

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA ESCUELA. HABILIDADES Y ESTRATEGIAS

Ángel Suárez Muñoz
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura

Introducción

Las prácticas de lectura en la escuela primaria

Dificultades en la comprensión lectora

La lectura, una práctica en decadencia

Habilidades para la lectura

Estrategias de lectura

Bibliografía

Anexo

INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XX, la lengua escrita se constituye como una tecnología fundamental de nuestras sociedades a partir de la cual se construirán otras tecnologías de almacenamiento y transmisión, de manera que la alfabetización deja de tener el sentido de conquista en el desarrollo individual y social que la había caracterizado en el siglo XIX para pasar a constituir un prerrequisito para cualquier progreso de las sociedades modernas. Además, el sistema educativo actual ya no se limita a proporcionar el conocimiento (y con él la alfabetización) como un capital fijo que un individuo adquiere durante unos años de su vida y que administra durante el resto de ella. Por el contrario, en la actualidad cada individuo se ve obligado a revisar y adquirir conocimientos de forma constante y a validarlos a través del sistema educativo mediante nuevos títulos y certificaciones.

Podría pensarse que en la actualidad, cuando el sistema educativo es accesible a todos los ciudadanos, no cabe hablar de analfabetismo masivo, como podía ocurrir algunas décadas atrás. Sin embargo, los datos afirman que en España, más de un millón de personas, mayores de quince años, no saben leer ni escribir, lo que supone que el 4 % de la población adulta es analfabeta. La preocupación que pueden provocar estas cifras se agrava cuando a ellas se añaden las relativas al número de analfabeto funcionales, personas que pese a haber asistido a la escuela y habiendo aprendido a leer y a escribir no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en la relaciones sociales ordinarias. Este analfabetismo funcional afecta en nuestro país a más de diez millones de personas, en su mayoría entre 18 y 35 años y en posesión del certificado de escolaridad. Por otra parte, las frecuentes referencias de los medios de comunicación a la escasa afición por la lectura que existe en nuestro país y la publicación de estadísticas de ventas de libros y de prensa, constituyen también un claro exponente de que no utilizamos la

lectura cuando sí podríamos hacerlo y, en cualquier caso, de que no leemos demasiado.

Muchas son las causas que inciden en la situación descrita y, entre ellas, sin duda, se encuentra también la tarea que supone el punto de arranque a todo este proceso lectoescritor: su enseñanza. Es práctica habitual entre el profesorado de Infantil y Primaria seguir utilizando los métodos que `desde toda la vida` se viene aplicando para la enseñanza-aprendizaje del código escrito de comunicación, aunque también es cierto que cada vez son más las voces que reclaman una revisión, un debate y, en definitiva, un cuestionamiento acerca de lo que son las prácticas o métodos de lectoescritura habituales.

En este sentido, se impone una revisión y actualización en torno a esta temática, el conocimiento de un método `diferente` al que suele ser habitual y la posibilidad de iniciar y consolidar grupos de trabajo en que se debatan y experimenten nuevas estrategias y recursos en el campo de la lectoescritura.

El problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa tanto a nivel del método que la asegura, como en la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular, de los medios que se arbitran para favorecerla y, por supuesto, de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla.

Hay que añadir también que cuando la discusión se centra en los métodos, o en las edades en las que hay que iniciar la instrucción formal, se opera simultáneamente una asimilación y una restricción: se asimila la adquisición y la enseñanza de la lectura a la adquisición y enseñanza del código y se restringe lo que la lectura implica, que supera las habilidades de descodificación.

No podemos perder de vista tampoco que el objetivo último de la educación en Lengua y Literatura en la etapa de la Educación Primaria ha de ser que los niños y las niñas consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: *escuchar, hablar, leer y escribir*. En concreto se trata de enriquecer la lengua oral que el alumnado ya usa al comenzar la escolaridad obligatoria y de aprender la utilización de la lengua escrita.

En esta situación inicial, y en concreto referido a la lectoescritura, el profesorado debe tratar de detectar en cada alumno el desarrollo de las diversas capacidades lingüísticas, es decir, los niveles de comprensión y expresión en distintas situaciones y las experiencias previas que ha tenido en relación con la lengua escrita. Para ello es necesario realizar un seguimiento detallado de los distintos aspectos involucrados en las actividades comunicativas: cómo se desenvuelve en las situaciones de intercambio verbal, de qué forma se relaciona con los demás, finalidades para las que usa la lengua, formas lingüísticas que utiliza y contenido del mensaje que comunica. La observación sistemática parece el procedimiento más indicado para llevar a cabo una valoración inicial de los alumnos. Las observaciones pueden realizarse en cualquier situación que estimule el interés de los niños, ya sea espontánea (entradas, salidas, juegos, etc.) o planificadas (trabajos en grupo o cualquier actividad en el aula). Es importante que se hagan de forma regular y puede resultar de gran ayuda dejar constancia escrita de ellas.

Las perturbaciones o retrasos de lenguaje tienen su origen en un conjunto de causas heterogéneas que se manifiestan en dificultades funcionales para la integración estructural, problemas en las bases conceptuales lingüísticas, alteraciones de la percepción sensorial y trastornos de ejecución motora. De ahí que nos interese recabar sistemáticamente de los futuros profesores, por un lado, el nivel de comunicación de los alumnos con respecto a los compañeros, con otros adultos, su lenguaje mímico, la intencionalidad de comunicación, el lenguaje espontáneo, las situaciones más fuertes y más débiles de intercambio comunicativo, las tareas que realiza independientemente... y, por otro lado, inculcar un particular estilo de enseñanza, facilitándole los instrumentos necesarios para que esté en condiciones de prevenir los posibles trastornos o alteraciones en la adquisición y desarrollo del lenguaje, y colaborar en el tratamiento adecuado, en el caso de que ya existan.

Los primeros cursos de la etapa Primaria resultan fundamentales para la iniciación y consolidación del proceso lectoescritor. Dependiendo del nivel de destreza y seguridad que el alumno haya adquirido en esos años, encontraremos más o menos errores y trastornos a lo largo del resto de la etapa. Muchos de los profesores en formación tendrán que afrontar ese proceso de iniciación o fijación al que hemos aludido. Pero la mayoría, aunque sólo sea por pura lógica matemática, se ocuparán de los ciclos segundo y tercero en los que pueden aflorar los errores, retrasos y trastornos, consecuencia de un proceso iniciático deficiente o asociados a síndromes o patologías diversas.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Es costumbre generalizada en las aulas de Educación Primaria dedicar un tiempo semanal, al menos el 50% del total, a realizar actividades que giran en torno a la oralización del escrito que, en líneas generales, se realizan de la siguiente manera:

Se suele fijar un horario para este tipo de lectura. Todos los alumnos tienen un material común, un libro específico de lecturas. Cada alumno lee un trozo, porque no siempre coincide con el párrafo o unidad de comunicación. El grado de atención de los alumnos suele marcar el orden de la lectura; cuando suelen estar atentos, leen según orden de lista o colocación en las mesas; si hay distracciones es el profesor el que dice en cada momento a quien le corresponde leer, mecanismo que facilita la atención constante de todos. Los errores de pronunciación o entonación cometidos por los alumnos son generalmente corregidos por el profesor, haciendo repetir al alumno lo que ha leído mal o repitiéndolo él mismo; a veces puede hacerlo otro alumno. Se suelen fijar pausas en este tipo de lectura, bien para ir preguntando sobre lo leído o hacer aclaraciones por parte del profesor. En otras ocasiones estas preguntas y aclaraciones se hacen al final de la sesión. Otras veces, las menos, se da por finalizada la sesión sin hacer referencias a la comprensión. Las preguntas del profesor suelen ir dirigidas a cada alumno sobre lo que ha leído. En otras ocasiones estas preguntas se dirigen a otros alumnos, bien

para que respondan a lo que no ha sabido contestar el anterior o bien para fijar la atención, en cuyo caso se suele preguntar a aquellos que se sospecha que no están siguiendo con la atención debida la lectura de los que oralizan. Este seguimiento de la lectura se hace por el resto de alumnos con la vista o lectura silenciosa, no importa tanto que el mensaje les resulte más o menos audible o comprensivo, como que sepan en cada momento por dónde se va leyendo.

Otra forma característica de mejorar la comprensión lectora es a través de la lectura silenciosa a la que se le dedica ligeramente menos tiempo que a la oral. Muchos profesores dedican en su horario a la lectura silenciosa una hora semanal en la Biblioteca general del Centro. En este caso la actividad lectora se articula en torno a:

- a) lecturas de los libros de lenguaje o de los específicos de lectura.
- b) lecturas orientadas por el profesor y que los alumnos planifican libremente.
- c) lectura optativas o lectura libre: escribir cuentos, redacciones, leer, pintar, etc.

La lectura que se realiza en la biblioteca adopta diversas modalidades:

- a) los alumnos eligen libremente la lectura y optan tanto por libros propios de su edad como los recomendados para otros cursos y niveles; también eligen el contenido o temática (monografía, enciclopedias, literatura, etc.)
- b) los alumnos leen un mismo libro que previamente el profesor les ha recomendado y exigido. Ir a la biblioteca se fundamenta más en cambio de espacio y ambiente que en otras razones.
- c) los alumnos pueden elegir el libro que quieran dentro de un determinado grupo, aquellos que en la biblioteca están asignados a ese grupo o nivel.
- d) con frecuencia la sesión de lectura en la biblioteca se subdivide en dos: la primera de lectura y la segunda de comentarios sobre las lecturas realizadas; comentarios más encaminados a la comprobación de lo que se ha leído que al análisis de la lectura realizada.

