



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.5 (2020)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo - Uruguay

ISSN 2393-7076

La influencia de los ambientes de literacidad para la mejora de la comprensión lectora

Lizeth Castañeda González¹

Resumen

El presente artículo es parte de un avance parcial de una investigación acción² relacionada con los conceptos de ambientes de literacidad y comprensión lectora en los alumnos de educación primaria de la ciudad de Morelia, Michoacán. El avance de la investigación, únicamente, se concentra en la explicación teórica de ambos conceptos clave. La fundamentación teórica es esencial para reconocer, intervenir e interpretar la realidad donde se aplica el proyecto de investigación. Los objetivos de este proceso investigativo se encuentran vinculados con el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de educación primaria a través de la promoción de ambientes de literacidad adecuados a las necesidades de los educandos.

¹ Maestría en Educación Campo de Desarrollo Curricular

Unidad 161, Morelia. UPN. Docente lizeth.castaneda.gonzalez@gmail.com

²Para esta investigación entendemos la investigación acción como un “proceso reflexivo-activo que vincula dinámicamente la investigación para la generación de conocimiento, la acción transformadora sobre las prácticas educativas asociadas al currículo y la formación docente” (Rodríguez, 2005, p. 37).

Palabras clave: comprensión lectora, literacidad, niveles de comprensión lectora, lectura, sociocultural.

Abstract

This article is part of a preview of an action-research process on the concepts of literacy environments and reading comprehension in primary school students in the city of Morelia, Michoacán. This preview is focused solely on the theoretical explanation of both key concepts. The theoretical foundation is essential to recognise, intervene, and interpret the reality where the research project is put in practice. The objectives of this research process are linked to the development of reading comprehension of primary school students through the encouragement of literacy environments which are appropriate to the needs of the students.

Keywords: reading comprehension, literacy, levels of reading comprehension, reading, sociocultural.

El artículo representa un producto parcial de una investigación enfocada en la influencia de los ambientes de literacidad para mejorar la comprensión lectora de una escuela primaria ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán. La investigación consta de diferentes fases que corresponden a la metodología de investigación acción. La primera se concentra en el diagnóstico de los niveles de comprensión lectora, enseguida la identificación y pertinencia de estrategias de acción para la intervención con base a las necesidades reconocidas en el diagnóstico. Posteriormente la aplicación de las estrategias de acción y finalmente la evaluación y valoración de la propuesta de intervención. De tal investigación, para fines del artículo, solo se considera la fundamentación teórica que permite entender el fenómeno de estudio.

El término literacidad

La traducción del término de literacidad proviene del término en inglés "literacy". El término presenta una orientación sociocultural que destaca la importancia del enfoque lingüístico y psicolingüístico. Su aplicación es actual, comprende la adquisición, el desarrollo y el uso del lenguaje oral y escrito. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el concepto de literacidad "ha demostrado ser tan complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas"

(2006, p. 147). Debido a que la literacidad presenta una concepción muy reciente, se ha entendido el término desde diversas perspectivas, sin embargo, se diferencia claramente del concepto de alfabetización, ya que este, según el diccionario de Real Academia de la Lengua Española, se remite solamente al acto de “enseñar a leer y escribir”. Por otra parte, Matte (2007) considera la alfabetización como la tarea del profesor de encontrar el proceso de enseñanza adecuado para que el educando entienda el sonido de las sílabas y su combinación, es decir, ir de lo analítico a lo sintético. En cambio, la literacidad va más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura.

El concepto de literacidad es un término complejo, a consecuencia de la variedad de interpretaciones que se le adjudican. Actualmente, las investigaciones que se relacionan con los procesos de literacidad parten de un enfoque sociocultural. La perspectiva sociocultural entiende que la literacidad es la “suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural”, de acuerdo con Cassany (2006, p. 3). Los textos son originados desde los grupos humanos en distinto momento y lugar, por lo que, el significado es distinto para los lectores ya que depende del contexto en el que nos encontremos.

La propuesta por Cassany y Castellà (2010) presenta una perspectiva que se centra en concebir este término como el dominio y el uso del sistema alfabético, el uso de diferentes géneros discursivos, los valores sociales que adoptan el lector y el autor, el conocimiento que se construye a través de los textos y la manera en que se comparte con la comunidad y cómo ese aprendizaje se refleja en el mundo. De otra manera, estos mismos autores señalan que la literacidad más allá de resolver situaciones de la vida cotidiana, también involucra “el análisis de géneros discursivos escritos, el estudio longitudinal o histórico del devenir de una práctica escrita en un ámbito social, las reflexiones sobre los aspectos sociales de la literacidad y el uso que determinados grupos hacen de la herramienta de la escritura para mantener el poder” (2010, p. 355). Con esta última concepción, se hace referencia en que la literacidad también se constituye a través de una memoria histórica que determina la vida actual de los sujetos.

