



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS
ORALES EN NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS

presentado por
Marcela Adriana Quiroga Santos
para optar al título de
Especialista en Educación

Asesora
Roraima Mora G.

Caracas, septiembre de 2007

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Estrategias para la comprensión de textos narrativos orales
en niños de 5 a 6 años
(Trabajo Especial de Grado)

Autora: Marcela Adriana Quiroga Santos

Asesora: Roraima Mora G.

Fecha: Septiembre de 2007

Resumen

El presente trabajo de grado se abocó a la tarea de poner en práctica el uso de estrategias para mejorar la comprensión de textos narrativos orales por parte de los niños cursantes del tercer nivel de preescolar de una institución privada. Por medio de la observación de la rutina diaria de este grupo de niños se pudo determinar que ellos no utilizaban estrategias cuando escuchaban la lectura de textos narrativos. Por lo tanto, el objetivo fue promover el uso de estrategias para mejorar la comprensión de textos narrativos orales de este grupo.

Para lograr esta meta se aplicó un programa de intervención basado en los trabajos realizados por Paris y Paris (2001) de la Universidad de Michigan, sobre la comprensión de los niños de los textos narrativos ilustrados. La metodología que se utilizó para llevar a cabo este trabajo fue un estudio experimental de diseño pre y post test, que incluyó la aplicación de una lista de cotejo antes y después de la intervención. Se aseguró la validez del contenido de dicho instrumento mediante el juicio de expertos y se estimó la consistencia interna con la fórmula Kuder-Richardson 20.

Los resultados obtenidos demostraron que este grupo de niños mejoró la comprensión lectora y logró, al mismo tiempo, evidenciar la utilización de algunas estrategias para lograr ese propósito.

Descriptores: Comprensión Lectora/ Estrategias Cognitivas/ Textos Narrativos Ilustrados.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1. Introducción.....	1
Descripción del Contexto.....	1
Escenario de Trabajo de la Autora.....	2
Rol de la Autora.....	4
Capítulo 2. Estudio del Problema.....	6
Enunciado del Problema.....	6
Descripción del Problema.....	6
Documentación del Problema.....	8
Análisis de las Causas.....	13
Relación del Problema con la Literatura.....	13
Enfoque cognitivo.....	18
Estrategias cognitivas.....	27
Comprensión de la lectura.....	32
Textos narrativos.....	37
Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de	
Datos.....	41
Objetivo General.....	41
Objetivos Específicos.....	41
Resultados Esperados.....	41
Medición de los Resultados.....	43
Capítulo 4. Estrategia de Solución.....	46
Discusión y Evaluación de las Soluciones.....	46
Descripción de la Solución Seleccionada.....	50
Informe de las Acciones Tomadas.....	57
Capítulo 5. Resultados.....	63
Resultados.....	63
Discusión.....	65
Recomendaciones.....	66
Divulgación.....	66
Referencias.....	68
Anexos	
A Lista de Cotejo.....	71
B Cuestionario para las Maestras.....	73
C Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge).....	75
D La Polilla del Baúl.....	101

E	Primer Cuento sin Texto.....	110
F	Segundo Cuento sin Texto.....	126
Tablas		
1	Matrícula escolar 2005-2006.....	3
2	Características generales de los Participantes.....	10
Figuras		
1	Organigrama de la Institución.....	5
2	Respuestas de los Niños de la Lista de Cotejo.....	12

Capítulo 1. Introducción

Este trabajo de grado describe una intervención práctica que se realizó en una institución educativa para mejorar la comprensión de los textos narrativos orales por parte de los alumnos del tercer nivel de preescolar. Este primer capítulo está conformado por tres secciones que permiten al lector visualizar el contexto donde se enmarcó dicha intervención. La primera sección corresponde a una breve descripción del contexto general del trabajo; en la segunda sección se presenta el escenario de trabajo de la autora de manera más específica; y, por último, la tercera sección trata sobre el rol de la autora y sus responsabilidades dentro de la institución.

La información que aquí se presenta se obtuvo a través de entrevistas al personal administrativo y docente de la institución y de las observaciones realizadas a los estudiantes del tercer nivel de preescolar en diferentes oportunidades durante su rutina diaria.

Descripción del Contexto

La presente investigación fue realizada en un colegio que funciona como institución educativa privada, ubicado en el Municipio Libertador del Distrito Capital al norte de la ciudad de Caracas, Venezuela.

El colegio se encuentra en una zona residencial de nivel socioeconómico medio-alto. La mayoría de los niños que asisten a dicho colegio también pertenecen a este nivel medio-alto; los padres y representantes son, en su mayoría, profesionales.

El colegio se identifica como una institución educativa bicultural. Su fundación data del año 1884. Se encuentra ubicado en un terreno de 10.000 metros cuadrados y cuenta con 7.000 metros cuadrados de construcción. Lo componen cinco edificios de

aulas donde también se encuentran laboratorios y salones para audiovisuales, una amplia biblioteca, dos salas de profesores y una enfermería. Cuenta con un gimnasio, un teatro (aula magna), una piscina y cuatro patios que sirven a su vez de canchas de usos múltiples. También posee una pared de escalada y una zona pequeña para la práctica de atletismo, así como una caja de arena para los más pequeños.

El edificio donde funciona el preescolar fue construido para albergar a los niños más pequeños. Consta de tres plantas con nueve salones amplios, claros y con buena ventilación. Éstos están decorados con mobiliario adaptado a las necesidades de los niños y cuentan con amplio y variado material didáctico. El preescolar tiene una capacidad máxima de 185 niños.

Como zona para la recreación y el esparcimiento, el preescolar cuenta con un patio de recreo con parque infantil y una amplia terraza. Al mismo tiempo, se le brinda la posibilidad de hacer uso de las diferentes instalaciones del colegio.

En el preescolar se trabaja con cuatro grupos de segundo nivel o Pre-Kinder para niños de cuatro a cinco (4-5) años de edad, y cinco grupos de tercer nivel o Kinder para niños de cinco a seis (5-6) años de edad.

Escenario de Trabajo de la Autora

Por ser un colegio bicultural, posee un plan de estudio con carácter experimental reconocido por el Ministerio de Educación de la República Bolivariana de Venezuela. En este sentido, cabe destacar que se manejan teorías y conceptos actualizados de educación, según los planteamientos europeos y las normativas del gobierno venezolano.

Se pretende trabajar con el individuo para que sea capaz de desenvolverse dentro de la sociedad a nivel nacional e internacional, proporcionándole bases sólidas y eficientes a partir de valores culturales, sociales, históricos, geográficos y educativos de ambas culturas. Se les enseña a manejarse en un clima de respeto y consideración hacia el otro.

Los niños son promovidos al nivel superior con un informe descriptivo sobre los aprendizajes y destrezas logrados, así como sobre su desarrollo en el área socioemocional, motora (fina y gruesa), cognitiva, y del lenguaje (haciendo la distinción entre sus logros en cada idioma). Dicho informe es elaborado por las docentes y previamente aprobado por la dirección del colegio.

La población que se atendió en este colegio en el período escolar 2005-2006 fue de 1.117 alumnos (véase Tabla 1). El segundo nivel de preescolar tuvo a 67 niños en edades comprendidas entre cuatro y cinco años (4-5); el tercer nivel de preescolar trabajó con 118 niños en edades de cinco a seis (5-6) años, ubicados en cinco salones, con un promedio aproximado de 20 niños por aula, para un total de 185 niños.

Tabla 1

Matrícula escolar 2005-2006

Niveles	Núm.	%
Preescolar	185	17
Primaria	463	42
Secundaria	235	21
Sección extranjera	234	20
Total	1.117	100

La atención que se brinda a los 185 niños en el área de nivel preescolar está a cargo de maestras bilingües llamadas “Kindergarterinas”, en su mayoría licenciadas. Se dirige todo el esfuerzo para lograr el dominio de dos idiomas; además, se hace mucho énfasis en el deporte, el desarrollo del pensamiento lógico y la preparación humana propia de un colegio de encuentro de culturas, en el sentido de que se trabaja la formación del hombre, como se sugiere en los planteamientos de la Unión Europea y las normativas legales planteadas por el Ministerio de Educación de la República Bolivariana de Venezuela. Esto le permite al educando la posibilidad de relacionarse con el ámbito nacional e internacional, pues se le proporcionan bases sólidas y eficaces para su mejor desenvolvimiento en la sociedad.

El horario de clases se inicia con la llegada de los niños a las 6:45 a.m. y termina a las 12:15 p.m. La sección seleccionada para la intervención educativa fue un salón con 22 niños del tercer nivel de preescolar.

En lo que respecta a la estructura académico-administrativa, la institución está conformada como se muestra en la Figura 1. Cabe añadir que en el área de preescolar de la institución laboran una directora, una subdirectora, nueve maestras, ocho auxiliares, una secretaria y seis trabajadores que conforman el personal obrero.

Rol de la Autora

La autora de este trabajo se desempeña como auxiliar de aula, trabajando medio turno en la mañana dentro de la institución. Estuvo presente durante la observación inicial para detectar el problema de aprendizaje y durante el adiestramiento.

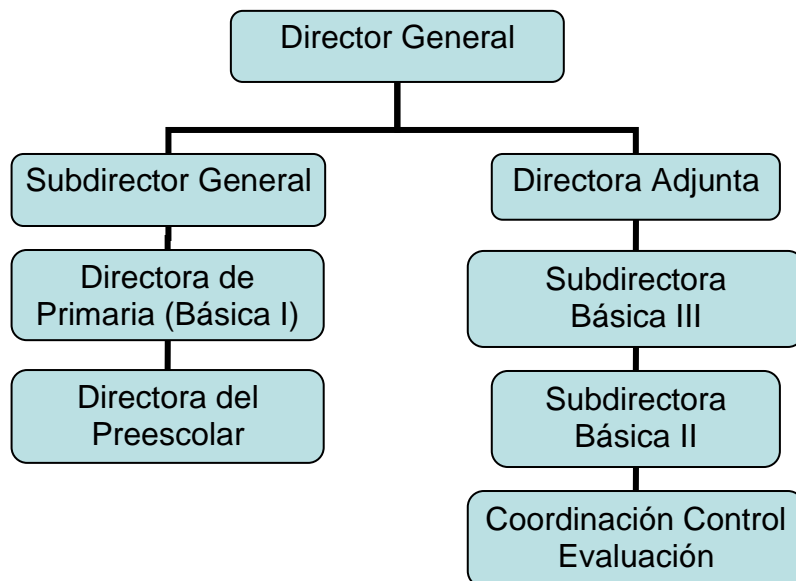


Figura 1. Organigrama de la Institución

Como docente, la autora del trabajo se encargó de diagnosticar el nivel de conocimiento que poseía el grupo de niños del tercer nivel de preescolar seleccionado antes de la intervención. Luego, diseñó y aplicó el programa de intervención para lograr en los niños la comprensión de textos narrativos en textos orales y que las maestras favoreciesen este proceso.

Al mismo tiempo, la autora elaboró un instrumento para observar y medir los resultados referidos a la comprensión lectora en niños de preescolar y luego interpretarlos a la luz del modelo teórico seleccionado, para operacionalizar la intervención, con la finalidad de determinar si la dificultad o el problema abordado había mejorado.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Este capítulo tiene como finalidad informar sobre el problema que se abordó. Para ello está dividido en cinco secciones, a saber: a) Enunciado del Problema, b) Descripción del Problema, c) Documentación del Problema, d) Análisis de las Causas y e) Relación del Problema con la Literatura.

Enunciado del Problema

El problema que se decidió atacar mediante esta experiencia práctica estaba relacionado con la ausencia de estrategias para la comprensión de textos narrativos orales por parte de un grupo de niños de cinco a seis años de edad cursantes del tercer nivel de preescolar en una institución privada ubicada en el norte de la ciudad de Caracas, Venezuela. Este problema estaba directamente ligado al desconocimiento por parte del personal docente de la importancia, el cómo y el por qué se debe empezar a enseñar a leer con comprensión a estas edades.

Descripción del Problema

Los niños objeto de estudio en este trabajo, así como sus profesoras, no manejaban estrategias cuando se realizaban las lecturas en el aula. La lectura se hacía sin un plan específico que la sustentase y sin dejar en los niños una verdadera enseñanza en cuanto a comprensión se refiere. Por otro lado, el personal docente, al ser entrevistado sobre sus conocimientos en esta materia, manifestó no estar actualizado con las nuevas tendencias, aunque se mostraron muy receptivos e interesados en aprenderlas y en conocer su verdadero potencial, tanto para ellos en el campo profesional, como para el futuro de los niños.

Para el momento de realización de esta investigación, en la institución no se tenía ninguna estadística sobre el rendimiento de los alumnos en relación a la comprensión lectora en este nivel, debido a que hasta el momento nunca se había aplicado esta práctica por ser un enfoque relativamente novedoso. Sin embargo, en niveles superiores, existía una constante queja por parte del personal docente sobre el bajo rendimiento de los alumnos en el área de lectura comprensiva, así como también por parte de los alumnos sobre la comprensión del material que se les entregaba. De allí surgió la decisión de emprender este trabajo, pues se considera sumamente importante transferir a los niños desde edades muy tempranas las herramientas que los beneficiarán a futuro. Por otro lado, y como consecuencia directa de este planteamiento, se encontró también en el personal docente de este nivel una falta de actualización para lograr impartir estos conocimientos a los niños.

El nivel con el que se trabajó fue de niños entre cinco a seis años de edad, la mayoría de los cuales estaba ingresando al sistema escolar. En este período los niños sólo tienen conocimientos básicos sobre la lecto-escritura, como las vocales, el sonido de las mismas o la escritura de su nombre.

Después de leer sobre las numerosas investigaciones que se están realizando a nivel mundial y de ver los resultados de estudios que dan cuenta de la falta de comprensión de los alumnos en las universidades, se planteó la importancia de enseñar una lectura comprensiva desde muy cortas edades, tal y como lo plantean Paris, Wasik y Turner (como se cita en Cassidy, 2001).

En este orden de ideas, en el colegio en cuestión se detectó la falta de conocimientos del personal docente sobre las nuevas tendencias y corrientes que

apoyan el comienzo de la lectura desde esta perspectiva, según la cual se debe comenzar a sentar las bases proporcionando a los niños las herramientas y estrategias que les ayuden en el futuro a ser lectores que comprendan, interpreten y opinen sobre los materiales que estén trabajando.

Documentación del Problema

A fin de resaltar la importancia de la lectura con comprensión y lo que significa para el futuro de los niños, a continuación se presenta una anécdota tomada de Zimmermann y Hutchins (2003, p. 2):

así que este hombre decidió plantar una especie de bambú. Fue a su patio y midió un área de aproximadamente 20 por 20 pies. Por muchos días, excavó lo más profundo que pudo, revolviendo el suelo, añadiendo fertilizante. Cuidadosamente plantó las semillas de bambú y delimitó la zona donde lo sembró. Cada mañana, antes del desayuno, cargaba con agua desde el río hasta su pequeño terreno. Quitaba la maleza, regaba y esperaba. Todos los días.

Después de un año, los brotes no habían aparecido. Un vecino, quien había observado el esfuerzo diario de este hombre, le preguntó “¿por qué estás trabajando tan duro por nada?”; “toma tiempo”, respondió el hombre.

El siguiente año pasó exactamente lo mismo. Cada día, caminaba al terreno al amanecer, cargando el agua, cuidadosamente humedeciendo y desmalezando su terreno. Y al final del año, todavía nada había salido a la superficie. El mismo vecino pasó y volvió a preguntar “¿Por qué pierdes tu tiempo?”, “tengo algunas semillas que te puedo dar”. “Toma tiempo”, respondió el hombre.

El tercer año, el hombre construyó una pequeña cerca alrededor de la siembra para protegerla de los animales. Cada mañana caminaba hasta el río y cargaba el agua a su terreno. Continuó cuidándola con cariño. Al final del tercer año, cuando los brotes no habían aparecido todavía, su vecino preguntó “¿Estás loco?” “¿Por qué sigues haciendo esto?”. Y el hombre volvió a responder “Toma tiempo”.

Tres semanas después, el primer brote verde y pequeño afloró de la tierra. Creció, creció y creció. Seis semanas después, la torre de bambú del hombre medía más de 18 metros de alto.

La frase “Toma tiempo” tiene poca credibilidad en nuestros días, cargados de apuros y tareas, en los que miles de cosas “importantes” ocupan nuestra vida, como por ejemplo, ver televisión. Pero durante años, si se retoma el cuento del bambú,

cuando éste parecía no hacer nada, estaban ocurriendo cosas importantes: las raíces del bambú se estaban esparciendo, afianzando, ramificando, volviéndose más gruesas, desarrollando la fuerza y vigor para servir de base al desarrollo fenomenal del bambú en el futuro. Sólo con agua y mucha dedicación podría la planta desarrollar la estructura de raíces para soportar el enorme tronco del bambú. Cada ápice de esfuerzo del hombre, cada onza de agua, era necesario.

Para que nuestros niños se conviertan en unos grandes lectores, su mente necesita regarse de manera similar. Uno riega a sus hijos con palabras —hablando y leyendo. En realidad, no toma tanto tiempo, pero nunca se debe olvidar regarlo un poquito cada día, día tras día, semana tras semana, año tras año.

Ahora bien, ¿por qué leer es tan importante? Según el Centro Nacional de Estadísticas de los Estados Unidos, 38% de los estudiantes de cuarto grado no pueden leer y entender un párrafo corto que se puede conseguir en un libro de cuentos para niños. Un estudio publicado por este centro —en inglés, National Center for Education Statistics— y escrito por Vanneman y White (1998) muestra que, según los resultados de la Evaluación Nacional sobre el Progreso en Educación (NAEP, por sus siglas en inglés) de 1996, un 60% de los adolescentes de los Estados Unidos podían comprender información específica, pero menos del 5% podía construir significado a partir del material leído.

Ubicándonos en nuestra realidad, en nuestro contexto inmediato, debemos reconocer que no se le da la importancia necesaria a enseñar a los niños a leer con comprensión. La velocidad en la que vivimos y el bombardeo constante de las nuevas tecnologías impulsan ese afán de enseñar a leer, olvidándonos de la importancia de

entender. Ésta, entre muchas otras, es la razón que dio pie a la realización de la presente investigación.

En el caso específico del preescolar objeto de estudio, se observó que la actividad de lectura, además de ser escasa, no cumplía con ninguna meta específica. Además, no se trabajaban los conocimientos previos de los alumnos mediante preguntas sobre lo leído ni se buscaba que los niños realizaran predicciones o inferencias. En la Tabla 2 se presenta las características del grupo que conformaba el tercer nivel de preescolar para el período escolar 2006-2007.

Tabla 2

<i>Características generales de los Participantes</i>		
Característica	Núm.	%
Sexo		
Femenino	49	47,57
Masculino	54	52,42
Grado		
Preescolar	103	100
Estatus de lectura		
No lectores	96	93,2

Entre las posibles causas de las deficiencias mencionadas anteriormente se consideraron: a) que la mayoría de las maestras no tiene suficientes conocimientos sobre la importancia de enseñar a estas edades estrategias que ayuden a estos niños a ser lectores comprensivos en el futuro, y b) que aun cuando la misión del colegio es formar estudiantes que desarrollen un pensamiento lógico, que sean creativos y tengan una alta autoestima, la comprensión de la lectura, específicamente, no se plantea de manera explícita y menos en el nivel de preescolar.

Se evaluaron algunos procesos para tratar de determinar dónde y en qué momentos se presentaban dificultades. Para ello se aplicó una Lista de Cotejo (véase Anexo A), instrumento que según indican Díaz-Barriga y Hernández (2002) sirve “para estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución y/o producto (dibujos, producciones escritas, etc.) realizados por los alumnos” (p. 392).

Este instrumento fue utilizado durante la lectura de un cuento en uno de los salones del preescolar, específicamente a un grupo de 22 niños, con el fin de saber si éstos lograban comprender el texto narrado y, en caso de que no lo hubiesen comprendido, analizar la razón por la cual no lo hicieron, para corregirla y lograr el objetivo de la actividad.

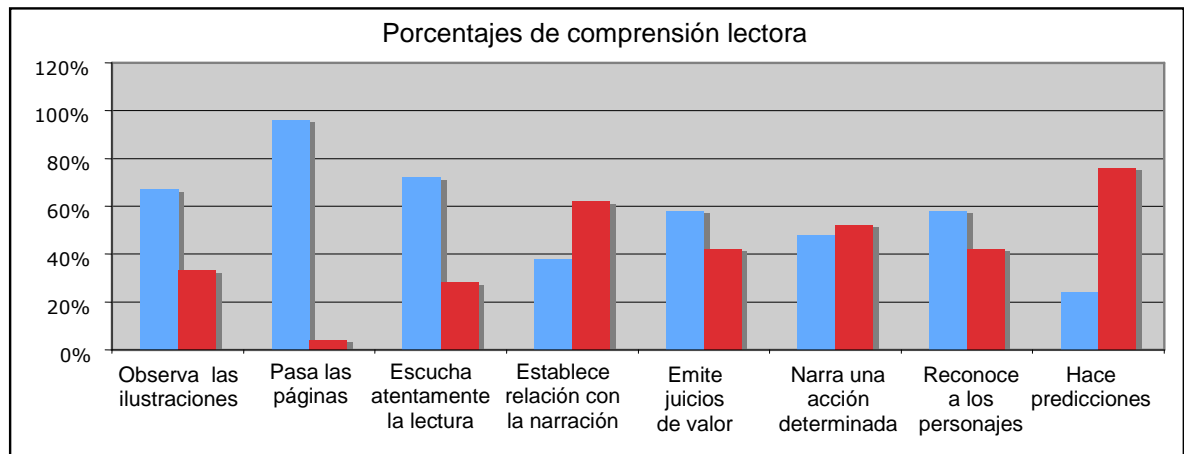
Para la elaboración de este instrumento se siguieron los siguientes pasos:

1. Se planteó la pregunta “¿Qué voy a evaluar?” y se elaboró una lista de indicadores importantes de los procedimientos, habilidades, procesos que se quería observar en los niños, atendiendo a los objetivos planteados en la actividad.

2. Se estableció un orden lógico con base en la aparición y secuencia de las actividades que formaban parte de la ejecución.

3. Se organizó y presentó la lista en forma clara para el fácil uso de la misma.

Para la lectura del cuento se contó con la ayuda de dos maestras. Una leía y la otra anotaba lo que iba observando en los niños, según los indicadores de logro contenidos en la Lista de Cotejo elaborada para tal fin.



😊 = sí

😞 = no

Figura 2. Respuestas de los Niños de la Lista de Cotejo

Asimismo, para determinar el grado de conocimiento de las maestras sobre lectura, comprensión lectora, el uso o no de estrategias para mejorar la comprensión y los procesos involucrados en la lectura, se elaboró un cuestionario (véase Anexo B) que les fue suministrado. Este cuestionario constó de cinco preguntas abiertas, no estructuradas, sobre el tema en cuestión. Se instruyó a las maestras sobre el propósito de dicho instrumento y se les solicitó respuestas cortas y lo más ceñidas a la realidad posible en relación al dominio del tema.

Una vez aplicada la Lista de Cotejo a los niños, y tomado en cuenta las respuestas de las maestras al cuestionario no estructurado, se hizo evidente que existía un problema relacionado con la falta de comprensión por parte de los niños, el cual se procedió a intervenir.

