis, Madrid, 2004.

tán, cuáles son, para releerlas y adquirir un significado. Si no puede busca una solución: pregunta, consulta al diccionario, etcétera.

3. *Análisis sintáctico.* Se da cuando el lector junta una palabra con la que sigue, una frase con otra, una oración con la que le continúa y obtiene la comprensión, ya no de una palabra sino de toda una oración o un párrafo. En este momento el lector analiza el género, el número, la conjugación verbal de un párrafo determinado, y le da un sentido más global a la lectura.

4. *Representación mental o análisis semántico.* Se presenta cuando una persona es capaz de imaginarse lo que lee, de hacer un escenario que representa lo que entendió, es como un dibujo imaginario de lo que se va leyendo. Si no se entendió, entonces no se lo puede imaginar. Si existe una palabra clave en el texto que no comprendió la persona no puede hacer esta fotografía mental.

Si se lee: “el caballo azabache”, y no se sabe qué quiere decir azabache, no se puede imaginar, porque lo que hace diferente ese caballo de otro, es el adjetivo. En este momento se tiene que ser capaz de entender la palabra en el contexto, en su relación con otras palabras. Por ejemplo: no es lo mismo leer: “la muchacha come tacos” que “las muchachas comen tacos”; lo que le brinda sentido a la frase es la articulación entre el artículo, el sustantivo y el verbo que se encuentran vinculadas por la persona, el género y el número. Si una de estas variables no está clara, no se entiende y la persona se regresa en la lectura para darle significado. Si estuviera escrito: la muchachas come tacos, el lector se regresaría para reconstruir la oración y darle sentido: las muchachas comen tacos. Este proceso lo hace la metacognición.

5. *Inferencia e interpretación.* Una vez que hace la representación mental de lo leído, el lector se la imagina, entonces saca conclusiones y hace una inferencia de lo que leyó, Aquí es cuando emerge la capacidad de construir el pro-

pio aprendizaje a partir de lo leído. Si una persona lee la noticia: *El petróleo subió de precio*, uno se puede imaginar esto, pero además se le agrega algo del propio conocimiento: subió porque hay corrupción, o porque hubo un huracán que afectó los pozos petroleros, etcétera. Esto no venía en lo que se leyó, el sujeto solo lo construyó, tuvo la capacidad de aprender algo más allá de lo escrito. En este momento se anticipa la lectura, se predice lo que sigue y se le agrega lo propio, lo que se conoce emerge de los conocimientos previos, de los intereses y de las propias necesidades y gustos. Es decir, si a la persona no le interesa el tema no agregará mucho a lo que está leyendo.

6. *Representación mental de la inferencia.* Cuando la persona ya se imaginó algo más allá de lo leído, entonces elabora una fotografía mental de la inferencia. Esta representación dependerá también de qué tanto conocimiento se tenga sobre el tema, como ya se mencionó; así, la inferencia que haga un médico sobre un artículo de medicina será mucho mayor que la que haga un maestro que no está relacionado con este contexto.
7. *Construcción de nuevos aprendizajes.* En estos últimos dos momentos se lleva a cabo un proceso de utilización de habilidades de pensamiento superior que llevan al sujeto lector no sólo a aprender el contenido expuesto sobre el autor, sino además a construir nuevos aprendizajes no mencionados por él. Con base en esto se puede advertir lo que no es correcto, lo que concuerda con las posiciones u opiniones de la persona que lee, lo que exige más análisis, así como corregir al propio escritor, o bien sintetizar la información, entre otros aspectos. Esto incluye:
 - Identificación de la intención del autor: informativa, expresiva o poética, apelativa o directiva (da órdenes o instrucciones), fática o relacional (mantiene el contacto), así como el reconocimiento de las partes del texto de acuerdo con su función en la comunicación.

- Identificación del prototipo en el que escribe: narración, descripción, diálogo, exposición, argumentación, conversación o bien una combinación de los anteriores.
- Identificación del tipo de texto: personales (diario personal, memoria, anécdotas, cuaderno de viaje, autobiografía, apuntes de clase, cuaderno de trabajo, apuntes, agenda, bitácora, carta, mensaje electrónico, plática en línea), expositivos (noticia, crónica, reportaje, entrevista, columna periodística, monografía, biografía, reportes de investigación, ensayo, reseña), funcionales (currículo, resumen, cuadro sinóptico, mapa, memorando, oficio, carta petición), persuasivos (editorial, artículo de opinión), caricatura, discurso, ensayo, novela, tesis), recreativos (cuento, leyenda, novela, mito, poema, canción, entremés, sainete, parodia, fábula, refrán, historieta, chiste, adivinanza y acertijo), y sus partes de acuerdo con su función en la comunicación.
- Reconocimiento del estilo utilizado por el autor: símil, comparación, metáfora, antítesis, paradoja, prosopopeya, hipérbaton, elipsis, ironía, sarcasmo.
- Análisis y síntesis: extracción de las ideas más importantes, de los detalles que las sustentan, así como de lo que no lo es.
- Evaluación de las implicaciones y consecuencias de las ideas principales y los detalles que la apoyan en contextos conocidos y no conocidos.
- Identificación de aciertos y errores del autor de acuerdo con los conocimientos previos que se poseen con respecto al tipo de texto que es y a su función.
- Inferencia propia, extracción de conclusiones independientemente de las intenciones del autor, el tipo de texto, y su estilo.
- Anticipación de lo que sigue.
- Interpretación crítica al texto y argumentación para sostener los puntos de vista personales.

- Construcción del propio aprendizaje, se aprende a partir de lo que se lee.
- Intertextualidad, es decir, la capacidad de relacionar textos o ideas entre sí.
- Generalización de las ideas a otros ambientes o eventos, o sea, aplicar la misma regla en situaciones equivalentes tomando en cuenta lo que ha leído en otros textos.
- Creación y producción de nuevos aprendizajes que no se encuentran dentro de lo que se ha leído.

El proceso lector anterior se resume en que cuando una persona lee, toma la iniciativa de leer, tiene la voluntad para hacerlo, empieza a descifrar el código escrito, tiene acceso al léxico, comprende las palabras, se pregunta lo que no entiende, lo identifica; y, una de dos, o saca el significado por contexto, o busca el significado en otras fuentes. Regresa a leer, continúa leyendo, de tal manera que hace un análisis sintáctico, se pregunta qué palabras no están bien articuladas, descifra su relación gramatical, las entiende, se imagina lo que va leyendo, y predice, anticipa, sintetiza, identifica intención, función, tipo de texto y estilo del autor, saca sus propias inferencias, aprendizajes y además puede proponer cosas nuevas, crea, produce. Cuando esto sucede es entonces cuando podemos decir que la persona es un lector competente.

Cabe señalar que todo este proceso pasa por la utilización de ciertas habilidades de pensamiento que resultan primordiales en la comprensión lectora: la planeación, la ejecución y el control de la lectura mediante el uso de estrategias metacognitivas.

Lo anterior implica que la comprensión de la lectura está íntimamente relacionada con el desarrollo de las funciones ejecutivas que controlan dicho proceso, como ya se mencionó.

Por lo tanto, los problemas que se presentan en la comprensión lectora aparecen en las fases del proceso lector, sí se identifica en qué parte de éstas se encuentra la falla u obstáculo, se podrán impulsar estrategias para su superación. Por ello, para ayudar a quienes tienen dificultades lectoras es menester:

1. Identificar en qué momento del proceso lector se encuentra el problema: decodificación, acceso al léxico, análisis sintáctico, análisis semántico, representación mental, inferencia, reproducción mental de la inferencia, análisis textual o construcción de nuevos aprendizajes.
2. Diseñar una estrategia concreta para enfrentar el obstáculo y aplicarla.
3. Evaluar la estrategia, ver si funcionó y, en caso contrario, cambiarla.

En definitiva, la clave del éxito de la comprensión lectora desde el punto de vista del docente, es decir, desde la mediación que se necesita para que el estudiante salga adelante, es encontrar el problema, en dónde se encuentra, en qué momento para luego aplicar una estrategia que lo resuelva. Posteriormente es indispensable evaluar constantemente cómo se avanza, para ubicar hasta qué grado es necesario modificarla.

No obstante, para impulsar el proceso de detección y solución de los obstáculos que se presentan en la comprensión lectora, el docente debe desarrollar su propia capacidad metacognitiva para determinar en qué medida él o ella misma pasa de una fase del proceso a la siguiente sin ninguna deficiencia. No se puede enseñar lo que uno mismo no posee. Por esto se recomienda que cada uno de los docentes se analice para determinar sus propios aciertos y errores. Para hacerlo basta con que se haga las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo decodifico, puedo hacerlo rápido, sin equivocarme?
2. ¿Cuando estoy leyendo identifico las palabras que no entiendo? ¿Soy capaz de regresarme, volver a leer y encontrarlas, buscar que significan y seguir adelante con la lectura?
3. ¿Cuando leo frases u oraciones con muchas palabras complejas las releo varias veces para entender lo que dicen?
4. ¿Puedo sacar conclusiones e inferencias que no están escritas literalmente en la lectura?

5. ¿Puedo analizar un texto por sus partes, ideas principales, atributos, aciertos, errores, contribuciones, ventajas, desventajas, propuestas, etc.? Es decir que, ¿identifico cada uno de estos aspectos en el mismo?

6. ¿Puedo relacionar lo que leí con otros textos, situaciones, vivencias, autores y acontecimientos y hacer comparaciones identificando el patrón, el atributo, la diferencia y la relación entre los mismos?

7. ¿Puedo hacer un resumen o una síntesis en el que se incorporen los elementos más importantes, es decir los que responden a las preguntas filosóficas: qué, cómo, cuándo, dónde, para qué y por qué?

8. ¿Puedo crear mis propios textos sobre el tema que he leído haciendo contribuciones novedosas y originales?

Si el docente se hace cada una de estas preguntas podrá identificar en qué fase del proceso lector se encuentra de manera que pueda mejorar su propia competencia lectora.

Estrategias docentes para superar los problemas lectores¹⁶

Existen varios tipos de problemas lectores, el más conocido es la dislexia, que es un trastorno que se presenta cuando los niños, las niñas y las y los jóvenes no pueden leer porque no pueden asociar el sonido con la letra que lo representa de manera que tienen una especie de ceguera a la palabra. No obstante, con mucho esfuerzo aprenden a leer y a escribir, pero la lectoescritura siempre será un proceso difícil y complicado, ya que nunca alcanzan un nivel de lectura automático, por decirlo de algún modo, generalmente deletrean a lo largo de toda su vida, necesitan concentrarse mucho y pensar en lo que están haciendo, mientras que el buen lector lo hace de manera automática.

Sin embargo, los problemas lectores no sólo están vinculados a un asunto de tipo neuropsicológico, sino también a fallas en cada uno de los subprocesos requeridos para llegar al nivel máximo que es el aprendizaje a partir de lo leído, a la construcción propia.

Para identificar en qué momento del proceso se encuentra el obstáculo es necesario observar al alumno/a para tratar de reconocer exactamente cuál es la dificultad y qué no está haciendo de la mejor manera, para luego encontrar la estrategia que requiere. Con base en la estructura del proceso lector, los problemas pueden ser los siguientes:

¹⁶Sección tomada de: Laura Frade, *Solución a los problemas de la comprensión lectora*, Calidad Educativa Consultores, Documentos de trabajo, 2004.

I. Problemas en el proceso sensorio-perceptivo, en la decodificación.¹⁷ Es el momento en que el lector se encarga de transformar la información impresa en algún tipo de código visoespacial o táctil, almacenando los insumos que recibe (las letras) en su memoria sensorial, permitiendo que la memoria de trabajo recuerde qué son y los reconozca como unidades lingüísticas o como representaciones ortográficas. En este proceso reconoce las letras, las junta y forma la palabra. Es aquí cuando los niños/as suelen equivocarse al leer por tres razones:

- No ven bien. A veces los defectos visuales son tan sutiles que los adultos no los notamos, sólo cuando el niño/a lee se encuentra con que confunde ciertas letras, pero dicha confusión no ocurre siempre, ya que depende del tamaño y del tipo de letra. Así, por ejemplo, puede confundir la letra a con la e, cuando están escritas en tipografía Times Roman, pero no cuando se utiliza la letra script, ya que son totalmente diferentes. En este caso hay que promover que el estudiante asista al oftalmólogo u oculista para su tratamiento. Se sugiere, en la medida de lo posible, que sea un médico de este ámbito el que lleve a cabo la revisión, dado que existen problemas visuales que no son detectados por el optometrista.
- Confunden visualmente una letra con la otra, no logran identificar la diferencia entre p y q u otras letras. Éste ya es un problema de percepción, que no está en el sentido de la vista, sino en la conciencia de lo propio de cada letra; los niños/as no reconocen la diferencia.
- Confunden auditivamente una letra con la otra, no son capaces de distinguir entre el sonido de la b y el de la p, asunto que es parecido al caso anterior, pero a nivel

¹⁷ Se dice sensorio-perceptivo porque la lectura ingresa por cualquiera de los sentidos (tacto o vista).

auditivo. El alumno/a no es consciente de la diferencia entre un sonido y otro.

Una vez identificado el problema hay que trabajar con ejercicios para que los niños/as logren establecer la diferencia. Por lo general, en estos casos las personas que tienen estos problemas siempre confunden las mismas letras, por lo que hay que determinarlas para que ubiquen la diferencia ya sea visual o auditiva.

Los problemas auditivos perceptuales (confusión de sonidos) muchas veces se deben a un problema leve en el oído medio, comúnmente una infección provocada por mucho catarro acumulado en la nariz. Cuando esto sucede estas personas deben ser canalizadas al médico para que les revisen su oído. Si no tienen nada y continúan confundiendo ciertas letras, entonces hay que hacer ejercicios que consisten en buscar y enfrentar las diferencias. Por ejemplo, tomar la “p” en la palabra pato, mostrar un dibujo de un “pato”, y pronunciar la palabra frente al niño/a con la boca de frente, para que la vea y observe el movimiento de la boca: “pato, pato, esto es un pato. Ahora, fíjate en mis labios, se juntan y dicen pppp. Observa mis labios y siéntelos con tu mano: pppp”. Luego hacer lo mismo con gato, y procurar que sea el niño/a el que haga el ejercicio, una vez que lo haga, pedirle que las escriba una frente a la otra, haciendo un ejercicio: p, g, p, g, p, g, porque cuando las tiene juntas es cuando podrá distinguir qué es lo que las hace diferentes.