Zavala (2008), desde otro punto de vista, argumenta que el conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, (que pueden vincularse a un entorno institucional en específico como la escuela, la comunidad, la familia, etc.), se conocen como literacidad. Es por eso, que existen múltiples literacidades. De acuerdo con Cassany (2005), los diferentes tipos de literacidad son las siguientes: multiliteracidad, es la práctica de lectura de muchos textos en espacios breves. La biliteracidad consiste en la lectura y

escritura en dos idiomas. La literacidad electrónica reorganiza el uso de la lectura a través de la web, haciendo estas prácticas de mayor accesibilidad para los aprendices. Por último, la literacidad crítica, que, además de alcanzar un grado alto de comprensión del texto, implica también la capacidad de emitir una opinión personal de la lectura realizada.

En relación con las diferentes perspectivas del término de literacidad, se considera aquella que mantiene un enfoque sociocultural, es decir, además de tomar en cuenta el dominio y el uso alfabético, la literacidad implica la forma de utilizar la escritura y la lectura para un objetivo social en específico, como leer un cuento por entretenimiento, leer un instructivo para armar algún artefacto, escribir un recado para socializar con los amigos, escribir para reflexionar sobre la vida personal, entre otros. Además de cumplir algunos objetivos sociales, se recupera de este mismo autor, el significado que las personas atribuyen a los textos que escriben o leen. La literacidad no solo se manifiesta en los textos leídos o escritos, también se produce en la interacción interpersonal y en lo que hace el sujeto con los textos, es decir, si estos se apropian y se les otorga un significado, puede cambiar la forma de actuar y pensar de la sociedad. Por esta razón, la literacidad presenta una mirada social debido a que tiene gran influencia en el pensamiento y el accionar de las personas.

Dimensiones de la literacidad

La literacidad mantiene una variedad de dimensiones ya que se ha estudiado con la ayuda de diferentes disciplinas relacionadas a las humanidades y las ciencias sociales. La UNESCO propone por lo menos cuatro opciones que clarifican el alcance de la literacidad. La primera de ellas es la literacidad como habilidad individual. En esta, es fundamental desarrollar las habilidades cognitivas de la lectura y la escritura de los alumnos, independientemente del contexto donde se encuentren. A lo largo del proceso educativo de los discentes, la literacidad se mide desde diferentes tests o pruebas estandarizadas para conocer su nivel académico, no solo centrado en el área de Español, sino también en las demás asignaturas, debido a que el lenguaje es esencial para la adquisición y el procesamiento de la información.

La literacidad es aplicada, practicada y situada. Como su nombre lo determina, se considera a la literacidad desde su uso socio-contextual, la cual presenta objetivos sociales en específico y prácticas culturales. Las prácticas de literacidad están

históricamente situadas, las cuales van cambiando a lo largo del tiempo y se van adquiriendo durante los procesos de aprendizaje informales.

La literacidad entendida desde un uso social, rebasa los aspectos cognitivos y lingüísticos. “Leer y escribir no son fines en sí mismos; uno no lee y escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” (Zavala, 2008, p. 24). La literacidad no solo se manifiesta en los textos leídos o escritos, sino en el significado que adopta el lector y la influencia de este en el actuar y pensar de las personas.

La visión de la literacidad como un proceso de aprendizaje se enfoca indudablemente en el proceso del aprendizaje del alumno antes que en los resultados. “El sujeto que aprende es un sujeto activo antes que un receptor pasivo de información y conocimiento” (Riquelme, 2016, p. 50). Se concibe al sujeto como una persona activa y reflexiva de lo que aprende, que realiza procesos de metacognición y autorregulación para identificar las áreas de oportunidad y limitaciones propias de su aprendizaje. Estas ideas se retoman “desde el Constructivismo”, propuestas por los autores Lev Vigotski y Jean Piaget.

Las perspectivas anteriores y esta última tienen características específicas y detalladas según su clasificación, sin embargo, cada una de ellas considera la literacidad como una práctica social.

Las prácticas, tanto en el mundo individual como en el social, son entendidas si se conciben como existentes en las relaciones interpersonales, dentro de grupos y comunidades, en vez de como un conjunto de propiedades que yacen en el interior de los individuos (Barton y Hamilton, 2004, p. 113).

La literacidad se manifiesta en el sujeto desde que adquiere habilidades cognitivas de la lectura y la escritura, sin embargo, siempre se construye a partir de las interacciones que mantiene con los demás sujetos, dándole un sentido y un significado para lo que lee o escribe.