Análisis de las Causas

Según lo expresan Zimmermann y Hutchins (2003):

la verdadera comprensión tiene que ver con pensar, aprender y expandir el conocimiento y horizontes del lector. Tiene que ver con construir sobre el conocimiento del pasado, dominar nueva información, y conectarse con la mente de aquellos a quienes nunca has conocido. (p. 7)

Estos autores continúan diciendo que si los niños, desde edades muy tempranas, logran entender lo grandioso de hacer preguntas durante la lectura, de establecer conexiones entre la lectura y sus propias vidas, de predecir lo que ocurrirá, de visualizar y de establecer un dialogo continuo con el autor, entonces estarán encaminados a entender que lo más importante al leer es ganar significado o sentido.

En este orden de ideas, al tomar en cuenta lo mencionado por estos autores, así como el análisis de los cuestionarios, los resultados de la Lista de Cotejo y las observaciones realizadas durante la actividad de lectura con los niños, se pudo inferir que entre las posibles causas para que no existan estrategias durante el proceso de lectura por parte de los niños, se encuentran la falta de preparación y conocimiento del personal docente sobre la importancia de esta actividad.

Relación del Problema con la Literatura

La psicología cognitiva se ha interesado desde hace décadas por estudiar los procesos y mecanismos que acompañan a la lectura y, por ende, la comprensión de la misma. Actualmente, y gracias a los aportes hechos por la lingüística y las teorías de procesamiento de la información, se ha logrado conocer un poco más sobre todos los procesos cognitivos que se involucran cuando se realiza una lectura (Poggioli, 1997).

Durante muchos años se incentivó a los niños a comenzar a leer desde tempranas edades, con la convicción de que descifrar letras y reconocer palabras completas implicaba la comprensión de lo leído. Sin embargo, los estudios al respecto han evidenciado que cuando un niño descifra letras y reconoce palabras está en un buen momento para comenzar la lectura, sin que esto implique que sabe leer y mucho menos comprender (Puente, 1991).

La comprensión de la lectura en niños y adultos es un problema que se ha trabajado desde hace muchos años y hoy en día sigue siendo tema de investigaciones y estudios. Las consecuencias que acarrea una mala comprensión repercuten en la vida de un individuo, no sólo a nivel académico, sino también a nivel personal y a lo largo de su vida. En pleno siglo XXI se puede observar que los estudiantes presentan graves deficiencias a nivel de comprensión de la lectura desde el comienzo de su vida estudiantil y que continúan así hasta su vida universitaria.

Diversos estudios dan cuenta de las graves deficiencias que existen en este sentido, entre los que se pueden mencionar el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) del año 2000, los estudios publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y por el Centro para el Mejoramiento de la Lectura Infantil (CIERA, por sus siglas en inglés), así como la investigación realizada por Juan Casassus en 1998 (como se cita en Flórez, 1999) en colaboración con la UNESCO y titulada “Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado”.

Según reseña Flórez (1999), este estudio evaluativo de Casassus, que sienta un precedente por contener información relevante sobre aspectos importantes de las escuelas, las familias y las políticas educativas de cada país en relación a cómo manejan la enseñanza y el aprendizaje, reveló también un aspecto preocupante que, según palabras de este mismo autor, indica que “el producto de la educación básica en los países de Latinoamérica es apenas mediocre” (p.13).

El afán que genera la sociedad, la carrera por el conocimiento que obliga a prepararse cada día más, incide directamente en los niños y en la manera en que los padres de hoy en día presionan para que ellos aprendan muchas cosas a la vez, olvidándose o desconociendo qué es lo verdaderamente importante para su desarrollo.

En consecuencia, las deficiencias en la comprensión de la lectura plantean un problema que tiene repercusiones sociales y culturales, que afecta a la familia, y que por supuesto impacta al ámbito educativo.

Como ejemplo de lo arriba expresado está el trabajo realizado por Paris, Paris y Carpenter (2001), en el que se plantea cómo las nuevas corrientes sobre la lectura tienen diferentes connotaciones dependiendo de quién sea el protagonista. Dicha investigación, que implicó el estudio de una población de 496 profesores, tenía como objetivo preguntar a profesores calificados, qué clase de valoración usaban sobre la lectura y con qué propósito, para así lograr elaborar una especie de matriz sobre “las mejores prácticas” para ser usadas por otros profesores a la hora de enseñar a leer con comprensión. La lectura comprensiva en ese estudio se evaluó en niños en edades comprendidas entre tres y ocho (3-8) años, aun cuando tuviesen habilidades limitadas de codificación. También se quería saber si estos profesores se sentían preparados

para adiestrar, evaluar y administrar estas valoraciones y cómo creían ellos que sería el impacto de varias valoraciones entre estudiantes, padres, profesores y el colegio.

Las conclusiones arrojadas por dicho estudio mostraron que la percepción de los profesores era totalmente diferente a la de los padres y el colegio. Los primeros sentían una enorme presión por considerar que no estaban suficientemente preparados para realizar evaluaciones a los niños, además de sentirse presionados frente al objetivo de enseñar a leer comprensivamente, y, por el otro lado, los padres y el colegio querían ver resultados cuantitativos de los logros que se estaban haciendo.

Las perspectivas del maestro, del padre y del sistema administrativo de un colegio en particular son totalmente diferentes, lo que tiene un impacto directo en el niño. Esto lleva a pensar que debería haber una sola perspectiva común que permita clarificar y ayudar a que este proceso sea más beneficioso para los estudiantes.

Así como la falta de coherencia entre las diferentes partes afecta al niño, los resultados son positivos si existen políticas acordes con los objetivos que se plantean en la educación en función de un aprendizaje significativo.

En este sentido, cabe destacar la información arrojada en el Proyecto PISA 2000 (OCDE, 2003) sobre los estudiantes finlandeses y su sistema educativo. Este proyecto se inició en Europa con la participación de 28 países. Posteriormente, se han incorporado otros, como Brasil, Perú, Chile y México. La idea es evaluar a los estudiantes de estos países en tres importantes áreas, a saber: comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Las edades de los estudiantes están comprendidas entre los 15 y los 17 años, edades en las que se espera que estén culminando su etapa escolar.

Los resultados de este trabajo colocan a los estudiantes finlandeses en primer lugar por varias razones, entre las que se encuentran: a) la disponibilidad de un personal docente altamente calificado con un mínimo de cinco años de estudios; b) el papel prioritario y fundamental que le dan a la familia en la educación de los hijos, pues no solamente participa sino que asume su responsabilidad ante la educación; c) el contacto con libros en casa; d) el estado de conciencia del maestro sobre las diferentes formas de aprender de cada alumno y sus ritmos de aprendizaje; e) la realización de planes de estudio conjuntamente con los padres; f) la administración del tiempo de estudio por parte de los estudiantes; g) la autonomía del maestro para utilizar un determinado método de enseñanza; h) la enseñanza de la autoevaluación desde el preescolar; i) el fomento de la independencia desde este mismo nivel; entre otras. Todas estas razones hacen de Finlandia una potencia a nivel educativo.

Es primordial que los maestros, la familia y el sistema administrativo del colegio trabajen con base en una misma información, bajo un mismo norte, para que se logre una de las metas más importantes a nivel educativo, que es hacer del proceso de lectura algo espontáneo, divertido y enriquecedor, que traerá múltiples beneficios a la vida de un estudiante.

Como señala Solé (2001):

Es urgente que la lectura en la escuela sea repensada, por lo menos en una triple dimensión: como objetivo de conocimiento en sí misma, como un instrumento de conocimiento, y como un medio para el placer, el gozo y la distracción. (p. 28)

En este mismo orden de ideas, a continuación se describen algunos planteamientos teóricos y conceptuales que sirvieron de base para abordar el presente

trabajo, a saber: el enfoque cognitivo, las estrategias utilizadas en la comprensión, la comprensión del discurso, los textos narrativos.

Enfoque cognitivo. Desde hace muchos años la psicología cognitiva se ha interesado por estudiar los procesos y mecanismos que el individuo utiliza para lograr la comprensión de los textos, lo cual ha sido posible gracias a los aportes de la lingüística y las teorías sobre procesamiento de la información.

El enfoque cognitivo ve al individuo como un ser activo y capaz de procesar la información al interactuar con el medio ambiente. En vista de que la psicología cognitiva comparte su perspectiva con el enfoque de procesamiento de información, es importante hacer referencia a los procesos que ocurren durante la comprensión lectora “que parte de asumir de modo compartido la importancia del conocimiento previo y la disposición del lector, el sentido que atribuye a la actividad, su seguridad y su confianza en las propias posibilidades de éxito” (Solé, 2001, p. 24).

Ríos (como se cita en Puente, 1991) define la lectura como un “instrumento fundamental para la obtención de información en el ámbito académico” (p. 275) y distingue dos tipos de lectura: a) técnica (decodificado, descifrado de signos) y b) comprensiva (comprensión de la lectura).

Este autor se refiere a la comprensión de la lectura como un proceso de alto nivel cognitivo en el que el lector relaciona “el contenido del texto con sus conocimientos previos, elabora inferencias y construye en su sistema cognitivo el sentido de la lectura” (p. 275). El autor también menciona, a manera de crítica, que en las escuelas la comprensión es vista como un proceso que se enseña después de enseñar a leer.

Dado que el presente trabajo se centra en niños de cinco a seis (5-6) años de edad, se debe hacer énfasis en el hecho de que en este período de su vida se le debe acercar a acontecimientos cercanos a su entorno cotidiano, hacer que el niño se exprese oralmente, que fortalezca su vocabulario y que los libros sean fuente de diversión a través de sus historias. Se debe exponer al niño a experiencias enriquecedoras y todo esto debe preceder a la acción de leer y escribir.

A este respecto, cabe traer a colación el postulado de Piaget (como se cita en Barrera y Fraca, 1999):

El conocimiento procede de la acción, y toda acción que se repite o generaliza por aplicación a nuevos objetos engendra un “esquema”. El vínculo fundamental constitutivo de todo conocimiento (...) es la “asimilación” de los objetos a esquemas del sujeto. En reciprocidad, cuando los objetos han sido asimilados, se produce una “acomodación” a las particularidades de éstos, y esta acomodación resulta sin duda de los datos exteriores, es decir, de la experiencia. (p. 150)

En el marco de la realización del presente trabajo, se considera sumamente importante y llena de sentido la postura firme en cuanto a que en este nivel no se debería enseñar a leer y escribir, sino preparar a los niños, presentarlos, acercarlos a actividades en las que empiecen a familiarizarse con su entorno, con conceptos, con su mundo, y en las que se respete sus etapas de desarrollo.

Calkins (2001) dice:

Es importante dar a nuestros estudiantes las palabras que lo ayudarán a leer activamente, pero es más importante aún, invitarlos a convertirse en lectores activos. Si queremos que nuestros niños lean con mentes amplias y despiertas, entonces necesitamos invitarlos a vivir de esta manera en la cotidianidad de nuestro salón. Enseñar a leer es, pues, como enseñar a vivir. (p. 15)

Tomando las palabras de Calkins (2001), quien dice que enseñar a leer es como enseñar a vivir, cabe mencionar de manera general lo que se ha investigado sobre el

desarrollo humano, por ser éste un proceso que se da durante toda la vida, es decir, durante el ciclo vital. Este proceso refleja diferencias individuales y culturales, características particulares que son producto de varios factores que influyen y determinan dicho desarrollo, entre los que se encuentran la constitución genética, la herencia, el ambiente, etc. A pesar de que cada ser humano se va desarrollando en forma individual, los investigadores y psicólogos han logrado establecer unas conductas típicas o habilidades que deben presentar o lograr los niños a partir de edades determinadas. Gracias a que se cuenta con estos patrones, es posible detectar deficiencias o conductas fuera de lo esperado, para así reforzar o abordar a tiempo problemas que se presenten y lograr que esos niños alcancen un desarrollo integral óptimo.

En cada una de las etapas del desarrollo humano se manifiestan ciertas conductas que marcan un determinado período. Así, en los primeros años tendemos a hablar sobre el niño en términos de logros alcanzados como el gatear, caminar y empezar a hablar; después, entre los tres y los seis años de edad, hablamos de cómo se está adaptando a la guardería o si ya está empezando a leer. Una vez que comienza la etapa escolar, esperamos que la lectura se fortalezca y, por supuesto, la escritura la acompaña.

También se sabe que en este período escolar es muy importante para los niños el ser reconocidos entre sus pares y cualquier dificultad que se pueda detectar y corregir a tiempo solo redundará en efectos positivos para sacar mejor provecho de estos años.

León de Vitoria (1997) nos explica el desarrollo integral infantil como un:

proceso secuencial de adquisición de conductas —producto de la interacción entre el organismo, el ambiente y la calidad en la instrucción ofrecida al niño— que se organiza desde lo más sencillo hasta lo más complejo, de lo más global a lo más específico y de menor a mayor grado de diferenciación, descrito en ocho áreas interrelacionadas de desarrollo: física, motora, sexual, cognitiva, afectiva, social, moral y lenguaje. (p.30)

Esta autora también hace mucho énfasis en la importancia del respeto de las diferencias individuales, punto que se ha mencionado y se mencionará a lo largo de este trabajo, ya que es importante considerarlo cuando se diseñan estrategias para estimular el proceso constructivo de un niño. Además, tiene que haber una estrecha relación entre el ambiente social, familiar y escolar que permita desarrollar las conductas esperadas.

Aun cuando todas estas etapas están relacionadas entre sí, las más importantes para efectos de esta investigación son: desarrollo cognitivo, afectivo, social y del lenguaje. A continuación se mencionarán de manera general estas cuatro áreas y su desarrollo esperado, con base en los aportes de León de Vitoria (1997):

El desarrollo cognitivo está relacionado con el proceso de cambio en los mecanismos que permiten conocer y adaptarse al medio, a saber: percibir, atender, discriminar, memorizar, conceptualizar, razonar, resolver problemas y tomar decisiones. Esta área ha sido tradicionalmente estudiada por los psicólogos y la mayoría de las investigaciones en psicología se ha dedicado a estudiar dichos procesos. Kuhn (como se cita en León de Vitoria, 1997) clasifica las diferentes perspectivas de la siguiente manera: a) maduracionista, en la que se despliegan nuevas habilidades que se relacionan con otras y deben seguir un ritmo regular, predeterminada genéticamente y caracterizada por tener un tope de adquisición

(representantes de esta corriente serían, entre otros, Gessell y Chomsky); b) empirista, en la que se ve el desarrollo cognitivo como unidades independientes de conductas que son externas, observables y que tienen una marcada influencia ambiental (entre los principales representantes están Skinner y Thorndike); c) constructivista, que está basada en la teoría de Piaget y en el enfoque de procesamiento de información y construcción de significados (representantes de esta corriente son Sternberg, Siegler, Klahr y Vygotsky), y que resulta una área muy extensa y difícil de delimitar, razón por la cual sólo se mencionan los procesos que incluye: atención, discriminación, memoria, solución de problemas, imitación y conceptualización.

El desarrollo afectivo está relacionado con los procesos que permiten definir el Yo en interacción con el autoconcepto (punto de vista del individuo sobre lo que él es), el autocontrol (destrezas para manejar el curso de su conducta) y la autoestima (sentimientos sobre cómo se siente en los ámbitos global, académico, social, corporal y familiar). Estos tres procesos serían la base para desarrollar la seguridad del niño, según indica Hartes (como se cita en León de Vitoria, 1997). El desarrollo del Yo es importante, pues es considerado el núcleo del área afectiva y se relaciona directamente con el hecho de alcanzar un apego seguro en la infancia, autonomía en la edad preescolar, la autoestima adecuada en la niñez intermedia, y, si esto funciona adecuadamente, se garantiza que en su adolescencia el individuo será independiente y estable hasta llegar a la adultez y lograr una sana integración en la vejez.

El desarrollo social se refiere al desempeño del individuo como un ser social que pertenece a un determinado entorno social, el cual exige de él un comportamiento social específico. En la teoría de Vygotsky esta etapa es muy importante, ya que se

relaciona con el entorno social y cultural del niño y su desarrollo como mediador del aprendizaje social. Al tratarse de un área social, no estructurada, es muy difícil establecer un comportamiento típico para elaborar estadísticas al respecto; sin embargo, se puede hablar de un “deber ser” dependiendo de la cultura local y nacional del lugar donde se desarrolla el niño.

El desarrollo del lenguaje está relacionado con el proceso mediante el cual se adquiere un sistema lingüístico que le permite al niño comunicarse con él mismo y con su entorno. Su importancia se ha señalado en el presente trabajo por tener una función sociocomunicativa. El lenguaje, en cualquiera de sus formas, constituye la base de la comunicación humana, sea ésta oral, escrita o gestual. Es el “proceso de adquisición de un sistema lingüístico que permite al niño comunicarse consigo mismo y con los demás” (León De Vitoria, 1997, p. 31). Este proceso es fundamental en el desarrollo del infante, del niño, del adolescente, etc. El lenguaje es considerado por esta autora y por otros especialistas como el gran integrador del desarrollo. Además, es el medio o instrumento con el que el niño expresa su pensamiento, su manera de interpretar el mundo. De allí su importancia, ya que todas las demás áreas del desarrollo dependen y se ven afectadas por este instrumento que facilita la interacción con las personas y el ambiente que nos rodea.

Como se señaló anteriormente, el desarrollo es un proceso secuenciado de adquisición de habilidades en todos los aspectos del ser humano. Este desarrollo está determinado, tanto por las características propias del individuo, como por el ambiente que lo rodea. Todas las formas de comunicación son importantes y están íntimamente

relacionadas con otros aspectos del desarrollo, como son el aspecto físico, cognitivo, emocional y social.

Volviendo al tema del desarrollo cognitivo, Woolfolk (2006) señala que éste se refiere a “cambios ordenados graduales, mediante los cuales los procesos mentales se vuelven más complejos” (p. 24). Estos cambios relacionados con el pensamiento, en gran parte ocurren en los salones de clase formales, es decir, a nivel escolar. Es allí donde se consolidan algunas habilidades adquiridas previamente en el hogar o en el preescolar.

Según la teoría de Piaget (como se cita en Papalia, Olds & Feldman, 2001), la etapa comprendida entre los dos y los siete años de edad es denominada “etapa preoperacional” y en ésta “los niños se tornan gradualmente más sofisticados en el uso del pensamiento simbólico que surge al concluir la etapa sensoriomotora” (p. 250). Sin embargo, Piaget (como se cita en Papalia, Olds & Feldman, 2001) afirma que todavía no se manifiesta el pensamiento lógico, el cual se alcanza cuando aparece la etapa de las operaciones concretas propias de la niñez temprana. Su pensamiento es simbólico y está acompañado por un aumento en la comprensión de las identidades, del espacio, de la causalidad, de la clasificación y del número.

Para demostrar la función simbólica, el niño en esta etapa utiliza la imitación diferida, el juego de la simulación y el lenguaje, el cual incluye el uso de un sistema común de símbolos (Papalia, Olds & Feldman, 2001)

Otros aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo tienen que ver con la memoria, el procesamiento de información, la elaboración y utilización de conceptos para compartir con otros, así como la resolución de problemas. Todos estos aspectos

se desarrollan en esta etapa y se relacionan con el lenguaje, pues al contar con mayor vocabulario, al poder construir frases y oraciones más elaboradas (gramática y sintaxis), al saber también cómo utilizar este lenguaje en conjunto para comunicarse (pragmática), el habla social del niño (intención de ser comprendido por un oyente) se perfecciona día a día, haciendo que el mismo quiera utilizar todas estas habilidades en diferentes situaciones, contextos y con diferentes personajes (padres, compañeros, desconocidos, etc.).

El manejo apropiado de todas estas herramientas por parte del niño tiene un efecto positivo. Cuando existe algún tipo de retardo en el lenguaje, por ejemplo el habla tardía, éste normalmente trae consecuencias de tipo cognitivo, social o emocional a largo plazo (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Es importante respetar el desarrollo individual de cada niño, ya que todos estos procesos pueden o no aparecer en las edades mencionadas y todo influye en la forma como los niños procesan la información.

Poggioli (1997) señala que los trabajos realizados por Wilhelm Wundt en su laboratorio en Leipzig a finales de 1870 sentaron las bases de estos planteamientos y enfoques. A su vez Wundt influyó con sus estudios sobre los procesos perceptuales, a autores como Cattell (1886), quien hiciera una gran contribución al área de la lectura a través de los estudios sobre medición de los procesos mentales a través de pruebas. Además, a raíz de sus investigaciones, autores como Thorndike (1917), estudiante de Cattell, hizo su contribución al definir a la lectura como pensamiento (Poggioli, 1997).

También se debe mencionar a William James y su estudio de la psicología. Este autor exploró en profundidad los procesos mnémicos, perceptuales y atencionales; éstos últimos siguen teniendo vigencia hoy en día.

Según señala Navarro (como se cita en Puente, 1991), Bartlett (1932) estudió la memoria y dejó como aporte sus conclusiones sobre la índole selectiva de la percepción y el carácter reconstructivo de la memoria, los cuales se reflejan después en conceptos como los esquemas, scripts, marcos, guiones, planes, metas, etc. Por su parte, Bruner, Goodman y Austin (1956) aportaron sus estudios sobre la formación de conceptos, y Ausubel (1984) dejó un importante legado con su proposición de una teoría de la inclusión para explicar el aprendizaje significativo.

Chomsky y sus estudios en psicolingüística influenciaron notablemente el campo de la lectura y propiciaron nuevas investigaciones como las realizadas por Van Dijk y Kintsch en 1977 (citados en Puente, 1991). Estos autores orientaron sus estudios en función del significado, más que en la presunción del mismo, como lo había hecho Chomsky en su momento.

Toda esta revisión bibliográfica permite ver los cambios de concepciones que se han producido a través del tiempo dejando importantes legados, como lo indica Solé (2001) al mencionar que la lectura es vista ahora como un proceso cognitivo complejo en el que el lector se moviliza y toma una posición activa ante el texto. Por otro lado, a través de estos cambios que se han experimentado también ha variado la concepción que se tiene de la manera de enseñar a leer. Con base en los estudios realizados a lo largo del tiempo, esta autora enfatiza que “hay que enseñar a leer más allá del aprendizaje inicial de la lectura” (p. 28).

Estrategias Cognitivas. Precisamente por el auge del enfoque cognitivo y su relación con la psicología y la educación, es de suma importancia el rol que tiene el sujeto como partícipe activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Poggioli, 1997).

Cuando se habla de procesos y eventos cognitivos relacionados con la comprensión, se desprende que es preciso enseñar a los niños a utilizar estrategias cognitivas. Poggioli (1997) las define como aquellas estrategias que tienen como objeto lo siguiente:

influir la forma como los individuos seleccionan, adquieren, retienen, organizan e integran nuevos conocimientos; involucran habilidades de representación (lectura, escritura, imágenes, lenguaje, dibujos), habilidades de selección (atención e intención), habilidades de autodirección (chequeo y revisión) y constan de una tarea orientadora y de una o más habilidades de representación, selección o autodirección. (p. 279)

Según indican Vidal Abarca y Martínez (2001), para lograr una buena comprensión es necesario utilizar abundantes recursos cognitivos, los cuales se dividen, según estos autores, en dos tipos: conocimientos y estrategias. A mayor conocimiento y utilización de buenas estrategias, mejor comprensión. Si bien las investigaciones indican que en estas edades los individuos no se dan cuenta de los procesos que se involucran en la lectura, debe haber un punto de partida donde se logre que los niños empiecen desde muy tempranas edades a entrenarse para lograr comprender y ser al final lectores analíticos, críticos y estratégicos.