Los problemas visuales perceptuales (confusión de letras), en múltiples ocasiones se presentan también porque el niño/a tiene un problema visual leve, no ven bien, por lo que hay que enviarlo al oculista o a la óptica para que lo revisen. Si tiene que usar anteojos, de todas maneras hay que hacer ejercicios con el alumno en los que él establezca las diferencias entre una letra y la otra, ya que como no las ha visto no puede identificar lo que las hace distintas.

Si lo que le ocurre no es un problema visual, entonces es perceptivo, es decir no reconoce las diferencias, por esto hay que ayudarlo a identificar por qué razón las letras no son iguales. Para ello, de nueva cuenta se buscan imágenes que tengan esas letras

al principio: perro y berro. Se pueden dibujar en una cartulina grande y se le hace ver al niño las diferencias gráficas utilizando colores; se subraya el palito de la p dirigiéndola con color rojo hacia abajo, y luego la b hacia arriba. A veces estas personas no reconocen este tipo de diferencias y esto se debe a que no han desarrollado bien la lateralidad, y no distinguen lo que es arriba y abajo; en otras ocasiones el problema estriba en que no cuentan con un buen esquema corporal. Si esto sucede, antes de seguir adelante con la diferenciación entre las letras en que se confunden, hay que enseñarles las partes de su cuerpo y por lo menos cuatro conceptos básicos del espacio: arriba, abajo, izquierda y derecha, ya que resultan fundamentales en la adquisición de la lectoescritura.

Una vez que las personas han desarrollado dichas habilidades previas, será más fácil identificar las diferencias. Entonces pueden hacer ejercicios con las letras, pedirles que las hagan en masa, en plastilina, dibujadas, que las sientan en letras hechas con lija, pero siempre las dos juntas, tratando de que se observen las diferencias. Hay que recordar que para ver una diferencia se tienen que ver los dos objetos juntos, no separados.

Es conveniente señalar que todo egresado de primaria o de secundaria puede presentar problemas sensoperceptivos y éstos no son exclusivos del preescolar o de los primeros años. Lo anterior se debe fundamentalmente a dos razones:

- a) el estudiante no fue atendido a tiempo y pasó de año sin que se identificara su problema.
- b) en la adolescencia se pueden presentar problemas visuales que obedecen a los cambios hormonales y neurológicos que se están realizando, por lo que sin haber padecido antes dicho problema, estas personas pueden comenzar a “ver las letras iguales”, es decir a no identificar las diferencias entre “a” y “e”, o bien entre “p” y “d”, etcétera.

En el caso del primer problema se deben realizar actividades que lleven a los estudiantes a analizar la diferencia entre letra y letra,

ya sea visual o auditivamente. En el segundo caso, los alumnos se deben hacer un chequeo médico de la visión.

2. Problemas en el proceso de acceso al léxico. Una vez que el sujeto ya decodificó, entendió lo que estaba leyendo al juntar las palabras, entonces busca en su memoria un significado a la palabra escrita. A veces, el reconocimiento de la palabra es gestáltico, es decir, se visualiza la palabra como una unidad, las personas, al ver la palabra “manzana”, leen “manzana” y se imaginan una “manzana”. Entonces se puede afirmar que hubo acceso al léxico y que el sujeto comprendió lo que leyó. Pero hay casos en que no ocurre así porque el alumno/a no sabe el significado de la palabra. Si leyó por ejemplo la siguiente oración: “El eje imaginario de la Tierra”, y no entendió la palabra “eje”, ya no comprendió nada.

Otro problema de acceso al léxico se encuentra relacionado con la fluidez y la velocidad en la lectura. Cuando los niños/as o jóvenes leen muy lento, lo que sucede es que se les olvida lo que leyeron con anterioridad, entonces requieren de un apoyo para agilizar la lectura, ya que por más que lean no podrán comprender lo que leen porque no lo recuerdan.

Un problema común en este nivel es que los alumnos/as leen mecánicamente y no se dan cuenta, no son conscientes de las palabras que no entienden, las pasan de corrido. Al final al preguntarles: *¿qué entendieron?*, ellos responden: “*nada*”. Otras veces no se fijan en lo que leen, no ponen atención, es decir, tampoco están comprendiéndolo.

En general, el acceso al léxico es el problema más común de la comprensión lectora, tanto en niños/as como en jóvenes y obedece a varias razones:

- a) no ser conscientes de la lectura, están leyendo tan mecánicamente que no se dan cuenta cuando no entienden
- b) no están poniendo atención, su mente está en otro lado
- c) la lectura es aburrida, por ello, qué más da lo que diga
- d) no se dan cuenta de las palabras que no entienden al leer de corrido

Cuando una persona lee y no se da cuenta de las palabras que no entiende, se le va el detallito, no lo identifica, no es consciente de que dentro de lo que leyó existen una o más palabras que no comprendió y que requiere aprender a detectarlas. Entonces lo primero que hay que procurar es que aprenda a buscar, a encontrar lo que no entiende. Para lograr que identifique lo que no entiende se hacen los siguientes ejercicios:

- Se escribe una oración con palabras nuevas en el pizarrón y se pide a los alumnos/as que la lean. Obviamente dependiendo de la edad y del grado escolar se complica la palabra o párrafo que se ponga. Este ejercicio se puede hacer a cualquier edad y resulta fundamental para que los y las alumnas aprendan a ser conscientes de que a veces no comprenden todas las palabras que leen. Pongamos por ejemplo: La nariz respingada de Josefina.
 - Luego se les pide que la dibujen o que expresen con sus palabras lo que entendieron.
 - Cuando ya lo han hecho, muy probablemente no podrán explicarse, porque no saben qué quiere decir la palabra “respingada”. Si el maestro pregunta cuál es la razón, quizá contestarán que o no entendieron. Entonces se vuelve a preguntar:

¿Por qué no entendieron? Si alguno dice que no lo pudo hacer porque no entendió, entonces pregunta: ¿Qué palabra no entendieron? Trata de que los estudiantes la señalen, pero si no pueden se les dice subrayándola. Es decir se enseña por modelaje, se lee en voz alta la frase y^o el maestro se pregunta: ¿qué palabra no entendí? Y luego se responde: respingada y la subraya, y busca la palabra en el diccionario para enseñarlos a resolver el obstáculo que se presentó.

- Se les menciona que siempre que se lea uno tiene que ir preguntando conforme se avanza en la lectura: *¿Qué es lo que no entiendo? ¿Dónde está lo que no entendí? ¿Qué tengo*

que hacer para entenderlo? Se pone énfasis en que uno siempre se tiene que preguntar lo que no entiende, buscarlo y resolverlo. Es importante señalar que para que esto se logre es indispensable que se cree un ambiente adecuado a la pregunta, es decir que el docente no sancione cuándo se le hagan preguntas, sino que conteste de manera rápida, efectiva y sin represalias.

- Después se pone otra oración con palabras nuevas, y se les pide que se pregunten qué no entendieron, que identifiquen la palabra, que la subrayen, que la pregunten y que resuelvan el problema como puedan. No necesariamente se les envía a que consulten el diccionario, ya que en la actualidad existen muchos mecanismos: el uso de internet, preguntar a un adulto, etcétera.

Este ejercicio se repite muchas veces. El objetivo es que los alumnos/as aprendan a identificar la palabra que no entendieron, para que busquen o pregunten su significado y puedan seguir adelante con la lectura. Lo importante es destacar que busquen la palabra que no entienden, pero también lograr la conciencia de que requieren hacer preguntas para resolver. Esto es desarrollar la capacidad metacognitiva.

Una vez que se han concluido varios ejercicios con oraciones o párrafos en el pizarrón se pasa al libro de texto, las antologías o textos más complicados. Se les pide que lean y se pregunten lo que no entendieron, que busquen la palabra, que la identifiquen, que encuentren su significado como puedan: preguntando, sacándola por contexto o en el diccionario y que entonces traten de imaginarse lo que leyeron.

El otro problema para entender la lectura en términos de vocabulario es que en ocasiones se lee tan lento que no se logra guardar en la memoria la palabra, lo cual se observa cuando el alumno/a lee menos de 20 a 30 palabras por minuto. Esto no es sólo problema de los niños, también lo es de los jóvenes y de los adultos que no están habituados a leer.

Cuando se presenta este problema, una estrategia que ayuda muy concretamente a agilizar la rapidez en la lectura, es poner a los alumnos tarjetas con las sílabas de todo el abecedario por familias, sin el orden que llevan las vocales.

Esto se escribe en tarjetas blancas bibliográficas, de tal manera que queden como barajas, por ejemplo:

L: la, lu, li, le, lo.

P: pa, pu, pe, pi, po.

M: ma, mi, mo, me, mu.

S: sa, su, si, se, so.

¿Cómo se usan? Cada día se le presentan al niño/a o joven una familia de sílabas, la correspondiente a una letra. Se le dice: Aquí dice: la, lu, li, le, lo. El alumno/a repite: la, lu, li, le, lo. Luego se le cambia el orden: le, lu, la, li, lo, y así varias veces. Cuando ya lo ha repetido mucho, se revuelven las tarjetas y se le pide que las diga él solo, una tras otra, como baraja: la, lu, le, lo, li, y otra vez, lu, la, li, le, lo. Luego se le ponen palabras: lula, lilo, lala, lelo. Cuando ya se aprendió esta familia se saca otra, por ejemplo, ma, mu, mi, mo, me; y se vuelve a hacer lo mismo, se repiten, luego el niño/a lo hace solo, por último se forman palabras: mama, mima, memo, mame, mema, etcétera. Una vez que el alumno aprendió la nueva letra, entonces se revuelven las barajas con la familia anterior, y se forman palabras al azar para que las lea: mula, lima, limo, malo, melo, lula, lilo, mama, etcétera.

Así se van aumentando gradualmente las letras y la velocidad de presentación. Se les puede pedir a los padres de familia que jueguen baraja o bien lotería en la casa, ya que se pueden hacer muchos juegos con estas sílabas. También se pueden hacer ejercicios como juego de memoria. En caso de que el estudiante sea más grande como adolescente o joven, se puede poner como un juego de manotazo (se reparten todas las barajas entre los participantes, 2 o 4, luego cada uno tira una de las tarjetas y el adolescente tiene que leerlas de manera rápida, si no lo hace el otro gana y pone su mano sobre las mismas, entonces el que perdió

se lleva todas las cartas, puesto que gana el que ya no tiene barajas). Estos juegos aumentan la velocidad de la lectura, la fluidez y la comprensión lectora, porque el niño/a podrá decodificar con facilidad y, al hacerlo, logrará tener acceso al léxico. El asunto es que el estudiante aprenda a leer con velocidad, porque esto ayudará a la comprensión lectora.

3. Problemas en los procesos sintácticos. Una vez que se ha comprendido la palabra, se le encuentra un significado, y entonces se puede establecer la relación gramatical entre una palabra y la otra. No es lo mismo leer: “la flor” que “las flores”. El plural hace la diferencia, esta es una distinción gramatical. Analizar la gramática en la oración permite acceder a la información completa. Cuando no se reconocen las diferencias gramaticales tampoco se comprende la oración. Esto es muy común cuando los alumnos/as no son capaces de ubicar las diferencias verbales en tiempo y persona, o bien cuando no distinguen las conjunciones “y” y “o”. No es igual decir Juan y Pedro, que Juan o Pedro. La falta de análisis sintáctico implica también no entender el contexto de una palabra entre varias.

Otro aspecto que influye también es la puntuación. Cuando no se visualiza tampoco se comprende. Además, la falta de fluidez en la lectura es una variable que afecta este proceso; es decir, cuando se lee muy lento no se puede hacer un análisis sintáctico como corresponde. Normalmente el sujeto suele tener problemas en ambos casos, no observa los detalles que hacen la diferencia. Piénsese que si lee: “la muchacha” en lugar de “las muchachas”, es porque no se fija en el pequeño detalle de la s. Lo mismo ocurre en el caso de que no observe una “y” entre una oración y otra, por ejemplo si lee: “los perros y los gatos son animales domésticos”, el sujeto puede leer: “los perros o los gatos son animales domésticos”. Cuando así sucede, la persona no sólo no observa el detalle sino que no se da cuenta de que lo hizo, piensa que lo realizó de manera correcta.

En el caso de la puntuación, se pueden hacer ejercicios de lectura como los siguientes, se escriben oraciones en el pizarrón

o en un cuaderno: Pedro María y José fueron al cine. Si la persona lee esto identificará a Pedro María como una persona y no a Pedro separado de otra que es María. Luego se le dice que falta la coma, se le pone y se le pide que lea otra vez. Al hacerlo se dará cuenta de la diferencia que existe entre poner comas y no hacerlo.

Con objeto de que estos alumnos aprendan a leer adecuadamente, es necesario que practiquen ejercicios de lectura en voz alta, para que el maestro se fije si se le van los detalles, incluidas las letras o signos de puntuación que suele ser lo que no se observa. Una vez detectado qué detalles se le pasan, hay que hacerlos visibles de un modo concreto y objetivo. Por ejemplo, el alumno/a leyó: “la vaca fue grande”, cuando decía: “la vaca es grande”. El maestro lo deja leer hasta que termina el párrafo y le dice: Regrésate, vuelve a leer, hazlo más lento, observa: ¿Cómo es la vaca?

Este tipo de preguntas se repite hasta que el alumno/a identifique los errores en su lectura, mismos que pueden ser:¹⁸

- *Sustitución*, el lector sustituye un fonema por otro, o una palabra por otra
- *Inserción o adición*, el lector aumenta una letra o palabra que no estaba, las agrega por lógica
- *Omisión*, el lector se salta una letra o palabra
- *Inversión o transposición*, el lector lee una palabra antes que la que sigue
- *Pronunciación incorrecta*, el sujeto lee de manera errónea la palabra: casa en lugar de casta

Para superar estos problemas, las estrategias deben centrarse en la visualización del detalle y en la corrección constante de la lectura oral por un adulto, que no incluyen procesos de coerción o sanción sino de cuestionamiento, porque lo más importante es

¹⁸ Cecil Mercer, *Dificultades de aprendizaje vols. I y II*, Educación Especial, Grupo Editorial CEAC, 1987.

que el estudiante pueda desarrollar la metacognición para que cuente con la habilidad para encontrar el error por sí mismo.