Por otra parte, la última dimensión propuesta por la UNESCO es la literacidad como texto. Es aquella que “sostiene que el tema o contenido de los textos, además de sus condiciones de producción y reproducción, son elementos fundamentales” (Riquelme, 2016, p. 51), es decir, a través de los procesos de literalización las personas internalizan discursos que son funcionales a la reproducción de las estructuras de poder vigente. Gee (2007) plantea que existen discursos primarios, que forman parte de nuestra identidad social y se adquieren en el seno familiar. Estos discursos son la base

de la adquisición de los discursos posteriores, llamados secundarios, que se apropian desde la influencia de instituciones como la escuela, la Iglesia u otro tipo de organizaciones. Los discursos secundarios pueden coincidir o no con los primarios, por ello, su función puede ayudar a reforzar o a modificar lo que piensa el sujeto. La literacidad prevalece el uso social que se le otorga a lo escrito o leído, según las intenciones del lector.

La psicóloga Rovira (2019), desde otro enfoque, manifiesta la idea de que la literacidad se desarrolla en momentos: la literacidad emergente, el aprendizaje formal y la literacidad. El primero de estos se refiere a la información e interpretación que reciben las personas durante los primeros años de vida. Antes de iniciar el aprendizaje formal en las instituciones, los niños se encuentran rodeados de carteles, libros, anuncios, folletos y todo tipo de documentos correspondientes al contexto cultural en donde están inmersos, sin embargo, se les atribuye un uso y un significado según las capacidades desarrolladas por el alumno sin el apoyo de un aprendizaje formal.

El aprendizaje formal corresponde cuando el niño inicia su vida escolar y empieza a adquirir las habilidades formales que le permiten la lectoescritura. Así, luego de aprender a leer y escribir, el alumno estará preparado para utilizar dichas habilidades como medio de aprendizaje de otros conocimientos. A lo largo del aprendizaje formal, sin duda, se van fomentando habilidades que permiten el desarrollo de la literacidad, por lo tanto, es un aprendizaje continuo y su proceso es gradual conforme las experiencias fomentadas dentro y fuera del aula. Todo el cúmulo de experiencias y construcción de aprendizajes conforman la literacidad, la cual se favorece con el perfeccionamiento de las habilidades adquiridas en el entorno social del discente.

Moreau (2013) argumenta que considerando la literacidad de manera abierta, dinámica y contextualizada, implica el desarrollo de tres dimensiones, las cuales son: lingüística, cognitiva y social. Anteriormente, se analiza el significado del uso social que mantiene la literacidad, por ello, este autor emplea el sentido social como parte del desarrollo integral de la persona, que además de la noción de leer y escribir, es la apropiación de la cultura oral y escrita necesaria para que las personas puedan interactuar, comunicar, aprender, interpretar y socializar con los demás.

Luke y Freebody (1990) mencionan los componentes de la literacidad en un mapa de recursos dividido en cuatro dimensiones: la primera de ellas corresponde a los recursos del código, poniendo énfasis en la descodificación y codificación del sistema escrito, con la competencia gramatical. El aprendiz logra reconocer los signos de

puntuación, la ortografía, el tipo de texto y su función. Se continúa con los recursos del significado, a través de la competencia semántica. “Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos de discurso, etcétera” (Cassany, 2005, p. 40). En esta segunda dimensión se destaca la importancia del significado que representa el texto para el lector, la conexión que se manifiesta por medio de los conocimientos previos y los nuevos conceptos que va adquiriendo, además de visualizar la diferencia entre la diversidad de tipología textual.

Más adelante, los recursos pragmáticos se dirigen bajo el uso de la competencia pragmática. Se hace hincapié en la función que mantienen los textos y en qué circunstancias se emplean. Luke y Freebody (1990) argumentan que en esta dimensión cada género textual que se utilice debe encontrarse ligado a su propósito y contexto para establecer la aplicación factible de estos.

Finalmente, la última dimensión son los recursos críticos. El aprendiz emplea la competencia crítica para analizar el punto de vista que utiliza el texto. La influencia de la perspectiva del escritor es independiente a lo que piensa el lector, por ello, se identifican las ideologías, opiniones, valores, actitudes, con la intención de emitir un argumento válido que permita establecer una opinión más sólida con los nuevos conocimientos aprendidos.

Comprensión lectora

Uno de los objetivos de la literacidad es promover la comprensión lectora, puesto que es una problemática detectada en el diagnóstico debido a su ausencia en los alumnos de educación primaria. La comprensión lectora presenta diferentes niveles de complejidad en relación con el entendimiento y el apropiamiento de los discursos desarrollados por el aprendiz al momento de leer y escribir.

Comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto; sino más bien generar una representación mental referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido, como afirma Cooper (1990, p. 10).

Por esta razón, el aprendiz necesita ser capaz de descifrar e interpretar lo que está leyendo, combinando los conocimientos que tiene sobre el tema para lograr una construcción de un nuevo conocimiento.

La comunicación es esencial en la vida del ser humano. Para poder comunicarnos es necesario comprender lo que escuchamos y leemos. Es por esto, que la problematización que conlleva el tema de investigación está enfocado hacia el fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una propuesta de intervención. En la educación primaria es elemental desarrollar la habilidad de la comprensión lectora. Tal como lo menciona el Plan de estudios de educación primaria (2011) referente a la asignatura de Español, es necesario que el alumno sea competente al leer, comprender y reflexionar con el fin de aumentar sus conocimientos e involucrarse en las prácticas sociales de lenguaje a las que se enfrenta.

Para desarrollar la habilidad de la comprensión lectora, es indispensable promover la lectura y la producción de textos. Leer y escribir son dos palabras muy familiares dentro del contexto educativo, sin embargo, representan una tarea compleja que se le atribuye un sentido estricto para poder lograrlo. Como menciona Lerner (2001), la escuela debe ser una comunidad de lectores que tengan sed por aprender cada día nuevas cosas, que defiendan sus formas de pensamiento a través de la argumentación, que lean simplemente por placer y por conocer más de ciertos autores, de descubrir todas aquellas formas posibles de utilizar el lenguaje, entre otros.

La escuela, también, debe ser una comunidad de escritores donde los alumnos

producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideren valiosas, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... (Lerner, 2001, p. 26).

Así pues, las instituciones educativas son determinantes para promover espacios de lectura y escritura donde las prácticas sociales adoptadas permiten a los discentes incorporarse a la comunidad de lectores y escritores.

Gran parte de los problemas en relación a la lectura es la falta de comprensión en los textos, por lo que es necesario incentivar al sujeto para su entendimiento. Es fundamental que el lector busque significado, entre lo que ya sabe (conocimientos previos) y construya nuevos conocimientos a partir de lo que está leyendo. ¿Pero de qué manera lograrlo? La pregunta anterior resulta muy compleja, debido a que cada persona emplea los mecanismos y estrategias adecuadas para poder entender los textos donde muchas veces se suelen desarrollar de manera inconsciente.

Gómez (2005) menciona que la comprensión lectora es la construcción de significados que hace el lector basado en la información que obtiene del material leído,

así como de la información previa que posee sobre el tema. Por esta razón, se intenta que el estudiante sea capaz de interpretar y descifrar lo que está leyendo combinando con los conocimientos previos que posee sobre el tema, para lograr una construcción de un nuevo aprendizaje. Existen investigaciones acerca de estrategias que posibilitan obtener una comprensión lectora favorable en los discentes. Por ejemplo, la autora Solé (1992) clasifica tres tipos de estrategias generales de comprensión lectora según se utilicen antes, durante y después de la lectura. Estas son:

1. Antes de la lectura: Consisten básicamente en preguntas que debe hacerse el lector para guiar su lectura:

- “¿Para qué voy a leer?: Objetivos de la lectura.
- ¿Qué sé de esto?: Se activan los conocimientos previos.
- ¿De qué se trata esto?: Se formulan hipótesis y se hacen predicciones sobre el texto.

2. Durante la lectura:

- Se formulan hipótesis y se hacen predicciones sobre la lectura.
- Se formulan preguntas sobre lo leído.
- Se aclaran posibles dudas acerca del texto.
- Se releen partes confusas.
- Se crean imágenes mentales para visualizar las descripciones vagas.

3. Después de la lectura:

- Se formulan preguntas y se las responde.
- Se utilizan organizadores gráficos.
- Se hacen resúmenes” (Solé, 1992, p. 61).

Las estrategias anteriores se realizan con frecuencia de manera mecánica por parte del lector, sin embargo, es necesario hacerlas de manera consciente, es decir, que nuestra lectura sea analizada, ya que si el alumno se cuestiona sobre el texto, sobre lo que comprende y lo que no, se puede valorar si verdaderamente está atribuyendo un significado a lo que lee. De aquí la importancia de seleccionar aquellas estrategias que realmente contribuyan al desarrollo de habilidades lingüísticas en el alumno.