Al respecto, algunos autores como Paris, Wasik y Turner (como se citan en Cassidy, 2001), señalan lo que para ellos es la lectura estratégica, y por qué y para qué se debe enseñar a ser un lector estratégico:

es una característica primordial de los lectores expertos porque está entrelazada dentro del entramado del desarrollo cognitivo de los niños y es necesario para su éxito en el colegio. Hay seis razones cruciales de por qué la lectura estratégica es fundamental para el desarrollo y la educación del niño. Primero, las estrategias permiten a los lectores elaborar, organizar y evaluar información derivada del texto. Segundo, la adquisición de estrategias de lectura coincide y se superpone con el desarrollo durante la infancia de múltiples estrategias cognitivas para aumentar la atención, la memoria, la comunicación y el aprendizaje. Tercero, las estrategias son controladas por los lectores; ellas son herramientas cognitivas personales que pueden ser usadas selectiva y flexiblemente. Cuarto, los lectores estratégicos reflejan motivación y metacognición, porque necesitan tener ambos, el conocimiento y la disposición del uso de las estrategias. Quinto, las estrategias que fomentan la lectura y el pensamiento pueden ser enseñadas directamente por los profesores. Y sexto, las estrategias de lectura pueden aumentar el aprendizaje a través del programa de estudios. (p. 609)

Estos autores que hablan sobre las estrategias de lectura en niños mayores, también llegaron a la conclusión de que estas estrategias pueden y deben ser enseñadas desde el preescolar. Esta opinión sustenta el presente trabajo por considerar que una de las posibles causas del problema de comprensión de la lectura de los niños, jóvenes y adultos, puede ser el momento en que comienza a enseñársele a los niños todas estas herramientas. ¿No se estará esperando mucho para comenzar con este aprendizaje?, ¿no estarán los educadores perdiendo un tiempo precioso en estos primeros años (5-6), para enseñarles más estrategias y darles más herramientas?

Según lo postulado por el Proyecto Pisa 2000, lo que se debe lograr es que los lectores:

sean capaces de desarrollar una comprensión de lo que se dice y de lo que se intenta transmitir en un texto, y deben contrastar la representación mental derivada del texto frente a lo que saben y creen, bien sobre la base de información previa, bien de información encontrada en otros textos. Los lectores deben invocar evidencia confirmatoria del texto y contrastarla con otras fuentes de información, utilizando tanto conocimientos generales como específicos, así como la capacidad de razonamiento abstracto. (ODCE, 2003, p. 32)

García Madruga (como se cita en Carretero, Almaraz & Fernández, 1995) menciona que aun cuando la capacidad de comprensión tiene sus raíces evolutivas, se requiere que el individuo se especialice, utilice estrategias y consolide la comprensión a través de la práctica para que realmente este proceso se logre.

Es así como este mismo autor indica que la comprensión supone “la construcción de un modelo mental, situacional, que dé cuenta del estado de cosas descritas en el texto, y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo que ya es conocido por el sujeto” (como se cita en Carretero, Almaraz & Fernández, 1995, p. 262).

Al respecto, Pozo y Monereo (1999) indican que la comprensión no es un proceso unitario ni fácil; por lo tanto, debemos saber que una comprensión deficiente puede deberse a factores como la escasez de conocimientos específicos que el lector requiera activar, a la ausencia de estrategias adecuadas o a pobreza lingüística.

Después de revisar exhaustivamente la literatura, las investigaciones sobre comprensión lectora arrojan un mismo resultado en cuanto a la importancia del conocimiento del mundo que tiene que tener el estudiante, llamado “conocimiento previo” por Fletcher (como se cita en Pozo & Monereo, 1999), el cual le permitirá enriquecer no sólo su vocabulario, sino también sus conocimientos, actitudes y fluidez, así como establecer conexiones entre la nueva información y la que ya maneja, entre otras destrezas.

La importancia de estos planteamientos se puede apreciar en los resultados de una investigación recientemente realizada por un grupo de estudiosos franceses (Eme, Puustinen & Coutelet, 2006). Este trabajo muestra dos estudios sobre la evaluación de la lectura efectuada por los mismos alumnos. La evaluación es entendida como el

monitoreo que ellos hacen de su proceso de lectura y su comprensión, así como de las dificultades de esta tarea.

Estos estudios se realizaron en un grupo de niños franceses cursantes de tercero y quinto grado. El primer estudio pretendía conocer su evaluación en relación al conocimiento acerca de los objetivos de la lectura, las fuentes de las dificultades y la concientización sobre la comprensión; y el segundo estaba dirigido a examinar el comportamiento del alumno en el momento de realizar la evaluación durante una tarea de comprensión.

Los resultados obtenidos mostraron que pocos lograron establecer conocimientos, metas y habilidades que se correspondiesen con las tareas de lectura, y en la mayoría de los casos se sintieron demasiado confiados como para revisar y leer las instrucciones, aun cuando esta información les fue dada al comienzo del estudio.

Los resultados también indicaron que si bien los niños tenían conocimiento de algunas estrategias para mejorar la comprensión, no hicieron uso de ellas, tal vez por falta de práctica sobre cómo utilizarlas.

Otro estudio importante que mencionar por su relación con la comprensión lectora y las estrategias enseñadas a cortas edades, es el realizado por Van Kraayenoord y Paris (como se cita en Paris & Paris, 2001). Este trabajo titulado “Story Construction from a Picture Book” se diseñó con la intención de medir las habilidades de los niños australianos para construir significado a partir de ilustraciones de los libros. Se midieron seis aspectos relacionados con la construcción de significado; éstos eran la examinación inicial de un libro, los comentarios acerca de las ilustraciones, la elaboración de preguntas, la metalingüística, las estrategias de revisión y la

identificación de temas o valores. Los autores encontraron que las habilidades de los niños para construir significado por medio de las ilustraciones de los libros en las edades comprendidas entre los cinco y los seis (5-6) años se correlacionaban significativamente con los resultados de tests estandarizados de lectura de dos años después.

Ríos (como se cita en Puente, 1991) hace referencia al uso de las estrategias para mejorar la comprensión de la lectura al afirmar que “una intervención adecuada genera la modificación del patrón cognitivo del sujeto mediante el entrenamiento en estrategias cognitivas y fomentando la toma de conciencia y la reflexión sobre sus propios procesos intelectuales” (p. 276).

Se han realizado numerosos estudios sobre la metacognición, según lo refiere Hall (como se cita en Puente, 1991), en los que se hace evidente que los niños pueden ser metacognitivos. Este autor indica que en las investigaciones se ha descubierto que los niños “están concientes de su conocimiento y usan estrategias para lograr sus metas” (p. 30), y que aun cuando tienen dificultad para identificar los aspectos cruciales en la prosa, los niños de seis años son “sensibles a muchas características de una historia; por ejemplo, al personaje principal y a la secuencia de los eventos” (p. 31).

Ésta es una etapa de muchos cambios a todo nivel donde todo influye y todo importa; por lo tanto, es imperativo que se busque la manera de aprovechar los primeros años para moldear a los hombres del mañana. Ello se puede lograr trabajando y conociendo al niño en cada una de las etapas y aprovechando el potencial innato con el que ya viene para mejorarlo y darle las herramientas para que

él mismo optimice sus conocimientos, sabiendo que este proceso no necesariamente es igual en cada niño.

Sintetizando un poco lo arriba mencionado y en función del tema que ocupa esta investigación en relación a la comprensión lectora, cabe utilizar las palabras de Gardner (como se cita en Woolfolk, 2006), quien define la comprensión como:

la capacidad de tomar conocimientos, habilidades y conceptos y aplicarlos adecuadamente a nuevas situaciones. Si alguien sólo repite lo que se le ha enseñado, no sabemos si lo entendió. Si ese individuo aplica los conocimientos de manera confusa, sin importar si es adecuado o no, entonces yo tampoco diría que comprende ... Sin embargo, si esa persona sabe dónde aplicarlos y dónde no, y es capaz de hacerlo en situaciones nuevas, entonces sí comprendió. (p. 276)

Son muchas las interrogantes que surgen sobre el tema de la comprensión de la lectura, y que llevaron a la elaboración de este trabajo, dirigido precisamente a estudiar estos primeros años en los que leer y escribir marcan la pauta para el comienzo de la vida escolar.

Comprensión de la lectura. La definición de comprensión de la lectura con la que se trabajó es la utilizada en el Proyecto PISA 2000, según la cual la competencia lectora se refiere a “la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (ODCE, 2003, p. 19).

Según las definiciones de este proyecto, también el lector debe poseer la capacidad de:

seguir cadenas de razonamiento; comparar y contrastar información de un texto; deducir inferencias; identificar la evidencia; identificar y comprender la ironía, la metáfora y el humor; detectar matices y sutilezas del lenguaje; reconocer los diferentes modos en que se construyen los textos para persuadir e influir; y relacionar lo que se lee con las propias experiencias y conocimiento anteriores (ODCE, 2003, p. 21).

Si se analiza lo arriba expresado, no queda más que pensar que la razón o una de las razones por las cuales la lectura y, por ende, la comprensión de la lectura sigue siendo un problema hoy en día, es porque se ha simplificado la “lectura” a una mera decodificación de signos, y se ha dejado de lado todo lo que ella implica, todo lo que se debe desarrollar antes de comenzar este importante proceso, todo lo que el individuo debe trabajar internamente en cuanto a su conocimiento personal y externamente referente a su entorno, al mundo que lo rodea, a los sujetos con quienes interactúa, a conocer que cada persona es diferente, con pensamientos diferentes, etc.

Al respecto, Medina (2003) menciona en su trabajo lo siguiente:

El objetivo, entonces, ya no es sólo que el niño aprenda a leer y escribir, sino cómo aprende y qué estructuras mentales pone en juego para este aprendizaje. El respeto a sus estructuras mentales y el fortalecimiento de las mismas es ahora el objetivo principal de toda actividad en el jardín de niños. (Introducción, párr. 10)

En este mismo orden de ideas, esta autora se refiere al aprendizaje como “un proceso mental por medio del cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de sus propias acciones y reflexiones que nacen al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despierten su interés” (Medina, 2003, Concepto de Aprendizaje, párr. 1)

También es importante mencionar el concepto de “aprender a aprender” manejado en una publicación de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES, 2004, Glosario, párr. 25), el cual “implica un replanteamiento de la educación dirigido hacia un desarrollo de la autonomía en el aprendizaje”. Supone el énfasis en el desarrollo de competencias fundamentales como la comunicación, el razonamiento crítico y sistemático, la conceptualización y la

resolución de problemas, así como también la habilidad de pensar en forma independiente, de tomar iniciativas y la capacidad de trabajar en equipo. Aprender a aprender se vincula con una formación teórica y otra metodológica, pero al mismo tiempo con la capacidad de conectar varias disciplinas. Implica además la motivación para la educación durante toda la vida. Después de leer este material exhaustivamente se hace más difícil entender a los padres de hoy y su afán por que sus niños comiencen a leer a tan cortas edades.

La enseñanza tradicional de la lectura está siendo relegada por la enseñanza desde una perspectiva cognitiva y constructivista, en la que se hace énfasis en que la lectura no sea sólo codificación y decodificación, sino que vaya mucho más allá, para lograr que el individuo aprenda a analizar, a reflexionar, a comprender un texto con todos los procesos que ello implica. Gracias a las investigaciones realizadas se sabe que estos procesos son muchos y de suma importancia, y que deben o pueden ser enseñados desde muy tempranas edades haciendo énfasis en su verdadero valor e impacto en la vida escolar y personal de cualquier individuo.

Según indica Puente (1991), comprender la lectura es un proceso cognitivo complejo e interactivo entre el mensaje que ha expuesto el autor y los conocimientos, expectativas y propósitos del lector. La interpretación, señala, está determinada por dos factores: los conocimientos previos del lector y los procesos cognitivos desarrollados (p. 17).

Para sustentar esta afirmación, cabe señalar que autores como Alonso (1991), Solé (1992) y Wells (1990) (como se citan en Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p. 274) mencionan los tipos de conocimiento que se involucran cuando se realiza una

lectura comprensiva, a saber: a) habilidades lingüísticas de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático; b) activación del conocimiento previo del individuo al enfrentarse a nueva información; c) habilidades estratégicas (metacognición, autorregulación) que se deben manejar según la comprensión y el aprendizaje que se quieran lograr; d) conocimiento sobre la variedad de géneros y estructuras textuales que existen cuando se trata de textos; e) conocimiento sobre el propósito de los textos en cuanto a su utilización en el marco social, comunicativo, etc.

Es importante mencionar, según indican Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 275), que la interpretación de un texto siempre tiene un toque personal, debido a que intervienen aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos propios de cada persona. Prosiguen los autores diciendo que cada lector hace su interpretación basándose en sus intereses, actitudes, conocimientos previos, y según el texto, léase “las intenciones presentadas explícita o implícitamente por el autor” (p. 275), y el contexto (lugar, situación social, atmósfera donde se desenvuelve).

Si se observa con detenimiento los cinco tipos de conocimiento mencionados y se analiza la labor que hasta el momento se viene desempeñando a nivel educativo, se puede inferir que uno de los problemas de la comprensión lectora viene dado por el desconocimiento de lo que este proceso involucra y, por ende, la utilización de canales erróneos para lograr que nuestros estudiantes comiencen estos procesos de manera adecuada.

A fin de corroborar lo señalado, a continuación se describe una investigación realizada en Venezuela por Pérez y Bolla (2004), cuyo objetivo fue explorar el proceso de comprensión lectora en niños preescolares en un salón de clases.

Dicha investigación utilizó como muestra a 19 niños en edades comprendidas entre los cinco y seis (5-6) años, quienes se encontraban en nivel preescolar. El procedimiento utilizado requirió de la participación activa de niños y adultos en actividades de lectura; también involucró la observación natural, videos de varias situaciones de lectura y entrevistas.

Se trabajó en base a teorías tradicionales contrastándolas con perspectivas histórico-culturales basadas en la teoría de Vygostky sobre la Zona de Desarrollo Proximal. En las conclusiones del trabajo se destaca la importancia del adulto mediador, de las relaciones entre pares y del establecimiento de experiencias enriquecedoras que impliquen por parte del niño un esfuerzo para superarse, así como el compromiso por parte del adulto de conocer todos los procesos que supone la comprensión lectora y los alcances que puede tener para el niño el aprender a leer comprensivamente.

Hall (como se cita en Puente, 1991) señala que existen cuatro hipótesis que marcan la investigación en psicología en relación a la comprensión de la lectura: a) la destreza lectora depende de la interacción de los procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos; b) la lectura es un proceso interactivo; c) la capacidad de procesar la información se ve restringida por las limitaciones de la propia capacidad de procesamiento de información del individuo, y d) la lectura es estratégica.

En este sentido, al hablar de competencias como la comunicación se debe hacer referencia a la psicolingüística, la cual Barrera y Fraca (1997) definen como “disciplina relacionada tanto con la lingüística como con la psicología cognoscitiva [que] tiene como propósito general el estudio de los procesos mentales relativos a la

comprensión y emisión de mensajes articulados, en situaciones específicas de comunicación” (p. 1).

Para avalar lo expresado por Barrera y Fraca se mencionan los estudios publicados por Stahl y Yaden (2004), en los que se demuestra que aunque el conocimiento o el desarrollo de la escritura son importantes en los niños, el mayor peso viene dado por las habilidades lingüísticas que se le pueda brindar a los niños en edades tempranas para que desarrollen en el futuro una lectura comprensiva.

Konold, Juel, Minden-Cupp y McKinnon (como se citan en Stahl & Yaden, 2004), estudiaron a 213 niños, y señalaron que el lenguaje oral en niños preescolares está significativamente relacionado con el crecimiento del conocimiento fonológico en la educación inicial. El mejoramiento del lenguaje oral, incluyendo el vocabulario, puede beneficiar el conocimiento de la escritura y la comprensión en los niños.

Textos narrativos. Después de realizar varios estudios, autores como Meyer (1995), Bronckart (1979), Van Dijk (1983), Adam (1985) y Cooper (1990), entre otros, (como se citan en Solé, 2001) indican que la estructura de los diferentes textos (narrativo, descriptivo, expositivo, predictivo, instructivo-inductivo, causal, aclaratorio, etc.) y las características que éstos tienen influyen en la interpretación que el lector les da.

Para los efectos de este trabajo se utilizó la narración como forma de comunicación. Una de las razones para utilizar la narración puede ser explicado en palabras de Barrera y Fraca (1999), quienes dicen que está “íntimamente vinculada a la conformación cognoscitiva del ser humano, preparado natural y espontáneamente para hacer uso de la narratividad” (p. 38).

Paris y Hoffman (2004) señalan que la comprensión narrativa es un proceso complicado que requiere de muchas habilidades, entre las cuales se menciona la de entender la estructura de la historia, establecer la relación entre los diversos elementos y lograr el entendimiento psicológico de sentimiento y pensamiento de los personajes.

Al respecto, estos mismos autores mencionan algunas razones por las cuales trabajar en la comprensión a través de la narración es importante, por ejemplo: a) dentro de las habilidades cognitivas básicas que influyen en el desarrollo temprano de la lectura se encuentra el desarrollo de la competencia narrativa; b) los niños utilizan relaciones semánticas, conceptuales y narrativas para comprender un texto basándose en experiencias de vida que ellos tienen; c) hay gran cantidad de material sobre narración y comprensión; d) la estructura, los elementos específicos y las relaciones que se establecen en la narración hacen más fácil su entendimiento; e) elementos de desarrollo presente en los niños, tales como el lenguaje, el juego, contar historias o ver televisión, se conectan a la narrativa y a las experiencias de vida de los niños pequeños y revelan de alguna manera la importancia de sus logros cognitivos.

En relación al uso de los textos narrativos para mejorar la comprensión, cabe mencionar un estudio realizado por Paris y Paris (2001) llamado “Children’s Comprehension of Narrative Picture Books”. Este estudio fue diseñado para niños en edades comprendidas entre cuatro y ocho (4-8) años con el propósito de medir la manera como ellos entienden los textos narrativos. Los resultados confirmaron que desde cortas edades se puede trabajar con estos géneros literarios que contribuyen a ampliar el conocimiento de los niños sobre la estructura del texto, facilitan la

enseñanza de estrategias y permiten enriquecer el vocabulario, todo lo cual se considera necesario y fundamental para construir las bases de la comprensión.

Esta investigación dio como resultado un instrumento que se puede aplicar en 15 minutos y que consta de tres partes. La primera se llama “*picture walk*” (paseo por las ilustraciones) y en ella los niños son animados a ir a través de los dibujos del libro y a formular declaraciones sobre lo que están pensando acerca de las fotos o de la historia. La segunda es el “*retelling*” (recuento) que consiste, como su nombre lo indica, en que los niños cuenten la historia con sus propias palabras. Y la tercera etapa sería “*prompted comprehension*” (comprensión inducida), la cual persigue observar a través de preguntas cómo éste entendió la información explícita, los elementos de la estructura del libro, las inferencias sobre personajes, sentimientos, diálogo, inferencias causales, predicciones y temas.

Para concluir esta revisión de la literatura se consideró pertinente retomar algunos de los puntos que se consideran más importantes y que son coincidentes con los planteamientos de Alonso (1991), Solé (1992) y Wells (1990) (como se citan en Díaz-Barriga & Hernández, 2002), en cuanto a que para aprender a leer con comprensión se necesita tener un amplio vocabulario, debe conocerse la estructura de un texto, se deben manejar estrategias para lograr una mejor comprensión, se debe tener fluidez oral y sobre todo estar motivado.

Es preciso hacer énfasis en que el convertirse en un literato no es tarea fácil, pero si este proceso se complementa con instrucciones apropiadas y puntuales, así como con evaluaciones precisas, se estará colocando al niño en una posición que le

permitirá comenzar a leer con verdaderas bases y conocimientos, lo que lo llevará a tener una de las herramientas más importantes para su futuro: la lectura comprensiva.

Finalmente, la familia como núcleo y fuente de aprendizaje es primordial para el éxito de estos niños. Si los padres se olvidan del trabajo y de la responsabilidad que tienen para con sus hijos, y delegan en las escuelas su verdadera responsabilidad, se estará malgastando el potencial de estos niños, pues en el camino se desmotivarán, se cansarán y perderán el norte de lo que estos estudios puedan proporcionarles.

Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

En este capítulo se incluyen las siguientes secciones: a) Objetivo General, b) Objetivos Específicos, c) Resultados Esperados y d) Medición de Resultados.

Objetivo General

Promover el desarrollo de la comprensión de textos narrativos orales en los niños del tercer nivel de preescolar perteneciente a una institución educativa privada ubicada en el Municipio Libertador, al norte de Caracas, Venezuela.

Objetivos Específicos

1. Determinar el nivel de comprensión de un grupo de niños del tercer nivel de preescolar de una institución educativa privada del Municipio Libertador.
2. Desarrollar un programa de intervención, caracterizado por el uso de estrategias para la comprensión de textos narrativos por parte de los niños del tercer nivel de preescolar de una institución educativa privada del Municipio Libertador, mediante la lectura oral.
3. Determinar el nivel de comprensión de textos narrativos orales de un grupo de niños estudiantes del tercer nivel de preescolar de una institución educativa privada del Municipio Libertador, después de la aplicación de un programa de intervención.

Resultados Esperados

Los resultados que se esperaba conseguir fueron el aumento del nivel de comprensión lectora de textos narrativos en los niños de cinco y seis años de edad de una institución privada del norte de la ciudad de Caracas, a través del uso de ciertas estrategias.

Para determinar si se estaba logrando desarrollar la comprensión en estos niños se consideró que se podía tomar como criterios los siguientes resultados: a) que los niños pudiesen reconocer a los diferentes personajes que se encuentran en un texto narrativo; b) que pudiesen relacionar los diferentes hechos ocurridos durante la narración, narrando una acción determinada; c) que fuesen capaces de parafrasear lo narrado en un texto; d) que lograsen analizar críticamente, emitiendo juicios de valor, la actuación de algunos personajes a través de la expresión oral; e) que pudiesen respetar los aspectos formales de la lengua; f) que fuesen capaces de realizar la transferencia de los conocimientos adquiridos a otros contextos educativos.

Se esperaba lograr todos estos resultados después de aplicar un programa de intervención basado en los estudios de Paris y Paris (2001) de la Universidad de Michigan y avalado por el CIERA, y titulado “Children’s Comprehension of Narrative Picture Books”. Este programa tiene como principal propósito desarrollar la comprensión de los niños de eventos narrativos, independientemente de su habilidad para decodificar y leer palabras en una historia narrativa. Dicho programa fue adaptado a las características de los niños de la institución objeto de estudio por la autora del presente trabajo.

El programa se aplicó mediante la lectura de un cuento a los niños y se evaluaron las actividades que se realizaron en tres momentos diferentes:

1. Un primer momento que corresponde a una observación que los niños hacen de las ilustraciones del libro. A través de algunas preguntas se lleva a los niños a que comenten qué están viendo y pensando sobre dichas ilustraciones y la historia presentada en el cuento.

2. Un segundo momento en el que se incentiva a los niños a contar el cuento con sus propias palabras a partir de la observación a que estuvieron expuestos anteriormente.