En la lectura, esta habilidad implica preguntarse siempre: ¿qué entendí?, ¿qué no entendí?, ¿dónde está el error?, ¿me puedo imaginar lo que leí?; si no puedo, ¿en dónde está la palabra que no entendí? Cuando una persona se pregunta esto, indudablemente vuelve a leer, lentifica el proceso, busca la palabra que no entendió, la subraya, busca su significado, y una vez que entendió, continúa su lectura, o bien identifica los errores gramaticales, lo que substituyó, omitió, no pronunció de manera correcta, o bien el signo de puntuación que omitió. Lo usual es que los niños/as y jóvenes no hagan esto, por lo que es necesario enseñarlos a hacerlo. De esta manera, podrán encontrar el error por sí mismos, tanto de acceso al léxico, como de semántica y sintáctica, porque cuando no se observa la sintaxis difícilmente se podrá seguir leyendo con una comprensión adecuada.

Por esto es prioritario desarrollar la metacognición a los niños/as y jóvenes, para hacerlo hay que dedicarle tiempo a esta actividad en el salón de clases. Se puede hacer lo siguiente: se elige una lectura de un libro de texto, puede ser de geografía, o de historia, o bien una antología bastante complicada en el caso de los jóvenes; no necesariamente tiene que ser de español. Después se pide a los alumnos/as que lean en voz baja, que subrayen lo que no entiendan y que pregunten al profesor/a la palabra que no conocen para resolverlo juntos. Cuando los alumnos terminan de leer, el docente les pregunta qué fue lo que no entendieron y cómo se puede resolver; luego, tomando en cuenta aquellas palabras que no mencionaron, pero que es obvio que muy probablemente son nuevas para ellos, pregunta el significado de algunas. Lo anterior se hace para evidenciar que en su lectura se les van varias que impiden que comprendan el texto en su totalidad.

Por ejemplo, si los estudiantes leen: “el eje de rotación de la Tierra está inclinado” y sólo preguntan por la palabra rotación, el docente también les debe preguntar sobre la palabra eje. Normalmente tampoco sabrán qué es, entonces el mismo/a cuestio-

na que no hayan preguntado por ella. Al realizar este tipo de ejercicios el profesor se dará cuenta qué tanto los estudiantes están utilizando la metacognición y qué tanto tienen que desarrollarla.

Normalmente los maestros/as suelen decirles a los alumnos/as que consulten al diccionario y busquen la palabra que no conocen. Lo que sucede en la práctica es que dado que la palabra es definida por otra similar tampoco la comprenden, por esto es importante que se lleve a cabo la técnica de la “mamá”. Cuando un niño/a no entiende algo se lo pregunta y ella contesta con lo que sabe. Toda lengua materna se transmite así. Las madres son conscientes de que lo importante es que hablen, lean y tengan acceso al léxico y a la sintaxis.

Algunos maestros señalan que lo importante en el uso del diccionario es aprender a buscar en el orden alfabético; no obstante, si bien esto es una habilidad importante, cada vez está más cuestionada porque los diccionarios electrónicos y las computadoras no obedecen a esta lógica, sólo se escribe lo que se necesita y la máquina contesta. El asunto es definir en qué contextos se requiere el orden alfabético en la actualidad para enseñarlo ahí, como buscar artículos, textos y medicinas en internet, cuando vienen sólo las letras mayúsculas a las cuales se les da un “clic” para que aparezca un listado de cosas con esa letra.

Por último, para reforzar el acceso al léxico, se le solicita a los alumnos que hagan un dibujo o un escrito por partes de lo que leyeron, o sea, que hagan un resumen con lo que recuerdan. El asunto es que traten de plasmar de algún modo lo que entendieron de la lectura. Cuando ya tienen su producto: un escrito, un dibujo, una obra de teatro, etcétera, entonces se presenta en público, y el maestro tiene que señalar durante las exposiciones a cada uno: *“a ver, pregúntate ¿qué te faltó?, ¿qué le tienes que poner a tu dibujo o a tu escrito para que esté completo y en el orden en que se dieron las cosas?”* Después se le dice que vuelva a leer y encuentre lo que le faltó.

Es importante subrayar que, para desarrollar la metacognición en clase, el docente tiene que utilizar la palabra: **pregúntate**.

El objetivo es que los alumnos/as aprendan a preguntarse ellos, no que otros les pregunten. Si el maestro/a lo hace directamente, sin utilizar esta palabra, entonces la pregunta es externa, no se está desarrollando un proceso metacognitivo, porque está regulado por alguien que se encuentra fuera del pensamiento de uno mismo. Si bien la relación con las demás personas es importante en el aprendizaje, la lectura es un proceso individual, por lo que resulta prioritario, además del desarrollo de la metacognición, el impulso a la autorregulación, es decir cómo la persona aprende a controlar el proceso de aprendizaje por sí misma: decide qué leer, lee, busca lo que no entiende, o lo que no leyó correctamente, lo resuelve y sigue avanzando.

Otros problemas que evidencian que existe un conflicto en el proceso sintáctico de la comprensión lectora, están relacionados con las funciones básicas (memoria y atención) y con las funciones ejecutivas (elección del estímulo, planeación, control, ejecución de la tarea, evaluación de la misma y anticipación de lo que sigue, etcétera). Las siguientes son propuestas de superación:

Memoria

- No recuerda los hechos fundamentales, no puede contestar las preguntas sobre el texto. Esto casi siempre está relacionado con problemas de acceso al léxico o el vocabulario, para lo cual hay que utilizar la metacognición y la búsqueda de significados por diferentes vías como ya se ha mencionado.
- No recuerda la secuencia, qué pasó primero y qué pasó después, hay que enseñarlo a leer por partes, y a realizar interrupciones para que se pregunte solo: ¿qué pasó en este párrafo?
- No recuerda el tema principal, de qué se trató la lectura; no entiende lo que lee, o lo hace tan lento que se le olvida, entonces debe enseñársele a leer por partes, a buscar palabras, pedirle que vuelva a leer y escriba lo que ha leído en palabras clave. Pero además hay que agilizar su lectura.

Atención

- No se concentra y se distrae en los primeros renglones. Cuando esto sucede, la atención anda totalmente en otro lado. Aquí hay muchas variables que afectan el proceso lector: qué tan interesante es el texto para la persona, qué tan comprensible es de acuerdo con su edad, y qué posibilidades tiene de hacerlo interesante. A veces cambiar el texto por otro más motivador ayuda a la concentración, pues la atención sostenida sólo se mantiene porque el estímulo resulta interesante al sujeto que lee. Si no se puede cambiar el material, porque es un material de estudio, hay que brindar ciertas estrategias que desarrollen las funciones ejecutivas (en términos de elegir la lectura, leer, concentrarse y regular la atención a la lectura). Dichas estrategias son:
 - Planear lo que se va a leer: qué se va a leer, de dónde a dónde
 - Leer por párrafos y preguntarse: *¿qué entendí, qué no entendí, qué me puedo imaginar y qué no? Descubrir en dónde me quedó el vacío, tratar de resolverlo*
 - Tratar de escribir lo que se leyó
 - Comparar lo que se escribió con lo que se leyó, para identificar qué faltó
 - Pasar al siguiente párrafo
 - Controlar la atención por voluntad, poner atención, hacer un esfuerzo por lograrlo, sólo porque se cuenta con la iniciativa para hacerlo.

Además existen otros obstáculos que impiden el acceso al léxico que también deben ser superados y que tienen que ver con las estrategias que utiliza una persona para leer, entre ellas:

- Lee palabra por palabra de manera lenta. Hay que enseñarlo a leer de corrido; para lograrlo, se leen frases completas, una por una, luego párrafos y finalmente textos. Este es un

proceso lento. Este problema se origina cuando el lector enfrenta dificultades para leer en contexto. Aquí, es útil volver a enseñar a leer mediante el método global de análisis estructural, es decir cuando se presenta un objeto y la oración que lo describe de manera completa haciendo la relación entre lo que se ve y lo que se lee.

- Grita cuando lee. Se pueden hacer juegos de leer cuchicheando para que aprenda a modular su voz.
- Agrupa las palabras de manera inadecuada. “El gato corre...” pausa y luego sigue, “en el bosque”. Cuando esto sucede es que el niño está tratando de entender primero lo que leyó, para luego continuar. Él mismo busca acceder al léxico. Si ocurre así, lo que se propone es enseñarlo a leer frases completas, hacerlo caer en cuenta de su error, que se haga consciente de él. Esto se puede lograr al decirle que no se detenga, que continúe.

4. Procesos semánticos, cuando no se logra la representación mental de lo leído, la interpretación convencional y la producción de las inferencias propias (se juntan todos estos procesos, porque si se ha logrado la representación mental se utilizan todas las habilidades de pensamiento superior para aprender a partir de lo leído). En estos momentos se pueden presentar los siguientes obstáculos:

- a) *Representación mental de lo leído*. Una persona es capaz de comprender el significado de un párrafo completo porque puede relacionar una oración con la otra. Se puede imaginar el contenido de un texto, porque es capaz de entender cada una de las palabras que lo conforman, así como las relaciones gramaticales establecidas entre ellas. En este subproceso, los alumnos/as presentan problemas al no ordenar las palabras adecuadamente, no entender las categorías gramaticales o sea las reglas (género, número, tiempo, forma, etcétera), o bien al no observar los signos de puntuación, que son definitivos para comprender la

idea o intención del autor. En este momento se articulan los dos anteriores, el acceso al léxico y el análisis gramatical; si se tienen problemas en éstos no se puede llegar a la representación mental de lo leído.

- b) *Interpretación convencional, producción de inferencias propia.*
El sujeto no puede producir una interpretación convencional de lo que está leyendo, no es capaz de interpretar el texto como todos los demás lo están haciendo. Esto se debe a que tiene problemas en alguno de los procesos anteriores: acceso al léxico, sintaxis o semántica, o a que no posee los conocimientos previos o contextuales necesarios para hacerlo.

En general es en estos procesos en los cuales los alumnos encuentran más dificultad para su realización, pues además de que tuvieron fallas y obstáculos en los procesos anteriores, cuando logran llegar a estas etapas, enfrentan nuevos desafíos que igualmente requieren superar.

Una vez que el sujeto ha hecho un análisis sintáctico y semántico de la lectura, la representa mentalmente, se imagina lo que está en el texto. Sin duda aquí se da el primer nivel de interpretación, porque lo que cada sujeto se supone no es exactamente igual, cada quien se imagina las cosas de un modo distinto, como ya hemos mencionado antes, porque se encuentra en contextos diferentes y además cuenta con experiencias y conocimientos previos distintos. Por ejemplo, si una persona lee la palabra manzana se puede imaginar una manzana urbana, es decir una cuadra de calles con casas y edificios, mientras que otra se imagina una fruta.

En esto se encuentra el primer problema, el de que la representación mental al leer es el resultado de una interpretación personal, que emerge tanto de nuestro contexto, como de nuestras experiencias previas y si éstas no coinciden con el acuerdo general, con la interpretación convencional que hace la mayoría al leer el mismo texto, entonces podemos tener una comprensión errónea de la lectura.

Cuando la interpretación es convencional, todos tenemos que llegar a ella de manera igual. Así si una persona lee: “los militares que violaron a las mujeres en Chiapas se oponen a los juicios castrenses”, tiene que entenderse que los militares no quieren juicios militares. No puede entenderse que no quieren que los castren... por ejemplo. Aquí el problema está en cómo entendemos la palabra “castrense”. Es un asunto de análisis sintáctico que lleva a una mala interpretación. Es decir: el verde es verde para todos, si alguien lo ve azul, entonces es daltónico.

Otras veces, la interpretación puede ser más compleja, ya que requiere de otras habilidades de pensamiento superior, como generalizar, hacer intertextualizaciones (conexión con otros textos o bien otras partes del texto), críticas o correcciones, por citar algunas.

¿De qué depende que una persona logre la representación mental convencional, o sea la interpretación acordada por todos? Para empezar, y como ya se mencionó, de entender el vocabulario y de la relación entre una palabra y otra. Esto implica un vasto conocimiento del idioma, pero también de las reglas del mismo, así como la capacidad para hacer conexiones entre los conocimientos previos y los que producen la lectura, de manera que se logre interpretar lo mismo que todos están entendiendo. La cultura general que se tenga tanto del contexto familiar como del contexto no conocido directamente es básica para lograr una interpretación convencional. Por esto una persona que lee mucho podrá alcanzar mejores niveles de lectura que otra que no lo hace.

Esto impactará también la construcción de inferencias, o sea la capacidad de construir aprendizajes que no están escritos literalmente ahí, que construye de manera independiente el sujeto lector, asociando nuestros conocimientos previos a diferentes contextos, de modo tal que, sin lugar a dudas, seamos capaces de obtener nuestras propias conclusiones.

Por esto, la mejor estrategia para impulsar la interpretación convencional y la construcción de inferencias propias, no necesariamente convencionales, es promover la adquisición de una cul-

tura vasta; para lograrla se tiene que promover la lectura de textos diversos, atractivos para niños/as y jóvenes, y con ello romper el círculo vicioso que genera la “no lectura”: no entiendo no leo, no leo no entiendo, y así hasta el infinito.

En el proceso de realización de inferencias y su representación, el lector utiliza además otras habilidades de pensamiento, mismas que deben ser desarrolladas. A continuación presentamos algunas estrategias para su desarrollo adecuado en el salón de clase:

- *Análisis y síntesis.* Para poder analizar un texto los alumnos/as deben aprender a dividirlo en partes; es decir que identifiquen las diversas secciones que lo integran, éstas pueden ser:
 - Inicio, nudo, fin: cuando es una novela o un texto narrativo.
 - Respuestas a las preguntas filosóficas: qué, cómo, cuándo, dónde, para qué, por qué, quién, quiénes, cuáles, etcétera. Es decir, que los alumnos aprendan a preguntarse para analizar cualquier tipo de texto: qué pasó, dónde, quiénes, por qué, cuál es la razón. Esto sirve tanto para analizar los textos científicos, educativos, etcétera, como los contenidos poéticos, narrativos, descriptivos o novelescos, pero también ayuda a sintetizar lo que es verdaderamente importante en un texto de manera convencional. Esto porque suele suceder que los estudiantes no le “atienen” a lo que es importante cuando hacen un resumen, puesto que esto es una categoría subjetiva. Es decir lo que resulta prioritario en una lectura para el profesor, no necesariamente lo será para el estudiante, por esto se requiere que los alumnos aprendan a construir criterios para la elaboración de resúmenes. Aprender a hacer las preguntas filosóficas sobre cualquier tipo de texto y a encontrar las respuestas al analizarlo es una estrategia indispensable.