Para que el lector pueda leer y comprender eficazmente tiene que atribuirle un sentido a los textos. Muchas veces en la escuela primaria este factor representa una limitación para el niño, donde no se logra la conexión con sus intereses y esto conlleva a que la práctica de la lectura sea tediosa. Como señala Solé, “las situaciones de lectura más motivadoras también son más reales, es decir, aquellas en las que el niño lee para

evadirse, para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de la biblioteca o del aula” (Solé, 1992, p. 87). Es importante que el profesor asuma el compromiso de guiar a sus estudiantes al proceso, interpretación y comprensión de la lectura a través de la selección de materiales que estén de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños. Se sabe que esta selección puede ser complicada para satisfacer a todos los alumnos, sin embargo el diseño de varias actividades lo puede hacer posible.

Resulta imprescindible la selección de materiales y el tipo de lectura que realizan los alumnos para incentivar la interpretación y comprensión. Cassany, Luna y Sanz (1998), quienes citan a White (1983), mencionan que el comprender lo que leemos va relacionado significativamente con los tipos de lectura que efectuamos, los cuales pueden ser de manera extensiva, intensiva, rápida y superficial e involuntaria. Cada una de ellas se realiza dependiendo la intención que el lector tenga, por ejemplo, si se habla de una lectura extensiva, esta se emplea simplemente por placer para satisfacer el gusto por la lectura. La lectura intensiva se hace con el objetivo de obtener una información específica, dicha situación puede darse al estar leyendo un ensayo o informe de un alumno. La lectura rápida y superficial, como su nombre lo indica, se usa para dar un vistazo a lo que se quiere obtener de algún texto, sin ahondar en más especificaciones. Por último, la lectura involuntaria se relaciona a una situación inconsciente, esto sucede cuando las personas van por las calles leyendo anuncios publicitarios.

Por los criterios anteriores, según el tipo de lectura que utilice el lector, también se emplea cierta velocidad donde se ve involucrada en un menor o mayor grado la comprensión lectora. Bisquerra (1983) sostiene que la eficacia lectora se da a través de dos tipos de velocidad lectora. La primera de ellas hace referencia a la lectura integral, que a su vez se divide en reflexiva y mediana. La reflexiva se manifiesta en un 80% de comprensión al leer 250 ppm (palabras por minuto), requiere de una velocidad más lenta y minuciosa para entender cada parte del texto. Por otro lado la mediana, incluye un 50-70% de comprensión, es la lectura más habitual que se realiza tomando una velocidad de 250-300 ppm. Esta primera clasificación permite deducir que cuanto menos rapidez en la lectura, habrá mayor comprensión de ella.

La segunda clasificación es la lectura selectiva, se divide en lectura atenta y de vistazo. La lectura atenta se determina por la elección de la información útil según los objetivos del lector, es decir, es la búsqueda de datos concretos que se necesiten. A diferencia de la lectura atenta, la de vistazo, tiene el propósito de extraer la idea global del texto, simplemente realizando una lectura superficial.

Además de Solé (1992), existen más investigadores que se han preocupado por reconocer qué estrategias contribuyen a mejorar la comprensión lectora. Tal es el caso de, Casanny, Luna y Sanz, (1998) dado que sostienen que la comprensión lectora puede verse incrementada a través de la aplicación de nueve microhabilidades que van desde las más instrumentales hasta las más reflexivas y comprensivas.

La primera de estas microhabilidades es la percepción. Estos autores manejan que “el objetivo de los ejercicios de percepción es adiestrar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora” (Cassany, Luna y Sanz, 1998, p. 211). Esta microhabilidad pretende aumentar la velocidad lectora a través de materiales que permitan hacer las acciones de manera automática ayudando al lector a mejorar su competencia lectora.

En segundo lugar, se encuentra la microhabilidad de la memoria. Cassany et. al., (1998), argumentan que, la memoria a corto plazo (MCP) resulta muy importante al ejercer la capacidad de retención para lograr conectar las ideas del texto y comprender lo que se va leyendo. Existen muchos ejercicios para desarrollar dicha microhabilidad, tal es el caso del uso de juegos de memoria, dictado, retención de palabras, entre otros. El tercer lugar lo ocupa la microhabilidad de la anticipación. La anticipación se refiere a la capacidad de predecir el contenido del texto a partir de sus ilustraciones, título, indicaciones, son aquellas situaciones que se esperan antes de comenzar a interpretar y comprender cierto texto. Cassany et al. (1998) manejan propuestas de anticipación según los tipos de lectura:

“Ideas para anticipar una lectura extensiva

- Ir a una librería o biblioteca a escoger libros.
- Imaginar cómo puede ser un libro a partir de la portada o de la información de la contraportada.
- Llevar libros al aula para conocerlos, hojearlos y escoger uno de ellos.
- Cuestionarios sobre hábitos y gustos de lectura de cara a escoger libros.
- Ideas para anticipar la lectura intensiva.
- Prever el tema y las ideas del texto a partir del título, de las fotografías o de los dibujos.
- Fijarse en los subtítulos, en las negritas o en las mayúsculas.
- Hacer una lista de las palabras que creemos que pueden aparecer en el texto: sustantivos y verbos.
- Explicar las palabras claves o difíciles del texto.