3. Un tercer momento que supone la comprensión inducida y se refiere al momento de la lectura del cuento por parte del docente. Aquí el niño vincula las actividades del primer momento (observar) y el segundo momento (analizar e inferir) con lo que escucha durante la narración oral del cuento por parte del docente. En este tercer momento se toma en cuenta el grado de atención del niño, el cual se refleja en las siguientes acciones: a) narración oral del cuento atendiendo a la estructura general de textos narrativos (inicio, desarrollo y desenlace); b) producción de inferencias a partir de las acciones de algunos personajes del cuento; c) establecimiento de posibles predicciones y proposición de nuevos argumentos a partir de la narración; d) representación gráfica del cuento al finalizar la lectura.

Si se logra que el niño realice lo arriba mencionado se está asegurando de alguna manera el éxito en su carrera escolar, pues se le estará dando las herramientas y las bases más importantes para empezar a construir el camino hacia la comprensión.

Medición de los Resultados

En este estudio se utilizaron dos instrumentos. Uno de ellos fue una Lista de Cotejo (véase Anexo A) que fue producto de la operacionalización de las variables: comprensión lectora (variable dependiente) y estrategias de aprendizaje (variable independiente). Dicho instrumento estuvo conformado por ocho ítems que tenían como finalidad establecer el grado de comprensión que tenían los niños objeto de este estudio y si utilizaban alguna estrategia para lograr esta comprensión con la finalidad

de contar con los insumos necesarios a la hora de realizar el análisis de los datos para seleccionar y clasificar las estrategias que los docentes deberían aplicar para trabajar la comprensión lectora en estos niños.

La validez de contenido de la Lista de Cotejo se hizo mediante el método de juicio de expertos. Se entiende por validez de contenido “un instrumento cuyos ítems son una buena representación de la población de conductas de las que forman parte” (Colás & Buendía, 1998). Los criterios con los que se trabajó fueron: a) relevancia en relación a si los ítems eran esenciales o no y b) presentación en cuanto a la claridad de cada uno de los ítems que conformaban el instrumento.

Para determinar la fiabilidad, la cual está referida al grado de consistencia del instrumento, se estimó la consistencia interna con la fórmula de Kuder-Richardson 20 (KR20).

Las fórmulas de Kuder-Richardson permiten también determinar la homogeneidad entre los elementos. Las más conocidas son: la 20, para instrumentos calificados en dos categorías (sí-no, 0 y 1, verdadero-falso) y la 21, que se aplica cuando los elementos tienen una dificultad parecida.

Para determinar si la intervención mejoraba la comprensión lectora de este grupo, se utilizó un diseño experimental en el que se utilizó el procedimiento pre y post-test, el cual consiste, según explican Colás y Buendía (1998), en la aplicación de este mismo instrumento al mismo grupo de individuos en dos momentos diferentes, lo que permite saber el coeficiente de fiabilidad por estabilidad al obtener la correlación entre las puntuaciones de las dos medidas. Por esta razón, se aplicó el instrumento antes y después de la intervención.

Los datos se analizaron a través del programa de estadística SPSS para poder conocer el coeficiente de fiabilidad.

Después de aplicada la fórmula estadística de KR20, ésta dio como resultado un valor 0.78. Si se toma en cuenta que los valores de confiabilidad se encuentran entre 0 y 1, donde 0=no confiabilidad y 1=máximo nivel de confiabilidad, se puede afirmar que el instrumento contó con un grado aceptable de consistencia interna y fue homogéneo, pues sus ítems se correlacionaban entre sí.

El otro instrumento que se utilizó fue un cuestionario no estructurado con preguntas abiertas (véase Anexo B) dirigido a las maestras, para poder determinar su grado de conocimiento sobre el proceso de comprensión lectora en los niños y las estrategias para desarrollarla. Este cuestionario constó de cinco preguntas y se aplicó durante la rutina diaria en el salón de clases de cada maestra una sola vez y antes de realizar la intervención.

Capítulo 4. Estrategia de Solución

La información que forma parte de este capítulo está relacionada con el problema encontrado y con la manera en que otros autores abordaron situaciones similares y cómo fueron solucionadas. Se describe la intervención que se realizó para solucionar el problema y se presenta un informe detallado sobre las acciones tomadas para la puesta en práctica de la intervención.

Discusión y Evaluación de las Soluciones

El problema que se pretendía resolver estaba relacionado con la ausencia de estrategias para la comprensión de textos narrativos orales en un grupo de niños de cinco y seis años de edad cursantes del tercer nivel de preescolar de una institución privada ubicada en el norte de la ciudad de Caracas. Este problema estaba directamente relacionado con el desconocimiento por parte del personal docente de la importancia, el cómo y el por qué se debe empezar a enseñar a leer con comprensión a estas edades.

Se pretendía que al finalizar este trabajo los niños manejasen algunas estrategias para ir construyendo la comprensión de textos narrativos y así ir formando las bases de su comprensión lectora, la cual habría de serles útil a lo largo de sus vidas.

Entre las investigaciones que se encontraron que tienen relación con la aplicación de estrategias de comprensión a tan cortas edades, se debe mencionar el trabajo realizados por Paris y Paris (2001), titulado “Children’s Comprensión of Narrative Picture Books”, ya que da cuenta de la comprensión de niños pequeños que están comenzando el proceso de lectura y su capacidad para desarrollar cambios en cuanto

a su nivel de comprensión y además hacerlos capaces de realizar la transferencia a otros libros, así como a otras situaciones de aprendizaje.

También es relevante mencionar la investigación que se llevó a cabo en los Estados Unidos y que fue reportada en el año 2002 por el Nacional Reading Panel (NRP). Este trabajo se realizó a petición del Congreso de los Estados Unidos en el año 1997 y pretendía averiguar lo relacionado con las investigaciones concernientes a los métodos y la eficiencia de los mismos para enseñar a leer a los niños.

La lectura comprensiva es definida por Durking (como se cita en el NRP, 2002, p. 228) como la esencia de leer, proceso que sirve no sólo a nivel académico, sino para el aprendizaje de toda la vida. En este estudio se revelaron tres importantes aspectos que no pueden aislarse del proceso de comprensión, a saber: a) la lectura comprensiva es un proceso cognitivo que integra habilidades complejas y que no puede ser entendido sin examinar el rol crítico del aprendizaje del vocabulario, y la instrucción y su desarrollo; b) los procesos estratégicos interactivos activos son sumamente importantes para el desarrollo de la comprensión lectora; c) la preparación de los profesores para ayudarlos a facilitar este proceso complejo está íntimamente relacionada con el desarrollo de la lectura comprensiva.

También los hallazgos demuestran que cuando a los niños se les da instrucciones sobre estrategias cognitivas se mejora la lectura comprensiva en ellos y los resultados que se obtienen en este sentido son mejores que los de aquéllos a quienes se le enseñó a leer a través de procedimientos instruccionales tradicionales, según explican Pressley et al., 1989; Rosenshine y Meister, 1994; y Rosenshine, Meister y Chapman, 1996 (como se citan en el Nacional Reading Panel, 2002, p. 264).

Según estas investigaciones, se ha comprobado científicamente que son importantes siete estrategias individuales, pues contribuyen a la comprensión lectora (NRP, 2002). A continuación se mencionan las que tienen relación con el nivel de escolaridad que se trabajó en esta investigación:

1. Realizar un monitoreo comprensivo, es decir, hacer el seguimiento consciente de los lectores del proceso cognitivo que se desarrolla durante la lectura. Los lectores aprenden a darse cuenta de si están entendiendo un texto y qué pasos seguir en caso de tener dificultad al hacerlo para superarla (NRP, p. 291).

2. Aprender de forma cooperativa, que consiste en cualquier patrón de la organización en clase que permita que los alumnos trabajen juntos para lograr metas individuales, según señalan Harris y Hodges (como se cita en NRP, 2002, p. 292). Este método ha sido utilizado con éxito para enseñar estrategias de comprensión lectora en áreas específicas y para enseñar en general el programa establecido. Ayuda a mejorar el trabajo académico, mejora la motivación hacia el aprendizaje e incrementa el tiempo para realizar las tareas. Los estudiantes con todo tipo de habilidades se benefician de ello y se ha encontrado un alto beneficio para incorporar un grupo de niños con problemas a las clases regulares, según señala Klinger, et al. (como se cita en NRP, 2002, p. 292).

3. Contestar preguntas.

4. Generar preguntas, hacer inferencias.

5. Resumir.

Duffy (como se cita en NRP, 2002, p. 268) dice que “la mejor manera de perseguir el significado es a través del uso controlado y consciente de las estrategias”.

Por su parte, Brown et al. (como se cita en NRP, 2002, p. 268) afirman que “convertirse en un maestro efectivo de estrategias instruccionales transaccionales toma varios años”; y por último, Rosenshire, Meister & Chapman (como se cita en NRP, 2002, p. 268) mencionan que “la información sugiere que los estudiantes de todo nivel de habilidades se benefician al enseñárseles estas estrategias”.

Es un hecho demostrado científicamente que para lograr la meta de convertirse en un lector independiente, autocontrolado y pensante, se deben utilizar instrucciones en la comprensión del texto, según señalan Brown et al. (como se citan en NRP, 2002, p. 269).

También se encontró que muchos profesores evalúan la comprensión haciendo énfasis en ello y, sin embargo, no demuestran ni enseñan cómo lograrlo.

Durante las investigaciones realizadas por Pressley (como se cita en el NRP, 2002), él observó que a los estudiantes se le daban oportunidades de practicar estrategias de comprensión (resumir, monitoreo de confusión, preguntas para sí mismos, predicción basada en conocimiento previo), y aun cuando se les enseñaba las estrategias como tal, no se les indicaba ni se les enseñaba el valor utilitario de aplicarlas (p. 270).

A pesar de todos los estudios realizados, es poco lo que se sabe sobre las estrategias en los primeros grados de la vida escolar, pero lo que sí es cierto y está altamente documentado es que el enseñar una variedad de estrategias de comprensión lectora lleva a incrementar el aprendizaje de las estrategias para la transferencia específica del aprendizaje, para incrementar la memoria y entender nuevos pasajes y, en algunos casos, para mejorar la comprensión en general (NRP, 2002, p. 274).

Todo lo arriba expresado sirve de marco para el programa que se puso en práctica con los niños del tercer nivel de la institución privada en cuestión, ya que se mencionan elementos como la preparación de los docentes, el desconocimiento de la importancia de enseñar estrategias y el desconocimiento de las mismas por parte de ellos versus el beneficio que supone para los estudiantes en su futuro. En este contexto, se consideró necesario realizar una intervención orientada a aplicar un número de estrategias que pudiesen ser adaptadas al grupo de niños en edades de cinco y seis años, que se ajustasen y mejorasen en los años de estudio siguientes, y que funcionasen como las bases de la comprensión que ellos necesitasen para el momento en que la lectura se consolidara.

Descripción de la Solución Seleccionada

El trabajo realizado por Paris y Paris (2001) sintetiza de alguna manera las inquietudes que llevaron a la realización de este trabajo. Dicha investigación o programa plantea una serie de actividades que ayudan tanto al maestro como a los niños a desarrollar estrategias de aprendizaje para trabajar con textos narrativos y así lograr la comprensión de los mismos aun cuando ellos estén comenzando el proceso de lectura. Además, los investigadores que realizaron el trabajo encontraron relación entre lo fundamental que resulta la comprensión narrativa en pequeños lectores y cómo esta tarea puede ser utilizada en la clase para instrucciones y evaluaciones.

El programa de intervención con el cual se decidió trabajar es el conocido como “Children’s Comprehension of Narrative Picture Books” (La comprensión de los niños de textos narrativos ilustrados) y diseñado por Alison H. Paris y Scout G. Paris de la Universidad de Michigan, que fuese publicado por el Centro para el

Mejoramiento de la Lectura Infantil (CIERA) en el año 2001. Como se mencionó anteriormente, este programa se divide en tres partes:

1. Un paseo por las ilustraciones que le permite a los niños familiarizarse con la historia antes de que se les pregunte, y que es un método recomendado para trabajar con los más pequeños.

2. La fase del recuento, que permite medir cómo el niño hace una reconstrucción libre del cuento.

3. La fase de comprensión inducida, que facilita un procedimiento uniforme y cuantificado para producir y registrar el entendimiento narrativo de los elementos y relaciones.

Se maneja la puntuación de cinco componentes: a) reacción espontánea frente a la historia; b) recuento de la historia; c) comprensión de la información explícita de la historia; d) comprensión de la información implícita de la historia; e) comprensión total de la historia.

A continuación se describe cómo se realizó cada una de las partes que conformaron la intervención, así como las actividades que se llevaron a cabo con los niños. También se menciona cómo se registró cada una de ellas.

1. Paseo por las ilustraciones: A los niños se les dio primeramente el libro cerrado para que lo vieran. Después se les incentivó a que dijeren en voz alta lo que estaban pensando sobre de las ilustraciones o la historia. Mientras el niño “leía” la historia se fueron registrando las observaciones sobre sus conductas de acuerdo a un esquema de observación (Lista de Cotejo). El esquema incluía los siguientes cinco componentes que conforman el paseo por las ilustraciones: a) habilidades para manejar el libro,

relacionadas con la manera en que el niño se orienta con él, si el niño tiene un sentido apropiado de velocidad y orden, y si salta u hojea las páginas; b) habilidades para comprometerse, definidas como el comportamiento e involucramiento emocional, juzgado por la atención, el interés, el afecto y el esfuerzo que muestra el niño; c) comentarios sobre las ilustraciones, para describir si el niño hace al menos algunos comentarios sobre ellas, incluyendo descripción de objetos, personajes, emociones, acciones u opiniones, así como vocalización de los personajes; d) comentarios sobre la historia, definidos como comentarios integradores sobre las ilustraciones que demuestran la comprensión de que éstas cuentan una historia coherente (estos comentarios pueden incluir narración, diálogo y el uso de la voz del cuento); e) estrategias de comprensión, para evaluar si el niño desplegó vocalización o si tiene un comportamiento que demuestre que intenta comprender, tal como auto corrección de los elementos de la historia o narrativos, mirar atrás o adelante en el libro para aportar a la creación narrativa, hacer preguntas para entender y hacer predicciones acerca de la historia.

2. Recuento: Inmediatamente después de terminar el paseo por las ilustraciones, el libro se le retiró a los niños y se les pidió que relatasen lo que más pudiesen de la historia. Cuando el niño terminaba el relato, se le preguntaba inmediatamente si podía recordar algo más sobre el cuento. El relato del niño se transcribía y la información se clasificaba de acuerdo a los siguientes seis elementos gramaticales: a) ambiente, b) personajes, c) eventos meta/iniciación, d) problema/episodio, e) solución y resolución, y f) finalización.

3. Comprensión inducida: La tercera parte de la tarea de comprensión narrativa estuvo diseñada para acceder al nivel narrativo de la comprensión del niño, definida como la construcción del significado de las ilustraciones mediante la integración de la información con el paso de las páginas hasta crear entendimiento coherente y conectado. Después del relato por parte del niño, se le decía a éste que el experimentador y él irían juntos a través del cuento una segunda vez mientras el experimentador haría varias preguntas acerca de las ilustraciones. El experimentador guiaba la pasada de página y extraía la reacción durante la revisada del libro mediante la señalización de ilustraciones y haciendo 10 preguntas de comprensión. Cinco de estas preguntas eran sobre información explícita y requerían la identificación de los siguientes elementos de la historia: a) personajes, b) ambiente, c) evento de iniciación, d) problema y consecuencia, y e) resolución. La discusión de los últimos tres elementos iba seguida de la pregunta “¿por qué?” con el fin de provocar respuestas que demostrasen la comprensión narrativa. Estas cinco preguntas de comprensión narrativa provocaban que los niños hiciesen inferencias a partir de las ilustraciones acerca de los sentimientos de los personajes, diálogos, posibles relaciones causales, acciones y temas. Las otras cinco preguntas eran acerca de información implícita y también iban seguidas por un “¿por qué?” indagador a fin de distinguir entre los niños que podían hacer inferencias “superficiales” y aquellos que podían conectar las inferencias con otros sucesos de la historia.

Sin importar la respuesta a cada pregunta, se les dio siempre a los niños una réplica preguntándoles, por ejemplo, si había alguna otra razón para que el personaje se sintiese de esa manera. Tanto la réplica constante como las preguntas de por qué,

constituyeron un ínpit para el pensamiento narrativo. Este procedimiento aseguraba que todos los niños tuviesen las mismas posibilidades de responder.

La realización de esta actividad implicaba que el alumno realizase ciertas operaciones mentales y determinadas acciones concretas. Las operaciones mentales que debía realizar el alumno eran:

1. Observar: Proceso cognitivo que requiere fijar la atención en forma consciente, selectiva y voluntaria hacia un objetivo preestablecido. Supone habilidades como concentración, fijación de la atención, búsqueda selectiva, entre otras.

2. Analizar: Implica la división de un todo en sus partes y la percepción del significado de las mismas en relación con el conjunto. El análisis comprende la evaluación de elementos, de relaciones, etc.

3. Inferir: Proceso de indagar y recabar información en base a supuestos que permiten el esclarecimiento de datos, situaciones, etc.

4. Reflexionar: Proceso mental que, aplicado al acto del aprendizaje, motiva a los alumnos a usar un pensamiento crítico para examinar la información presentada, a cuestionar su validez y a sacar conclusiones basadas en las ideas resultantes. El fin de esta actividad es lograr una mejor comprensión del concepto.

Las acciones concretas de los alumnos que indicaban que estaban comprendiendo eran:

1. Resumir oralmente lo leído: Relatar la idea principal del cuento en pocas palabras.

2. Repetir alguna parte del cuento: Contar el inicio, el desarrollo o el desenlace de la historia.

3. Recordar: Acordarse de algunos elementos presentes en la historia (personajes, situaciones, ambiente, etc.)

4. Relacionar: Establecer relaciones entre las diversas situaciones presentes en el cuento.

5. Narrar: Contar con sus propias palabras las acciones de la historia de manera coherente.

6. Ilustrar: Dibujar por medio de imágenes las acciones del cuento.

Los criterios que se utilizaron para evaluar y ayudar al estudiante en la autorregulación de su aprendizaje se describen a continuación. El alumno debía: a) observar las ilustraciones con detenimiento; b) escuchar con atención para lograr comprender el texto narrado; c) realizar la observación prestando atención a la estructura del texto; d) concentrar su atención en los aspectos más relevantes de la narración; e) analizar y relacionar coherentemente los elementos de la narración (acción, personajes, lugar y tiempo); f) emitir juicios de valor sobre la lectura escuchada con sus propias palabras.

Los conocimientos previos que debía tener el alumno para la realización de esta actividad eran los siguientes: a) vocabulario (palabras nuevas o significado nuevo de palabras conocidas en el contexto de la lectura); b) estructura del texto (manera en que están estructurados los textos narrativos, las partes que componen un cuento, es decir, inicio, desarrollo y desenlace); c) elementos presentes en los cuentos, es decir, acción, personajes, ambiente y secuencias.

En cuanto a la evaluación de esta actividad, debe decirse que se hizo antes, durante y después de la lectura a través de diferentes medios. Con esta actividad evaluativa se buscó obtener información sobre el desempeño de los alumnos, del docente y de la actividad en sí.

Después de aplicar este programa se espera que los niños realicen una lectura con comprensión, ya que a través de esta intervención se les dio las herramientas para que el comienzo de este proceso tan importante tenga sentido y logre que los niños extraigan significado de cada lectura y con el tiempo, la práctica y la aplicación de nuevas estrategias, logren consolidar lo que se espera que sea la lectura: un proceso en el que se logre la comprensión.

La selección de este programa en particular se basó en el propósito para el cual y para quién fue diseñado. Los autores de esta intervención (Paris & Paris, 2001) desarrollaron una tarea que está conectada a los libros de lectura y usan los libros de ilustraciones para acceder a la comprensión narrativa de los niños que están empezando a leer o que todavía no leen. La habilidad refleja la capacidad de leer y entender ilustraciones, conectarlas para hacer una secuencia, y hacer inferencias acerca de la relación entre las ilustraciones. Estos libros de ilustraciones no son sólo secuencias aisladas de imágenes, sino más bien historias que tienen elementos de la estructura narrativa incluyendo ambientes, personajes, argumentos y resoluciones. Las habilidades interpretativas y constructivas que conforman la comprensión narrativa de los libros de ilustraciones son paralelas a las habilidades que se utilizan en el proceso de lectura de los textos narrativos, pero no involucran la decodificación de las palabras impresas, según señalan, entre otros, Yussen y Ozcan

(como se citan en Paris & Paris, 2001). Por ello, la contribución al conocimiento de la comprensión narrativa de los niños es un proceso *outside-in* que es específico y que está conectado con la lectura. Es también auténtico, porque supone compartir las experiencias de lectura de niños y adultos, quienes examinan e interpretan ilustraciones, esté o no esté presente el texto, con el fin de entender la historia.

Lo anteriormente expresado está relacionado con las características de los alumnos de la institución donde se puso en práctica este programa y con las expectativas que se tenían. Por ser éste un programa diseñado para niños en edades comprendidas entre 5 y 6 años que están comenzando el proceso de lectura, se consideró esta intervención la más apropiada para el problema detectado. Asimismo, los ideales de la institución jugaron un papel importante a la hora de decidir utilizar este programa, ya que aquella cuenta entre sus metas la idea de educar a los individuos como seres analíticos, críticos, que desarrollen el pensamiento lógico.

Informe de las Acciones Tomadas

A continuación se mencionan los pasos que se siguieron para la puesta en práctica de este programa, los cuales se describen posteriormente en detalle:

1. Traducción y adaptación del material elaborado por Paris y Paris (2001).
2. Elaboración y validación del instrumento, el cual se aplicó antes y después de la intervención.
3. Selección del material de lectura.
4. Participación a la institución sobre el programa que se deseaba aplicar y su propósito.

5. Adiestramiento de docentes sobre la manera de aplicar el programa y sobre cómo llevar el registro de la información en el instrumento diseñado para tal fin.

6. Selección de la muestra de niños para aplicar el programa.

7. Aplicación de la intervención.

Para realizar esta intervención, primero fue necesario traducir el material elaborado por Paris y Paris (2001) de la Universidad de Michigan conocido como “La comprensión de los niños de los textos narrativos ilustrados” (Children’s Comprehension of Narrative Picture Books) y hacerle una adaptación para poder utilizarlo en el contexto donde se aplicó.

Posteriormente, se procedió a elaborar un instrumento para la recolección de los datos, específicamente una Lista de Cotejo (véase Anexo A). Dicha lista se empleó antes y después de aplicar el programa, previa validación por el método de juicio de expertos.

Seguidamente se procedió a seleccionar el material con el cual se iba a trabajar. Se acudió al Banco del Libro y se hizo una selección de dos libros, cuyos nombres son “Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)”, del autor Luis María Pescetti (véase Anexo C) y “La polilla del baúl” de Mario Carvajal y Carlos Saraniti (véase Anexo D).

El primero de los libros cuenta cómo un padre de familia se ocupa de su hijo mientras la mamá no está. El papá le cuenta a Jorge la historia de Caperucita Roja en una versión muy correcta. Sin embargo, la imaginación de Jorge convierte a esa Caperucita en otra muy diferente.

Este libro usa mayormente ilustraciones a color y textos cortos, lo cual constituyó una de las razones por las que se seleccionó. Otro elemento que contribuyó a su selección fue que utiliza una secuencia de sucesos bien definida, con elementos principales como ambientación, personajes, problemas y resoluciones. Además, incita en gran medida a la imaginación y está vinculado a un cuento clásico leído a lo largo de varias generaciones y de alguna manera adaptado a nuestro contexto y a nuestra cotidianidad.