- Detección de las partes del texto que nos brinden ideas sobre su contenido: títulos, subtítulos, esquemas, fotografías, imágenes, etcétera, porque al hacerlo el estudiante comenzará a analizar las partes que lo conforman.
 - Si ninguna de las estrategias anteriores funciona, entonces hay que hacernos preguntas: ¿cuáles son las partes de este texto? ¿Cómo puedo dividirlo? ¿En dónde están esas partes? Esto ayudará a seccionar el texto en pedazos asequibles al estudiante y al hacerlo podremos identificar lo que es más trascendente.
 - Detección de la idea principal y las ideas secundarias. Para encontrar lo más importante en un texto, los alumnos/as deberán aprender a buscar la idea que se repite, aquello que se aparece de manera constante es lo más importante, y todo lo secundario es lo que está relacionado con él. Hacer mapas conceptuales ayuda a identificar esto. También plantear preguntas clave como: ¿de qué se trata el texto? ayuda a encontrar lo que resulta crucial en una lectura.
- *Evaluación.* Para elaborar un juicio sobre un texto, es necesario que los alumnos se salgan del cliché: me gusta mucho, no me gusta, etcétera; es imprescindible que los estudiantes aprendan a establecer sus propios criterios para analizarlo, porque cuando uno juzga siempre lo hace sobre ciertos principios de valor. Por ejemplo, si se quiere hacer una evaluación sobre los psicólogos a lo largo de la historia, para identificarlos se puede utilizar el criterio de que se considera que son importantes a aquellos que han realizado aportaciones que siguen siendo vigentes. A partir del cumplimiento de esto es que se les elige.
 - *Anticipación de lo que sigue.* Esta habilidad consiste en predecir lo que sigue dentro del texto, es como realizar una acción de predicción del futuro que depende de algunas variables: la comprensión del texto que se obtuvo, el co-

nocimiento previo que se tenga sobre el tema, y la propia capacidad para anticiparse como función ejecutiva. Es decir no basta con ser un buen lector, o saber sobre el tema, existe una capacidad para identificar lo que sigue, la cual depende de los procesos anteriores para planificar una tarea. Anticiparse es la acción de considerar lo que sigue sobre la base de la trayectoria que ha tenido un evento, ya que se consideran las variables y eventualidades posibles de acuerdo con el comportamiento anterior. Es responder a la pregunta: ¿qué fue lo que pasó antes que condiciona o promueve que se vuelva a repetir?

- *Inferencia propia.* La construcción de inferencias propias es la parte más difícil de todas, porque depende de la comprensión del texto que se alcanzó, de la capacidad intelectual, del contexto, del grado de conocimiento del tema, del gusto o disgusto por el asunto tratado, e inclusive del propio temperamento del lector.

Por esto se sugiere que, para promover esta capacidad, se trabaje mucho en la realización de actividades que promuevan la evaluación con criterios definidos de antemano. Esto ayudará a que los alumnos aprendan a inferir. Otra actividad es que los alumnos/as aprendan a hacerse preguntas sobre el tema que están leyendo: ¿a qué se parece?, ¿a qué es contrario?, ¿qué falta?, ¿qué no está?, ¿cuál es el acierto?, ¿cuál es el error?, ¿qué es lo más importante?, ¿qué es lo secundario?, ¿para quién es importante?, ¿cuál es la razón de su aparición?, ¿por qué sucede?, ¿por qué ocurre ahora?, ¿cómo lo priorizo?, ¿qué va antes y qué después?, ¿qué elementos consideró el autor y qué elementos no consideró? Al aprender a preguntarse sobre lo que están leyendo generarán sus propias respuestas y con esto harán sus inferencias personales. Lo importante es otra vez el proceso de autorregulación y la metacognición que se desarrolle.

- *Interpretación.* Interpretar algo de manera convencional también es difícil, pues requiere igualmente una base con-

textual similar a la que tienen las demás personas, es decir, una serie de conocimientos que nos permiten interpretar las cosas de la misma manera. Además, esto depende de los conocimientos previos, lo cual implica una base cultural hasta cierto punto homogénea. Para hacer interpretaciones correctas se requieren conocimientos y habilidades de representación mental, esto es, que podamos representar los conceptos de la misma forma. En términos de la interpretación propia, lo importante es generar conceptos que al ser innovadores no desvirtúen lo que el autor quiso o intentó decir.

- *Argumentación.* Dar las razones por las cuales hemos evaluado, interpretado o inferido algo de un modo distinto al de los demás conlleva la utilización de argumentos. La pregunta es: ¿cómo se construye el argumento propio? A partir de los criterios que hemos utilizado para el juicio, así como de la definición clara de qué inferimos y qué fue lo que nosotros interpretamos. Esto supone un proceso metacognitivo, de análisis de nuestro propio pensamiento: ¿cuáles son mis criterios para llegar a esta evaluación?, ¿qué inferí?, y ¿cuál es mi interpretación? Al hacer este ejercicio el alumno podrá argumentar y sostener su posición.
- *Construcción del propio aprendizaje.* Para aprender a partir de lo leído se requiere saber analizar, sintetizar y extraer lo esencial, pero además, al igual que lo anterior, hay que aprender a hacernos preguntas: ¿qué aprendí?, ¿qué me falta por aprender?, ¿qué no está ahí?, ¿qué elementos se vinculan que no están escritos ahí?, ¿qué puedo proponer o crear a partir de ahí, que no esté escrito ahí, que sea mío?, ¿qué dicen otros autores?, ¿qué se contrapone a lo que dicen otros autores?, ¿cómo se relaciona esto con lo que dicen otros autores?, ¿qué, de lo que yo pienso, se contrapone a lo que está escrito?
- *Intertextualidad.* La intertextualidad se adquiere por la relación entre la lectura de varios textos sobre temas similares o, por el contrario, contradictorios. Sin embargo, no

todas las personas que leen logran establecer relaciones entre textos, para ello es necesario interrogarse: ¿en qué se parece esto a otros textos que he leído?, ¿en qué es diferente?, ¿qué le hace falta?, ¿en qué se contradicen?, ¿qué tienen en común?, ¿cómo se puede usar lo que leí en otras situaciones?, ¿por qué no se puede usar?, ¿qué necesito para hacerlo?, ¿qué condición requiere cumplir este texto para relacionarse con otro?, ¿qué condición no necesita? Ante estas preguntas el alumno podrá lograr con mayor facilidad un proceso de intertextualidad.

- *Generalización de la misma regla a otros contextos.* Generalizar un aprendizaje, es decir, aplicar la misma regla o principio en otros contextos es una habilidad compleja. Por ejemplo si un estudiante se encuentra aprendiendo sobre las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget con sus seis estadios, se considera que el estudiante ya las sabrá cuando sea capaz de observar a un bebé fuera del contexto del libro, en una situación normal, en casa, en donde defina en qué estadio se encuentra éste al observar las conductas que presenta. Para hacerlo, es necesario siempre aprender a trasladar los conocimientos a situaciones reales y esto depende también de la metodología que usamos en el salón de clase. No es un asunto de aplicación sino de uso.
- *Creación y producción.* Es el resultado del desarrollo de todas las habilidades anteriores, pero se centra siempre en las preguntas que hagamos al respecto de un tema, necesidad, problema o manifestación artística buscando qué otras alternativas puede haber. Enseñar a los alumnos a preguntar siempre ayudará a hacerlos creativos. En el viejo cuento de Newton en el que se cuenta que cuando descubrió la gravedad lo que hizo fue pensar: ¿por qué me cayó la manzana?, se explica cómo al analizar los hechos uno por uno, pudo concretar su teoría. Esto es lo que debemos impulsar en los estudiantes: la pregunta. Si aprenden a observar lo que sea, a formular cuestionamientos y a buscar sus propias respuestas, aprenderán a ser creativos.

Otros factores que pueden afectar la comprensión lectora

Además de los problemas anteriores, existen otros elementos que pueden repercutir e impactar el nivel de comprensión lectora:

- a) Los relativos a la visión. *Fruncir el seño, sostener el material muy de cerca y ponerlo chueco*: en general se presenta porque no se cuenta con los movimientos oculares correctos para leer, es decir que los ojos no pueden seguir un renglón de izquierda a derecha a pesar de los movimientos musculares internos que el ojo realiza. Esto significa que cuando la información ingresa a la pupila lo hace a través de la fovea, que es un pequeño punto en el fondo del ojo por donde entra la luz; como es tan pequeño, el ojo hace movimientos rápidos en los que cierra y abre dicho agujerito. El movimiento por tanto es intermitente, pero como el renglón en la lectura es horizontal, entonces el ojo tiene que esforzarse para que las letras ingresen a la fovea que se está moviendo constantemente para luego volver al mismo lugar en la lectura.

Cuando el estudiante está haciendo mucho esfuerzo por mantener sus ojos siguiendo el renglón frunce el seño, se acerca el libro a los ojos y usa su dedo para seguir el renglón. Esto también puede ocurrir porque no ve bien. Si esto sucede hay que enviarlo al oculista para una revisión, pero además hay que enseñarlo a realizar los movimientos oculares correctos: de izquierda a derecha y de arriba a

abajo. Al principio el alumno puede utilizar su dedo para seguir el renglón, luego puede subrayar los renglones con colores, de forma tal que siga la línea del color correspondiente. Otra estrategia más es que vaya poniendo la regla en el renglón que está leyendo, al terminar de leer la baja al siguiente y continúa haciéndolo.

Cuando se observa que un alumno/a sigue los renglones con su dedo, no se debe quitarle ese hábito inmediatamente, hay que poner en práctica un proceso gradual para que lo logre: utilizar la regla, luego subrayar por colores, después con lápiz, hasta que finalmente sea capaz de fijar la vista en un solo punto sin ayuda.

- b) Los problemas referentes a la postura. Cualquier postura en la que la columna vertebral se encuentre incómoda o chueca puede generar problemas de atención sobre la lectura, ya que al no estar a gusto las personas no se concentran, por esto hay que buscar la mejor posición. No se trata de ser rígido en cuanto a establecer una única y mejor postura para leer, lo importante es que la persona esté efectivamente se sienta bien, que se acomode como quiera.
- c) La motivación que el sujeto tenga para leer, si no tiene interés no comprenderá el texto que se encuentra frente a él, para superar esto es imprescindible utilizar textos interesantes, pero también lo es promover el valor de la lectura como algo que genera prestigio, así como el uso de incentivos y estímulos que tal vez no estén relacionados con el acto de leer, pero que son indispensables para generar que de inicio lean, como lo sería dar firmas coleccionables y a su vez intercambiables por actividades que les gusten, por ejemplo: si leen este libro les doy una firma, por cada 10 firmas que adquieran por leer libros tendrán una hora libre.
- d) Otros problemas. *No estarse quieto, usar un alto tono de voz, o morderse los labios o tartamudear.* Todo lo anterior se genera cuando el estudiante se siente tenso para leer, pues

tiene inseguridad sobre cómo lo hará. Si esto pasa hay que darle seguridad, decirle: *“Tranquilo, lo estás haciendo bien, no tengas miedo”*. No hay que presionarlo mucho para que deje de hacer esto, porque se pondrá más nervioso y lo hará peor. A veces, resulta mejor no decirle nada mientras lee, y sólo al final reconocer lo que hizo bien, y hacerle preguntas sobre en dónde cree que se equivocó. Así, poco a poco irá perdiendo el miedo.

- e) Las dificultades que se observan por las características del texto que se está leyendo, es decir que no sea adecuado a los intereses y motivaciones de los estudiantes, que les resulte aburrido, o bien que no sea compatible con la edad, necesidades, gustos, el nivel de dominio del lenguaje que posean, así como los conocimientos previos que tengan sobre el tema a tratar. Mientras más desconocido sea menos acceso tendrán al mismo. Por esto el docente debe impulsar el uso de textos interesantes, motivantes, con fotografías y dibujos atractivos así como con una tipografía adecuada a su nivel y proceso lector: la letra junta, chiquita y tradicional generalmente no atrae.
- f) El contexto escolar en el que se desenvuelve el estudiante, mismo que incluye varias variables a observar, por un lado el ambiente en términos de las relaciones que se dan entre los docentes y los estudiantes, es decir si son fructíferas, constructivas y satisfactorias para ambos, porque sí no lo son, los estudiantes difícilmente querrán cooperar. Por el otro, las condiciones en términos de acceso a biblioteca, Internet, mediateca, etc., en el sentido de que se utilicen adecuadamente, se promuevan trabajos que involucren la lectura como lo serían investigaciones, estudios de caso, etc. Es conveniente mencionar que la lectura nunca debe ser promovida como un castigo, sino como un placer. Por esto se debe promover un ambiente escolar sano en sus relaciones, éstas deben ser positivas y constructivas. Existen muchos programas disciplinarios basados en la apli-

cación de incentivos más que de sanciones que pueden promover este tipo de ambiente.

- g) La cultura familiar y social en el que crecen los alumnos y alumnas, ya que cuando una sociedad en su conjunto no practica la lectura como hábito diario, como un valor; esto se reproduce en los estudiantes, quienes a su vez, no leen, no acceden a un léxico complejo y por lo tanto se genera un círculo vicioso: no leer porque no se entiende, no se entiende porque no se lee. Para superar esto es necesario impulsar que padres, madres, directivos, niños y niñas lean, para lograr esto se pueden promover actividades como: ferias de libros en las escuelas, sesiones de lectura en la que participen todos los actores escolares mencionados, elaboración de libros escritos por los estudiantes que se presenten con toda la seriedad que implica en eventos formales, que cada niño que ingrese a la escuela cada año lleve un libro como donación, de manera que la biblioteca se amplíe, etc. Es necesario rescatar las estrategias, libros y actividades impulsadas por el Programa Nacional de Lectura de la Secretaría de Educación Pública ya que son interesantes, lúdicas y atractivas para los estudiantes de cualquier edad.

Los obstáculos anteriores se superan detectándolos e identificando las medidas que puedan enfrentarlos, si una estrategia no sirve la primera vez no hay que desanimarse simplemente hay que buscar otras.