La actitud de los profesores también es muy diferente: desde el profesor que se dedica casi en exclusiva a la vigilancia y control de los alumnos, hasta quienes ejercen este control actuando como un lector más, pasando por quienes realizan un trabajo personal de preparación corrección de ejercicios, quienes con sus comentarios o recomendaciones rompen el ambiente lector o quienes aprovechan las mejores condiciones de la biblioteca para realizar sesiones de animación lectora: libros fórum, teatro leído, dramatizaciones, juegos diversos, etc.

DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Cuando tenemos la oportunidad de observar las prácticas escolares en los diferentes niveles de la enseñanza primaria u ojeamos la abundante literatura que existe en torno a la lectura, podemos comprobar cómo la comprensión / interpretación del escrito se asigna tanto a la lectura oral como a la silenciosa.

Este hecho genera un alto grado de confusión tanto en el campo teórico como en el de las prácticas escolares, impidiendo el desarrollo de estrategias didácticas que contemplen un tratamiento claramente diferenciador de la comprensión, según a qué tipo de lectura hagamos referencia. Quizás habría que ir más lejos y hablar de comprensión / interpretación en la lectura silenciosa - visual - y de comunicación en la lectura oral - oralización -.

El uso y el abuso de la oralización en las aulas suele conducir a esta situación extrema: el alumno interioriza paulatinamente que leer es pronunciar y entonar correctamente, se escucha su lectura y obvia la comprensión. En fases posteriores, cuando ha automatizado este tipo de lectura, se escucha a sí mismo incorporando a través del canal auditivo ciertos niveles de comprensión. El mecanismo para procesar la información sería el siguiente: la vista observa las grafías, se traducen a sonido y, al escucharse éstos, se procesa la información. Un proceso lento y tortuoso que hoy ejerce una numerosa población escolar, lo que explicaría que muchos alumnos nos digan que estudian en voz alta porque se enteran mejor.

Éste es el modelo lector que desarrollan muchos profesionales en las aulas y bajo el que subyace la idea de que aquel alumno que pronuncia y entona correctamente, comprende un escrito. Es el tipo de lector medio que procesa la información con lentitud, aquella que permite la cadena hablada repartiendo su esfuerzo al leer entre la oralización y la comprensión de forma equilibrada. Normalmente no abandona esta oralización cuando realiza lectura silenciosa, sigue sosteniendo su lectura en los órganos de fonación porque escucha silenciosamente su lectura o en voz baja, como acertadamente la llaman numerosos profesores y alumnos.

La lectura en voz alta - oral - y la silenciosa - visualización - representan dos usos totalmente diferentes del escrito. Por su función: en una la comunicación, en otra la interpretación; por los elementos intervinientes: en una los órganos de fonación, en otra la vista; por el ritmo: una sigue el ritmo del habla, la otra el ritmo de comprensión del escrito; por su naturaleza: una colectiva y pública, la otra individual e íntima; una se centra en el significante y otra en el significado.

La oralización requiere la traducción completa y total de todas las grafías-fonemas; en la lectura silenciosa / comprensiva esto no es requisito necesario ni tampoco aconsejable. El lector paulatinamente interioriza que para comprender un texto tiene que visualizar y verbalizar cada sílaba, cada palabra. Estamos llevando al alumno de la lectura oral en voz alta a la lectura en voz baja, aunque la llamemos silenciosa, pero le estamos impidiendo / frenando que dé el salto a la lectura visual, la verdaderamente silenciosa y comprensiva.

La lógica más simple nos haría pensar que cuando un alumno oraliza - lee en voz alta - un texto en clase está justificando que exijamos al resto que escuchen;

sería una forma adecuada de que el lector practique la oralización, se olvide de la comprensión y sean sus compañeros los que sí practiquen ésta en su vertiente oral mediante la audición. Pues bien, esta actividad tan aparentemente lógica, se deforma en la práctica, y al oyente no se le pide que escuche, sino fundamentalmente que siga la lectura de su compañero, que sepa en cada momento por dónde va leyendo.

Se quiere uniformar el ritmo lector de todos y cada uno de los componentes de un aula, generando aburrimiento en los buenos lectores y ansiedad en aquellos que se ven incapaces de seguir la lectura de sus compañeros. A quien lee le exigimos algo peor: que emita un claro mensaje hacia el oyente y que a la vez comprenda lo que lee, le pedimos que sea emisor y receptor al mismo tiempo, sin caer en la cuenta de que para captar el significado del escrito se utilizan estrategias diferentes e incluso opuestas a las que se requieren para la transcripción fonética del mismo.

Nos preocupa que gran parte de nuestros alumnos termine su escolaridad sin dominar e incluso sin poseer, en grado más o menos suficiente, las competencias lingüísticas básicas: la capacidad de leer, en silencio o en voz alta, e interpretar un texto que caiga en sus manos, ya sea periodístico o literario adecuado a su edad y, mucho menos, la posibilidad de expresar, de forma oral o escrita, con coherencia y corrección su pensamiento y sus ideas sobre cualquier tema, relacionado tanto con su vida personal como con el mundo social, cultural o científico.

Ante este panorama los docentes podemos y debemos presentar alternativas e intentos de solución. Además, en nuestros días es fácil comprobar cómo el uso de la lengua, especialmente el léxico y la expresión oral, están sufriendo una degradación.

La lectura expresiva es una actividad lingüística que posee muchas de las características de la comunicación oral, ya que este tipo de lector utiliza una serie de recursos prosódicos o paralingüísticos semejantes al emisor del circuito de la comunicación humana. Leer en voz alta se convierte en un magnífico ejercicio de comunicación oral. Con la lectura expresiva los alumnos se acostumbran a intervenir si miedo ante un público, adquieren confianza en cuanto a su competencia en expresión oral delante de los demás y aprenden a escuchar con respeto, objetivos prioritarios de una programación sistematizada y rigurosa de la comunicación oral en el aula.

Es un hecho lamentable que, después de muchos años de escolaridad, haya muy pocos alumnos capaces de efectuar una lectura en voz alta de forma correcta y que sólo un reducido número de ellos se preste de forma voluntaria cuando haya que realizar, por ejemplo, una lectura en voz alta en algún acto social: presentación, comunión, etc.

La lectura oral entonada, igual que todos los aspectos de la enseñanza / aprendizaje, requiere una preparación ya que es una especie de representación, así como una detenida selección de textos adecuados al nivel intelectual de los niños. Igualmente, creemos que trabajar de forma sistemática la lectura expresiva, nos ayudará a crear una base en comunicación oral.

La lectura expresiva ha sido considerada, demasiado a menudo, como un ejercicio mecánico más entre las tareas escolares relacionadas con el lenguaje, despojándola muchas veces de su principal sentido: la comprensión y transmisión de ideas, sensaciones y emociones. La lectura expresiva debe consistir en dar pleno sentido a los signos escritos. Sin comprensión no hay acto lector y sin dicha comprensión no es posible una correcta lectura en voz alta, tal y como la entendemos nosotros. Cuando hablamos de lectura en voz alta e insistimos en los aspectos y valores que le son propios, no olvidamos en absoluto que la correcta emisión oral de un texto sólo puede realizarse cuando ya ha sido comprendido. Un alumno preocupado de oralizar correctamente lo que lee no puede, al mismo tiempo, estar pendiente de la comprensión de dicho texto. De ahí lo imprescindible que resulta la preparación de todo texto que va a ser objeto de lectura en voz alta, ya que si un alumno no comprende lo que lee, aunque respete los signos y las pausas, difícilmente le dará una entonación adecuada y asequible a los receptores.

En la comunicación oral, e igualmente en la lectura en voz alta, los alumnos necesitan modelos que les sirvan de guía en el proceso de su aprendizaje. Los maestros desempeñan un papel crítico a la hora de influir en las actitudes de los alumnos hacia la lectura y la escritura. Su estímulo e influencia ayudan a que los alumnos adopten una actitud positiva hacia estos dos procesos.

Los padres también pueden ser un referente o modelo, ya que ejercen un influjo importante en el punto de vista de sus hijos sobre el lenguaje y sobre la lectura y escritura en particular. Los padres que leen y valoran los libros, que los leen a sus niños y que los llevan a la biblioteca pueden transferirles de modo efectivo su satisfacción e interés por la lectura.

La adquisición de la técnica de la lectura expresiva debe seguir un cierto orden, de la lectura oral pasaremos a la silenciosa y finalmente atenderemos la expresiva. Se trabajarán tres aspectos que están vinculados estrechamente a la comunicación oral:

- El perfeccionamiento de la articulación de todos los sonidos, procurando una perfección y perceptibilidad suficientes.
- Las incorrecciones observadas en la lectura mediante actividades puntuales encaminadas a la recuperación de cada grupo de errores: adiciones, supresiones u omisiones, sustituciones, regresiones o repeticiones, etc.
- La entonación, que da sentido y expresividad a la lectura y que constituye un aspecto lleno de dificultades y lento para su aprendizaje debido a su complejidad.

Según esto, en los centros educativos la lectura entonada no se realiza de forma adecuada, ya que, por ejemplo, los niños no escuchan lo que el compañero está leyendo, sino que miran el libro por si les toca a ellos continuar en cualquier momento. Por el contrario, la actividad de lectura expresiva debe realizarse correctamente y no de forma mecánica y rutinaria, ya que leer en voz alta tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado.

Ya se ha comentado que la lectura oral requiere una preparación y dentro de ella ocupa un lugar prioritario la selección de textos que habrán de ser variados, atractivos, motivadores, entretenidos, de suficiente calidad literaria, más bien cortos pero con argumento completo y adecuado a los objetivos de lectura expresiva propuestos, al nivel intelectual y a los intereses de los alumnos para que favorezcan su gusto por la lectura, sobre todo en Primaria, donde existe una gran heterogeneidad de niveles dentro de una misma clase.