El segundo libro utilizado cuenta cómo una polilla llamada Zulema vive en su mundo particular, el cual corresponde a un baúl y donde sus placeres y manjares se limitan a una bufanda. Todo es perfecto para Zulema hasta que alguien abre el baúl y ella se da cuenta de que existe un mundo maravilloso más allá.

Este libro también utiliza muchas ilustraciones a color y textos cortos, lo cual fue una de las razones por las que se seleccionó. Al igual que el otro libro, utiliza una secuencia de eventos bien definida, con elementos principales como ambientación, personajes, problemas y resoluciones. También se trabaja mucho sobre la imaginación, aunque es un poco más extenso que el primer texto y tiene más material impreso.

Tras haber seleccionado el material y haber validado el instrumento, se procedió a participarle a la dirección de la institución sobre el programa que se deseaba aplicar, informándole sobre el cronograma, el material y la forma de utilizar el programa. Se entregó una copia de la intervención y se trabajó en conjunto con tres maestras a quienes previamente se les había capacitado e informado sobre el objetivo del trabajo y la manera de aplicar el programa.

Las instrucciones que se le dieron a las maestras para la puesta en práctica del primer momento de la intervención fueron que entregasen el libro al niño sin decirle el título del mismo y que comenzasen con una frase como “Nosotros vamos a ir a través de este libro juntos y a medida que lo hagamos quiero que me digas todo lo que estás pensando acerca de las ilustraciones o de la historia”. El propósito de este primer momento de la intervención era guiar al niño a través de las ilustraciones con detenimiento, buscando fijar su atención, haciéndolo a un ritmo adecuado para que él lograra ir extrayendo detalles de la historia. Los aspectos que debían observarse y trabajarse eran: a) forma correcta de orientarse con el libro; b) observar con velocidad apropiada y orden al hacerlo (sin saltar páginas); y c) prestar atención, interés, afecto y efecto (hacer comentarios espontáneos, guiar al niño a través de preguntas para que se enganche con la observación, enfocarlo). En este momento se le enseñó al niño únicamente las ilustraciones del cuento (véase Anexos E y F).

Para el segundo momento se le indicó a la maestra que a la hora de relatar lo observado en la primera parte y todavía con el libro abierto fuese guiando al niño para que relatase lo que había observado en su paseo por las ilustraciones ayudándolo a través de preguntas puntuales que fuesen estableciendo relaciones durante su relato. Dichas preguntas debían estar relacionadas con: a) los personajes del cuento, b) el escenario donde se realiza la acción, c) los eventos de iniciación de la historia, d) el problema a resolver, e) la resolución del mismo.

Para el tercer y último momento, que corresponde a la lectura del cuento como tal por parte de las maestras (véase Anexos C y D), se le indicó a éstas previamente cuál era la importancia de esa fase, ya que en ella se esperaba que los niños integrasen lo

observado durante el paseo por las ilustraciones con el recuento hecho por el niño, lo expresado por él y la lectura en sí.

Luego de adiestrar a las maestras, se procedió a seleccionar a los niños. La intervención se comenzó a aplicar a 22 niños en cada sesión de manera simultánea e individual. La muestra fue tomada en dos salones de clase y dos maestras escogieron al azar a 11 niños cada una de sus respectivas aulas.

El programa se aplicó desde la cuarta semana de mayo (21-05) hasta la cuarta semana de junio (22-06) de 2007. Como se explicó anteriormente, la tarea se dividió en tres partes o momentos: a) paseo por las ilustraciones, b) recuento y c) comprensión inducida. Estos momentos reflejaron a su vez cinco puntajes compuestos por: a) reacción espontánea a la historia, b) recuento de la historia; c) comprensión de información explícita de la historia; d) comprensión de información implícita de la historia; y e) comprensión total del cuento.

Para la lectura de los libros se realizaron tres sesiones por semana (lunes, miércoles y viernes) que comenzaban a las 7:00 a.m. y terminaban a las 7:45 a.m. Cada maestra trabajó con cada niño individualmente con un programa y el texto. Las sesiones correspondientes al primer texto fueron los días 21, 23, 25, 28 y 30 de mayo, y 01 y 04 de junio de 2007, mientras que las correspondientes al segundo texto fueron los días 06, 08, 11, 13, 15, 18, 20 y 22 de junio de 2007.

La primera parte del programa (paseo por las ilustraciones) tuvo una duración de 10 minutos. En ese tiempo se le enseñó al niño un libro y se le explicó que iban a realizar una actividad divertida entre los dos (maestra y niño). Posteriormente se le entregó el libro y se le pidió que observase las ilustraciones. A través de preguntas se

llevó al niño a que comentase qué estaba viendo y pensando sobre las ilustraciones del cuento. Las observaciones se fueron registrando en la lista de cotejo preparada para la actividad.

La segunda parte del programa (recuento de la historia) tuvo una duración de 15 minutos. Una vez finalizada la observación de las ilustraciones se procedió a pedir al niño que relatase con sus propias palabras el cuento o la parte que más le había gustado.

La tercera parte del programa (comprensión inducida) tuvo una duración de 20 minutos. La maestra procedió a leer el cuento tratando de que el niño vinculase la actividad del primer momento (observar) y del segundo momento (analizar e inferir) al escuchar la narración oral del cuento por parte del docente.

Capítulo 5. Resultados

En este último capítulo se presentan los resultados a los que se llegó y una discusión sobre su relación con los antecedentes de la investigación, así como también algunas recomendaciones de la autora y los esfuerzos y propuestas orientados a la divulgación del trabajo.

Resultados

El problema que se decidió atacar mediante esta experiencia práctica está relacionado con la ausencia de estrategias para la comprensión de textos narrativos orales por parte de un grupo de niños de cinco y seis años de edad cursantes del tercer nivel de preescolar en una institución privada ubicada en el norte de la ciudad de Caracas, Venezuela. Este problema está directamente ligado al desconocimiento por parte del personal docente de la importancia, el cómo y el por qué se debe empezar a enseñar a leer con comprensión a estas edades.

Para abordar esta situación se aplicó un programa de intervención basado en los trabajos realizados por Paris y Paris (2001), con el cual se pretendió promover el desarrollo de la comprensión de textos narrativos orales en los niños mencionados con el fin de lograr que al completar la segunda etapa de preescolar manejen algunas estrategias y se vaya desarrollando la comprensión de textos narrativos.

Para este fin se utilizaron libros de ilustraciones acordes a la edad y al propósito de la intervención. Para poder determinar si después de aplicar la intervención se mejoró la comprensión lectora de textos orales de este grupo de estudiantes, se procedió a realizar un diseño experimental con prueba pre y post-test basada en mediciones que se realizan en los mismos sujetos, antes y después del estímulo o la

intervención. Dicha medición se hizo través de una Lista de Cotejo, que fue el instrumento elaborado para tal fin, y se procedió a realizar un análisis de los datos recogidos en la misma.

Con base en la información aportada por la Lista de Cotejo se pudo determinar que sí hubo una mejoría en la comprensión de los libros leídos a los niños, afirmaciones sustentadas por las respuestas dadas por ellos y las inferencias que algunos pudieron realizar. Se observó en el grupo en general una mejor disposición a la hora de realizar la actividad de lectura, reflejada en su interés en la actividad y sus deseos de participar.

Aun cuando el factor tiempo estuvo en contra de la realización de esta actividad, se observó que al hacer una actividad de lectura orientada hacia el manejo de estrategias para mejorar la comprensión, los niños fueron los primeros beneficiados al involucrarse de manera positiva en la actividad. Su atención se mejoró, se centró; su observación estuvo orientada a un objetivo, pudieron relacionar lo observado en las ilustraciones con lo que la maestra les leía posteriormente.

Algunos niños lograron en tan corto tiempo seguir la rutina, demostrando su conocimiento al intervenir con preguntas que normalmente haría la maestra. Por ejemplo, al mostrarles la primera ilustración del texto, ellos mismos comenzaban a narrar lo que estaban viendo y pensando sobre dicha ilustración.

El rendimiento en la comprensión lectora oral de textos narrativos de este grupo de alumnos del tercer nivel de preescolar a quienes se les enseñó a utilizar estrategias de aprendizaje, fue diferente al rendimiento que demostraron en un primer momento.

La actividad de lectura pasó a ser una actividad con propósito, guiada y esperada por los niños. En cuanto a las maestras, éstas manifestaron que ellas también disfrutaron de la actividad una vez que lograron que los niños manejaran la rutina y fuesen involucrándose en la actividad.

Discusión

Desde el comienzo, cuando se decidió estudiar este tema, las complicaciones relacionadas con el nivel educativo que se quería intervenir fueron un reto. Se han hecho relativamente pocas investigaciones en niños de estas edades y los resultados son poco conocidos por la misma razón. Sin embargo, los problemas de los estudiantes de niveles superiores sugieren que existe un grave problema relacionado con las estrategias y la comprensión, lo cual apoya este trabajo en el sentido de que vale la pena comenzar a trabajar estos procesos desde pequeños, tal como lo avalan las investigaciones de Paris y Paris (2001), así como los estudios realizados por Zimmermann y Hutchins (2003).

Los resultados de Pisa 2000 (ODCE, 2003) también sugieren que hay un campo de trabajo amplio relacionado con este tema y que los niños de preescolar son los más beneficiados si logran empezar un proceso tan importante como la lectura de forma correcta.

Para terminar, cabe utilizar las palabras de Zimmermann y Hutchins (2003), quienes dicen que la idea de leer bien es hacerlo buscando el significado. Leer está relacionado con pensar, con la comprensión para recordar mejor y con un entendimiento más profundo (p.188).

Recomendaciones

Como recomendaciones a otras personas interesadas en investigar sobre comprensión lectora y/o trabajar las mismas estrategias para mejorar la comprensión en el aula, se sugiere que las intervenciones o trabajos que se quiera hacer con los niños se apliquen desde el comienzo del año escolar, que la actividad de lectura comprensiva sea incluida desde el mismo comienzo, pero que se haga con un propósito, guiada, modelada y en conjunto con los padres para lograr mejores resultados.

También se considera importante integrar a los docentes y motivarlos a estudiar, actualizarse y conocer los alcances de este tema y sus implicaciones para poder desempeñar un trabajo de calidad y con los beneficios que debe conllevar.

A la institución se le recomienda participar a través de la realización de cursos y talleres en los que el personal se actualice y pueda conocer a profundidad estos procesos tan importantes que tienen relación con las estrategias de aprendizaje.

Divulgación

Con la intención de dar más difusión a este tema entre los docentes, se sugiere que una copia de este trabajo quede en la biblioteca de la institución con el ánimo de que sea consultada y estudiada para que sirva de base a otros trabajos en los que se cubran aspectos diferentes que contribuyan al enriquecimiento del personal docente y, por ende, de los niños que asisten a esta institución.

Igualmente, con el ánimo de difundir esta investigación, se diseñó una guía para los docentes con información e investigaciones actualizadas sobre comprensión lectora en los niveles de preescolar. Asimismo, con base en ese trabajo se preparó un

taller que incluye una presentación en Power Point y un software educativo relacionado con el tema.

Pensando en que ésta es una labor integradora en la que debe haber un trabajo conjunto de familia y colegio, se tradujo también un material para los padres, por medio del cual se les informa sobre el tema y se les da sugerencias para ayudar a sus hijos a comenzar este importante proceso de la manera más idónea.

Referencias

- Barrera, L. & Fraca, L. (1997). *Psicolingüística y desarrollo del español I*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Barrera, L. & Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Calkins, L. (2001). *The art of teaching reading*. Nueva York, EE. UU.: Longman.
- Carretero, M., Almaraz, J. & Fernández, B. P. (1995). *Razonamiento y comprensión*. Madrid, España: Trotta.
- Cassidy, M. (2001). The development of children's strategic processing in reading recovery. Recuperado el 24 de febrero de 2007, de http://www.readingrecovery.org/pdfs/LTLvol7no1_2
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla, España: Alfar.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F., México: Mc.Graw Hill.
- Eme, E.; Puustinen, M. & Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension. *European Journal of Psychology of Education-EJPE*, 21 (1), 91-115.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- León de Vitoria, Ch. (1997). *Secuencias de desarrollo infantil*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Medina, E. (2001). El jardín de niños y el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los niños (caso México). *Contexto educativo: revista digital de educación y nuevas tecnologías*, 3 (16). Recuperado el 11 de octubre de 2006, de <http://contexto-educativo.com.ar/2001/2/nota-08.htm>
- National Reading Panel (2002). *Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD, EE. UU.: National Institute of Child Health and Human Development.

- ODCE (2003). *Literacy Skills for the world of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Recuperado el 25 de noviembre de 2006, de <http://www.SourceOECD.org>.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. & Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Mc.Graw Hill.
- Paris, S. & Hoffman, J. (2004). Reading assessments in kindergarten through third grade: Findings from the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 105 (2), 199-217.
- Paris, S. & Paris, A. (2001, 15 de mayo). *Children's comprehension of narrative picture books* (Informe del CIERA # 3-012). Recuperado el 25 de noviembre de 2006, de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-012/3-012.pdf>
- Paris, S., Paris, A. & Carpenter, R. (2001, 17 de julio). *Effective practices for assessing young readers* (Informe del CIERA #3-013). Recuperado el 25 de noviembre de 2006, de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-3/3-013/3-013.pdf>
- Pérez, C. & Bolla, P. (2004, abril). Comprensión lectora en niños preescolares en el salón de clases. *Encuentro*, 11 (1). Recuperado el 4 de noviembre de 2006, de http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/ed/v11n1/art_08.pdf
- Poggioli, L. (1997). Estrategias cognoscitivas: una perspectiva teórica. Serie Enseñando a aprender. Caracas, Venezuela: Fundación Polar.
- Pozo, J. I. & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, España: Santillana.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, España: PIRÁMIDE.
- Red Iberoamericana para la acreditación de la calidad de la educación superior. (2004). *Glosario*. Recuperado de <http://www.riaces.net/glosarioa.html>
- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En M. T. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez, C. Oller et al. (Eds.), *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 15-34). Barcelona, España: Graó, Laboratorio Educativo.
- Stahl, S. & Yaden, D. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA). *The Elementary School Journal*, 105 (2), 142-146.

- Vanneman, A. & White, S. (1998, enero) Long-Term Trends in Student Reading Performance. *NAEP Facts*, 3 (1). Recuperado del sitio Web del National Center for Education Statistics: <http://nces.ed.gov/pubs98/web/98464.asp>
- Vidal Abarca, E. & Martínez, R. (2001). ¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta. En M. T. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez, C. Oller et al. (Eds.), *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 143-158). Barcelona, España: Graó, Laboratorio Educativo.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. 9na. edición. Mexico: Pearson
- Zimmermann, S. & Hutchins, Ch. (2003). *7 Keys to comprehension: How to help your kids read it and get it!*. Nueva York, EE. UU.: Three Rivers Press.

Anexo A

Lista de Cotejo

LISTA DE COTEJO

Indicadores de logro	Nómina de alumnos			
	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4

1. Observa las ilustraciones del cuento con detenimiento	☺	☹	☺	☺
2. Pasa las páginas una por una				
3. Escucha atentamente la lectura del cuento.				
4. Establece relación con elementos de la narración (acción/personaje; lugar/tiempo, etc.)				
5. Emite juicios de valor sobre algún personaje (es bueno, es malo)				
6. Narra una acción determinada del cuento (inicio, desarrollo o desenlace)				
7. Reconoce a los personajes del cuento (al menos dos)				
8. Hace predicciones sobre la historia				
Total				

☺= sí

☹= no

Anexo B

Cuestionario para las Maestras

Cuestionario para las Maestras

- ¿Qué es para usted leer?

- ¿Cree que es conveniente enseñar a leer a los niños desde tempranas edades (5 a 6 años)?

- ¿Qué es para usted comprensión lectora?

- ¿Qué estrategias utiliza o le gustaría utilizar para enseñar a los niños a comenzar a leer comprensivamente?

- ¿Quisiera conocer más sobre comprensión lectora, estrategias cognitivas y los procesos implicados en la lectura en niños de preescolar?

Gracias

Anexo C

Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)

ALFAGUARA INFANTIL

Caperucita Roja

(tal como se la contaron a Jorge)

Luis María Pescetti

Ilustraciones de O'kif



Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)

Luis María Pescetti
Ilustraciones de O'kif



ALFAGUARA

ALFAGUARA

CAPERUCITA ROJA (TAL COMO SE LA CONTARON A JORGE)

D.R. © del texto: Luis María Pescetti, 1996
D.R. © de las ilustraciones: O'Kif

De esta edición:
Santillana Ediciones Generales, S.A. de C.V., 2004.
Av. Universidad 767, Col. del Valle
México, 03100, D.F. Teléfono 5420 7530
www.alfaguarainfantil.com.mx

Éstas son las sedes del Grupo Santillana:

ARGENTINA, BOLESA, CHILE, COLOMBIA, COSTA RICA, ECUADOR,
EL SALVADOR, ESPAÑA, ESTADOS UNIDOS, GUATEMALA, MÉXICO,
PANAMÁ, PERÚ, PUERTO RICO, REPÚBLICA DOMINICANA,
URUGUAY Y VENEZUELA.

Primera edición en Alfaguara México: agosto de 1999

Primera edición en Editorial Santillana: junio de 2002

Primera edición en Santillana Ediciones Generales, S.A. de C.V.: marzo de 2004

Primera reimpresión: julio de 2004

Segunda reimpresión: octubre de 2004

Tercera reimpresión: febrero de 2005

ISBN: 968-19-0518-0

Diseño de la colección:

José Crespo, Rosa Martín, Jesús Sanz

Impreso en México

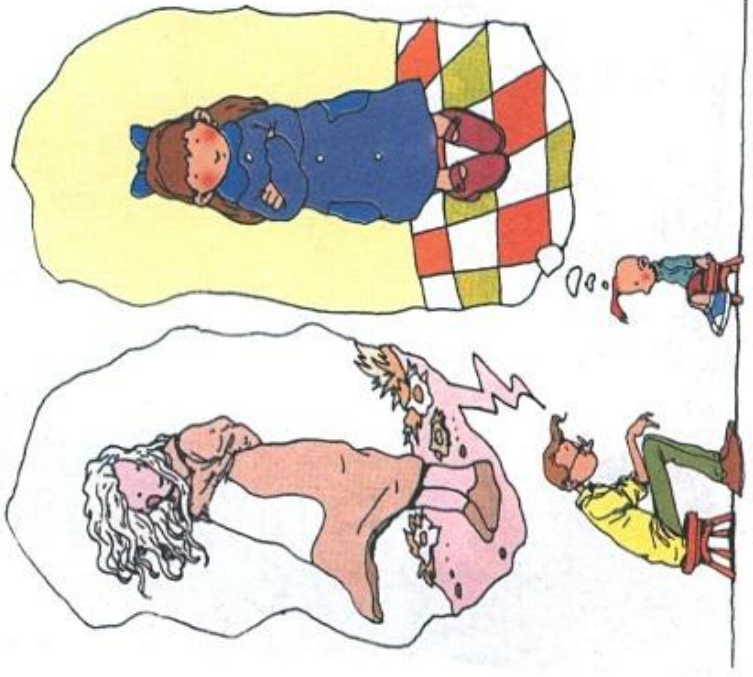
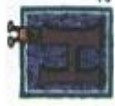
Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotográfico, electrónico, magnético, electroquímico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial.



o te preocupes, le cuento
un cuento y luego le preparo
algo para comer.

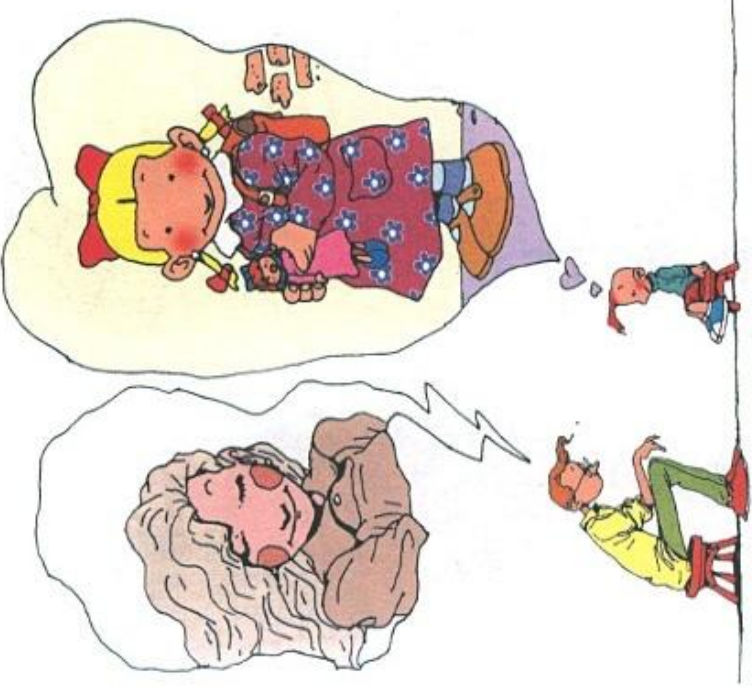


abía una vez una niña...



6

uy bonita...



7



ue se llamaba Caperucita Roja...



8



lla vivía cerca de un bosque con su mamá...



9



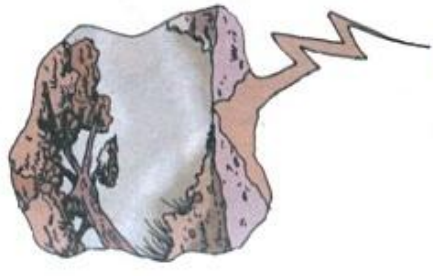
Una vez, la mamá le dijo que llevara la comida para la abuelita...



10



Pero la abuela vivía muy lejos...



11



... en medio de ese bosque. La mamá le advirtió que tuviera mucho cuidado al cruzarlo, porque ahí estaba el lobo feroz...



12



aperucita salió y empezó a cruzar el bosque.



13



uando iba por la mitad del bosque,
se le apareció el lobo feroz, y le preguntó:
"¿Hacia dónde vas, hermosa niña?"





aperucita, olvidándose de lo que su mamá le había avisado, le contó que iba a casa de su abuelita. Entonces el lobo salió rapidísimo para llegar antes que la niña.



16



uando llegó, el lobo se comió a la abuela de Caperucita.



17



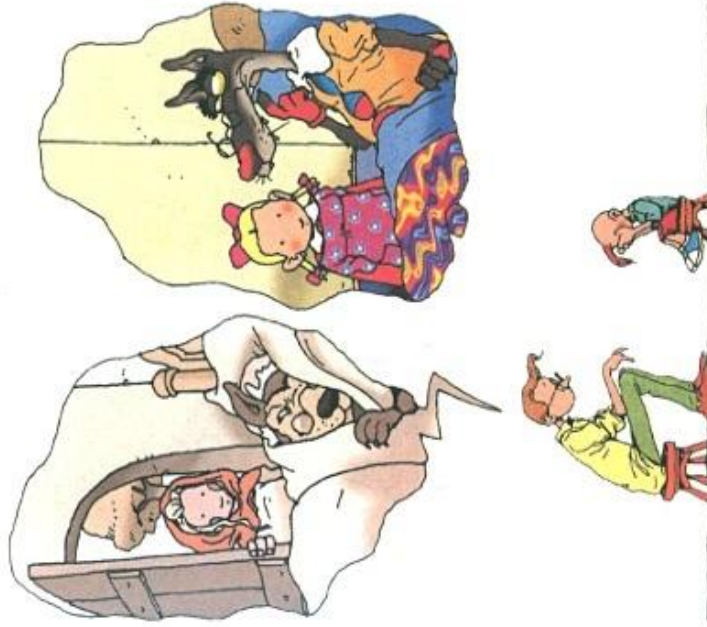
inmediatamente, se puso la ropa de la abuela para esperar a que llegara la niña, y engañarla.