Las competencias lectoras

Del proceso cognitivo mencionado resultan una serie de competencias lectoras que tienen y deben ser desarrolladas por los y las alumnas de cualquier edad.

Competencia es la capacidad adaptativa, cognitiva y conductual que nos lleva a responder a las demandas del entorno de una manera adecuada a lo que se solicita. Una persona es competente cuando sabe hacer las cosas que necesita o bien que se le piden. Hay un cierto criterio de satisfacción entre lo que realiza y lo que requiere llevar a cabo, puesto que se puede hacer algo que no responda a la exigencia planteada en el entorno, entonces no se es competente.

Las competencias son capacidades adaptativas porque se adecuan a las modificaciones del contexto en el cual se ejecutan. No siempre se hace lo mismo frente al medio, la interacción entre el entorno y el sujeto le hace responder distinto. Son cognitivas porque usan el conocimiento con diversas habilidades de pensamiento en la resolución de problemas y son conductuales porque, como resultado del pensar, realizan diferentes acciones; son desempeños concretos frente a las demandas del contexto y sus exigencias.

En este contexto, una competencia lectora es la capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para leer, comprender, inferir, interpretar y producir nuevos conocimientos y aprendizajes a partir de un texto.

Saber leer no significa ser competente para leer, lo indispensable es SABER PENSAR PARA SABER LEER Y APRENDER.

La definición de las competencias lectoras está relacionada con lo que el alumno es capaz de saber pensar para hacer con la lectura, de acuerdo con el grado que cursa y la edad que tiene. Inicialmente podrá decodificar, paralelamente tendrá al acceso al léxico, para después ser capaz de hacer un análisis sintáctico y lograr así una representación mental que le permita lograr una inferencia. Esto implica que en los primeros años de la primaria sus competencias estarán centradas en la decodificación y el acceso al léxico y sintáctico, mientras que a finales de la primaria podrá hacer inferencias sobre lo que está leyendo, y será capaz de extraer las ideas primarias y secundarias. Durante la adolescencia podrá hacer interpretaciones y juicios de la lectura de una manera más elaborada y sobre todo abstracta, y en la educación media y superior logrará la competencia más compleja que es la intertextualidad, es decir podrá relacionar un texto con otros sacando conclusiones sobre ambos de manera dinámica, esto lo llevará sin dudas a hacer propuestas y creaciones propias.

Lo anterior no quiere decir que, por ejemplo, durante la primaria el alumno no pueda relacionar el cuento de *Caperucita Roja* con el de *Hansel y Gretel*, sino que la capacidad que le brinda la edad por la experiencia y la posibilidad de abstraer le permitirá inferir conocimientos nuevos de los textos que lee. Pero esto se logra si y sólo si el estudiante lee con frecuencia. Es decir, la competencia lectora sólo se adquiere por la exposición constante al hecho mismo de leer.

En este sentido, las competencias tienen un desarrollo en espiral a lo largo de la experiencia, y se pueden definir, como una propuesta, de la siguiente manera. Para hacerlo se estipula una competencia general por ciclo de estudios y los indicadores de desempeño que resultan del proceso para lograrla.

I. Competencia general y sus indicadores de desempeño para el alumno/a de educación inicial:

La comprensión lectora está muy relacionada al desarrollo del lenguaje, podemos decir que existe una correlación entre ambas,

por lo que una buena estimulación de esta área puede evitar problemas posteriores. Por esto definimos la competencia general como una competencia previa a la enseñanza de la lengua escrita.

Competencia previa a la competencia lectora: Escucha y pone atención cuando se le leen cuentos, historias, letreros, y diversos portadores de texto y participa activamente en las relaciones sociales mediante un diálogo en el que pregunta y responde, dice lo que quiere y atiende a las convenciones sociales: saluda, dice hola, etcétera¹⁹.

- Dice agg o gu gu por iniciativa propia o bien cuando le hablan (entre recién nacido y 4 meses)
- Establece una relación con quien lo cuida, si le hablan sonríe (entre 1 mes y medio y 4 meses)
- Dice papá o mamá (8 meses a 12 meses y medio)
- Reconoce que las palabras dicen algo y las produce para señalar o adquirir algo, dice más de tres palabras (11 meses a 18 meses)
- Señala una parte del cuerpo que se le solicita: dime dónde está tu nariz (14 a 20 meses)
- Si se le presenta una imagen dice qué es (15 a 22 meses)
- Sigue 2 de 3 instrucciones que se le piden (15 a 24 meses)
- Usa el plural de las palabras (20 meses a 40 meses)
- Dice su nombre con su apellido (2 años a 3 años)
- Comprende 2 preposiciones de 3. Si se le dice: “Pon esto frente de la mesa”, o bien: “atrás del sillón” lo hace, por ejemplo (24 meses a 48 meses)
- Reconoce 3 o 4 colores (2 años nueve meses a 5 años)
- Identifica 2 o 3 analogías, lo contrario de gordo es flaco, por ejemplo (3 a 5 años y medio)
- Define 6 de 9 palabras (3 años nueve meses a 6 años)
- Compone (3 años 10 meses a 6 años y 2 meses)

¹⁹ La propuesta de indicadores a observar se tomó de la Escala de Denver que se puede encontrar en: <http://www.denverii.com/home.html>

- Reconoce cuando le van a leer un cuento y se dispone a escucharlo (1 año en adelante)
- Escucha con atención una historia y señala los dibujos cuando se le pregunta sobre los mismos (1 año en adelante)
- Pide que le cuenten la misma historia en repetidas ocasiones.

II. Competencias para el alumno de preescolar, se retoman las que se definen en el Programa de Educación Preescolar 2004, pero se agregan algunas en el lenguaje escrito (en este caso se omiten los indicadores de desempeño o manifestaciones de todas porque resultaría muy largo, además de que es fácil acceder a ellas en el programa de SEP):

Lenguaje oral

- Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral
- Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás
- Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral
- Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral
- Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura

Lenguaje escrito

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien
- Identifica algunas características del sistema de escritura

- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios
- Reconoce el sonido de algunas letras y las relaciona con palabras que se empiezan a escribir con ellas (a partir de ésta son propuestos por la autora)
- Identifica las letras que conoce dentro una palabra escrita
- Junta las letras para formar sílabas y luego palabras que conoce y las escribe
- Escribe grafías dentro de un espacio determinado (por ejemplo: en un cuadro de 4 X 4 para empezar, de manera que al ir reduciéndolo pueda hacerlo en uno de 1 X 1)
- Escribe textos pequeños, entre ellos: su nombre, grado, grupo, escuela, nombres de cosas y oraciones cortas.

III. Competencia general y sus indicadores de desempeño que resultan del proceso de decodificación, para el alumno de los primeros dos años de primaria (varias de las competencias de la primaria fueron retomadas de la propuesta de Conafe 2001):

Competencia general:

Lee textos sencillos y comprende lo que dicen de una manera convencional

Indicadores de desempeño:

- Anticipa el texto de acuerdo con las imágenes que lo acompañan sin haberlo leído: Este cuento se trata de Caperucita Roja
- Imagina el tema de un texto a partir del título
- Decodifica las palabras que visualiza en los diferentes portadores de texto independientemente del tipo de letra en el que están escritas y adquiere un significado
- Asocia la representación escrita de la palabra con un significado que le es conocido
- Comprende la información que obtiene de un texto que se ha leído, expresa lo que dice, o lo puede dramatizar por partes, qué pasó al principio y qué al final

IV. Competencia general y sus indicadores de desempeño que resultan del proceso lector para el alumno de tercero y cuarto de primaria:

Competencia general:

Utiliza diferentes estrategias para comprender mejor un texto.

Indicadores de desempeño:

- Anticipa el contenido de un texto considerando los títulos y las ilustraciones
- Ordena o reconstruye un texto de acuerdo con su presentación en un escrito
- Comprende las palabras y las frases de un texto, y si no lo hace busca cómo resolverlo: pregunta, vuelve a leer el texto
- Identifica cuando la palabra que ha decodificado tiene un significado desconocido para él o ella y pregunta qué quiere decir
- Identifica las ideas principales a partir de criterios previamente definidos que le permitan encontrarlas en un texto
- Comprende que la puntuación le brinda al texto diversos significados por lo que ejecuta las pausas correspondientes en su lectura
- Identifica que el cumplimiento de las reglas ortográficas garantiza la comprensión de un texto
- Reconoce las relaciones gramaticales en el texto y qué pasa cuando no existen o están mal elaboradas

V. Competencia general y sus indicadores de desempeño que resultan del proceso lector para el alumno de quinto y sexto de primaria:

Competencia general:

Utiliza diferentes estrategias para analizar los textos: identifica las ideas primarias y secundarias e infiere las ideas que no están escritas en el texto

Indicadores de desempeño:

- Localiza en un texto la información que necesita
- Cuando no entiende algo de un texto, lo localiza, se regresa, vuelve a leer, localiza lo que no entendió, lo trata de resolver de diferentes maneras (diccionario, pregunta, o bien por contexto)
- Reconstruye un texto tomando en cuenta el orden en que se presentó y las ideas principales que emergen
- Extrae las ideas principales de un texto y las clasifica entre principales y secundarias
- Anticipa lo que sigue en el texto como una inferencia que construye a partir de lo leído
- Realiza inferencias sobre un texto tomando en cuenta sus conocimientos previos

VI. Competencia general y sus indicadores de desempeño en el proceso lector para el alumno de secundaria y educación media superior:

Competencia general:

Comprende un texto y lo interpreta de manera literal, literaria (metáforas, analogías) o científica (lenguaje científico utilizado en cada área) y se forma un juicio de la lectura a partir de sus propias convicciones personales y conocimientos previos.

Indicadores de desempeño:

- Localiza en textos amplios la información que necesita
- Jerarquiza la información que necesita, la clasifica de acuerdo con sus necesidades
- Interpreta el texto que lee de una manera convencional y no convencional
- Infiere nueva información no escrita en el texto
- Identifica la intención del autor
- Se forma una opinión sobre la información en el texto y da su propia evaluación
- Argumenta las conclusiones obtenidas de un texto mediante razones

VII. Competencia general y sus indicadores de desempeño en el proceso lector para el alumno de la educación superior:

Competencia general:

Aprende, construye y produce nuevos conocimientos a partir de lo que lee.

Indicadores de desempeño:

- Identifica el tipo de texto: funcional, persuasivo, recreativo, científico, y la tipología de cada uno, sus partes y normativa para la su elaboración, así como la intención que el autor expresa en cada caso
- Elabora preguntas previas sobre lo que requiere investigar o buscar en la lectura
- Explica los diversos significados que se le pueden dar a un texto: literal, literario, científico, etcétera, e identifica las diversas intenciones de los mismos
- Relaciona el texto que lee con otros textos y otros autores
- Extrae la información que requiere al identificar las ideas principales en los textos, puede resumir y sintetizar lo que ha leído sobre la base de criterios internos o externos establecidos (el estudiante señala qué necesita, o bien el profesor establece qué quiere)
- Hace interpretaciones de los textos que lee e identifica la posibilidad de que haya interpretaciones diferentes a las propias encontrando cuáles son las diferencias, antagonismos o semejanzas
- Infiere nuevos aprendizajes sobre los textos leídos al relacionarlos entre sí, o sea al hacer una relación intertextual, exponiendo las semejanzas, diferencias y antagonismos, proponiendo además nuevas líneas de investigación sobre lo que ha encontrado, partiendo de lo que falta o de lo que no respondió a sus preguntas previas
- Comprueba hipótesis construidas en diferentes contextos mediante la lectura y análisis de varios textos relacionados

- Verifica el contenido de la lectura y lo compara con sus propias prácticas estableciendo juicios sobre la veracidad, autenticidad, validez, confiabilidad, y otras variables
- Critica lo que lee al verificar el contenido con criterios previamente establecidos, ya sean internos o externos, y emite juicios y opiniones sobre el mismo
- Propone la lectura de otros textos que puedan describir, explicar o enseñar mejor los aprendizajes logrados y argumenta sus razones para hacerlo
- Propone otras metas, procesos, estrategias y conclusiones a la propuesta leída en un texto
- Mejora los textos leídos mediante propuestas concretas de modificación en cualquier ámbito: redacción, gramática, contenido, diseño, etcétera.

Como se observa, las competencias lectoras están íntimamente relacionadas con las habilidades de pensamiento micrológicas (conoce, comprende, analiza, sintetiza y evalúa) y las macrológicas (toma decisiones, elabora hipótesis y las comprueba, critica, propone, crea y recrea nuevos aprendizajes, entre otras).

Las competencias lectoras se desarrollan a lo largo de toda una vida de lectura constante, sistemática y continua. Como toda competencia requiere de la ejercitación y repetición en contextos diferenciados, de manera que el buen lector puede generalizar sus habilidades lectoras en momentos y circunstancias diversas. Sin embargo, como competencias que son, escribirlas en presente nos dice exactamente lo que tenemos que pedir a los alumnos y alumnas que hagan en el salón. Si tomamos por ejemplo: “Comprueba hipótesis construidas en diferentes contextos mediante la lectura y análisis de varios textos relacionados”. Eso mismo tiene que hacer el alumno mediante las actividades que facilite el maestro: generar hipótesis para comprobarlas mediante la lectura y análisis de varios textos. Tal sería el caso si estamos desarrollando una competencia como la siguiente: “Adquieran un conocimiento inicial y sistemático de los principios filosóficos que orientan el sistema educativo mexicano, comprendan sus

fundamentos y reconozcan sus implicaciones en la organización de los servicios y la práctica educativa”.

Se les puede preguntar: ¿creen que los principios filosóficos que orientan el sistema educativo mexicano son respetados en la actualidad? sí o no y cuál es la razón. A partir de ahí se les pide que construyan una hipótesis y que la comprueben leyendo varios textos: a) los definidos en el programa de la normal que hablan sobre los principios, el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las leyes reglamentarias, b) periódicos que describan su aplicación en la vida real, c) artículos de revistas que mencionen la necesidad de cambio. Una vez leídos estos textos entonces el estudiante podrá comprobar su hipótesis inicial al argumentarla. Como se observa en este ejemplo, con sólo leer y analizar cada una de las competencias podremos diseñar situaciones didácticas que conlleven al desarrollo de las competencias lectoras que se requieren para cada grado escolar y edad de nuestros alumnos.