Evaluar la lectura en voz alta no debe reducirse a un momento puntual ya que los alumnos pueden ponerse nerviosos ante el temor de no realizar bien la prueba. Si están acostumbrados a trabajar habitualmente la lectura expresiva, aprovecharemos algún momento de la realización de la lectura y la utilizaremos como evaluación sumativa y los niños, de esta forma, actuarán con la naturalidad de un ejercicio diario escolar que previamente han preparado.

LA LECTURA, UNA PRÁCTICA EN DECADENCIA

Si analizamos la cantidad de libros que leen los escolares, enseguida observamos que es inversamente proporcional a la edad. En 4º y 5º de Primaria aún leen los alumnos una cantidad considerable, en 6º se da un notable descenso, que se acentúa bruscamente en el primer ciclo de Secundaria, siguiendo esta línea descendente en los niveles inmediatos.

Se puede afirmar que el interés por la lectura, o al menos las prácticas lectoras, decae según se avanza en edad. Para los padres las causas hay que buscarlas en la edad, la pérdida o falta de hábito, carencia del gusto por la lectura y la dedicación de los chicos a otras actividades de ocio. Para los alumnos, que coinciden en la escasez de tiempo, las causas apuntan más hacia el exceso de deberes y actividades extraescolares y el aburrimiento que les supone la lectura. Los profesores, en fin, hablan de que la escasez de hábito está asociada a la influencia negativa de los medios audiovisuales y a la familia. Probablemente todos tengan algo de razón.

Los profesores consideran que la gran mayoría de alumnos no adquieren el hábito lector o incluso retroceden durante los dilatados procesos de escolarización. Según la mayoría, el exceso de medios audiovisuales es una de las dos causas principales. La familia es el segundo blanco de sus iras: su escaso nivel cultural, el no motivar suficientemente a sus hijos, su escasa afición a la lectura, no proporcionar los libros adecuados y no planificar bien el tiempo extraescolar de sus hijos.

Todos los profesores coinciden en señalar que la colaboración de los padres en la mejora de los niveles de lectura es importante, calificándola de básica e imprescindible. Al mismo tiempo, sugieren multitud de orientaciones para que los padres ayuden y colaboren con sus hijos. Esta rotunda necesidad de colaboración y la diversa gama de orientaciones que ofrecen no es percibida por las familias de la misma manera.

La gran mayoría de padres manifiestan que no reciben de los profesores ningún tipo de orientaciones, salvo en los periodos iniciales de escolarización, para ayudar a sus hijos en el perfeccionamiento de la lectura ni para fomentar el hábito lector, que todo se limita recomendaciones del tipo "que hagan leer a sus hijos en casa", "que les aconsejen leer despacio para entender la lectura", " que lean con sus hijos, haciendo que lean en voz alta y los escuchen", "qué cantidad y títulos de libros tienen que leer" o "qué tipo de libro deben comprar a sus hijos".

La cuestión del hábito lector trasciende los marcos de la escuela, pero se pueden tomar medidas en muy distintos niveles, aunque el sistema educativo tiene una gran responsabilidad y puede hacer serias aportaciones:

a) buscar nuevos planteamientos didácticos, tanto en los aprendizajes iniciales de la lectura como en el desarrollo de la misma, hoy la parcela más abandonada.

b) Reforzar la acción tutorial en los centros, diseñando estrategias de actuación conjunta con las familias, orientación en la organización y planificación de los tiempos escolares, etc.

c) Revalorizar y priorizar la lectura dentro de la variedad de tareas escolares y extraescolares que realizan los alumnos.

d) Evaluar y conocer los hábitos lectores de los escolares y diseñar estrategias de actuación para favorecer la adquisición y desarrollo de los mismos.

El comienzo del habla en el hogar y el aprendizaje inicial de la lectura en el colegio suponen momentos de ilusionada expectación para los padres; quizás esta razón y la idea generalizada de que a leer puede enseñar cualquiera que sepa hacen que en esta parcela concreta la incidencia de la familia tenga una importancia especial.

Este interés inicial decrece según avanzan los chicos en los distintos niveles escolares y no suele ser consecuencia de la dejadez o abandono, como se piensa a veces. Hoy, a la mayoría de las familias les preocupa el éxito escolar de sus hijos; pero este interés se centra cada vez más en los resultados, traducido en notas, que por la escuela. De la preocupación inicial porque sus hijos adquieran la lectura, la escritura y el cálculo, se pasa paulatinamente a la preocupación por el estudio. Para numerosos padres, también para una minoría de profesores, la lectura es un proceso que en circunstancias normales se da por terminado cuando se finaliza el primer ciclo de la Educación Primaria. De ahora en adelante, no irá mejor o peor en la escuela porque lea más o menos; irá mejor o peor porque estudia más o menos, preste o no la debida atención en clase, haga o no los deberes, sea más o menos inteligente, etc.

Resulta difícil elaborar un proyecto lector en el aula y no implicar a las familias; éstas en un sentido o en otro tienen una influencia excepcional en la creación de hábitos lectores; pero que éstos se planteen va a estar condicionado, entre otras razones, por la concepción que tengan de la lectura, la importancia que le den y el conocimiento de estrategias adecuadas. A los padres no les podemos decir de forma genérica que es importante que sus hijos lean o que hagan esta

actividad cuando no llevan otros deberes o simplemente no decirles nada. Si queremos que nuestro proyecto lector salga adelante tendremos que:

a) acercarlos a una nueva concepción de la lectura, como un proceso continuo y de larga duración.

b) transmitirles que la lectura cumple diversas funcionalidades y que una de ellas es la de servir de instrumento privilegiado para el acceso a la cultura y a los aprendizajes académicos.

c) hacerles ver que para adquirir el hábito lector se tienen que crear en la familia las condiciones necesarias para que el acto lector se repita con frecuencia y periodicidad.

d) solicitar que las familias apoyen las propuestas que surjan de la escuela con el fin de caminar todos en la misma dirección. A leer enseña la escuela; el hábito y la actitud hacia la lectura es una tarea compartida por la escuela, la familia y el entorno.

HABILIDADES PARA LA LECTURA

Hasta hace relativamente poco tiempo, el interés de los investigadores por la expresión lectoescritora se había centrado en el producto, esto es, en los resultados que se obtenían; pero, a partir de los años 70 un grupo de psicólogos, pedagogos y maestros norteamericanos se interesó por las microhabilidades. Utilizando diversas técnicas de observación y de recogida de información, como la grabación en vídeo, la recogida de borradores, la verbalización en voz alta del pensamiento, la entrevista o la encuesta, empezaron a estudiar el comportamiento de sus alumnos mientras leían y escribían.

Los resultados de la investigación fueron espectaculares. Los alumnos más competentes en expresión lectoescritora, los que obtenían buenas calificaciones en las pruebas estandarizadas, parecía que utilizaban unas estrategias que eran desconocidas por los alumnos aprendices, que tenían dificultades de expresión y sacaban malas notas en las mismas pruebas.

Los buenos lectores leen o perciben el texto de una manera determinada y son más eficaces al mover los ojos delante de un papel escrito. Leen habitualmente en silencio, aunque también pueden oralizar, si es necesario. No comenten los errores típicos (movimiento de los labios en la lectura silenciosa, regresiones, repeticiones, etc.). Hacen fijaciones rápidas, amplias y selectivas. Se fijan, en suma, en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc. y no letra a letra.

Además, el lector competente no lee siempre de la misma forma, sino que se adapta a cada situación y utiliza varias microhabilidades de lectura (el vistazo, la anticipación, la lectura entre líneas, etc.). El lector experto controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de lectura.

Por el contrario, los aprendices de lector suelen tener un repertorio más pobre de microhabilidades de comprensión. Acostumbrados a leer palabra a palabra, con una anticipación escasa o nula, concentrados en la descodificación de cada letra y en su valor fonético, no saben ni pueden elegir herramientas diferentes para objetivos distintos de lectura.

Pero si leer es comprender, los buenos lectores también tienen que caracterizarse por el grado de comprensión de la lectura que alcanzan. Comprenden el texto con más profundidad: identifican la relevancia relativa de cada información, la integran en estructuras textuales y jerárquicas, distinguen entre lo que es importante para el autor y lo que lo es para ellos mismos, etc.

Partiendo de estas investigaciones, como hemos dicho, se generalizó el término de microhabilidades para designar cada uno de los pequeños átomos en que se puede descomponer el proceso global de lectura y escritura. En la lista que puede elaborarse se incluyen las que en muchos manuales hemos conocido como técnicas o estrategias de redacción. McDowell (1984) ha propuesto la siguiente lista de microhabilidades de lectura, agrupadas por apartados:

a) El sistema de escribir:

- reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto.
- pronunciar las letras del alfabeto
- saber cómo se ordenan las letras
- saber cómo se pronuncian las palabras escritas
- poder descifrar la escritura hecha a mano

b) Palabras y frases:

- reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez.
- reconocer que una palabra nueva tiene relación con una ya conocida.
- reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación composición, etc.
- utilizar el contexto para dar significación a una palabra nueva
- elegir el significado correcto de una palabra según el contexto.
- saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.
- saber pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.

c) Gramática y sintaxis:

- saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase.
- identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración.
- identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos.
- reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de las frases.

d) Texto y comunicación: el mensaje.

- leer en voz alta.
- entender el mensaje global.
- saber buscar y encontrar información específica.
- discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- comprender el texto con todos sus detalles.