18



Quando Caperucita llegó, se encontró al lobo disfrazado de su abuelita, acostado en la cama, pero no lo reconoció.



19

“**A** niña empezó a preguntar: “¿Por qué tienes una nariz tan grande, abuelita?”
“Para oler mejor”, le decía el lobo.



“**¿** por qué tienes unas orejas tan grandes?”
“Para oír mejor”, le respondía el lobo.

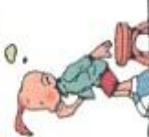
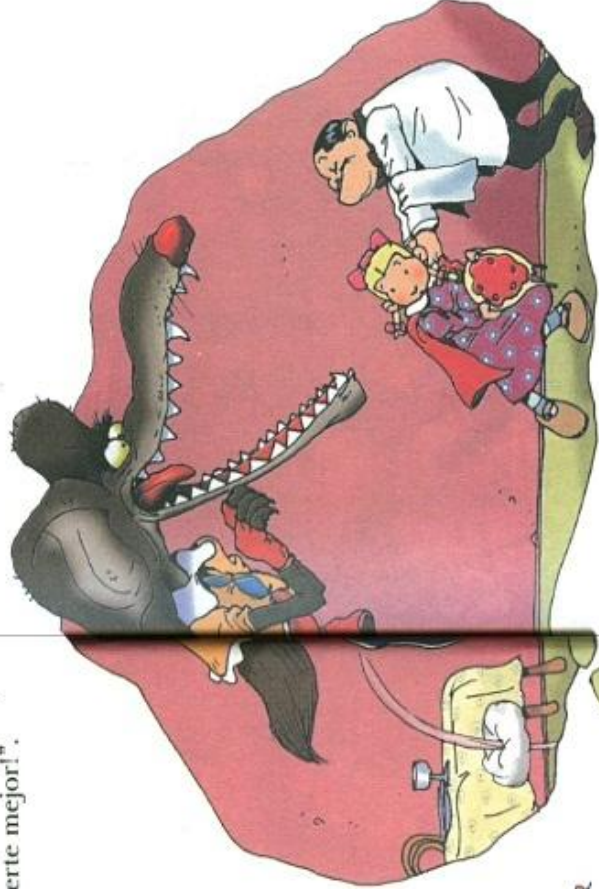




“ ¿ por qué tienes esa boca tan grande?”
Y el lobo dijo: “¡Para comerte mejor!”.



22



23



ero... ¿qué crees que pasó



24



¡ en ese momento, apareció un cazador!



25



El cazador mató al lobo feroz, salvó a Caperucita y sacó a la abuela de la panza.



26



27

A

sí fue que regresaron los tres juntos a casa de la abuela. Muy felices y a salvo.



28

X

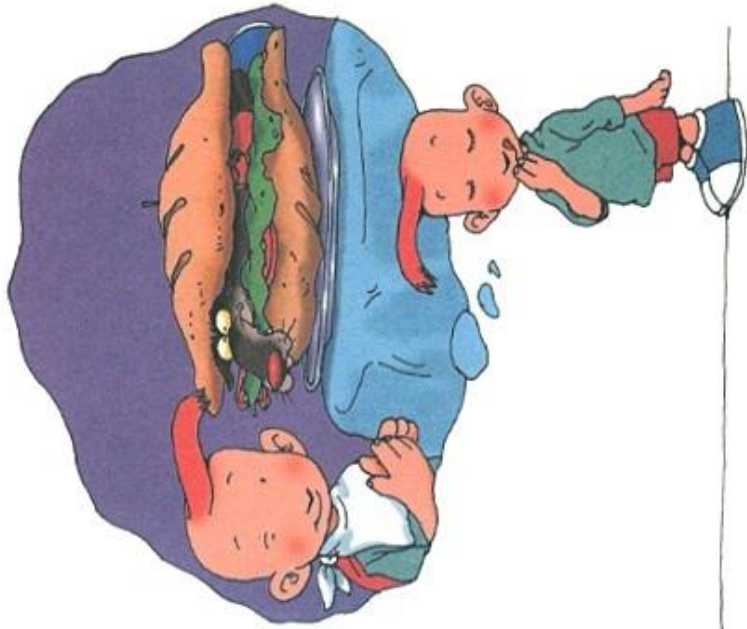
colorín colorado, este cuento se ha acabado.



29



amos a la cocina, que te preparo
un sandwich bien, bien rico...



Anexo D
La Polilla del Baúl



La polilla del baúl



Mario Carvajal y Carlos Saraniti

Ilustraciones de los autores

ALEAGUARA

INFANTIL

ALFAGUARA

© 1999, MARIO CARVAJAL Y CARLOS SARANITI
© De esta edición:
2000, Grupo Santillana de Ediciones, S. A.
Torrelaguna, 60 28043 Madrid
Teléfono 91 744 90 60

- Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A. de Ediciones
Resaley, 3860 1437 Buenos Aires
- Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A. de C. V.
Asda, Universidad, 767 Col. Del Valle, México D.F. C.P. 03100
- Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A.
Calle 80, n° 10-23, Santafé de Bogotá, Colombia

ISBN: 84-704-4963-6
Depósito legal: M. 32.784-2000
Printed in Spain - Impreso en España por
Unigraf, S. L. Móstoles (Madrid)

Una editorial del grupo **Santillana** que edita en
España • Argentina • Colombia • Chile • México
E.E. U.U. • Perú • Portugal • Puerto Rico • Venezuela

Edición:
MARTA HIGUERAS DIEZ

Diseño de la colección:
JOSÉ CRESPO, ROSA MARÍN, JUSTO SANZ

Impreso sobre papel reciclado
de Papelería Echezarreta, S. A.

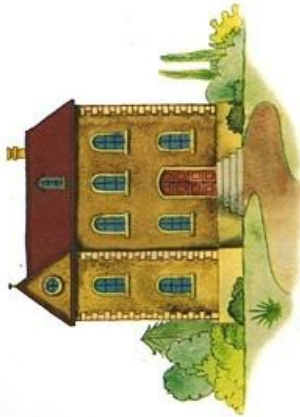
Todos los derechos reservados.
Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo
ni en parte, ni registrada en, o transmitida
por, un sistema de recuperación de información,
en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico,
fotográfico, electrónico, magnético, electroóptico,
por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso
previo por escrito de la editorial.

La polilla del baúl



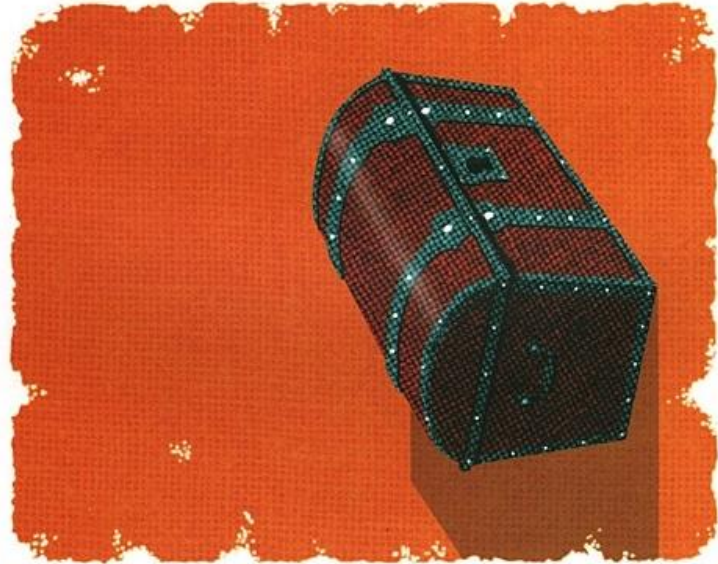
Mario Carvajal y Carlos Saraniti
Ilustraciones de los autores

ALFAGUARA
INFANTIL



En el piso más alto de una vieja casa,
había un antiguo y olvidado baúl.
Estaba lleno de ropa que ya nadie usaba.

4



5



En el baúl vivía sólo un personaje:
una polilla llamada Zulema.
Le encantaba la ropa vieja
y todos los días comía
un poquito de abrigos de lana
y otro poquito de chaquetas de pana.
Pero lo que más le gustaba,
su plato favorito,
era una bufanda escocesa.
Zulema jamás había salido del baúl.



Zulema salió volando fuera del baúl. Asustada, se escondió en un rincón oscuro: era la chimenea.

Allí vivía una araña que en ese momento tejía su tela. Zulema, que no conocía a nadie, se sorprendió mucho, y al verla tejiendo, pensó que ella era la tejedora de todas las telas.

—¿Cómo salgo de aquí? —le preguntó—. Este lugar está muy frío y oscuro.

La araña, sonriendo, le indicó que arriba había una salida.

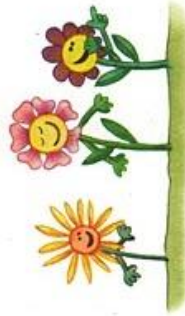




Subió volando y manchada de hollín,
 llegó al techo de la casa.
 Miró a su alrededor y vio unas telas hermosísimas.
 Una verde y suave como el terciopelo; era el parque.
 Otra, cristalina y plateada; era la laguna del parque.
 Pero la que más le gustó era una inmensa tela oscura
 salpicada de puntos luminosos; era el cielo estrellado.
 Se le hizo agua la boca.

Vio un animal parado en una tela verde
y pensó que era una polilla gigante.
—Gran polilla —le dijo— ¿puedes indicarme
cómo llegar hasta la tela con puntos brillantes de
allá arriba? Seguro que tú la debes haber probado
y por eso estás tan grande y gorda.

El búho pensó que la polilla estaba loca
y le recomendó que regresara a su casa.



Un sapo, que era muy travieso,
escuchó a Zulema hablar con el búho.
—Por aquí puedes llegar más rápido
a la tela con puntos brillantes —le dijo,
mostrándole la laguna que reflejaba
el cielo y las estrellas—. ¿Por qué no pruebas?

Zulema miró el agua tranquila de la laguna
y vio la gran tela con puntos luminosos.



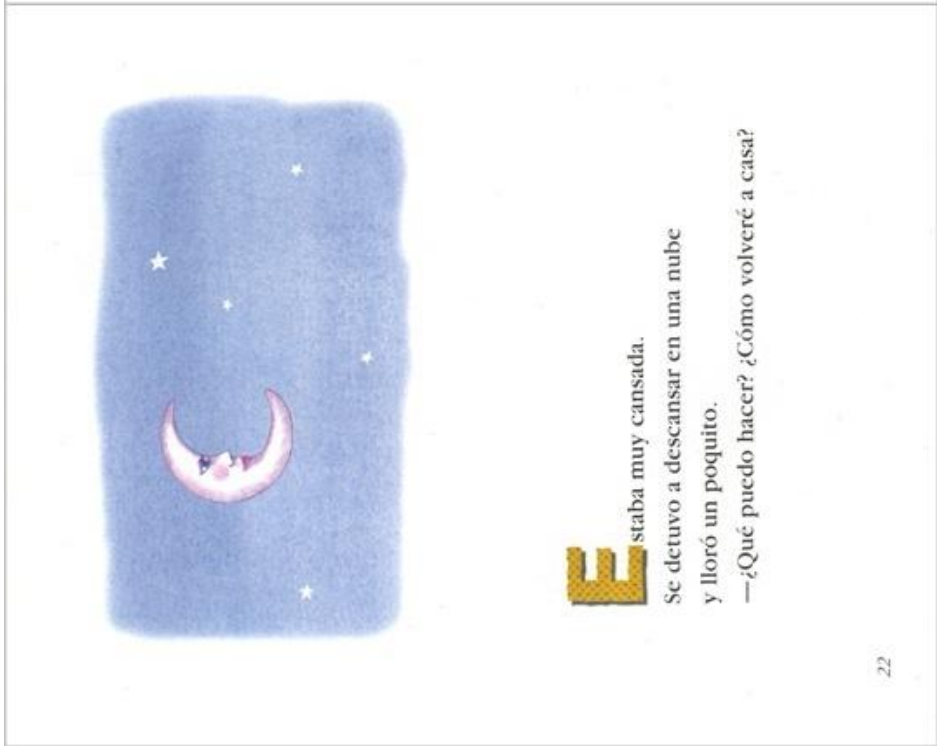
Muy entusiasmada,
dio un gran salto para darse impulso,
y ¡CATAPLÚM!
Zutema cayó en medio del agua.

El sapo saltaba de risa.



Pero Zulema estaba muy hambrienta y quería probar la tela azul con puntos brillantes. Voló con todas sus fuerzas hacia el cielo. Voló y voló, y cuando ya no pudo subir más, intentó dar unas mascaditas a la tela tan apetitosa. Pero sólo mascaba aire.





Estaba muy cansada.
Se detuvo a descansar en una nube
y lloró un poquito.
—¿Qué puedo hacer? ¿Cómo volveré a casa?


La luna, que la había estado mirando,
la invitó a sentarse con ella.
Le explicó que la gran tela era el cielo,
y que algún día lo iba a alcanzar,
pero que todavía no era el momento.





Zulema le pidió que le ayudara a volver a su casa. La luna la subió en uno de sus rayos y la depositó con suavidad en el huequito de la cerradura del viejo baúl. ¡Qué alivio! Había regresado.





Entro al baúl y, lo primero que hizo,
fue comerse un buen trozo
de su bufanda favorita.
Recordó el largo viaje que había hecho
y los nuevos amigos que tenía.
Se fue a dormir pensando que tal vez algún día
volvería a visitarlos.

Soñó con la enorme tela oscura.
Le daba unas mascaditas
recortando una forma de estrella.
Y cuando despertó, tenía en la boca
el más dulce sabor que había sentido en su vida.