No obstante, es necesario mencionar, que aunque las competencias lectoras se limitan a la edad y al ciclo escolar, en esta propuesta, el desempeño lector de los niños y niñas al leer regularmente, los lleva a realizar inferencias diversas, interpretaciones no convencionales y sus propias hipótesis desde edades tempranas. Establecer las competencias de esta forma, como propuesta, nos sirve para definir los estándares mínimos a los cuales llegar, como una guía para garantizar que la meta final se logre: una comprensión lectora profunda que no sea literal y que llegue a los niveles de desempeño más óptimos.

Es importante observar, además, que al sustentar el diseño de las competencias en el proceso lector, éstas son acumulativas, es decir, que cuando un sujeto ha adquirido una, la conserva y la utiliza como base para el desarrollo posterior de la siguiente; y que los conocimientos necesarios como las reglas de ortografía, la gramática y la redacción, etcétera, aunque se van adquiriendo poco a poco, su uso correcto para leer se debe impulsar desde los primeros años, de manera que al identificar el impacto de éstas al leer, desarrollen la metacognición que les permita mejorar su desempeño.

¿Cómo se desarrollan las competencias lectoras?

A lo largo de este libro se ha descrito el proceso de aprendizaje de la lectura, así como el proceso lector y las dificultades que se presentan en cada una de las etapas que lo conforman. Como resultado de ello se describen las competencias lectoras que se deberían ir desarrollando en los estudiantes a lo largo de todo el proceso educativo. Hemos afirmado que dichas competencias se promueven mediante el desarrollo del proceso lector de forma integral y cabal, es decir de manera que se cumplan todas las etapas por las que cruza, y que la superación de los obstáculos y dificultades también garantiza un óptimo proceso lector. No obstante también se pueden impulsar otras estrategias que promuevan la comprensión lectora, pero además que eviten los problemas que comúnmente se presentan a lo largo de todo este proceso. A continuación se exponen algunas estrategias que pueden contribuir a lograr esta meta.

Estrategias generales

Cuando se promueve una competencia los estudiantes deben saber qué es lo que tienen que saber hacer, es decir, la competencia que se espera que ellos van a desarrollar por el trabajo realizado, así como los indicadores de desempeño. Esto promoverá la conciencia sobre su propio qué hacer, de manera que se puedan autoevaluar, detectando los aciertos para repetirlos y los errores para evitarlos.

Otro aspecto imprescindible para el desarrollo de la comprensión lectora es el apoyo permanente que pueda brindar el docente como mediador, es decir como un actor que media entre la competencia deseada y el estudiante que aprende, que detecta lo que necesita para aprender, y se lo brinda al realizar una intervención oportuna y adecuada.

El apoyo propicio para desarrollar la comprensión lectora se caracteriza por las siguientes acciones:

1. Detectar en qué momento del proceso lector se encuentra el estudiante para establecer las estrategias y actividades necesarias que lo lleven a desarrollar o fortalecer su comprensión lectora. Para hacerlo puede identificar lo que le falta hacer y lo que puede hacer con ayuda. Es decir se debe detectar la zona de desarrollo próximo en el proceso lector, porque al hacerlo se puede diseñar la intervención necesaria si se toman en cuenta las etapas del proceso.
2. Realizar la mediación o intervención necesaria, identificando los nuevos retos que se presentan y las estrategias necesarias.
3. Reforzar de manera sistemática los esfuerzos realizados por los estudiantes, señalando siempre lo que puede hacer correctamente con frases de aliento que describan lo que hace el alumno/a, en lugar de señalar lo que no ejecuta bien. En lugar de decirle por ejemplo: "Leíste perfecto", más bien hay que decir: "Leíste utilizando la puntuación, haciendo las pausas correspondientes, separando las palabras y articulando cada una, y abriste la boca para hablar, ¡te felicito!" Como se observa, una alabanza como esta describe lo que el estudiante hizo, lo cual refuerza que sepa hacer lo que se espera de él y que cumpla con las expectativas que se tienen así como que logre desarrollar la competencia propuesta. Es una alabanza descriptiva. En cambio si sólo decimos: ¡Estuvo bien! El estudiante no será

capaz de identificar lo que hizo correctamente, ni tampoco de ubicar sus propios errores. De ahí que es mejor describir lo que realizó que adjetivarlo.

Cuando se tenga que corregir, es mejor que el estudiante revise los indicadores de desempeño de manera que él o ella misma se corrija, mediante una autoevaluación al encontrar el acierto para repetirlo y el error para evitarlo. Por ejemplo, si el indicador dice: “comprende que los signos de puntuación le brindan un significado al texto”, es decir que al hacer pausas en los signos de puntuación la oración adquiere diversas interpretaciones dependiendo de la ejecución que se realice, el estudiante puede revisar su propia lectura y él o ella misma advertir: “Me faltó hablar más pausado”. Si una vez que el alumno/a ha revisado los indicadores no es capaz de encontrar sus errores, entonces se le puede ayudar haciéndole preguntas: “¿te detuviste en la coma, en el punto seguido o en el punto y a parte?” Ante esto el estudiante podrá encontrar su error por sí mismo y reconocer lo que le falta ejecutar para realizarlo de manera correcta. Si aún a pesar de las preguntas, no puede hacerlo, el mediador puede reproducir el mismo error que observó, como si fuera el propio estudiante, sin burlarse, sólo haciendo la técnica de espejo, de manera que al “verse a sí mismo” encuentre lo que no está correcto. Si de todas maneras el alumno/a no lo identifica, el docente puede decir lo que observa, pero sin adjetivos ni adverbios, describiendo sólo la conducta, por ejemplo: “Cuando lees lo haces de corrido, no te detienes en los puntos o en las comas...”

4. Motivar al estudiante para realizar las actividades necesarias de acuerdo con el proceso lector descrito; para hacerlo existen dos estrategias:
 - a) Utilizar libros y materiales de acuerdo con la edad, sexo e interés, porque aquello que resulta interesante a los niños y niñas será mejor aceptado y generará cierta motivación para leer.

- b) Utilizar incentivos para impulsar la lectura de aquellos materiales que no son interesantes a la edad de los estudiantes pero que son necesarios para su aprendizaje, como las lecturas científicas, los libros de texto, las obras literarias clásicas, etcétera. Dichos incentivos pueden ser y de acuerdo con la edad: i) estickers bonitos por cada cierto número de páginas leídas, ii) actividades intercambiables por cada cierto número de estickers, iii) actividades que les interesen a cambio de ciertos libros leídos, como por ejemplo ir al cine, al teatro, tiempo libre dentro de horas de clase, etcétera. Por ejemplo se les puede decir a los niños de 3° de primaria: "Si ustedes leen el bloque III del libro de Historia y Geografía les daré un esticker o un sellito. Recuerden que por cada 10 esticker o sellitos podemos ver una película en el salón".

Este tipo de acciones son muy criticadas por ciertas corrientes pedagógicas ya que señalan que el estudiante se va a acostumbrar a recibir algo por lo que hace. Si bien esto es cierto, la realidad es que los seres humanos estamos acostumbrados a responder mejor cuando ganamos algo. Esto tiene que ver con que nuestros instintos fueron condicionados así: si cazo como, si voy por agua, me la puedo tomar, etcétera. Es un asunto de remuneración constante por la labor realizada. Utilizar una técnica como esta, en la que no se brinda dinero, ni dulces, sino símbolos que representan el esfuerzo y luego incentivos sociales, más que físicos, genera que la conducta deseada se repita, pero además que se mantenga posteriormente, independientemente de que se brinde el estímulo correspondiente. Basta con observar cómo funcionan las aerolíneas comerciales: cada vez que vuelas te dan puntos, mismos que son acumulativos. Cuando juntas varios los intercambias por más viajes o por regalos. El resultado es que la empresa conserva el comportamiento que se espera: que vuelvas a volar con ellas.

Otra estrategia es el uso de la presión social, por ejemplo, en algunas escuelas utilizan: el tesoro de la lectura, que consiste en que cada vez que el estudiante lee un libro le pone una moneda a un cajón. Así entre todo el grupo va construyendo un tesoro para todos. Cuando uno no lee, no le pone nada, por lo que los demás suelen quejarse y presionar para que lo haga. Cuando la caja está llena hay un premio general: un paseo, un día libre, etcétera.

Frente a la problemática actual en la que los niños, las niñas, y los jóvenes no quieren leer, ya que los medios de comunicación son más interesantes y fáciles que la lectura, y las consecuencias académicas que se derivan: el no aprendizaje a partir de leer textos; se deben de utilizar múltiples estrategias para propiciarla.

En los últimos años, bajo las consignas de que: “Se debe leer por gusto”, “Se deben leer libros adecuados a la edad, e interesantes a los niños, niñas y jóvenes, etcétera”, se ha disminuido la presión sobre los estudiantes para leer. Como resultado de esto, hoy en nuestro país se lee menos que nunca. Así, en las secundarias del país, la lectura puede estar condicionada a leer un libro por mes, mismo que tiene alrededor de 80 páginas en letra tamaño 14, lo que implica un volumen corto. Antiguamente, la lectura que se le dejaba a un estudiante de secundaria era de un libro de 230 páginas sobre un tema no conocido ni interesante, como lo podía ser la guerra en Guatemala. Si bien es cierto que esta estrategia no generó que los estudiantes leyeran como hábito, también lo es que la estrategia actual tampoco; peor aún, los estudiantes leen menos.

Hoy se sabe que la lectura de comprensión se promueve por su uso, es decir el buen lector es el que “lee significativamente”, no un libro por año, como es el promedio nacional, sino un libro por semana; pero además, las investigaciones recientes señalan que lo que realice un estudiante durante la adolescencia será lo que lleve a cabo durante su vida: si hace ejercicio, esto mismo realiza-

rá de grande, si lee mucho, leerá de grande. Lo anterior no sólo ocurre porque se inculquen hábitos sino porque existe una nueva poda o depuración de las sinapsis neuronales,²⁰ de manera que aquellas redes que no se utilizan se desechan. Es decir, durante la adolescencia aquellas conexiones que no se utilizan se tiran y se absorben, por lo que si el estudiante no lee, no desarrollará las redes neuronales eficientes y eficaces para llevar a cabo esta tarea²¹. Esto supone un dilema: ¿si no le es interesante, es necesario forzar al estudiante o no para que lea? Lo importante a considerar es que la competencia lectora es la base del aprendizaje del siglo XXI y aquellas personas que no la tienen no podrán salir adelante de la misma manera que los que sí la tienen. Por esto, es indispensable motivar y estimular de cualquier forma, lo importante es que los niños, las niñas y los jóvenes **lean**.

Estrategias propicias de acuerdo con cada ciclo escolar

Educación inicial

Con el objeto de que los niños y las niñas se vayan familiarizando con la lectura, es necesario llevar a cabo las siguientes estrategias:

1. Háblele siempre a los niños y las niñas, todo el tiempo. Como es muy cansado hacerlo, se sugiere que se describa todo lo que se ve, por ejemplo: "Mira te estoy bañando, ahora te pongo el pañal", etcétera.
2. Léale cuentos para bebés a partir de los 4 meses de edad, siéntelo en sus piernas, ponga el cuento de frente y léale, señalando la correspondencia entre la imagen y lo que dice la lectura.

²⁰ American Physiological Society (2006, December 8). *Brain Wave Changes in Adolescence Signal Reorganization of The Brain*. Science Daily. Retrieved November 21, 2008, from <http://www.sciencedaily.com/releases/2006/12/061207160458.htm>

²¹ Geidd J. N., Blumenthal J., Jeffries N. O., Castellanos F., Liu H. Zijdenobos, A. Paus, T. Evans A. Rapoport J., *Brain Development During Childhood and Adolescence, A Longitudinal Study* (1999a), Nature Neurosciense 2(10), 861-3.

3. Póngalo a escuchar música, preferentemente de Mozart y Vivaldi porque la combinación de las notas musicales que utilizan es muy variada. También es bueno que escuche música de autores infantiles en las que se vocalicen rimas fáciles de ejecutar.
4. Cántele continuamente canciones variadas y con diferentes elementos lingüísticos de tal forma que el niño/a pueda reproducirlos después.
5. Ponga letreros escritos a cada uno de los muebles, artículos y enseres de la casa, señálelos constantemente y diga en voz alta lo que representan.

Educación preescolar

Además de todas las estrategias anteriores, que todavía pueden ser útiles a esta edad, se recomienda:

1. Utilizar múltiples portadores de texto para leer: cuentos, historias, libros científicos, periódicos, revistas, cartas, etcétera. Mencionar siempre qué son y para qué sirven y leer algunos aspectos con los pequeños.
2. Impulsar que los niños jueguen a construir y diseñar sus propios portadores de texto; aunque no sepan escribir, ellos desarrollarán un proceso de construcción de la lectoescritura en el que pasarán por varias etapas, desde reconocer que las letras dicen algo, son diferentes de los números, hasta expresarse por medio de grafías y poco a poco, sus propias letras, tal y como lo señala Emilia Ferreiro.
3. Utilizar las situaciones coyunturales para que lean y escriban con lo que conocen, por ejemplo: la carta a Santa Claus, los Reyes Magos, el 14 de febrero como día de la amistad, etcétera, o bien elaborar ellos mismos cuentos, revistas, poemas, canciones, etcétera.
4. Permitir que “lean” libremente cuando lo deseen, que tomen un libro y comiencen a hojearlo.