- traducir determinadas expresiones a otras lenguas.
- dividir el texto en sintagmas o partes significativas.
- saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto.
- poder seguir la organización de un texto o un libro.
- identificar la idea o ideas principales.
- saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

Nos interesa conocer también cuáles son los errores más frecuentes que los alumnos comenten a la hora de poner en práctica las habilidades de lectura, necesarias para su correcto desarrollo y comprensión. Podemos hacer la siguiente distinción:

A) AFECTAN A LA VELOCIDAD:

SILABEO:

* Consiste en la lectura fragmentada de la palabra. El alumno lee la primera sílaba y se detiene, aparece una breve pausa. A continuación lee la siguiente y así con el resto de palabras. No se tiene en cuenta la lectura fluida de las palabras ni la necesaria estructuración rítmica de la frase.

* Radica en una deficiente integración visual de la palabra, en un excesivo número de fijaciones oculares que se realizan sobre cada sílaba.

* Los ejercicios recomendados serían:

- a) Integración visual, completando la parte inferior de las palabras.
- b) Entrenamiento en fijaciones oculares
- c) Reconocimiento visual de las palabras en su totalidad y posterior lectura fluida de la misma.
- d) Reconocimiento táctil de las palabras en su totalidad y posterior lectura fluida de la misma.
- e) Cronometraje (palabras por minuto)

DENEGACIÓN:

* Se define como un tipo especial de omisión. El alumno al leer, cuando encuentra una palabra de comprensión y / o articulación difícil la omite, se la salta y no la lee.

* La corrección debe hacerse:

- a) lectura silenciosa por parte del alumno, localizando las palabras que pueden dificultar su fluidez lectora.
- b) Una vez localizadas las escribe en el cuaderno y las lee varias veces hasta que adquiere habilidad articuladora

LECTURA MECÁNICA VELOZ:

* Consiste en la excesiva velocidad que imprime el alumno al leer. El número de palabras por minuto es muy elevado, pero se resiente la comprensión.

* Suele estar debido a que no ha existido simultaneidad entre aprendizaje mecánico y aprendizaje comprensivo en el proceso de aprendizaje lector.

* La corrección tiene buen pronóstico pues se basa en la ralentización de la lectura (hacer leer a menos palabras por minuto).

NO PUNTUACIÓN / PAUSAS EXCESIVAS:

* Consistiría en saltarse reiteradamente las pausas establecidas, leyéndose el texto de modo continuado, o hacer pausas muy prolongadas en cada signo.

* La corrección se facilita resaltando los signos gráficos que indican pausa (comas, punto y coma, punto, puntos suspensivos, etc.) con un rotulador, para llamar la atención del alumno.

RALENTIZACIÓN POR EXCESO DE FIJACIONES OCULARES:

* Consiste en hacer una fijación del ojo en cada una de las palabras que se están leyendo, de modo que la vista se detiene tantas veces como palabras tiene el renglón.

* El origen de esta dificultad estaría en la ausencia de habilidad ocular por falta de entrenamiento específico.

* La corrección se realiza reduciendo el número de fijaciones; para ello se colocarán dos o tres puntos destacados en cada renglón para que, fijándose en ellos, el alumno intente leer.

VOCALIZACIÓN:

* Consiste en la repetición verbal de las palabras a medida que se van leyendo. Para detectar este defecto basta con mirar los labios de los alumnos y observar su movimiento simultáneo.

* La corrección se puede realizar con estos ejercicios:

- a) Tensionar ligeramente los labios y seguir la lectura silenciosa sin moverlos.
- b) Sujetar ligeramente los labios con el dedo y proseguir la lectura.

SUBVOCALIZACIÓN:

* Consiste en pronunciar mentalmente las palabras que se van leyendo, siendo imperceptible por el profesor, pues no existe repetición en voz baja de las palabras ni movimientos en los labios.

* La corrección pasa por instaurar la suficiente y necesaria concienciación e intencionalidad para centrarse intensamente sobre el texto, intentando entender el significado de lo leído sin necesidad de tener que detenerse en cada palabra.

SEÑALADO:

* Consiste en utilizar un apoyo indicador (dedo, lápiz...) que guíe la secuencia lectora.

* Los ejercicios de corrección pueden ser:

- a) indicar al alumno que no señale
- b) colocar las manos en una posición en que no tenga acceso al texto.
- c) facilitar una tarjeta que oculte los renglones inferiores y visualice sólo el renglón que va leyendo.

REGRESIÓN:

* Consiste en releer las palabras o frases ya leídas con anterioridad.

* Los ejercicios correctores consisten en una práctica sistemática de la discriminación visual para corregir errores de sustitución y adivinación.

CAMBIOS DE LÍNEAS:

* Consiste en perderse entre los renglones mientras se va leyendo, utilizándose como hábito incorrecto de apoyo el señalado de las palabras con el dedo.

* Suele deberse al reducido campo visual que impide la discriminación espacial adecuada de la extensión del texto.

* Se corrige usando una tarjeta con la que se oculte la parte inferior del texto, descubriéndose cada renglón a medida que se va terminando la lectura.

MOVIMIENTOS DE LA CABEZA:

* Consiste en mover la cabeza en el sentido izquierda-derecha según se va leyendo. El alumno no suele ser consciente de este problema y es el profesor quien lo detecta con la observación.

* Se corrige informando al alumno de ello y pidiéndole que haga un esfuerzo para no mover la cabeza, sino los ojos.

B) AFECTAN A LA EXACTITUD LECTORA

REPETICIÓN:

* Consiste en la lectura reiterada de la sílaba primera de una palabra. Por ejemplo, *la, la, la lápiz, pe, pe, pera*. También se da el error de repetición de la palabra entera.

* En ocasiones se debe a la excesiva velocidad lectora que se desea imprimir, potenciada por un estado de elevada ansiedad ante el hecho lector.

RECTIFICACIÓN:

* Se produce cuando una sílaba o una palabra es leída de modo incorrecto. El lector se da cuenta del error cometido y la vuelve a leer de nuevo generalmente ya de un modo correcto.

* En el error interviene la discriminación visual junto con la excesiva velocidad lectora

ADIVINACIÓN:

* Se produce cuando al leer la palabra solamente se realiza una fijación ocular sobre la primera sílaba y no sobre la totalidad de la palabra en su punto central.

* Estos errores guardan relación directa con la impulsividad de los alumnos.

OMISIÓN:

* Consiste en olvidar la lectura de sílabas, incluso palabras. Asimismo se omiten sonidos vocálicos y consonánticos: se lee *pesamieto* en vez de *pensamiento*; *petaña* en lugar de *pestaña*...

* Las causas pueden ser: posibles dislalias o defectos de articulación; jergas o modos de hablar característicos, insuficiente aprendizaje de este tipo de sílabas en los primeros momentos del inicio lector.

* Se corrige con el tratamiento de las posibles dislalias y con la práctica de la enfatización consonántica.

SUSTITUCIÓN:

* Consiste en sustituir sonidos vocálicos o consonánticos en la lectura oral.

* El origen puede ser diverso: error espacial (confundir grafía parecidas), disfuncionalidad de los órganos periféricos intervinientes en el habla (dislalias).

ADICIÓN:

* Consiste en añadir sonidos vocálicos, consonánticos e incluso sílabas a las palabras enteras que se leen: *puluma* en vez de *pluma*, *parar* en lugar de *para*, *ocasiones* por *ocasión*.

INVERSIÓN:

* Consiste en una alteración o transposición del orden lógico-secuencial de las grafías: el alumno lee *setán* en vez de *están*, *palto* por *plato*.

* La causa está en una deficiente estructuración espacio/temporal

ROTACIÓN:

* Es un tipo específico de inversión, puesto que consiste en sustituir una letra por otra que tiene cierta similitud espacial y ocurre con las denominadas letras móviles: *p-b*, *d-p*, *d-b*, *q-d*, *u-v*...

Para la mejora y corrección de todos los tipos de errores de exactitud lectora pueden consultarse: Recuperación de la Exactitud lectora. Editorial CEPE y Cucaña 3 y 4. Editorial Marfil

Las habilidades lectoras se enseñan o, al menos, se pueden trabajar para lograr su pleno afianzamiento en la práctica de lectura de nuestros alumnos. Algunas de las técnicas que se pueden trabajar son las que detallamos a continuación:

OBJETIVOS DE LAS TÉCNICAS DE VELOCIDAD LECTORA

TECNICA	OBJETIVOS/FINALIDADES
1. CRONOLECTURA	— Mayor motivación hacia la lectura. — Retroalimentación. — Fomento de la autopercepción del logro.
2. IDENTIFICACION RAPIDA	— Agilidad visual. — Mejora de la velocidad de percepción visual.
3. LECTURA DE RASTREO	— Agilidad visual. — Localización rápida de datos, ideas y tema.
4. VISION PERIFERICA	— Amplitud del campo visual. — Reducción del número de fijaciones oculares por renglón de lectura.
5. FLASH LECTOR	— Percepción visual rápida. — Motivación lectora.
6. RECONOCIMIENTO PREVIO	— Mejora de la exactitud lectora. — Aumento de la fluidez lectora. — Autopercepción del logro.
7. TARJETA/VENTANILLA	— Apoyo visual para la eliminación de elementos distractores. — Evitar pérdidas de la secuencia lectora.
8. INTEGRACION VISUAL	— Percepción gestáltica de la/s palabra/s, frase/s. — Agilidad lectora.

A) **Cronolectura:** es idéntica a la evaluación de la velocidad lectora, pero aplicada a desarrollar la velocidad y fluidez en la lectura. Su principal objetivo es

lograr el aumento de la motivación del alumno hacia la lectura. Consiste en leer hasta tres veces el mismo texto y comparar el número de palabras por minuto que se han leído en cada ocasión. Un modelo de ejercicio de cronolectura es el que utiliza el texto fragmentado con el fin de lograr una mayor agilidad visual.