- Leer la primera frase o párrafo de un texto e imaginar cómo puede seguir.
- Continuar, oralmente o por escrito, textos de cualquier clase. -Apuntar todo lo que el alumno sabe sobre un tema X antes de leer: hacer listas, esquemas, mapas de ideas, etc.” (Casanny, Luna y Sanz, 1998, p. 216).

La cuarta microhabilidad es la lectura rápida y atenta. Este tipo de lectura se ha ejemplificado con anterioridad, esta ayuda al alumno a encontrar datos específicos que se le pidan, muchas veces no es imprescindible leer el texto línea por línea, sino que consiste en aprender a ubicar la información deseada. Por lo tanto, la velocidad de la lectura entra en este campo y es necesario que el docente realice ejercicios en coordinación con el tiempo para encontrar solamente aquello que interesa.

En el quinto lugar, aparece la microhabilidad de la inferencia. Se refiere al conocimiento del significado de algún aspecto determinado a partir del sentido de las demás ideas del texto. Se toma en cuenta el conocimiento del alumno, el contexto sobre el que se maneja y todas aquellas vías que permitan descifrar lo que pretende comunicar la lectura. Posteriormente, la ubicación de las ideas principales es la sexta microhabilidad. Se emplea con el objetivo de identificar lo más importante que se presenta en un texto. Es necesario comprender la estructura y el contenido de este, para después seleccionar la información fundamental y discriminar aquella que solo intenta dar más ejemplos de lo ya explicado.

Después se encuentra la séptima microhabilidad que considera la estructura y forma del texto. Casanny et al. sostienen que “este segundo nivel incluye la comprensión y análisis de las propiedades textuales del texto, como coherencia, cohesión, adecuación, corrección, etc.” (Casanny et al., 1998, p. 221). Es indispensable reconocer la tipología textual, el propósito de la lectura, el tipo de lenguaje, signos de puntuación, entre otros, para poder interpretar correctamente el texto. El penúltimo lugar lo ocupa la microhabilidad de leer entre líneas. Esta se entiende como la capacidad de descifrar lo oculto que presenta el contenido del texto, es decir, saber lo que pretende decir el autor además de la información que se encuentra explícita. Por consiguiente, se trata de “una microhabilidad superior, que va mucho más allá de la comprensión del contenido básico o de la forma del texto” (Casanny, et al., 1998, p. 222). Comprende el ser lectores críticos y reflexivos para detectar la intención bajo la cual se rige el texto y por supuesto hacer ejercicio de la argumentación al interpretarlo.

En el último lugar, y no menos importante, se encuentra la microhabilidad de la autoevaluación. Esta microhabilidad permite que el alumno sea capaz de verificar su

proceso de comprensión a lo largo de su lectura y qué estrategias utiliza para entender completamente el texto cuando surja alguna dificultad. Cassany et al. mencionan los principales puntos que se deben considerar en la autoevaluación, son los siguientes:

- “Escoger la velocidad adecuada de la lectura, según los objetivos y el texto.
- Elegir las microhabilidades apropiadas para cada situación: anticipación, lectura atenta, inferencia, etc.
- Detectar las incoherencias de significado o las deficiencias de comprensión, determinar sus causas y escoger una estrategia para resolverla” (Cassany et al., 1998, p. 224).

La autoevaluación representa un proceso muy íntimo del lector que le permite mejorar su competencia lectora al detectar los logros y limitaciones que presenta al momento de comprender un texto. Podría también definirse como un proceso de metacognición donde el discente evalúa su propio aprendizaje y toma decisiones de cómo mejorar su desempeño.

En síntesis, las nueve microhabilidades mostradas anteriormente permiten observar que el proceso de comprensión lectora requiere de mucho trabajo por lo que se hace mención de la importancia del acompañamiento del profesor para construir y fomentar cada una de ellas en los alumnos. Las microhabilidades posibilitan un conocimiento más amplio y variado sobre todas las dificultades por las que tiene que pasar un buen lector pero que sin duda puede enfrentarlas enriqueciendo su aprendizaje personal.

La comprensión lectora se manifiesta en distintos niveles. Mercer (1991) citado en Vallés y Vallés, (2006) menciona tres tipos: literal, interpretativa y la evaluativa y/o apreciativa. Desde esta perspectiva, la comprensión literal se entiende como aquel nivel donde el estudiante decodifica lo que dice el texto y recuerda los hechos tal y como suceden en la lectura. También comienza a relacionar el significado de las palabras y a entender cómo las frases y los párrafos ayudan a interpretar el código escrito.