5. Impulsar que construyan la historia a partir de las imágenes que observan.
6. Construir historias y hacer cuentos tomando en cuenta los relatos, anécdotas e intereses de los niños/as.
7. Promover que identifiquen de qué tienda, producto o establecimiento están hablando los anuncios en la calle, escuela y cualquier otra institución.
8. “Leer” los textos que escriben los alumnos y las alumnas, sin importar si están claros o no, tratando de decir lo que ellos esperan escuchar de la historia sobre la cual están hablando.
9. Promover pláticas y diálogos con los niños y las niñas de manera que aprendan a brindar información sobre sí mismos; cuando sea conveniente, que expresen sus sentimientos, manifiesten sus intereses y gustos, expliquen y cuenten lo que han hecho, sufrido o pasado.
10. Promover que aprendan a dialogar durante los conflictos de manera que digan lo que sientan sin ofender; aprendan a ofrecer disculpas, respetar su turno y el de sus compañeros, seguir instrucciones, y colaborar en trabajos de equipo y/o grupales. Esto ayudará a desarrollar su lenguaje interno y con esto sus relaciones y desempeño.
11. Diseñar y realizar diversas dramatizaciones sobre cuentos conocidos o historias inventadas en las que los niños y las niñas se vean obligados a hablar, leer y escribir.
12. Impulsar que los niños y las niñas se escriban cartas, recados y telegramas entre sí, sin importar cómo lo hacen, sino que aprendan a expresarse. Un juego como “el amigo secreto” es una situación didáctica transversal (es diaria) que puede promover esto.
13. Aprender canciones, poemas, rimas, y bailes, de tal forma que las ejecuten en grupo, de manera individual y de forma independiente.
14. Cada vez que se utilice un portador de texto: revista, libro, cuento, historieta, etcétera, mencionar qué es, para qué sirve, quién es el autor, qué dice de acuerdo con las imágenes y qué dice de acuerdo con el texto.

15. Impulsar que los niños y las niñas lean cuentos de manera constante. Una buena estrategia es la utilización de una biblioteca circulante, en la que diariamente o dos o tres veces por semana cada uno de los alumnos/as elija un cuento para leer en casa con el compromiso de regresarlo durante la siguiente semana.
16. Si la institución no cuenta con recursos, se puede impulsar que cada año un alumno/a traiga un cuento diferente de una colección adecuada a la edad con el compromiso de que será para formar la biblioteca circulante. De esta manera la escuela va formando su propio acervo de libros.

Educación primaria

Durante los primeros años, se puede continuar con las estrategias mencionadas anteriormente, pero además se recomienda impulsar otras:

1. La lectura debe ser considerada un premio, no un castigo, por lo que debe impulsarse de manera positiva. Un sistema conductual que incluya la distribución de estickers, sellos, puntos, etcétera, como resultado de haber leído libros, promueve la lectura, no sólo porque los alumnos van a ganar algo, sino porque en el proceso se descubre que leer es algo agradable. Es en esta edad y no en otras en que un programa de esta naturaleza resulta tan exitoso.
2. Las antiguas estrategias como la lectura de rapidez (contar palabras por minuto), la lectura en voz alta y la lectura en silencio tomando el tiempo, también son estrategias que promueven la comprensión lectora. Si bien es cierto que antiguamente se utilizaba mucho tiempo en este tipo de actividades y que los resultados no siempre eran los esperados, es una realidad que un uso adecuado, oportuno y cotidiano de las mismas redundará en construir mejores capacidades lectoras. Tanto la rapidez como la lectura en voz alta, para luego hacer ejercicios de lectura silenciosa, promueven que el proceso lector se logre de una mejor

manera. El acceso al léxico y el análisis semántico y sintáctico dependen de qué tan rápido lea una persona.

3. La lectura debe ser parte de todo proceso de aprendizaje, debe ser incluida en cualquier situación didáctica. Si los estudiantes resuelven un problema, elaboran un proyecto, realizan una investigación, diseñan un juego, o inventan un producto, se deben incluir actividades de investigación en las que forzosamente deban leer. Para hacerlo las preguntas no deben estar relacionadas en forma directa o lineal con los contenidos. Es decir, no se debe preguntar algo cuya respuesta se encuentra en un libro o material, y que por lo tanto se puede copiar sin leer. Para evitar esto las preguntas deben estar dirigidas a la resolución de problemas, casos o bien al diseño de proyectos, de manera que los estudiantes deban leer para poder resolverlos. No es lo mismo, preguntar, por ejemplo, ¿de dónde vienen las posadas? A: ¿qué método utilizarían los misioneros actualmente para evangelizar a las personas en lugar de las posadas? Para contestar esto tendrían que investigar que el método utilizado en las posadas fue la dramatización y que por ende, en la actualidad, podrían utilizar un video o una película, pero esto tendría que ser construido por el estudiante a partir de lo que leyó y no como resultado del famoso: “copy-paste” que se usa en la computadora.
4. La lectura recreativa también debe ser parte del proceso de aprendizaje, se debe incluir como actividad formal dentro de las estrategias de trabajo cotidiano, así como los estudiantes realizan problemas de matemáticas, o investigan, se debe incluir la lectura de un libro o cuento de manera diaria. De alguna manera, es una obligación porque lo tienen que hacer, pero es recreación porque podrán leer el tipo de texto o libro que dispongan. Si por ejemplo, alguno de ellos decide “bajar” las instrucciones de internet para jugar un videojuego en la computadora y éstas son muy largas, esto puede ser su material “obligatorio” de lectura. El asunto es que lean todos los días. Al terminar el libro,

cada estudiante deberá hacer un anuncio en una cartulina para que los demás se animen a leer el libro elegido.

5. Al igual que en preescolar debe existir una biblioteca en el salón que permita impulsar las actividades de lectura diaria, para hacerlo cada estudiante debe comprar un libro diferente al inicio del año. Si son 30 alumnos/as, habrá 30 libros diferentes que leer, lo que ayudará a que lean durante todo el año. En el ciclo escolar siguiente se adquirirán otros 30, de manera que ya tendrán 60, y así progresivamente. La idea es contar con un acervo interesante para que los estudiantes tengan de dónde escoger.
6. Utilizar diversos portadores de textos para la realización de situaciones didácticas: recetas de cocina, canciones escritas, poemas contrastantes, noticias del periódico, de internet, etcétera.
7. Leer diariamente unos 10 o 15 minutos de una novela que les interese a los estudiantes, puede empezar por hacerlo él o la docente, luego cada uno de los estudiantes, de manera que se “piquen” y quieran leer diariamente.
8. Los ejercicios de “comprensión lectora” que se realicen deben buscar desarrollar el proceso lector: acceso al léxico, análisis sintáctico, análisis semántico, representación mental, y representación mental de la inferencia. Esto se puede hacer mediante actividades diversas, entre ellas:
 - Acceso al léxico: aprender a identificar las palabras que no entienden en un texto, para hacerlo se lee un párrafo y luego se les pregunta: “¿qué palabras no entendieron?” Las dicen, las encuentran, las analizan y se identifica el contexto en el cual están. Si se encuentra alguna que no hayan mencionado, pero que muy probablemente no sepan su significado, entonces se les cuestiona: “¿por qué no la preguntaron?” Además se pueden hacer ejercicios de completar frases, jugar a la sopa de letras y formar palabras nuevas que se encuentren en la lectura, hacerse preguntas sobre el texto unos a otros,

dándose puntos o estickers en caso de que hayan contestado correctamente.

- **Análisis sintáctico:** se pueden poner frases en el pizarrón con errores sintácticos de manera que los estudiantes busquen los errores, de esta manera aprenderán a identificarlos cuando los encuentren.
- **Análisis semántico:** los estudiantes pueden hacer dibujos sobre lo que han leído, de manera que logren hacer representaciones mentales sobre el texto. Se pueden hacer caricaturas o bien historietas en las que se identifique el inicio, el nudo y el resultado de la historia, toda vez que han leído la historia, la lectura o el cuento completo. Dibujar lo que se leyó es representarlo y la omisión de hechos significativos quiere decir que el alumno no ha logrado hacer una imagen mental de lo que ha leído; a partir de esto él o la docente pueden intervenir haciendo cuestionamientos al respecto.
- **Representación mental, inferencias e interpretaciones:** los estudiantes deben comprender primero qué se espera de ellos en este momento: que digan, concluyan o saquen algo más que no se encuentra escrito en el texto. Una vez que lo entienden, se pueden hacer ejercicios contestando preguntas como: “¿qué pensé de lo que leí?, ¿qué le falta al texto?, ¿qué no está?, ¿qué debería de estar?”, etcétera (hay que verificar todas las preguntas que desarrollan la capacidad para inferir, interpretar y concluir en las páginas anteriores).
- **Producción de nuevos conocimientos:** se pueden hacer preguntas sobre el texto leído como las siguientes, “¿qué es lo que pudieras aprender más allá de lo que está escrito?, ¿en dónde lo puedes investigar?, ¿a quién le puedes preguntar?”, etcétera.

Existen múltiples estrategias para promover la lectura en la primaria, mismas que se pueden utilizar, todas son bienvenidas. Lo importante es que los estudiantes lean diariamente.

Educación secundaria y media superior

Además de las estrategias que se utilizan durante la primaria se debe profundizar en lo siguiente:

1. La lectura constante para la resolución de problemas, casos, diseño de proyectos, etcétera, como insumo a la elaboración de los mismos. Es decir que para poder resolverlos se debe leer mucho en diferentes materiales, libros, páginas de internet y otros recursos. En estas situaciones didácticas se debe impulsar además el establecimiento de instrucciones para la búsqueda y consecución de dichos insumos, es decir, consejos, ideas y recomendaciones sobre dónde y cómo utilizar la información que emerja.
2. La lectura recreativa debe ser parte de los procesos de enseñanza aprendizaje en todas las asignaturas, no es sólo una tarea de la clase de español, de literatura, o de taller de lectura y redacción, es la base del aprendizaje para todas las demás materias. Por esto debe estar incluida, tanto para la resolución de casos, problemas, proyectos e investigaciones, como por gusto e interés. Una estrategia que puede resultar es que se incluya como actividad en la materia de Orientación Educativa, o Estrategias de Aprendizaje, etcétera, de manera que, sin importar el tipo de lectura que se realice, se lleve a cabo de manera constante y partiendo de los intereses de los estudiantes.
3. La lectura de las obras clásicas debe estar incluida, si bien es cierto que algunas no son interesantes y que pueden resultar aburridas, muchas de ellas siguen siendo parte del patrimonio cultural de la humanidad, forman parte del acervo del conocimiento humano y resultan indispensables para “leer”. Por ejemplo, no se puede entender la siguiente frase, sin haber leído la obra subyacente: “Caray, parece que hizo un pacto con el diablo, está igual que hace 20 años”, es decir que para entender la frase se debió de haber leído: *El retrato de Dorian Grey* de Oscar Wilde. Como ésta, nuestra lengua está llena de frases que se encuentran ligadas a la literatura mexicana, latinoamericana

y mundial. Por esto, los estudiantes deben leerlas. Para lograrlo, se deben incluir en las asignaturas relacionadas al campo de la comunicación, como lo es Español, Literatura, Taller de Lectura y Redacción y otras afines, pero también se pueden leer en otras, como Formación Cívica y Ética, Filosofía, etcétera. La lectura de las grandes obras literarias está llena de problemas éticos que siguen siendo actuales. Desde el punto de vista de la autora, no debería dejarse su lectura como algo recreativo y opcional sino como una obligación que se encuentre dentro del plan de estudios. El problema principal que enfrentamos es que si estas lecturas no son obligatorias, el estudiante no las leerá nunca. Recordemos que en la era digital, todo es virtual, visual y fácil, por lo que leer pasa a segundo término, siempre el ambiente gráfico será mucho más atractivo para la mayoría de los estudiantes.

4. Cada una de las lecturas debe ser un insumo a la resolución de casos, proyectos, problemas o investigaciones, o bien recreativas u obligatorias y se deben generar actividades pre, durante y post lectura, entre ellas: platicar de qué se va a tratar, comentar sobre el interés que se despierte, opinar sobre las reacciones que produce durante el proceso, vislumbrar posibles finales, etcétera.
5. Permitir la libre expresión de las opiniones que emerjan de los textos leídos, de manera que se cree un ambiente que permita la crítica, pero al mismo tiempo el gusto por leer.
6. Impulsar la elaboración de un poster, cartel, anuncio, correo electrónico, etcétera, en el que den a conocer a otros compañeros el libro que leyeron.
7. Promover la formación de círculos de lectura vía internet, en los que a través del Messenger los estudiantes discutan sobre un libro o texto. Para que esto resulte el material elegido debe ser polémico, de forma tal que los alumnos quieran participar y discutir su postura por esta vía. Esto se debe hacer por equipos. El producto resultante es el

escrito que se obtenga de la conversación lograda entre los participantes, ya que cuando se imprime, cada uno es diferente, de esta forma se verifica lo que hicieron.

Educación superior

Varias de las estrategias propuestas en la sección anterior también pueden ser realizadas en el nivel superior; no obstante, dado que la competencia lectora por excelencia en este nivel es la producción del conocimiento a partir de lo leído, se sugieren las siguientes actividades que contribuirán a su desarrollo:

1. Leer el mismo tema o información en diferentes fuentes, buscando que los estudiantes aprendan a analizar las similitudes y diferencias entre las diversas propuestas al mismo tiempo en que logran elaborar una síntesis entre aquellos elementos que si bien son dispares, encuentren una línea o eje articulador común. Esto porque normalmente los jóvenes y varios profesionistas suelen mencionar que elaboran “trabajos eclécticos” tomando de aquí y allá, lo que a veces se traduce en resúmenes o productos que pueden ser contradictorios o bien poco eficientes en los resultados. Por esto, los estudiantes deben aprender a articular propuestas diferentes al ser capaces de vislumbrar una línea que una las ideas que proponen autores diversos. Lo ecléctico no quiere decir “revuelto”, sino más bien “articulado”. Esto no quiere decir que forzosamente se vinculen las ideas sobre lo que uno u otro autor señalan, sino más bien, que el estudiante puede encontrar, en su propuesta, un nuevo vínculo entre las diversas dimensiones que emergen de su interpretación de la lectura.
2. Plantearse preguntas, dudas y cuestionamientos a resolver antes de empezar una lectura, de manera que al leer el estudiante las resuelva.
3. “Jugar” a definir hipótesis antes de que el estudiante comience a leer sobre un tema determinado, de forma tal que en la búsqueda por comprobar lo que piensa como

una verdad o hecho, ponga interés y realice inferencias, anticipaciones, interpretaciones, argumentos para defenderla o conclusiones que no se le hubieran ocurrido si no contara con su propia hipótesis. En el simulacro se debe establecer como línea de base que la hipótesis no deberá ser comprobada “a toda costa”, sino más bien si y sólo si se encuentran argumentos válidos para hacerlo. El criterio para que un criterio lo sea es que se encuentran otras fuentes, hechos o acontecimientos que secundan dicha hipótesis.