1. Lee el texto horizontalmente.

<p><i>Una de las dificultades mayores desplazamiento en los medios con dichos medios. Por ello, los características</i></p> <p><i>Así, por ejemplo, las aves tienen alas, sus huesos timoneras esternón del aire sacos</i></p>	<p><i>que los animales se encuentran para su distintos medios es la fricción de sus cuerpos decir, con el aire, con el agua y con la tierra. animales han adaptado la forma de sus cuerpos a las del medio en que se mueven.</i></p> <p><i>sus extremidades anteriores transformadas están huecos y pesan menos. Tienen unas plumas con las que pueden dirigir el vuelo con facilidad, su tiene forma de quilla para vencer mejor la resistencia y los pulmones llevan adosados unos sacos, los llamados aéreos, que pueden llenarse de aire durante el vuelo.</i></p>
--	--

NATURALEZA (7.º Santillana)

B) Identificación rápida: consiste en observar un modelo (una palabra) y intentar localizarla rápidamente (entre 30-45 segundos) entre un listado de posibles opciones. Con esta técnica se agiliza la visión, se mejora la percepción global y se motiva gracias a la autocomprobación inmediata de los aciertos. Otro nivel de complejidad es la identificación rápida de frases o de palabras con cierta similitud fonética.

Localiza rápidamente las palabras iguales a los modelos.

<p>adivinanza antigüedad biblioteca</p>	<p>banquete anticuario barranco arrancar amanecer abubilla bibliotecaria actividad apabullar aguinaldo</p>	<p>antiguo adivino contiguo antigüedad adivinanza antílope bibliotecario amigable divinidad ambiguo</p>	<p>librería biblioteca bíblicos banco azúcar blancura adivinaba botella oquedad bíblicas</p>
---	--	---	--

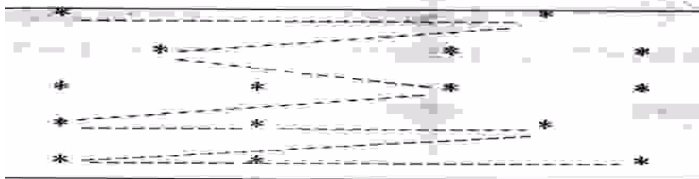
C) Lectura de rastreo: consiste en extraer lo sustancial, lo esencial de un texto. Consiste en realizar barridos cuasiverticales (oblicuos o zigzag), saltándose algunos renglones y no realizando fijaciones sobre una determinada palabra. Con esta técnica se ejercita y aumenta la ampliación del campo visual (visión periférica). Se puede realizar lectura de rastreo para localizar unos datos concretos, la idea general del texto o algunas ideas importantes.

2) Tipo 2: Localización de la idea general del texto.

Realiza una lectura de rastreo e identifica la **idea principal**.

“El agua del mar estaba algunos días suave y templada; otros, fría bajo unas nubes que corrían rápidas y revueltas. Todas las mañanas, Marta nadaba con Sixto hasta un pequeño muelle viejo y abandonado. Allí se sentaban los dos, mojados, risueños, juntos. El cuerpo siente una alegría, una serenidad especial después del ejercicio. Esta alegría flota alrededor de la carne joven, limpia y dorada, esta alegría hace compartir sonriente a dos muchachos el horizonte luminoso y la costa extendida junto al mar, y las salpicaduras de las olas. Fácilmente la vida se serena, los pensamientos son buenos, concretos. sin inquietud.”

“La isla y los demonios”
Carmen Laforet



IDEA IMPORTANTE

D) **Visión periférica:** es la facultad que tienen nuestros ojos de abarcar la visión de todo lo que se encuentra alrededor del punto de fijación. Un entrenamiento en visión periférica hará que se amplíe el campo visual, pudiendo abarcar el ojo muchas más palabras con menor número de fijaciones oculares en las palabras que se leen. El material idóneo para entrenar al alumno en esta técnica es la confección de textos formando una zona triangular:

La
casa
de mi
abuelito me
gusta muchísimo

El alumno fijará su visión en la parte superior de la palabra o de la zona intermedia de dos palabras, como si existiese un eje central imaginario. Para facilitar los momentos iniciales del entrenamiento es aconsejable utilizar una tarjeta que oculte los renglones inferiores.

AGUDIZA TUS OJOS PARA LEER MEJOR

1. Fija tus ojos en los asteriscos y lee la frase completa sin mover los ojos

* * *
Debo mejorar mi campo de visión
* * *
Voy aumentando mi eficacia lectora
* * *
Mis ojos están más ágiles
* * *
Amplio mi campo de visión lectora
* * *
Mis ojos dominan mayor campo visual



E) **Flash lector:** esta técnica consiste en proyectar unas palabras en una pantalla durante escasos segundos, con el objeto de que los alumnos procedan a su lectura en el breve periodo de la proyección. Pretende ser un entrenamiento de la visión directa, logrando una mayor precisión en la lectura de la palabra; igualmente, permite trabajar la memoria visual inmediata. La presentación debe seguir un criterio gradual: tres letras, seis letras, palabras monosílabas, bisílabas, frase corta, frase más larga, etc. Se puede utilizar como instrumento el proyector de diapositivas, el retroproyector o el ordenador a través del programa Power Point. Durante la proyección los alumnos copian en la hoja de registro lo que está siendo exhibido, para corregirlo al final del proceso.

F) **Reconocimiento previo:** consiste en realizar una lectura silenciosa repetitiva de una palabra o frase de reducida extensión y, una vez dominada o adquirida la seguridad de que se va a leer con fluidez, se realiza la lectura oral. Es una técnica indicada para reducir / eliminar el silabeo.

G) **Uso de la tarjeta ventanilla:** es un recurso recomendable en los casos en los que el alumno se pierde de renglón. Se oculta el texto que falta por leer (renglones inferiores) para centrar la visión sobre un solo renglón o línea de lectura. A medida que se adquiera cierta habilidad, se irán descubriendo dos renglones o más, hasta retirar la tarjeta completamente.

H) **Integración visual:** consiste en completar la parte inferior de las letras-sílabas-palabras-frases-textos. Para ello se entregarán a los alumnos modelos donde aparecen sólo impresa la parte superior. Se trata de 'adivinar' la totalidad. Una variante consiste en eliminar letras de las palabras e intentar leerlas.

INTEGRACION VISUAL

Un modelo de ejercicio es el que se ofrece en la página siguiente:
Intenta leer las líneas incompletas.

TENGO MI VOCABARIO
CUANDO MI VOCABARIO
ESTUDIO A LA MISMA HORA
PROGRAMO MI ESTUDIO
LEO COMPRENSIVAMENTE
HAGO ESQUEMAS
AMPLIO EL CAMPO VISUAL
CLASIFICO LOS TEMAS
APRENDO NUEVO VOCABARIO

I) **Silueteo**: consiste en realizar una percepción rápida de las palabras intentando aprehenderlas no como una sucesión de letras, sino como una totalidad en forma de figura y tratar de identificarlas por su composición gráfica.

Localiza la palabra-modelo en las columnas.

Tarjeta visualizadora . . .

pelota	árbol
taza	pájaro
tejado	amigo
tortuga	tercero
pipa	tomate
polo	patata
tebeo	lata

El producto final que se obtiene del desempeño lector en cuanto a velocidad, viene expresado por la cantidad de palabras de un texto que el alumnado haya sido capaz de leer en una determinada unidad de tiempo. El producto lector vendrá expresado en la cantidad de palabras por minuto leídas: a mayor número de ellas, mayor velocidad, y, por ello, mayor producto obtenido. Pero la calidad de este producto estará condicionada por:

1.- El grado de dificultad del texto leído: los textos suelen clasificarse en función de su dificultad en los siguientes grados:

- escasa dificultad: tebeos, revistas, cómics ...
- dificultad media: libros de texto.
- gran dificultad: textos científicos y técnicos.

2.- El grado de exactitud lectora: una lectura veloz plagada de errores de exactitud: omisiones, sustituciones, fragmentaciones, etc., será un producto lector deteriorado con sensible merma comprensiva.

3.- El grado de comprensión lectora: es totalmente dispedagógico fomentar un entrenamiento lector veloz sin estar vinculado a la ejercitación en exactitud y comprensión lectora.

Defalque y Brunet (1989) distinguieron dos tipos de velocidad lectora:

a) Velocidad lectora espontánea: es la velocidad normal de lectura y se calcula contando el número de palabras por minuto.

b) Velocidad lectora eficaz: es la velocidad calculada multiplicando la velocidad espontánea por el coeficiente de comprensión, medido mediante un cuestionario con ítems de elección múltiple.

Los procedimientos más usuales para la evaluación del producto lector son los constituidos por un determinado texto, generalmente con un grado de

dificultad media y formado por un número de palabras preestablecido que el alumno deberá leer en el menor tiempo posible, tal es el caso de algunas pruebas estandarizadas (ejemplo el TALE, Test de análisis de lectura y escritura).

Un procedimiento más simple para evaluar la velocidad lectora consiste en cronometrar durante un minuto la lectura de un texto de dificultad media, anotando el número de palabras leídas. A continuación se repite el paso anterior volviendo a leer el mismo texto a la vez que se cronometra un minuto y se anotan los logros. Se repite por tercera vez y se anota. Después se obtiene la media de los tres registros realizados.

Una evaluación del producto lector más completa contemplaría el registro de los errores de exactitud producidos durante la lectura.