30

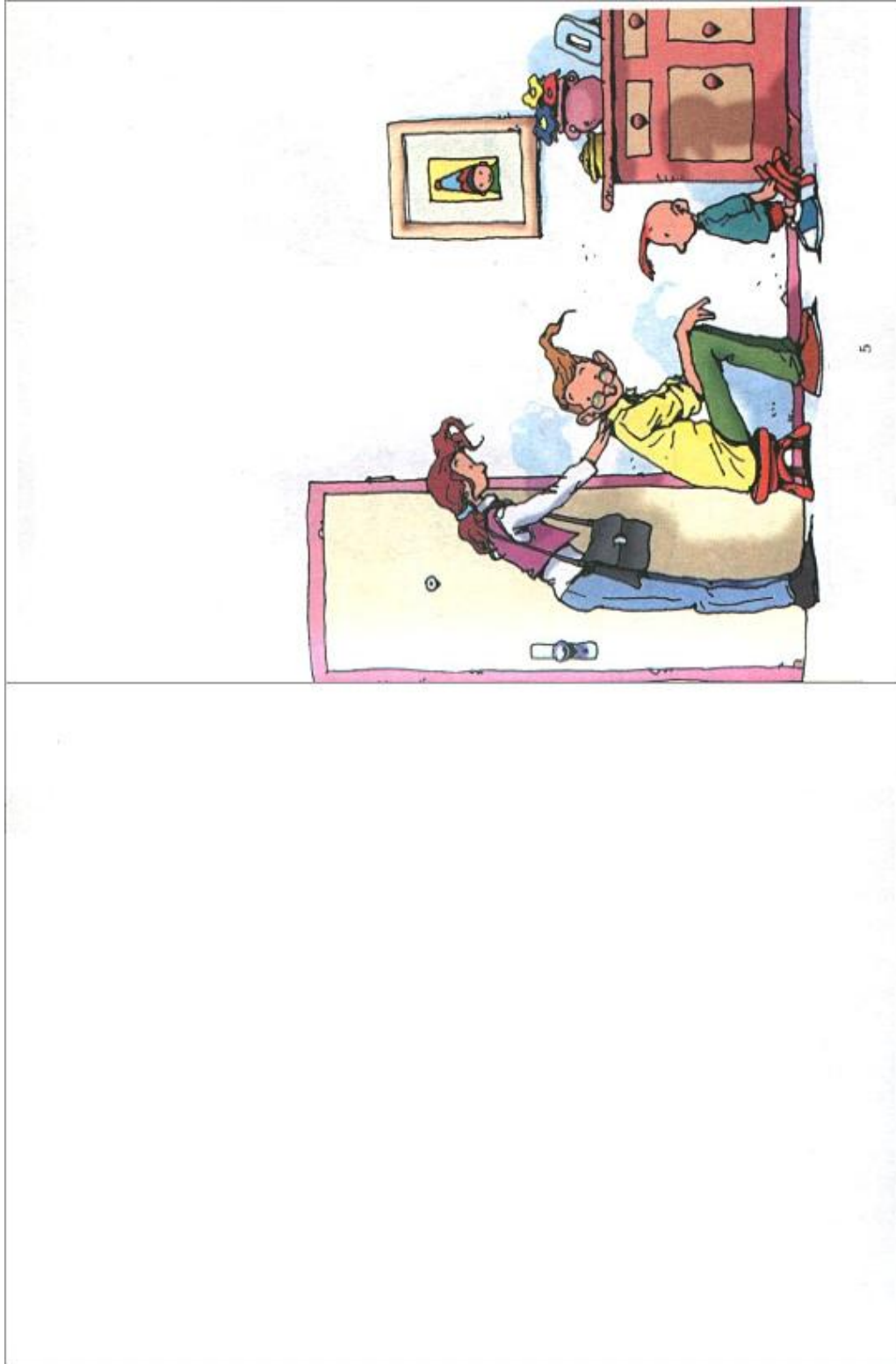


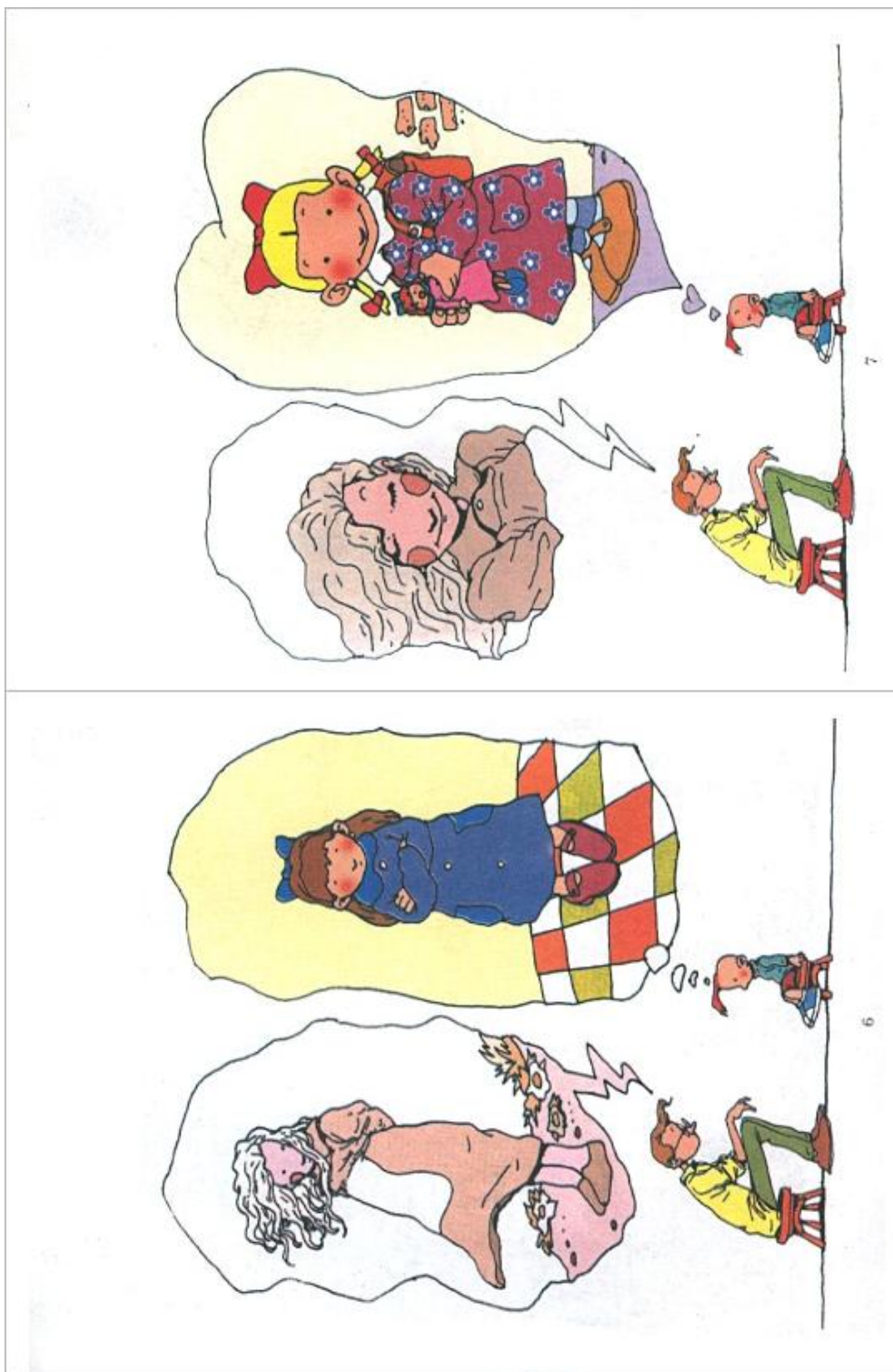
31

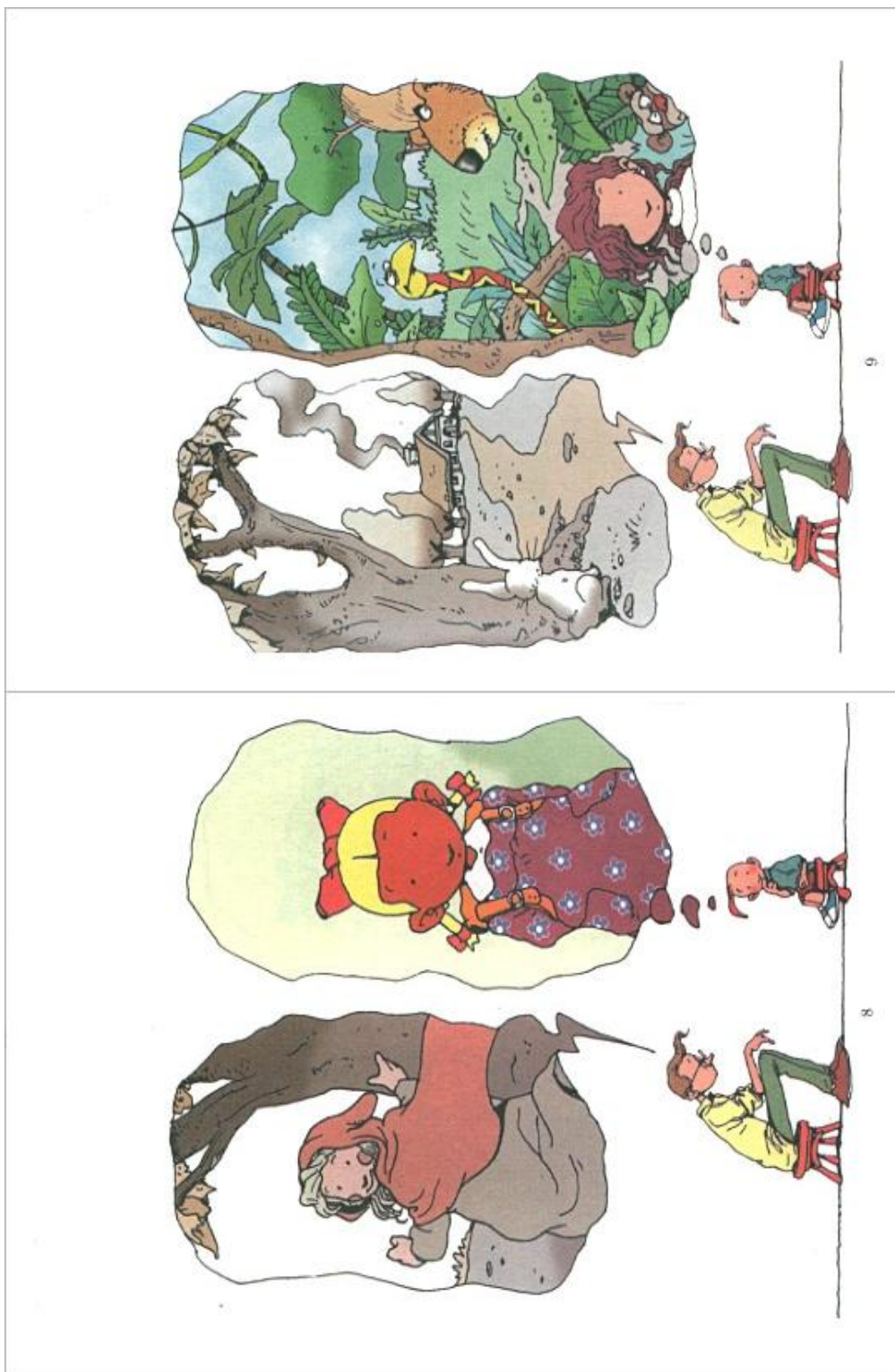
Anexo E

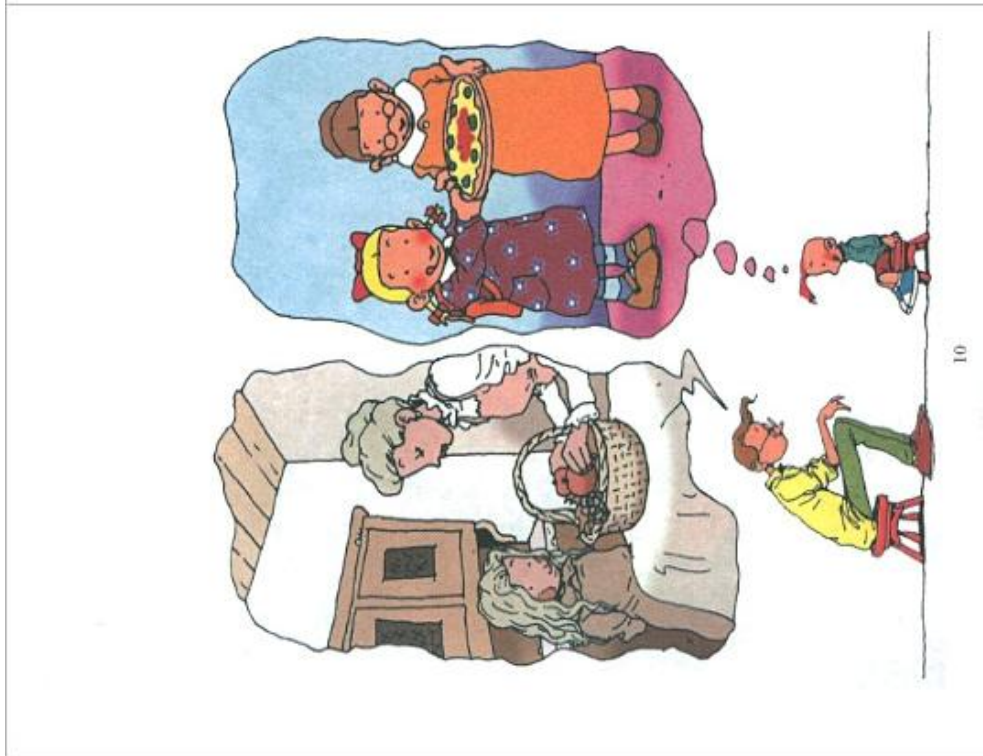
Primer Cuento sin Texto

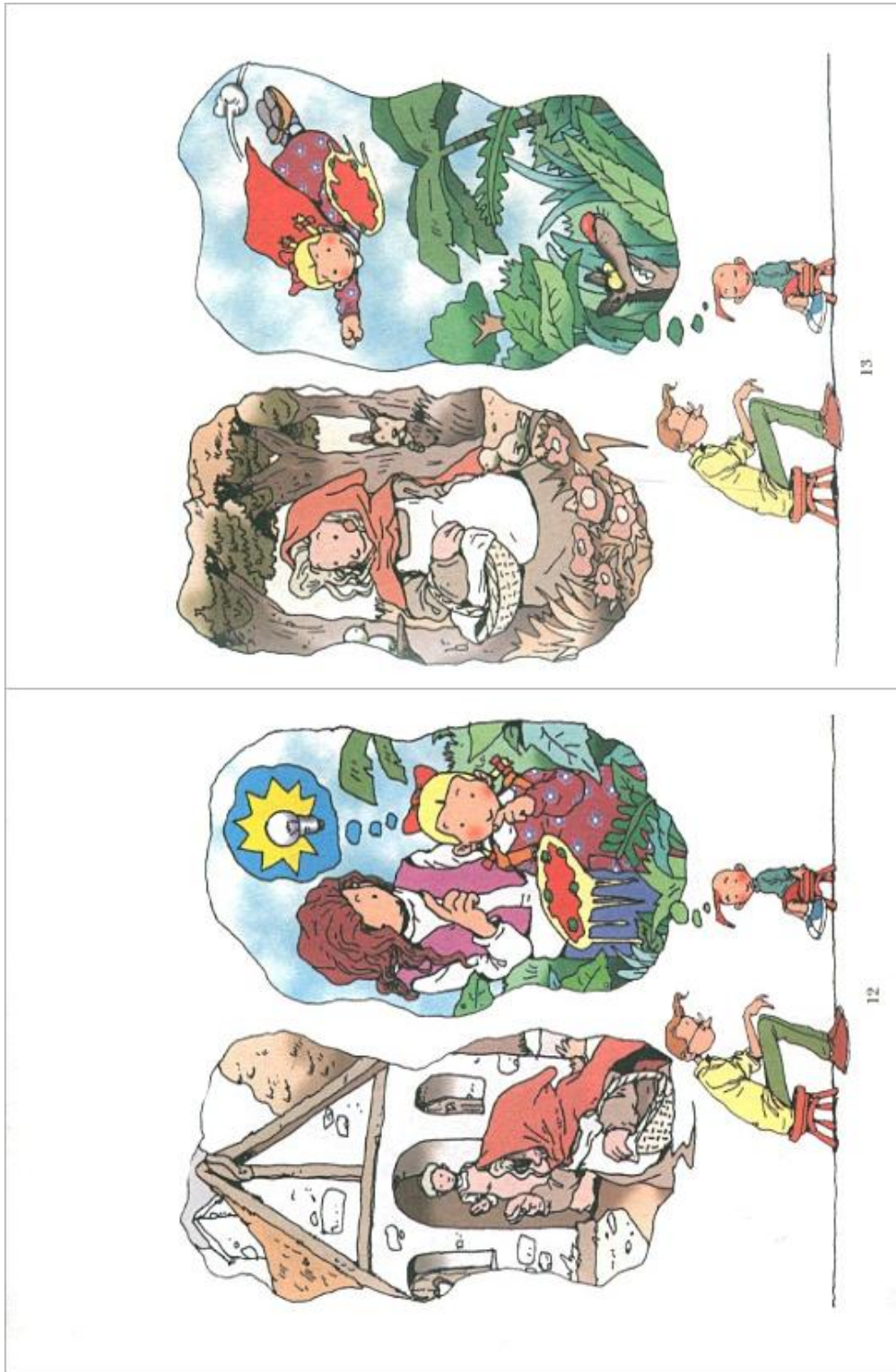






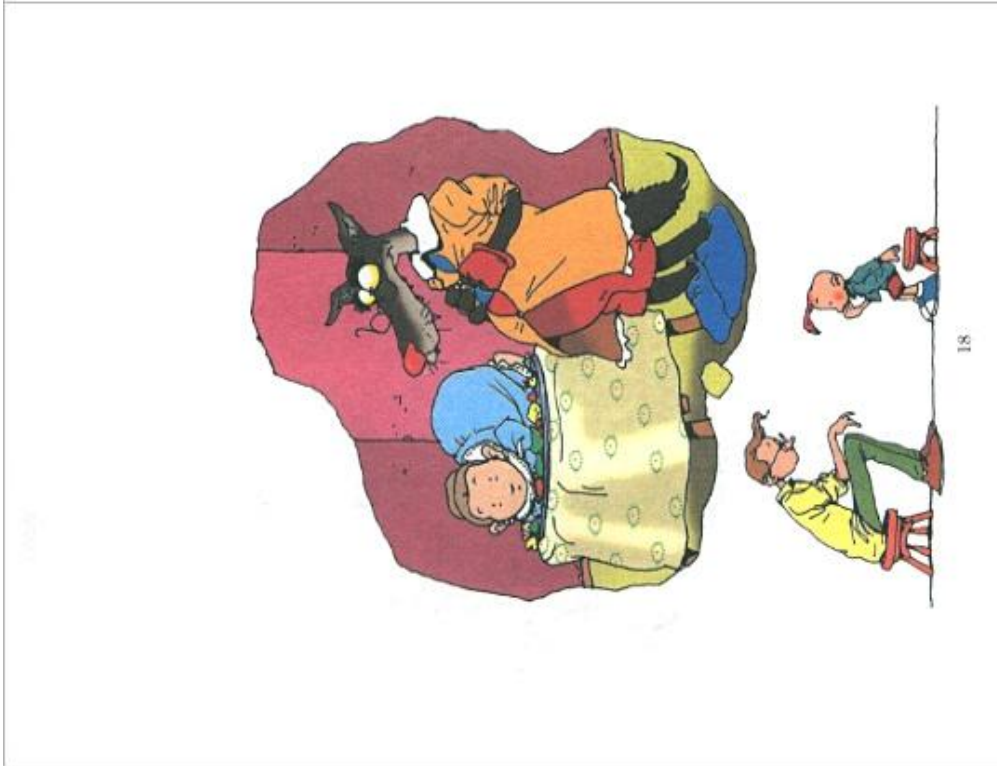
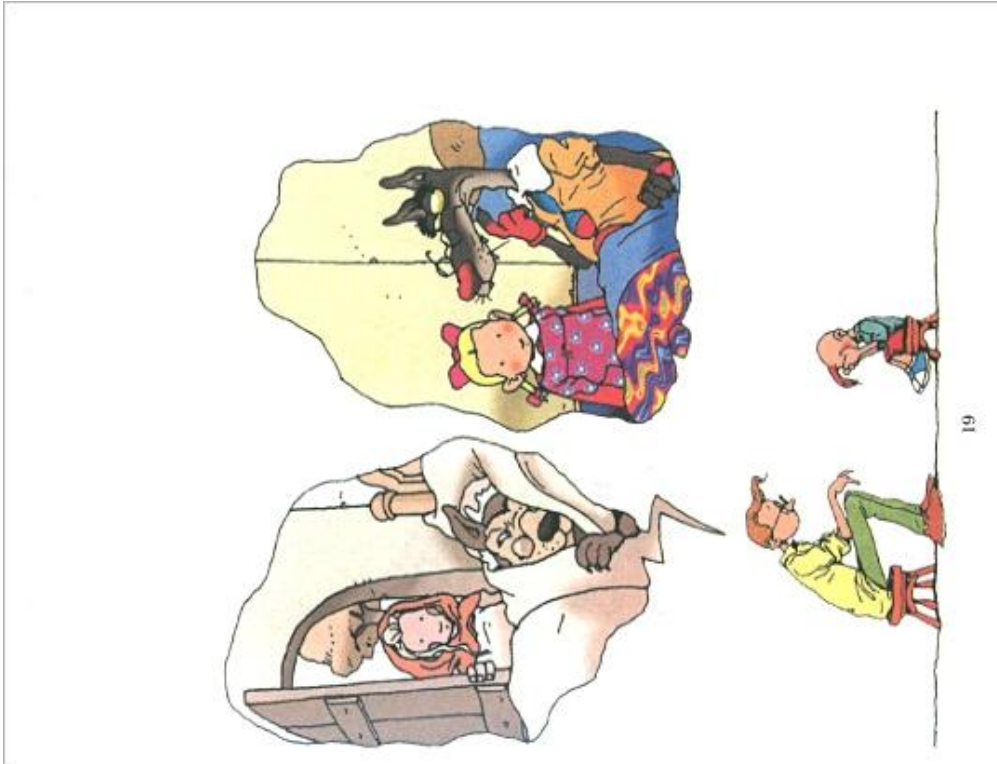