4. Llevar a cabo investigaciones, proyectos, resolución de problemas y casos en los cuales el estudiante tenga que leer fuentes diversas como insumos al proceso, pero también como fuentes de corroboración de las hipótesis planteadas y de las preguntas realizadas.
5. Diseñar investigaciones que vayan más allá de buscar información en los libros, sino que promuevan la aplicación del método científico en su totalidad, para hacerlo se pueden seguir estos pasos:
 - a) Establecer las preguntas iniciales
 - b) Responderlas mediante frases que pueden ser consideradas como hipótesis
 - c) Definir con qué metodología comprobarán dichas hipótesis, asunto que no se determina simplemente por la definición de ciertos pasos, como buscar la bibliografía, aplicar encuestas, hacer el análisis de las mismas, etcétera, sino más bien por la definición de una aproximación al objeto de conocimiento, es decir por el establecimiento de la perspectiva desde la cual se abordará el mismo. Por ejemplo, una persona puede investigar el problema de la deserción escolar temprana, desde varias perspectivas; una sería la identificación de las razones por las cuales los estudiantes abandonan la escuela tomando en cuenta su subjetividad, cuáles son las variables sentimentales y/o capacidad que afectan el

proceso mediante la aplicación de pruebas psicológicas, otra sería abordar el mismo problema analizando las mismas variables, pero en lugar de aplicar pruebas psicológicas se analizaría el contexto social y cómo se sienten frente al mismo desde su propia perspectiva, lo que se haría a partir de encuestas en lugar de a partir de tests. Una tercera es llevar a cabo ambos procesos: tests psicológicos, análisis de contexto y encuestas.

6. Desarrollar otro tipo de pensamiento en los estudiantes que no sea sólo el pensamiento crítico, ampliamente difundido en nuestro país, ya que no es suficiente para enfrentar el mundo moderno. Es decir, se piensa que cuando se es capaz de identificar lo que falta, lo que no es cierto, lo que no está, las carencias, y en general lo que debería de ser y no es, la persona tendrá mejores posibilidades de participar en cualquier proceso. Peor aún, en la práctica este tipo de lógica se ha convertido en el desarrollo de un solo tipo de pensamiento, el dicotómico: o las cosas son buenas o son malas, o son negras o blancas; no existe la posibilidad de que sean grises, medio buenas, medio malas, tal vez un cuarto de pésimas. La realidad actual es tan compleja que se debe aprender a visualizar el mundo de una manera más objetiva, de forma tal que se identifiquen ventajas, desventajas, fortalezas, debilidades, avances, retrocesos, etcétera, en cada uno de los objetos de conocimiento que estudian los alumnos/as. De esta manera, están en mejores posibilidades de participar en la dimensión de la ambivalencia en la que nos movemos en el mundo actual, en la que casi todo es bueno pero también es malo, tiene ventajas, pero también desventajas, es un avance pero también un retroceso. Por ejemplo: el Internet, invento por excelencia del siglo XXI, es una herramienta muy buena para ayudar en la educación, sin embargo puede ser perjudicial para los niños, no sólo porque genera adicción en quien lo usa, sino porque si se deja que los pequeños naveguen libremente

por la red, esto les puede generar peligros insospechados: la pedofilia, la zoofilia, etcétera. En este sentido, surge una pregunta: ¿lo deben utilizar los alumnos o no? Obviamente que sí pero con sus limitaciones y candados. Analizar este problema debe ser sopesado más que con sólo un pensamiento crítico, porque sólo así se estará en posibilidades de crear nuevas condiciones, de negociarlas con los hijos e hijas, de visualizar cómo se usa en beneficio y se deja el perjuicio de lado. Por esto, a continuación exponemos diferentes tipos de pensamiento que deben ser promovidos en la educación media superior, pero también en cualquier nivel:

- *Pensamiento ejecutivo*: se refiere a la elaboración de planes y proyectos, establece sus propios objetivos, proceso de planeación, indicadores de logro y mecanismos de evaluación.
- *Pensamiento crítico*: es el proceso mediante el cual se comparan entre sí dos o más fenómenos, elementos, situaciones, condiciones, circunstancias, dinámicas, objetos, entre otros, encontrando lo que falta, lo que se considera ventaja o desventaja, etcétera; es un proceso racional y emotivo.
- *Pensamiento autónomo*: es la capacidad de pensar con independencia, sin importar lo que opinen los demás ni la presión social. Incluye una actitud de autonomía y entereza y de respeto frente al otro.
- *Pensamiento sistémico*: es la capacidad de pensar observando todos los elementos que interactúan en procesos y dinámicas, prestando atención tanto al rol que juega cada parte, como a la complementariedad, antagonismo, subsidiariedad y relación entre ellas.
- *Pensamiento morfogénico*: es la capacidad de pensar identificando el factor más importante del sistema, la clave, el que le da forma o el que puede generar la reproducción del mismo.

- *Pensamiento epistémico*: es la capacidad de reconocer la perspectiva del otro frente a un asunto determinado, por ejemplo, cómo ve el problema mi interlocutor y cómo lo veo yo, o bien cómo lo perciben las mujeres y cómo los hombres (perspectiva de género), cómo lo definen los jóvenes y cómo los adultos (perspectiva etaria), cómo lo observan los indígenas y cómo el resto de la población que no lo es (perspectiva étnica y cultural). También implica el punto de vista por ámbitos de conocimiento, piénsese que la forma en que el arquitecto ve un edificio es diferente de aquella del ingeniero, o de la visión del diseñador o del ama de casa.
- *Pensamiento científico*: es la capacidad para aplicar el método científico en la resolución de problemas naturales, sociales, económicos, o de cualquier tipo. Implica hacer preguntas, generar hipótesis que expliquen la causalidad de un fenómeno concreto y su comprobación mediante acciones que logren llegar a esta meta.
- *Pensamiento creativo*: es la capacidad de plantear soluciones inexistentes a la fecha, originales y únicas, ante problemas que se suscitan, o bien de inventar productos no imaginados, concebidos o plasmados con anterioridad.
- *Pensamiento propositivo*: es la capacidad de hacer propuestas útiles para negociar frente a las ideas y demandas de otra persona, identificando lo que el otro quiere, pero también lo que uno quiere.
- *Pensamiento alternativo*: es la capacidad de puntualizar alternativas ante dilemas existentes, en este caso²² no es relevante la originalidad, pues el énfasis está en la solución de problemas.

²² Para mayor información sobre cómo se pueden impulsar procesos de investigación más científicamente elaborados con los estudiantes, se puede ver el libro: *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*.

- *Pensamiento asertivo*: es la capacidad de identificar lo que nos gusta y lo que nos disgusta, para señalarlo de la mejor manera posible en el momento oportuno.
- *Pensamiento complejo*: es la capacidad para identificar variables, relaciones, causas, efectos más allá de las razones conocidas, establecidas o aparentes: la causa puede ser consecuente y el consecuente causa en un fenómeno, la forma clásica de pensar, evita realmente identificar procesos que van más allá de las simples conjeturas o suposiciones.²³
- *Pensamiento holístico*: Es la capacidad de poner en juego todos los pensamientos anteriores.

Para impulsar esta diversidad de pensamientos mediante la lectura se pueden hacer ejercicios, a través de preguntas, cuyo eje central sea desarrollarlos. Por ejemplo: si queremos que los estudiantes aprendan a identificar las diferentes perspectivas (pensamiento epistémico), podemos identificar la interpretación de los hechos desde cada uno de los actores. Un caso simple, pero ilustrativo para comprender todo este proceso de desarrollo del pensamiento es el análisis del cuento de *Caperucita Roja*, en el que siempre el malo es el lobo y la buena la niña que va a ver a su abuela, lo que resulta de un proceso pensamiento dicotómico clásico.

Si lo analizamos desde diferentes perspectivas identificaremos lo siguiente: i) el lobo sólo está ejecutando su deber ecológico, ii) la responsabilidad inicial del problema es de la madre; ¿a quién se le ocurre enviar al bosque a una niña sola?, iii) ¿por qué razón Caperucita no obedece y se va por el camino incorrecto?, y final-

²³ Para comprender este tipo de pensamiento a más profundidad se recomienda leer a Edgar Morin: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, 1999, disponible en: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_7%20saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro.pdf, así como su obra inicial: *Introducción al pensamiento complejo*, que se encuentra disponible en: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_ParteI.pdf

mente, iv) en este contexto: ¿quién es realmente el responsable? Otro ejemplo puede ser, que para desarrollar el pensamiento sistémico los estudiantes analicen una lectura identificando como los actores se convierten en un sistema, cada uno cumple su función en la misma problemática, así el lobo existe para comer y Caperucita para ser comida, la pregunta es: ¿cómo se sale ella del rol adjudicado al estereotipo de género, de que la niña debe ser víctima y no actora de su propia historia? Claro que esto se explica en un lenguaje entendible para los niños/as.

Si analizamos las múltiples lecturas tomando en cuenta la diversidad de pensamientos, los estudiantes desarrollarán más sus capacidades, pero sobre todo sus competencias para adaptarse a las demandas del siglo XXI.

Lo importante es dar un salto cualitativo en la comprensión lectora, que consiste en dejar la interpretación literal lado para llegar a la producción de nuevos aprendizajes mediante el uso de diversos tipos de pensamiento, de manera que los estudiantes logren un alto desempeño lector y puedan aprender a lo largo de toda su vida.

Conclusiones

La lectura es un proceso complejo que incluye varias fases o etapas. Por lo general los obstáculos se presentan en alguna de ellas y lo que se tiene que hacer es simplemente ubicar en dónde se encuentra el obstáculo para superarlo.

Se puede afirmar que la comprensión lectora es la suma de todos los procesos neuropsicológicos y de las habilidades cognitivas necesarias para encontrar el significado de un texto, representarlo mentalmente, interpretarlo e inferir contenidos y conceptos que no se encuentran literalmente en él, sino que resultan de la construcción propia y que llevan a obtener la información convencional y no convencional sobre dicho texto de manera que éstas se constituyan en la base de nuevos aprendizajes, producciones y creaciones.

Por tanto, desarrollar la capacidad para la construcción lectora va precedido del desarrollo de muchas habilidades cognitivas, afectivas y psicomotoras. Por esto, el docente debe impulsar la realización de situaciones didácticas que promuevan el desarrollo de las competencias lectoras de manera directa o indirecta. Directa cuando el tema de la situación es la lectura propiamente dicha, e indirecta cuando el tema de la situación se refiere a otra materia: matemáticas, ciencias, civismo, entre otros, pero que usan la lectura como base o insumo para el aprendizaje. El asunto es impulsar que, sea como sea, nuestros alumnos/as siempre estén leyendo, porque es sólo mediante la ejercitación que ellos desarrollarán sus competencias lectoras: se aprende a leer leyendo, en primera persona, gerundio y singular.

Finalmente es conveniente señalar que en cualquier nivel educativo, la escuela o institución debe implantar una política transversal de fomento a la lectura y a la comprensión de la misma. Es decir, todos los docentes deben impulsar estrategias para su desarrollo, así sea la clase de Matemáticas o de Educación Física.

Como hemos mencionado al principio de este libro, lo más importante es identificar que somos un país de NO lectores, leemos muy poco y lo que leemos es básico, sencillo y sin complejidad. Esto implica que somos una cultura, que si bien es alfabetada, no es letrada, es decir no tenemos como costumbre nacional leer. Con el objeto de construir una cultura letrada en la que leer lo que sea, de manera rutinaria, lo común y cotidiano, pero también lo complejo y lo abstracto, debemos de empezar por leer nosotros, los docentes, en cada momento y situación. Los niños, las niñas y los jóvenes aprenden lo que ven: si leemos ellos seguramente también lo harán.

Bibliografía

- Barbosa, H.A., *Cómo enseñar a leer y escribir*, Editorial Pax, México, 1971.
- Chomsky, Noam, *Language and Mind*, Harcourt Brace Jovanovich, 1968.
- Condemarín, Mabel, et al., *Madurez escolar*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 9ª Edición, 1998.
- Conafe, Competencias preescolar comunitario y primaria comunitaria, Conafe, México, 2002, 1ª reimp.
- Diamond, Marian y Hopson, Janet, *Magic Trees of the Mind*, Dutton, Nueva York, 1998.
- Ferreiro, Emilia, y Teberosky, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Editorial Siglo XXI, México, 1979.
- Frade, Laura, *Déficit de atención y/o hiperactividad, Fundamentos y estrategias en el salón de clase*, Fundación Cultural Federico Hoth, México, 2006.
- _____, *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*, Mediación de Calidad, S.A. de C.V., México, 2008.
- _____, *Rompiendo paradigmas en el jardín de niños: de la maduración al desarrollo cognitivo*, Calidad Educativa Consultores, Documentos de trabajo, México, 2005.
- _____, *Comprensión lectora en la escuela primaria, resultados de una investigación en escuelas públicas del Estado de México*, Calidad Educativa Consultores, Documentos de trabajo, 2005.
- _____, *Solución a los problemas de la comprensión lectora*, Calidad Educativa Consultores, Documentos de trabajo, México, 2004.
- González Fernández, Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Síntesis, Madrid, 2004.

- Mercer, Cecil, *Dificultades de aprendizaje*, vols. I y II, Educación Especial, Grupo Editorial CEAC, 1987.
- Morín, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo* que se encuentra disponible en: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_ParteI.pdf
- , *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, 1999, disponible en: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_7%20saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro.pdf
- OECD, PISA, *Programme for International Students Assessment*, <http://www.pisa.oecd.org>.
- Puente Ferreras, Aníbal, *Cognición y aprendizaje*, Pirámide (Psicología), Madrid, 1998.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Elemental y Dirección General de Educación Inicial y Preescolar, *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*, México, SEP.
- Shaywitz, Rally, *Overcoming Dyslexia, A New and Complete Based Program for Reading at Any Level*, Knopf, Nueva York, 2004.



¿Qué son las competencias lectoras? ¿Cómo se desarrollan?
¿Qué estrategias se requieren llevar a cabo para desarrollarlas?
¿Qué obstáculos se presentan en su desarrollo?
¿Cómo se pueden presentar?

Incluye entre otros los siguientes temas:

- Aprendizaje de la lectoescritura, una aproximación cognitiva y neuropsicológica
- Habilidades neuropsicológicas para el aprendizaje de la lectoescritura
- Proceso cognitivo lector
- Estrategias docentes para superar los problemas lectores
- Competencias lectoras de acuerdo al grado y nivel de estudios
- Estrategias para generales para desarrollar la competencia lectora