En la evaluación de producto se obtendrá el rendimiento lector del alumno en palabras por minuto. Pero si pretendemos cualificar dicho producto deberemos afirmar que el alumno lee tantas palabras por minuto pero con un % determinado de comprensión y cometiendo o no los siguientes errores de exactitud. Si vamos introduciendo estos aspectos descriptivos y cualitativos nos iremos adentrando en la **evaluación formativa** de la lectura. Un procedimiento sencillo consiste en seguir la lectura del alumno anotando los errores de exactitud que va expresando a la vez que se está haciendo el cronometraje.

El registro de los logros en velocidad lectora pueden reflejarse mediante gráficos que podrán ser: individuales, colectivos, diarios, semanales, quincenales, etc., así como distinguir entre lectura silenciosa y lectura oral.

Defalque y Brunet señalan que no existen baremos generales establecidos de lectura eficaz, sino que el índice de mayor interés didáctico es el progreso de cada grupo respecto a sí mismo.

También los alumnos pueden cometer errores a la hora de poner en marcha las microhabilidades que facilitan el proceso de comprensión lectora.

La comprensión lectora puede definirse como el entendimiento del significado de un texto y de la intencionalidad del autor al escribirlo. Existen diversos tipos de comprensión lectora. Siguiendo a Vallés Arándiga (1991), podemos hablar de los siguientes:

1.- **Comprensión literal:** implica necesariamente el reconocimiento y recuerdo de los hechos tal y como aparecen en el texto. Es el caso de la repetición de las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos. Es la comprensión propia de los primeros años de escolaridad (Primer y segundo ciclo de Primaria).

2.- **Comprensión interpretativa:** supone reconstruir el significado extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo que se tenga con respecto al tema objeto de lectura. Es un tipo de comprensión propia de lectores activos. Se da en el tercer ciclo de Primaria y primero de Secundaria.

3.- **Comprensión evaluativa:** supone la formación de juicios propios y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Es propia de lectores expertos y más frecuente en segundo ciclo de secundaria y Bachillerato.

4.- **Comprensión apreciativa:** supone el grado de afectación del lector con

respecto al contenido, a los personajes, al estilo personal del autor de transmitir emociones; representa el nivel de comunicación obtenido entre el autor y lector. Es propia de lectores consumados en obras literarias, más frecuente en adultos.

A) ERRORES EN LA COMPRENSIÓN LITERAL

A) Dificultad para reconocer el significado de palabras y frases: si se hace una lectura silábica no se produce una percepción global de la palabra como unidad significativa, lo que dificulta saber qué se ha leído; igualmente, leer palabra a palabra, sin percibir la frase como unidad de pensamiento, dificultará la comprensión de su significado.

B) Dificultad para seguir instrucciones sencillas: consecuencia necesaria de la anterior. Si no se dota de significado a las palabras no se podrá seguir instrucciones sencillas, como indicaciones que se propongan en un texto.

C) Dificultad para conocer palabras del mismo significado: es una dificultad propia de los alumnos que tienen pobreza de vocabulario. Se conoce el significado de algunas palabras pero no el de otras que tienen ese mismo significado.

D) Dificultad para conocer palabras de significado contrario: reúne las mismas características que el punto anterior.

E) Dificultad para integrar el significado de una frase: si se omiten palabras de un texto resulta difícil comprenderlo. Se ha de realizar entonces un esfuerzo de integración del significado de las palabras leídas y restaurarlas (mentalmente) para dotar de coherencia a lo leído. A mayor número de omisiones, menor comprensión lectora.

F) Dificultades de fijación de la información: la fijación es una de las etapas o fases en el proceso de memorización. Las dificultades de fijación están relacionadas con los intereses lectores de los alumnos. En la medida en que el contenido lector se aleje de los intereses de los alumnos, mayor dificultad de fijación.

G) Dificultades de retención de la información: es otra de las etapas del proceso de memorización. Se define como el periodo de latencia durante el cual se almacenan y se conservan los datos previamente fijados que constituirán los denominados recuerdos. Retener la información dependerá de la repetición, el interés y la concentración.

H) Dificultades de evocación de la información: revivir los recuerdos es posible gracias a las múltiples asociaciones que se establecen entre los hechos, las circunstancias, situaciones, etc., guardados en la memoria. Cuando se experimentan dificultades en la evocación de la información no se logran recordar palabras o expresiones cuyo significado ya era previamente conocido.

I) Dificultades para identificar acciones: la acción expresada a través de los verbos no es reconocida y, si lo es, se reconoce de un modo arbitrario, atribuyendo erróneamente acciones a determinados personajes o atribuyendo erróneamente determinadas consecuencias a las acciones.

J) Dificultades para el razonamiento verbal: una de las dificultades más vinculada con la capacidad intelectual del sujeto es la del razonamiento verbal o dificultad para establecer analogías del tipo: con los pies ando, con las manos ...; perro es a animal como árbol es a ... La lectura de una frase induce a localizar la analogía verbal o comparación de la función, relación o característica de la segunda frase.

K) Dificultad para extraer la idea principal: obtener esta información supone habilidades de sintetización de la información en cada uno de los párrafos leídos, al objeto de identificar la unidad de pensamiento.

L) Dificultad para identificar las ideas secundarias: cuando la enseñanza / aprendizaje ha centrado toda su estrategia en la localización de la idea principal y no ha profundizado en la identificación de expresiones que amplifican dicha idea.

M) Dificultades para resumir el texto: esta dificultad está integrada por la simultaneidad de las dos anteriores.

B) ERRORES EN LA COMPRENSIÓN INTERPRETATIVA

A) Dificultad para contextualizar el significado de las palabras: cuando se utilizan acepciones terminológicas distintas a la correcta semántica de la palabra en el contexto de la lectura. La lectura continuada del texto puede permitir conocer el significado exacto de la palabra en función de las claves contextuales existentes en las oraciones próximas a la originaria.

B) Dificultad para `traducir` el significado de palabras nuevas al vocabulario propio: se caracteriza sobre todo por la pobreza de vocabulario y por la repetición mecánica de la palabra, aunque sin conocer exactamente su significado, ni sustituirla por otra más familiar que le ayude a explicar, comprender e interpretar el texto.

C) Dificultad para inferir el significado de palabras desconocidas: se debe sobre todo a que no se realizan inferencias o adivinaciones acerca del posible significado que podría tener una palabra o expresión verbal nueva con relación al resto del texto que se está leyendo.

D) Dificultad en la percepción gestáltica de la lectura: supone realizar una lectura comprensiva percibiendo la misma como un todo global antes de iniciarla, durante la misma y al finalizar: ¿qué tipo de lectura es?, ¿de qué trata?, ¿qué he leído hasta ahora?, ¿me voy enterando?... Cuando se realiza este procesamiento, se elabora un producto comprensivo completo sin apenas pérdidas de información..

E) Dificultad en la percepción analítica de la lectura: supone identificar los componentes del conjunto o material leído, bien mediante el análisis de las frases u oraciones o mediante el análisis de los párrafos, obteniendo la idea principal de cada uno de ellos. Los alumnos que presentan esta dificultad tienden a omitir detalles importantes y/o ideas básicas fundamentales en su comprensión lectora, limitándose únicamente a realizar un resumen muy general.


F) Dificultad para establecer relaciones de causalidad entre las distintas partes del texto: si no se obtiene la idea principal o se tiene dificultades para ello (y también las ideas secundarias) es poco probable que se puedan comparar y extraer relaciones entre las distintas partes que integran la lectura.

G) Dificultad para identificar lo real de lo imaginario: esta dificultad guarda relación con la capacidad de análisis y síntesis que posea el alumno. En la medida en que tenga habilidades analíticas de discernimiento de expresión de diálogos y/o descripciones por parte de los personajes, se podrá lograr con mayor facilidad la discriminación entre lo real e imaginario de lo expresado en la lectura.

En cuanto a las técnicas que podemos utilizar para desarrollar y afianzar las habilidades en la comprensión de la lectura, tenemos:

A) Idea principal: Un procedimiento muy sencillo para iniciar al alumnado del primer ciclo de Primaria en el dominio de la extracción de la idea principal es el de confeccionar una ilustración con una acción determinada, ofreciéndole a continuación algunas opciones explicativas del dibujo para que elija aquella que entiende es la más explicativa. El paso siguiente será sustituir las ilustraciones por texto exclusivamente.

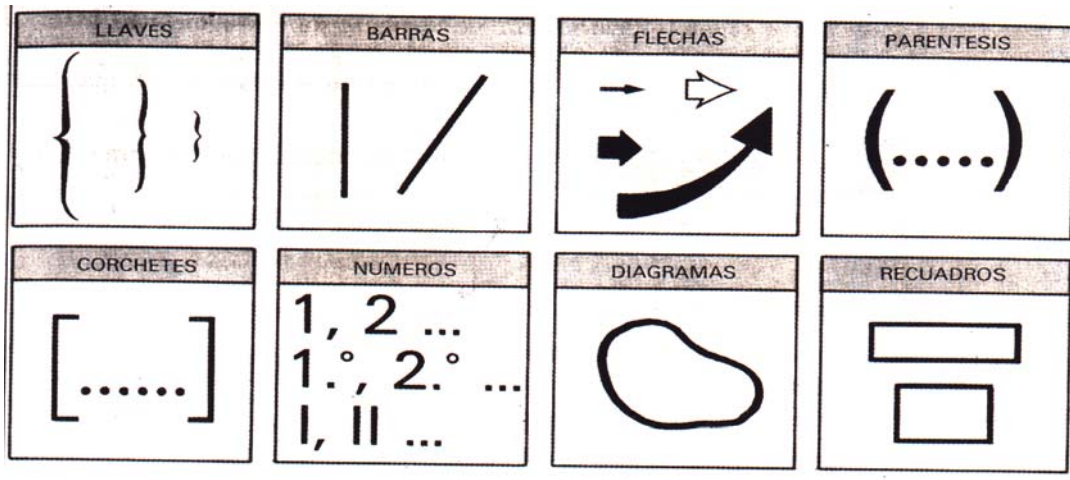
Indica cuál es la idea principal



— Los niños están de pie — El niño se está quejando
— La niña ha pisado al niño — La niña lleva falda

B) Organizadores gráficos: es una técnica especialmente indicada para extraer la idea principal de un texto y consiste en dibujar el texto con la ayuda de

elementos geométricos sencillos: líneas, recuadros, flechas, etc., siguiendo una secuencialidad de orden, jerarquía, consecuencias, clasificación, etc.