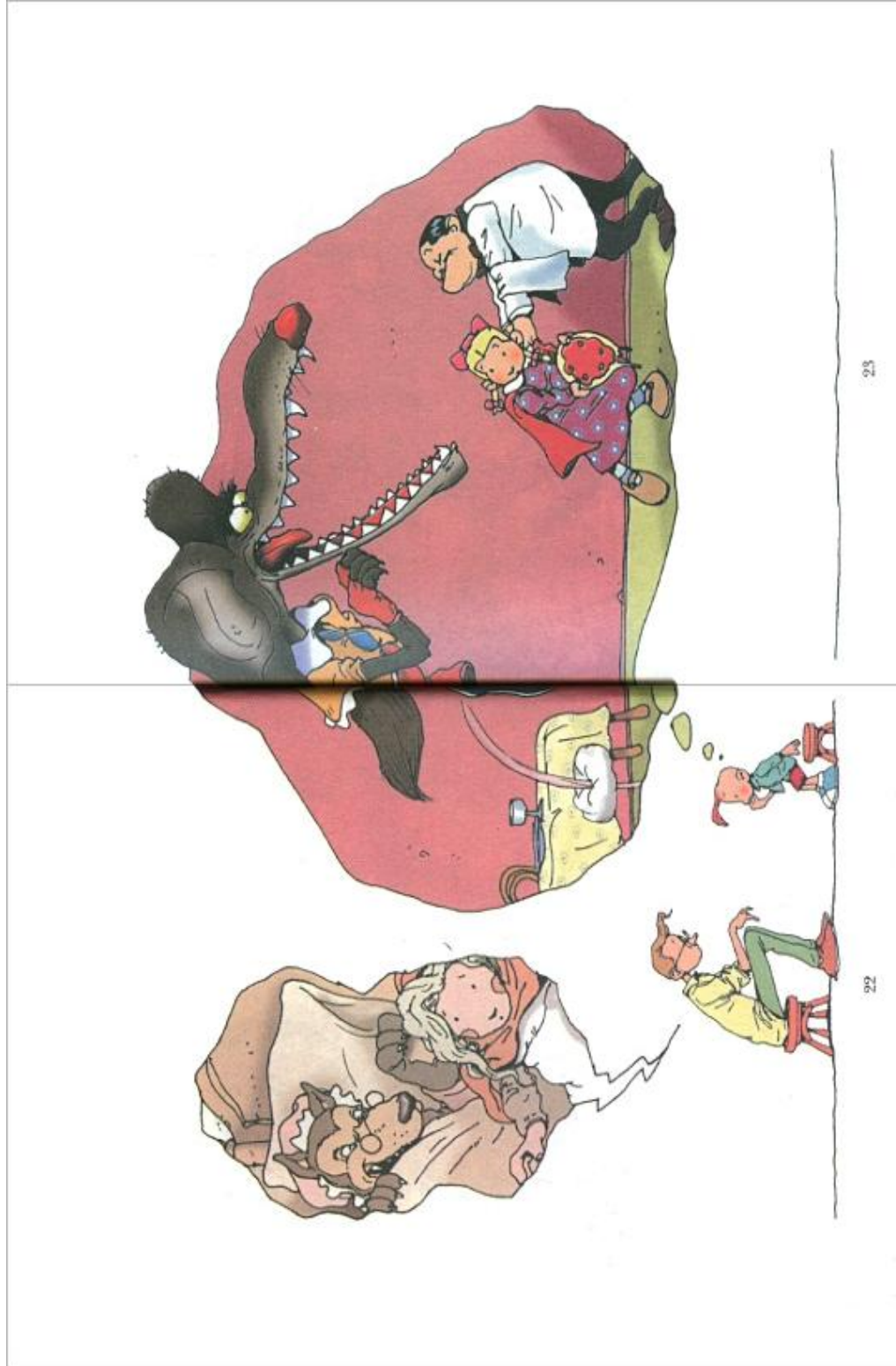


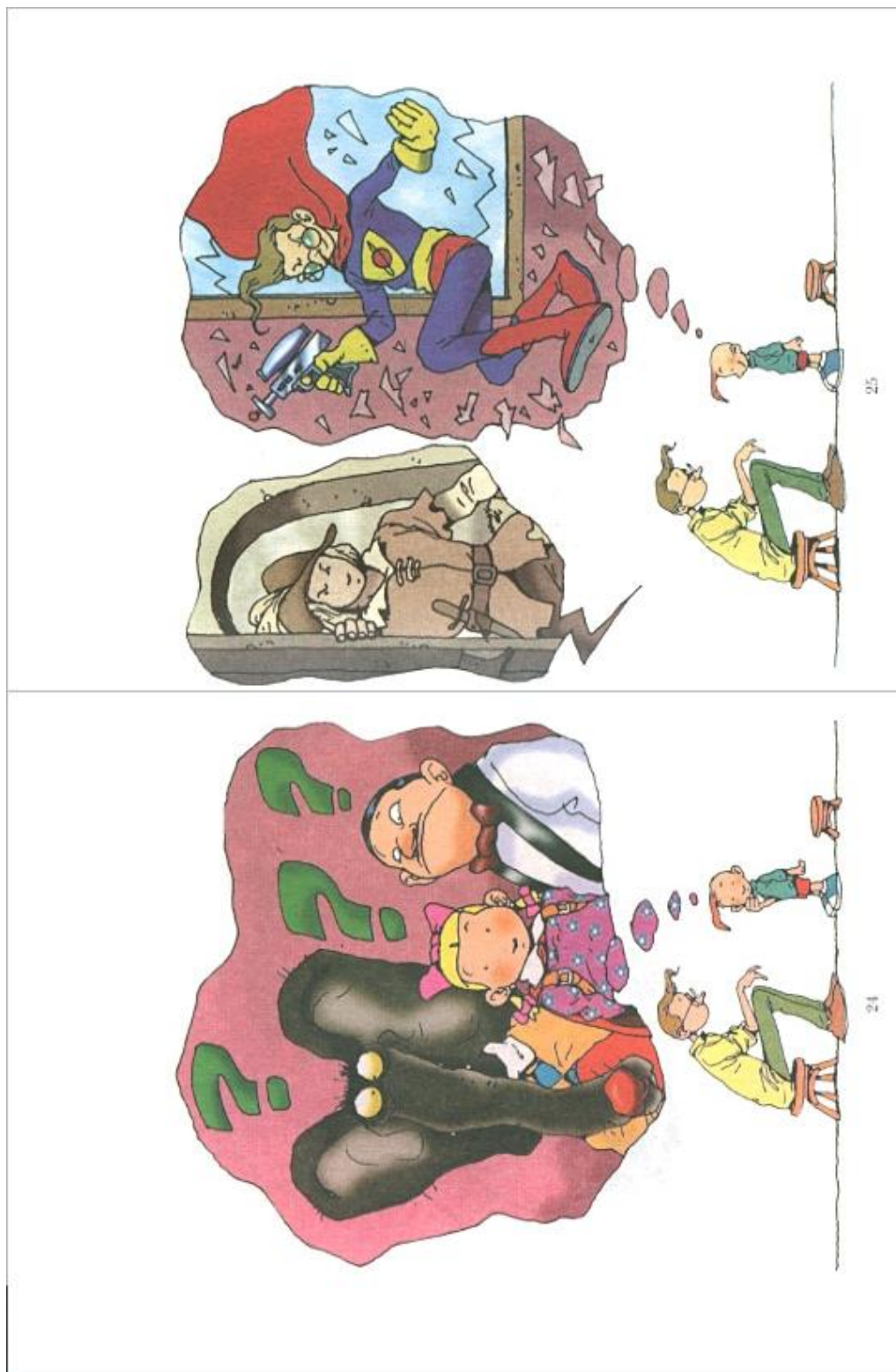


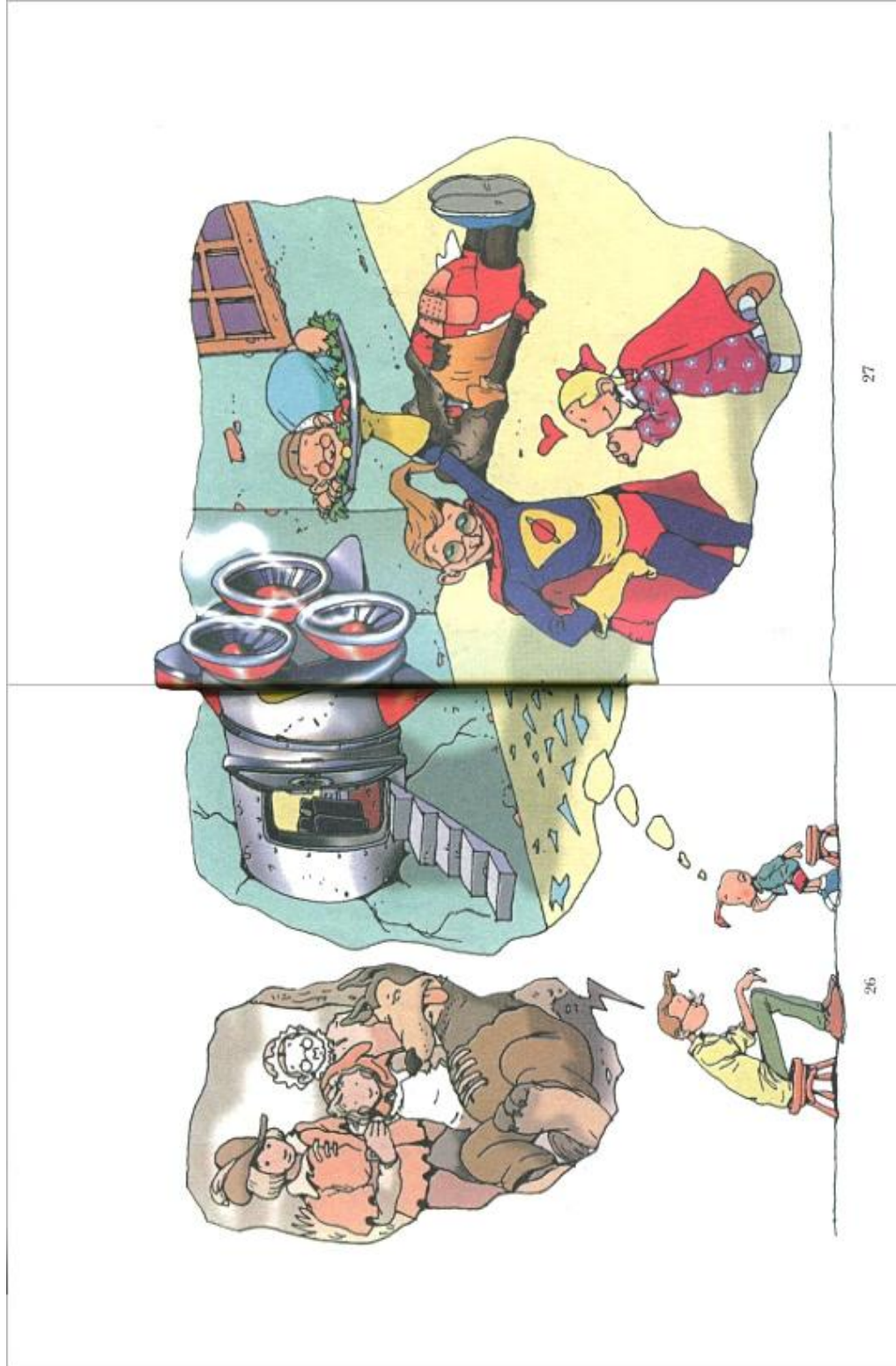




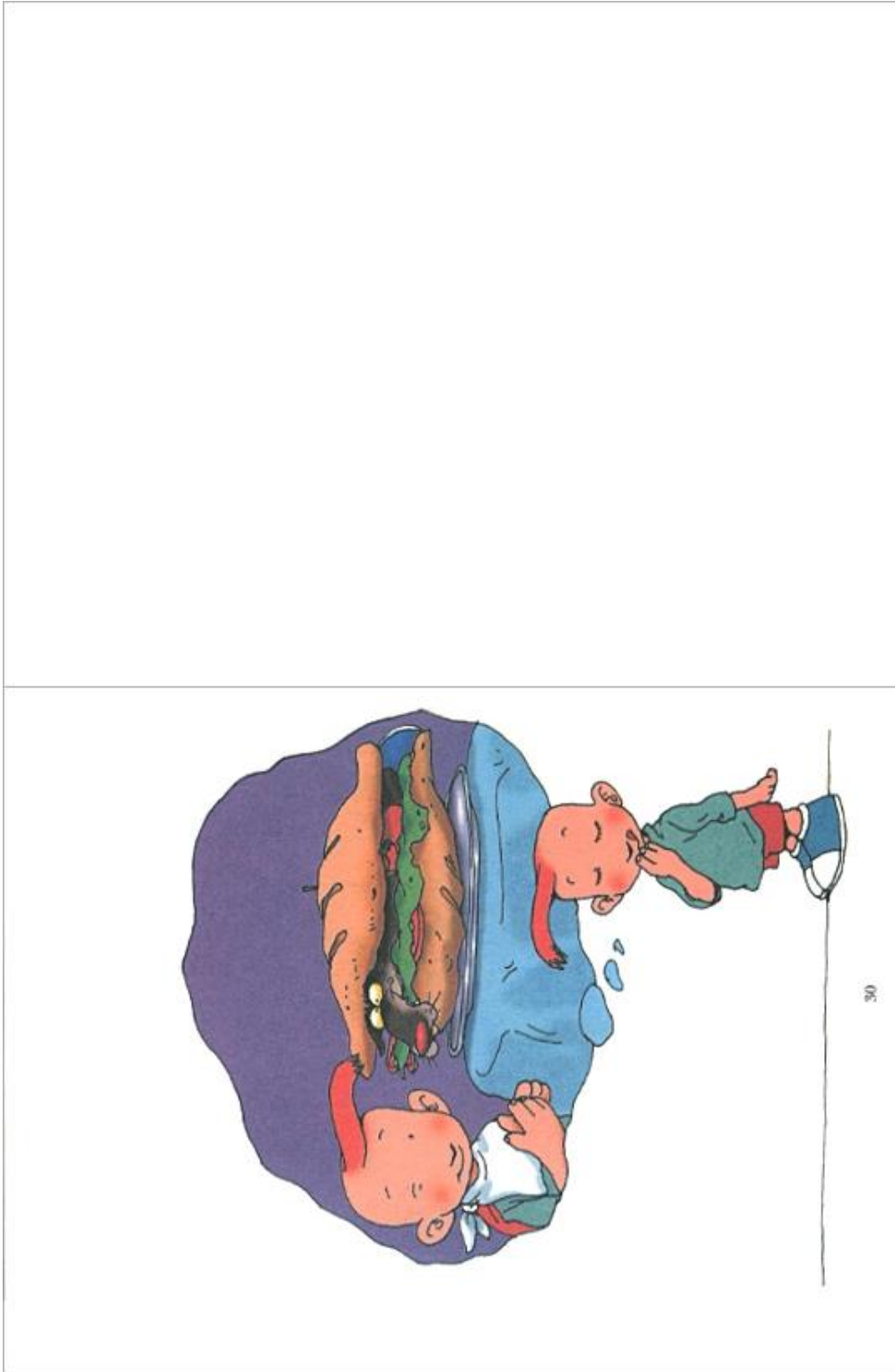






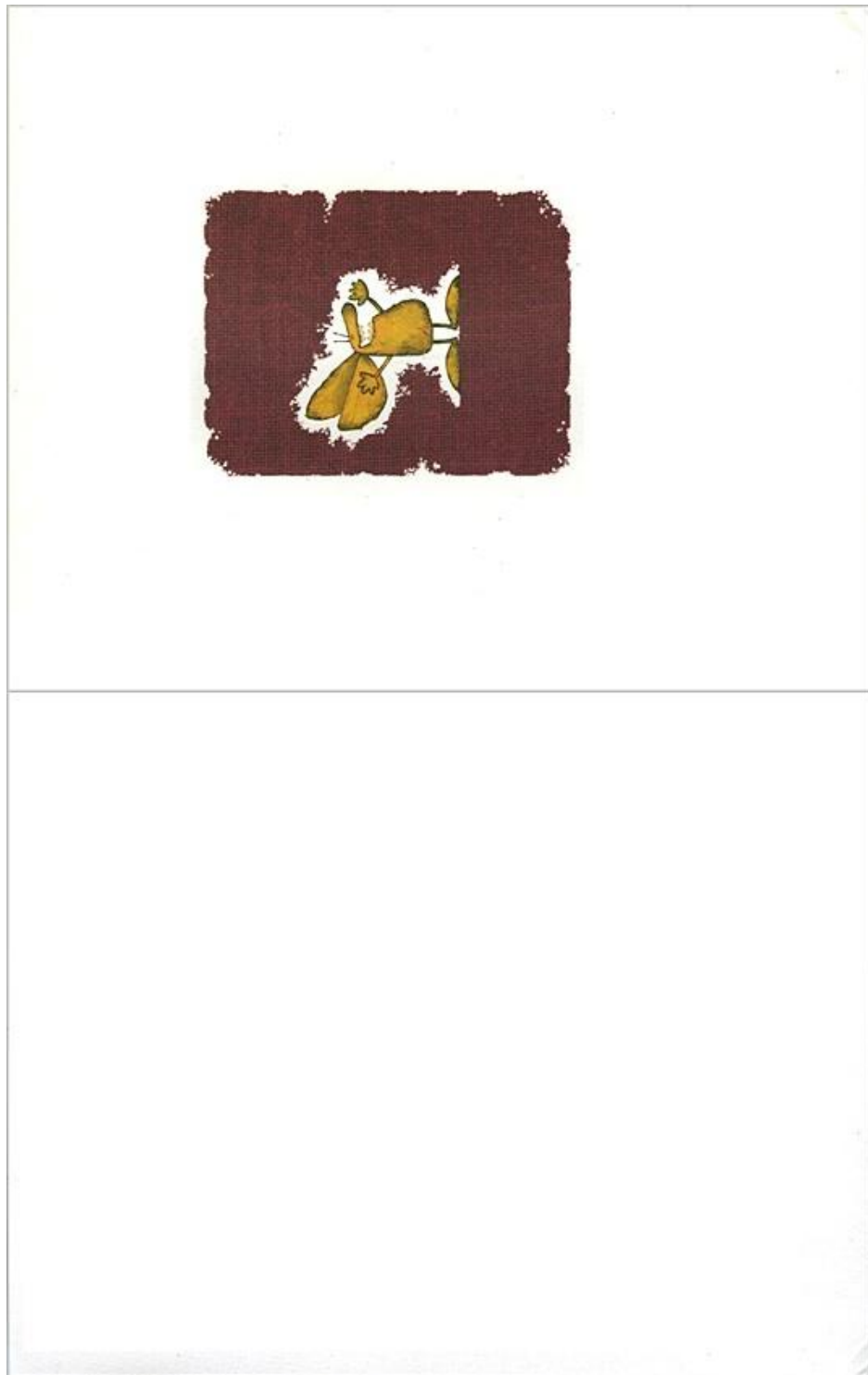


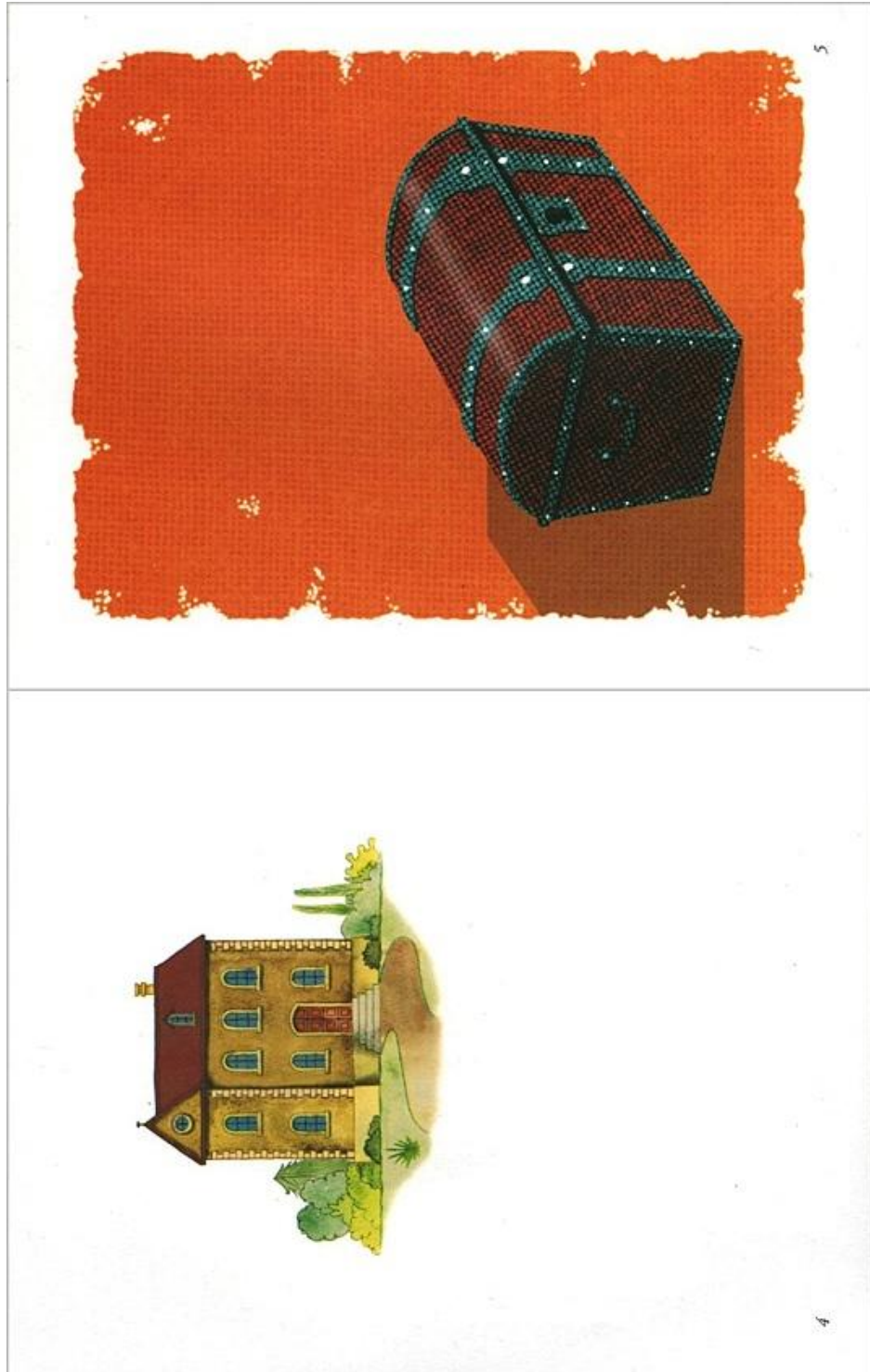




Anexo F

Segundo Cuento sin Texto



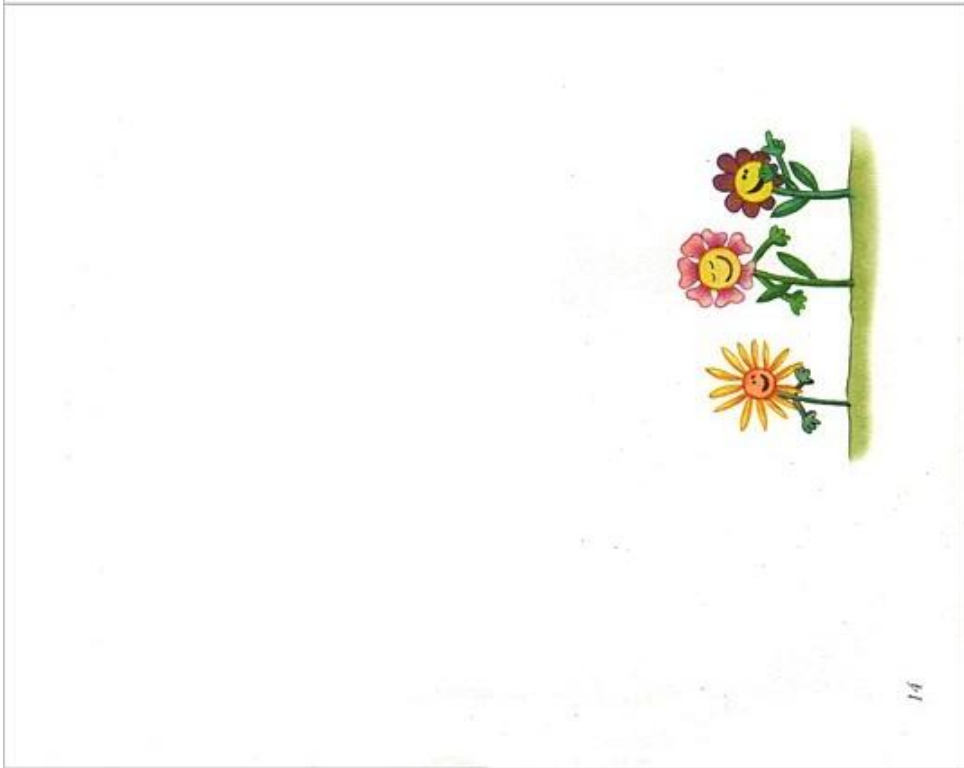


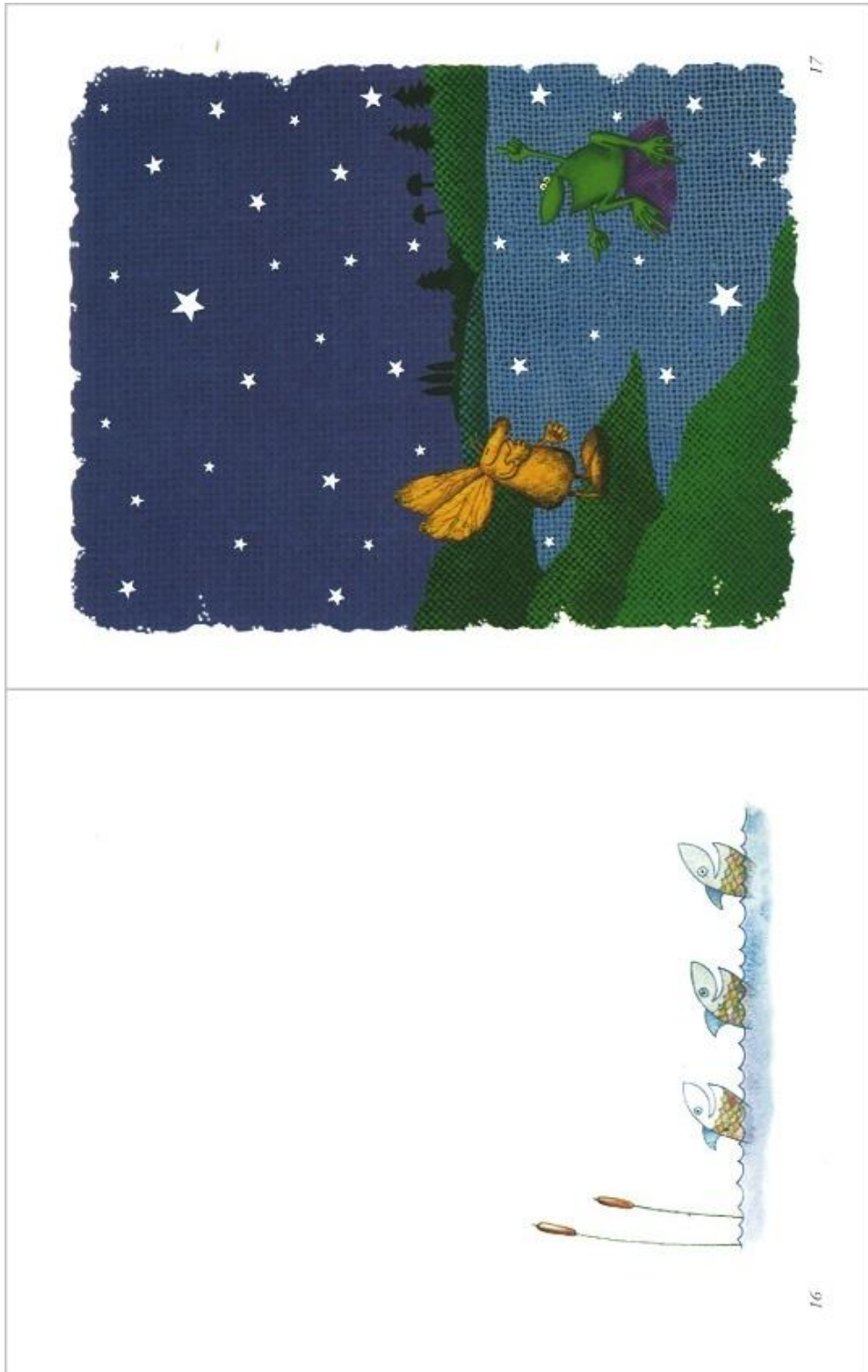


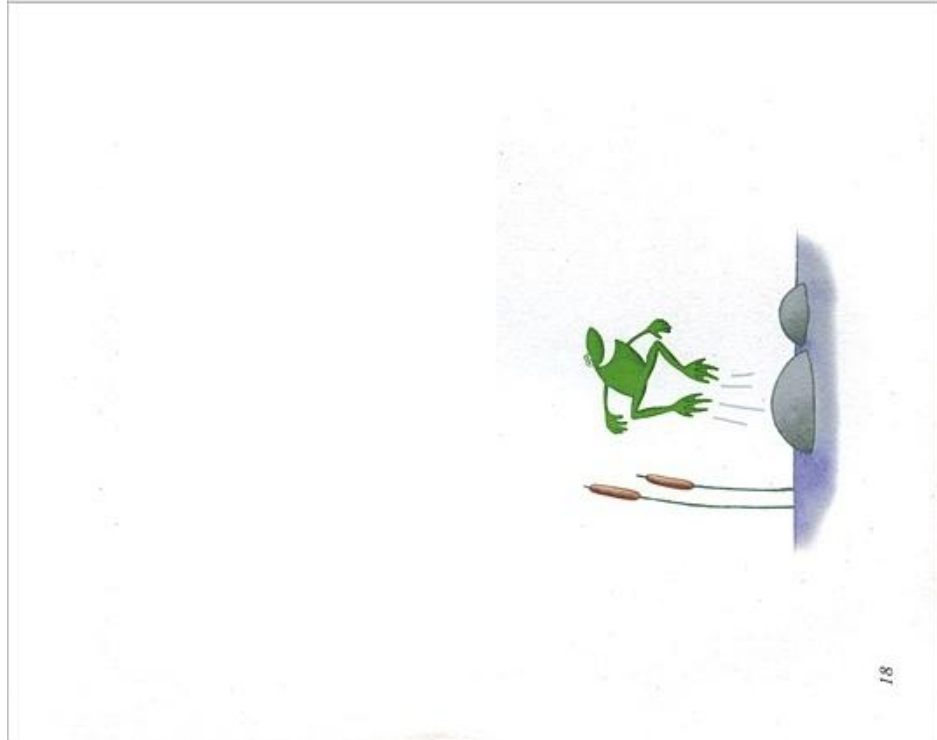










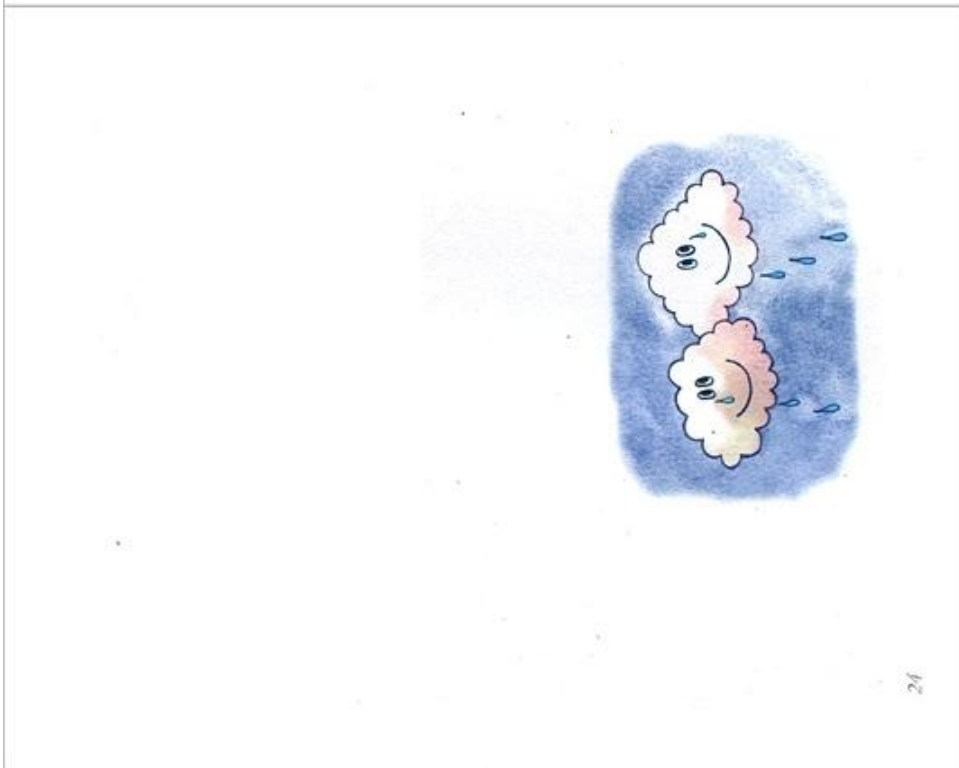








25



24