La comprensión interpretativa o inferencial implica el entendimiento de las ideas de una manera más profunda. Vega (2012) argumenta que este nivel se divide en tres etapas: la integración, mediante la cual, el lector deduce el significado del texto a través de sus conocimientos previos y reglas gramaticales. Después, el resumen, que implica el reconocimiento de las ideas principales, brindando un sentido coherente a lo leído. Y por último, la elaboración, que involucra la nueva información que el lector añade al texto, debido a las construcciones de significados que desarrolla paulatinamente.

Posteriormente, en la comprensión crítica o evaluación apreciativa, el lector es capaz de emitir sus propios argumentos respecto al texto, es decir, toma como referencia la opinión que intenta transmitir el escritor y, a través de esta, logra establecer juicios valorativos que se relacionan con su experiencia propia.

La siguiente perspectiva propuesta por Gordillo y Flórez (2009) se relaciona estrechamente con la anterior. En el primer nivel de comprensión lectora se encuentra el literal. Desde este punto de vista se agrega que además de que el lector es capaz de reconocer sobre lo que habla el texto, también puede identificar detalles, precisar el tiempo, espacio y personajes, captar el significado de palabras y oraciones, secuencias, sucesos y hechos, etc. Puede identificarse la información mediante las preguntas ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo es?, ¿con quién?, ¿para qué?, entre otras.

Gordillo y Flórez (2009) que citan a Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) sostienen que existe la lectura literal en un nivel primario (nivel 1) y la lectura literal en profundidad (nivel 2). La lectura literal en un nivel primario (1) implica la identificación y reconocimiento de los elementos que presenta el texto, lo que quiere decir que dicha información aparece de manera explícita. Pueden ser de cuatro tipos: de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones (Gordillo y Flórez, 2009, p. 97).

En la lectura literal en profundidad (nivel 2), el lector promueve el desarrollo de su proceso de comprensión localizando las ideas principales y secundarias y el título que conlleva el texto de manera más profunda, es decir, incluye el análisis de la información explícita que se presenta en el nivel anterior.

En el nivel de comprensión inferencial, Gordillo y Flórez (2009) añaden al punto de vista de Mercer (1991), citado en Vallés y Vallés, (2006) que, además de promover la habilidad de la inferencia al momento de interpretar un texto, es conveniente que el lector aprenda a diferenciar la información que no se encuentra explícita para hacer uso de esta habilidad, lo que supone realizar un mayor esfuerzo de retención de los aspectos importantes que no se mencionan. Se pueden utilizar varios cuestionamientos para lograrlo, por ejemplo, ¿qué pasaría antes de?, ¿qué significa?, ¿por qué?, ¿cuál es el motivo?, ¿qué conclusiones habrá?, etcétera.

Dentro de la misma línea, el último nivel de comprensión corresponde al crítico. Este nivel requiere de un mayor esfuerzo, donde entra en juego la autoevaluación del

lector para poder precisar lo que quiere aportar al realizar una lectura en este nivel de alcance. De acuerdo con Gordillo y Flórez (2009), las cualidades de los juicios emitidos por el lector deben contemplar las características de exactitud, aceptabilidad y probabilidad. En otras palabras, los juicios deben ser sustentados y producir cierta validez para opinar sobre lo leído, siempre y cuando conlleve a un aprendizaje reflexivo y crítico sin llegar a dañar la reputación del autor del texto. La formación de juicios se puede incentivar a través del uso de preguntas como ¿qué opinas?, ¿cómo te parece?, ¿qué piensas de?, ¿cómo calificarías?, ¿cómo debería ser?, entre otros.

Alliende y Condemarín (1986) clasifican los niveles de comprensión lectora de la siguiente manera: literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica o juicio valorativo y apreciación lectora. Las características del primer nivel son similares a las propuestas anteriores. La reorganización de la información implica el acomodo de las ideas e información extraída del texto. Entre las actividades involucradas se encuentra la capacidad de hacer resúmenes, síntesis, bosquejos y clasificaciones.

La comprensión inferencial y la lectura crítica o de juicio valorativo también cuenta con características semejantes a lo ya mencionado. Ahora bien, a diferencia de los argumentos anteriores de otros autores, Alliende y Condemarín (1986) añaden otro nivel, llamado apreciación lectora, mismo que, alude al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Mediante este nivel, el aprendiz genera una crítica positiva o negativa de lo que lee e incluso de las imágenes que se utilizan para complementar el texto.