C) **Identificación de sinónimos y antónimos:** puede hacerse uso del diccionario o ir asociando paulatinamente aquellas palabras que sí se conozcan, dejando para el final aquellas que no se conocen.

SINÓNIMOS

Asocia cada palabra con otra de igual significado

<p>impertérito turbada normativa estruendo</p>	<p>imperturbable reglamento ruido afectada</p>
--	--

Forma frases:

.....

.....

D) **Procedimiento cloze (cierre):** consiste en la presentación de un texto en prosa del que se han eliminado varias palabras, reemplazadas por líneas de una extensión constante. Estas palabras omitidas deben ser restituidas por el lector para dar sentido completo al texto. La metodología de elaboración y / o preparación de los textos cloze es sencilla. Debe seguirse una misma pauta regular para omitir las palabras y dejar el espacio en blanco para completar. Esta pauta puede ser, por lo general, cada seis o siete palabras, con la excepción de no omitir palabras de cierta dificultad. Algunos criterios para omitir palabras en texto cloze

son:

- 1.- No omitir palabras ni en la oración inicial ni en la final del texto.
- 2.- Las palabras que se han de omitir en un texto pueden ser el resultado del azar, de un criterio racional o mecánico.
- 3.- Se deben omitir palabras sólo cuando los alumnos conozcan el concepto expresado por ellas.

Un aspecto importante en el procedimiento cloze es introducir desde el principio un componente de autocomprobación de la comprensión, facilitando al alumno una ficha adicional que contenga las respuestas correctas.

E) **Lectura simultánea:** consiste en leer una frase determinada y a continuación enunciar otra en términos muy similares pero más comprensible para el alumno.

Asocia cada frase con la que le corresponde de igual significado	
Había un gran alboroto y algarabía	Las puntas afiladas de su negro y gran bigote
Los mozos eran locuaces y dicharacheros	Había un jaleo enorme
Las puntiagudas guías de su bigotazo negro	Los muchachos hablaban mucho

Otro modelo de ejercicio es el siguiente:

ESTRATEGIAS DE LECTURA

Empecemos este apartado situando el asunto que vamos a considerar. Para César Coll (1987, 89) "un procedimiento - llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad - es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta".

La estrategia tiene en común con los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para conseguir la meta que nos proponemos.

Un aspecto que caracteriza también a las estrategias es que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas acerca del camino más adecuado que se debe tomar. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse. Un componente esencial de las estrategias es que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, esto es, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Las estrategias de lectura son, pues, procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Si las estrategias son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la lectura y comprensión de textos. Además, si las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la estrategia es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones.

Existe un acuerdo generalizado en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones principales:

a) de la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.

b) del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto, es decir, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto.

c) de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores y fallos de comprensión.

En síntesis, es necesario enseñar estrategias de comprensión porque aspiramos a hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye. Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de sus propios conocimientos y experiencias, cuestionar sus conocimientos y modificarlos, establecer generalizaciones, etc.

Las estrategias que se deben enseñar han de permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia disposición ante ella (motivación, disponibilidad, etc.); también deben facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Más que establecer listado de estrategias, puesto que interesa más que los alumnos sepan utilizar las estrategias adecuadas en vez de conocer amplios repertorios, parece más adecuado pensar en lo que las distintas estrategias que utilizamos cuando leemos posibilitan y que debe ser tenido en cuenta a la hora de enseñar. Desde esta perspectiva, las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias, siguiendo a I Solé (1999), son:

1) Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué y para qué tengo que leerlo?

2) Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé acerca del contenido del texto? ¿Qué sé de los contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que me pueden ayudar, acerca del autor, del género, del tipo de texto?

3) Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que pueda parecer trivial. ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar irrelevante, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinente, etc.?

4) Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo. ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?

5) Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación. ¿Qué se pretende explicar en este párrafo, capítulo o apartado? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?

6) Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podría ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?

A la hora de abordar las estrategias concretas, se pueden agrupar de la siguiente manera:

a) Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes.

b) Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión.

c) Las dirigidas a recopilar el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido.

Esta clasificación, como cualquier otra, no deja de resultar artificiosa, ya que las estrategias aparecen integradas en el curso del proceso de lectura. No obstante, por cuestiones metodológicas, se pueden abordar atendiendo a los diferentes momentos del acto lector, esto es, antes, durante y después de leer.

1) Estrategias **ANTES** de leer:

A) Ideas generales:

- leer es una actividad voluntaria y placentera
- niños y maestros deben estar motivados

- distinguir entre situaciones en las que `se trabaja` la lectura y situaciones en las que `sólo se lee`.
- ser capaz de transmitir el gusto por la lectura
- la lectura no es una actividad competitiva, mediante la cual se ganan premios o se sufren castigos
- es necesario contemplar varias situaciones de lectura: oral, colectiva, individual, silenciosa, compartida.
- ofrecer las ayudas adecuadas para superar los retos que la actividad de leer implica.

B) Motivación para la lectura

- ninguna tarea de lectura debe iniciarse sin que los alumnos se encuentren motivados.
- es necesario que conozcan lo que deben hacer, que se sientan capaces de hacerlo y encuentren interesante lo que se les propone.
- utilizar para ello textos no conocidos, aunque su temática debe resultar familiar al lector.
- las situaciones de lectura más motivantes son las más reales, aquellas en las que el niño lee para evadirse y no siente la presión de una audiencia.
- hay que planificar bien la tarea, seleccionar con criterio los materiales y decidir las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos.

C) Los objetivos de la lectura:

- los buenos lectores no leen del mismo modo cualquier texto.
- hay tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos.
- todos deben tratarse en las situaciones de enseñanza:
 - . leer para obtener una información precisa. Es un tipo de lectura muy selectiva y requiere enseñar algunas estrategias sin las cuales este objetivo no se consigue: orden alfabético, espacios reservados para tal o cual información, etc. Ejemplo: buscar un número de teléfono en la guía, consultar un periódico para ver la cartelera cinematográfica o los programas de televisión, etc.
 - . leer para seguir las instrucciones. La lectura es un medio que nos permite hacer algo concreto. Es imprescindible comprender el texto leído. Se necesita leerlo todo y, además, comprenderlo. Ejemplo: leer instrucciones, reglas de un juego, prospectos de medicinas, etc.

. leer para obtener una información de carácter general. Es la lectura que hacemos cuando queremos saber de qué va un texto y si nos resulta interesante seguir leyendo. No estamos presionados por una búsqueda concreta, ni necesitamos saber al detalle lo que dice el texto. Es un tipo de lectura que favorece que cada lector lea según sus propios intereses y propósitos. Ejemplo: leer un periódico, cuando se leen principalmente los titulares.

. leer para aprender. Es la lectura que hacemos con la finalidad de ampliar los conocimientos que ya tenemos sobre algo. Es una lectura lenta y repetida. Cuando se lee para estudiar es frecuente elaborar resúmenes y esquemas, anotar lo que es una duda, volver a leer el texto, etc.

. leer para revisar un escrito propio. Cuando se lee lo que se ha escrito, la lectura adopta un papel de control, de regulación. Es una lectura crítica que nos ayuda a aprender a escribir.

. leer por placer. La lectura es una cuestión personal no sujeta a nada. Lo que importa es la experiencia emocional que esté provocando la lectura. Es fundamental que el lector elabore criterios propios para seleccionar los textos, así como valorarlo y criticarlos.

. leer para comunicar un texto a un auditorio. En este tipo de lectura es fundamental haber comprendido previamente el texto o tener conocimientos suficientes sobre el mismo. La finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender el mensaje que se les emite.

. leer para practicar la lectura en voz alta.

. leer para dar cuenta de lo que se ha comprendido.

D) Activar el conocimiento previo

- Cuando un escrito es ya conocido, el lector no tiene que hacer ningún esfuerzo para comprenderlo.

- Si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado.

- Es necesario plantearse antes de la lectura con qué bagaje los niños van a poder afrontarla.

- Se puede ayudar:

. dando alguna información general sobre lo que se va a leer.

- . ayudando a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar sus conocimientos previos (ilustraciones, títulos, subtítulos, subrayados, tipos de letras, etc.)
- . animando a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema

E) Establecer predicciones sobre el texto

- Toda lectura es un proceso continuo de formulaciones y verificaciones acerca de lo que sucede en el texto, pero también es posible hacer predicciones antes de la lectura.
- Hay que ayudar a los niños a utilizar simultáneamente distintos índices: títulos, subtítulos, ilustraciones, lo que ya se conoce del autor, escenario, personajes, acción, resolución, etc.

F) Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto

- Los profesores dedican la mayor parte de su tiempo docente en formular preguntas a sus alumnos y éstos a responderlas.
- Alguien que asume su proceso de aprendizaje no se limita a contestar preguntas, sino que también puede interrogar e interrogarse él mismo.
- Cuando los alumnos plantean preguntas sobre un texto, están haciendo uso de sus conocimientos previos y, además, se hacen conscientes de lo que saben y de lo que no saben.
- Tipos de preguntas que ayudan:
 - . ¿Dónde ocurre esta historia?
 - . ¿En qué época tiene lugar esta historia?
 - . ¿De qué trata la historia?
 - . Cuáles son los personajes?
 - . Cuál es el personaje principal?
 - . ¿Tienen algún problema los personajes?
 - . ¿Cuál es el problema fundamental de la historia?
 - . ¿Cuáles son los hechos más importantes?
 - . ¿Cómo se resolvieron los problemas?
 - . ¿Qué intenta comunicarnos esta historia?