Conclusiones

La comprensión teórica del fenómeno estudiado y su ocurrencia en la realidad socio-educativa contribuyen al entendimiento de la problemática donde se manejan dos conceptos clave que corresponden al término literacidad y la comprensión lectora. Existe una fuerte relación entre ambos, el fomento de ambientes de literacidad es una condición necesaria para el desarrollo de las competencias lectoras y, por ende de la comprensión lectora. Dentro y fuera del hogar es imprescindible promover ambientes de literacidad que no solo tengan la función de leer y comprender textos, sino también lograr metas personales, desarrollar conocimientos, mejorar la comunicación y participación social, producir e utilizar información en los diferentes contextos.

El artículo plantea que se realiza una investigación acción, aunque dentro del trabajo no sea la prioridad demostrar los resultados. Primero, se señala la importancia de crear ambientes de literacidad dentro de la fundamentación teórica-investigativa. Su consideración se establece desde dos perspectivas. Por un lado, estos permiten crear condiciones apropiadas dentro de la institución y en cada aula para promover la comprensión lectora. Por otro lado, si los ambientes de literacidad son adecuados a las necesidades de los alumnos es muy probable que la comprensión lectora se fortalezca.

Siguiendo la naturaleza de la investigación acción, de acuerdo con el diagnóstico se detecta que los alumnos de cuarto grado de educación primaria se encuentran en un nivel de comprensión lectora literal, con base a este nivel son diseñadas ocho estrategias que conforman la propuesta de intervención: Identificación de la idea principal del texto, Identificación de sinónimos y antónimos para la comprensión del texto, Reconocimiento de los personajes principales y secundarios, Identificación de los escenarios del texto, Identificación de los elementos y características del cuento, Comprensión de la secuencia de acontecimientos, Reconocimiento de datos, hechos y detalles del texto y Empleo de los indicadores que promueven un nivel de comprensión lectora literal adecuado, (por el espacio del artículo no se describe su aplicación y resultado).

La propuesta de intervención a través de las ocho estrategias se enfoca en el desarrollo y fortalecimiento de la lectura de comprensión sentando las bases necesarias para transitar hacia el nivel de comprensión lectora inferencial. Tal propuesta resultó exitosa y es compartida con todo el colectivo docente para generar empatía por las necesidades de los alumnos. El invitar a los profesores de las instituciones a desarrollar proyectos de investigación facilita trabajar continuamente en todos los grados de educación primaria, ya que la intervención debe ser constante a lo largo de los ciclos escolares para obtener resultados idóneos.

Referencias bibliográficas

- Alliende, F. y Condemarin, M. (1986) *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004) *La literacidad entendida como práctica social. Escritura y sociedad*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 109-139.
- Bisquerra, R. (1983). *Prácticas de eficiencia lectora*. Barcelona: PPU

- Cassany, D. (2005) *Los significados de la comprensión crítica*. Revista Lectura y vida. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. Revista Perspectiva. V. 28., n. 2, 353-374.
- Cassany, D., et. al., (1998). *Enseñar lengua*. España: Barcelona. Editorial Graó
- Cooper, J. (1990). *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid: Visor
- Freebody, Peter y Allan Luke (1990) *Programas de alfabetización: debates y demandas en el contexto cultural*. Vol. 5, nº 7, p. 7-16.
- Gee, J. (2007). *Lingüística social y alfabetizaciones: ideología en discursos*. Nueva York: Routledge.
- Gómez, M. (2005). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP
- Gordillo y Flórez (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Revista Actualidades Pedagógicas No. 53 Enero-junio 2009. Colombia.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Matte, C. (2007). *Nuevo silabario del método Matte*. Santiago de Chile: Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago-Red de Colegios
- Mercer, C. (1991). *Dificultades de Aprendizaje I*. Barcelona: CEAC
- Moreau, A., et al. (2013). “*El concepto de alfabetización en francofonía: ¿qué dicen las definiciones?*”, en Revue CNRIS. Revista Científica y Profesional, Vol. 4, 2: 14-18.
- Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados en aulas de segundo ciclo de enseñanza básica*. Colombia: Tesis de Doctorado. Universidad de Manizales-CINDE
- Rodríguez, J. (2005). *La investigación acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Lima Perú: DOXA.
- Rovira. (2019) *Literacidad: qué es, tipos y fases de desarrollo*. Revista de Psicología y mente.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP
- Sole, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona

- UNESCO (2006). *Alfabetización para la vida*. Francia: Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Organización cultural.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2006). *Comprensión Lectora y Estudio Intervención Psicopedagógica*. Valencia: Promolibro
- Vega, B. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao*. Lima Perú: Maestría en educación
- Zavala, V. (2008) *La Literacidad, o lo que la gente" hace" con la lectura y la escritura*. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (23), 22-35