2) Estrategias **DURANTE** la lectura:

A) Ideas generales:

- El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende los diversos textos que se propone leer.
- Es un proceso interno, pero se tiene que enseñar.

B) Tareas de lectura compartida: El profesor y los alumnos asumen, unas veces uno y otras veces los otros, la responsabilidad de organizar la tarea de lectura.

- El profesor y los alumnos leen en silencio (o en voz alta) un texto.
- Tras la lectura se implica a los alumnos en las siguientes estrategias:
 - . Resumir lo leído
 - . Aclarar posibles dudas acerca del texto
 - . Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
 - . Formular predicciones sobre el texto que se lee
 - . Evaluar y hacer nuevas predicciones
 - . Relacionar la nueva información con el conocimiento previo

C) La lectura independiente: Es el tipo más verdadero de lectura, porque el propio lector impone su ritmo y trata el texto para sus propios fines. Se suelen facilitar en estos casos materiales elaborados para que practiquen por su cuenta algunas estrategias

- Algunas estrategias son:
 - . Dar un texto e intercalar preguntas con respuestas que se descubren para comprobar cuántas ha acertado.
 - . Incluir en el texto errores o disparates y pedir que el lector los localice y los sustituya.
 - . Ofrecer texto con lagunas
 - . Abordar el tema del resumen, dando texto cuyos párrafos llevan un breve resumen de lo tratado.
- Este tipo de lectura debe abandonarse tan pronto como el lector pueda leer textos enteros.

D) Los errores y lagunas de comprensión: informan de lo que comprende el lector, de si él sabe o no lo que comprende y si adopta decisiones adecuadas para solucionar el problema. Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar en estas situaciones hay que aplicar lo que se hace para comprender un texto:

- discutir con los alumnos los objetivos de la lectura
- trabajar con materiales de dificultad moderada
- proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos.
- enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse.
- ilustrar cómo utilizar el contexto para deducir el significado de una palabra.

3) **DESPUÉS** de la lectura:

A) La identificación de la idea principal: Hay que diferenciarla del tema, aunque en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos. El tema

indica aquello sobre lo que trata un texto y puede expresarse mediante una palabra o sintagma. La idea principal informa del enunciado (o enunciados) más importantes que el escritor ha utilizado para explicar el tema. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas.

B) El resumen: Resumir un texto requiere poder tratar la información que contiene de manera que pueda omitirse la que es poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren. El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella. Si se utiliza el discurso oral, se puede enseñar el resumen antes del segundo ciclo de primaria.

C) Formular y responder preguntas: Se trata de una estrategia esencial para una lectura activa si se utiliza no sólo como actividad de evaluación y para saber qué han comprendido o recuerdan los alumnos. Un lector que sea capaz de formularse preguntas pertinentes sobre un texto está más capacitado para regular su proceso de lectura y podrá hacerla más eficaz. Se debe preguntar de distinta manera:

- preguntas de respuesta literal cuyas respuestas se encuentran literal y directamente en el texto.
- preguntas piensa y busca, cuyas respuestas son deducibles, pero que requieren que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.
- preguntas de elaboración personal, que toman como referente el texto, pero cuyas respuestas no se pueden deducir del mismo; requieren la intervención y opinión del lector.

OBRAS CITADAS

- Brunet, J.J. y Defalque, A. (1989): *Técnicas de lectura eficaz*. Madrid: Bruño
- Coll, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona. Laia.
- McDowell, J. (1984): *Curs de formació de monitors*. Generalitat de Catalunya. (Material multicopiado).
- Solé, I. (1999): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Vallés Arándiga, A. (1991): *Técnicas de velocidad y comprensión lectora*. Madrid: Escuela Española.

BIBLIOGRAFÍA

- AGÜERA ESPEJO-SAAVEDRA, I. (1997): *Estrategias para una lectura reflexiva*. Madrid: Narcea
- ALLER MARTÍNEZ, C. (1991): *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer. Taller de lectura*. Alcoy: Marfil.
- CABRERA, F. y otros (1994): *El proceso lector y su evaluación*. Madrid: Laertes
- CAMPS, A. y COLOMER, T. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste-MEC
- CASSANY, D. y otros (1994): *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- GARCÍA RIVERA, G. (1996): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Akal.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (1990): *Lenguaje escolar y clase social*. Salamanca: Amarú.
- IRANZO ALBELDA, A. I. (1986): *Lengua española para formación del profesorado*. Madrid: Playor
- JIMÉNEZ, J. E. y ARTILES, C. (1991): *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid: Síntesis.
- LOMAS, C. y otros (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós
- LUCEÑO CAMPOS, J. L. (1988): *Didáctica de la Lengua Española*. Alcoy: Marfil.
- MANTECÓN RAMÍREZ, B. (1992): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Málaga: Librería Ágora.
- MOLINA GARCÍA, S. (1993): *Programa para el desarrollo de la comprensión lectora*. Madrid: Cepe
- MOLINA GARCÍA, S. (2000): *Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Málaga: Aljibe
- ROMERA CASTILLO, J. (1988): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Playor.
- ROMERO, J. F. y GONZÁLEZ, M. J. (2001): *Prácticas de comprensión lectora*. Madrid: Alianza
- RUBIO RIVERA, E. (1998): *Lengua y lectura. Una reflexión desde la práctica*. Escuela española, Madrid.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1999): *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana
- SANTIAGO MARTÍNEZ, E. y SANTOS, A. M^a (1990): *Programación de actividades creativas en lengua y literatura*. Madrid: Escuela Española.

ANEXO

RECURSOS EN INTERNET

www.logopedia.net

Tienda de software educativo sobre afasias, articulación, audiología, disartria, discriminación auditiva, disfasias, dislalias, fonética, lectoescritura, lenguaje de signos. Igualmente ofrece materiales para esas dificultades.

www.sapiens.ya.com/matevad/lectoescritura.htm

Método de lectoescritura: el taller del WIN-ABC. Un poco lioso, pero va explicando los pasos que hay que seguir.

www.cprlorca.com/intranet/nnee/lectoescritura.htm

Método de lectoescritura para alumnos con NEE.

www.altonweb.com/cs/downsyndrome/madridtech.html

Ordenadores y lectoescritura en Síndrome de Down

www.nalejandria.com/archivos-curriculares/lengua/nota-005.htm

Recetas (ejercicios) para apoyar el inicio de la lectoescritura. Permite bajar y fotocopiar las diferentes fichas.

www.pnc.cl/toquemagico/html/resumen.pdf

Experiencia para preparar la iniciación lectoescritora de niños ciegos.

www.edicionescastillo.com/catalogo/educacion-pages/cuentamelo.html

Cuéntamelo y Leo, es un método cognoscitivo-lingüístico-afectivo para la enseñanza y aprendizaje de la Lectoescritura (infantil, 1º y 2º). Dispone de un cuaderno de trabajo.

www.sauce.pntic.mec.es/~jver0006/metodo.htm

Método que un maestro viene aplicando en Yebra (Guadalajara)

<http://alfonsoparedes.4t.com/lector.htm>

Amplia serie de ejercicios para lectoescritura.

www.stanford.com.pe/salaprof/salaprof.htm

Muy interesante. Gran variedad de temas de interés. Sala de profesores de educación infantil y primaria.

<http://es.geocities.com/afnidis/programa.html>

Gran variedad de software educativo que se puede descargar: ejercicios de lectoescritura, ordenar por tamaño, imágenes para colorear, ejercicios con vocales, adivinar imágenes, trabajar la direccionalidad.

<http://paidos.rediris.es/needirectorio/logopedia.htm>

Artículos, publicaciones y enlaces de interés sobre trastornos del lenguaje, el habla, la voz. Logopedia en general.

<http://paidos.rediris.es/needirectorio/tema31.htm>

Programa de lectura perceptivo visual para alumnos con discapacidad (edad mental inferior a 6 años o CI por debajo de 50).

www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N2/ART/Art86.htm

Malos lectores o malos métodos. Explica de forma gráfica el error de cada método en estado puro y la necesidad de mezclar (métodos mixtos).

www.elpais.es/suplementos/educa/20010205/02edu05a.html

Interesante artículo de Isabel Solé, profesora del Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Barcelona sobre la lectura en la Educación Infantil.

www.banrep.gov.co/blaavirtual/letra-s/site/253.htm

Método de lectura elaborado en Colombia, pero que llama la atención por las actividades interactivas que tiene. Interesa como recurso para poner a trabajar a los niños.

www.lucas.simplenet.com/trabajos/dislexia/dislexia.html

Interesante trabajo sobre la Dislexia.

www.gratisweb.com/nepardo/sorderaylectoescritura.htm

La lectoescritura como alternativa comunicativa para el acceso de los sordos profundos a la comunidad oyente. Experiencia en Colombia.

<http://acceso.uv.es/EduDisca/Casos/PCI-LectoEscritura/>

Interesante experiencia con una niña de seis años afectada de parálisis cerebral infantil, escolarizada en un centro ordinario a la que se quiere instaurar la lectoescritura.

www.rinconinfantil.com/articulos.htm

Temas generales sobre la Educación Infantil, no novedosas, pero interesantes.

www.pnte.cfnavarra.es/creena

Bibliografía relacionada con la Logopedia (Más de 4000 entradas)