

Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora: Una experiencia con niños de 5º grado

Octavio Henao Álvarez*

Introducción

Es urgente cualificar y renovar las concepciones psicopedagógicas y estrategias didácticas que vienen utilizando muchos centros educativos para iniciar y estimular en los niños el aprendizaje de la lectura. Los resultados del proceso de instrucción al finalizar el ciclo escolar básico sólo excepcionalmente trascienden el nivel de la decodificación. En un informe reciente del Ministerio de Educación Nacional sobre la calidad de la educación básica primaria se señala que únicamente el 5% de los estudiantes de 5º grado es capaz de reconocer los propósitos del autor, y sólo el 22% puede trascender la información explícita del texto y comprender su estructura realizando alguna actividad inferencial (Ministerio de Educación, 1992).

Aunque se reconoce la lectura como una herramienta fundamental de aprendizaje, la capacidad de la escuela para potenciar y desarrollar en los niños un buen nivel de competencia lectora es muy exigua. Esto se explica, en gran medida, porque la formación teórica de los docentes, las premisas metodológicas, los esquemas de interacción maestro-alumno, los libros, cartillas u otros materiales impresos y, en general, toda la propuesta didáctica, está concebida y orientada hacia desarrollo de la lectura mecánica.

La lectura debe revelarse a los niños como un vehículo capaz de transportarlos al mundo fascinante del conocimiento, como un valioso instrumento en la búsqueda de información, como un medio de aproximación a las diversas manifestaciones de la cultura y del arte y como recurso, para deleitar y enriquecer el espíritu. Pero, muchos maestros no lo hacen así, porque sus teorías sobre el aprendizaje, su visión conceptual de la lectura, su concepción del desarrollo cognoscitivo infantil y los procedimientos didácticos que utilizan en el aula, siguen siendo los mismos que les enseñaron en las instituciones de formación docente hace cuarenta años.

Durante mucho tiempo, el estudio de la conducta lectora privilegió como horizonte de indagación y reflexión los problemas relacionados con el aprendizaje de la decodificación: convertir letras en sonidos o traducir palabras escritas a expresiones orales. Se creía que una vez el niño lograra reconocer grafías y palabras, su dominio del lenguaje oral le garantizaría un nivel adecuado de comprensión lectora. La investigación realizada durante las últimas décadas, no sólo ha cuestionado la lógica implícita en esta ecuación, sino que ha demostrado la extrema complejidad de los procesos psicolingüísticos implícitos en la comprensión de un texto escrito.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

El centro de atención de los investigadores de la alfabetización fue pues desplazado del problema de la decodificación y los métodos didácticos, hacia otras búsquedas teóricas más relacionadas con una explicación de la naturaleza y dinámica de la comprensión lectora, y con el estudio psicogenético de estos procesos. Estas nuevas corrientes consideran la lectura como el proceso mediante el cual un lector elabora y capta el sentido de un texto interactuando con él, lo cual implica mucho más que juntar los significados de una cadena de palabras previamente decodificadas.

El niño se convierte en un lector competente, no porque aprenda a identificar bien las letras del alfabeto o a reconocer palabras escritas, sino porque logra integrar su conocimiento lingüístico, su bagaje cognoscitivo, y aun su mundo emocional, en el proceso de construcción y exploración del significado de un texto escrito.

La búsqueda de los nuevos teóricos e investigadores es estudiar la forma como el niño o el adulto construyen su conocimiento de la lengua escrita, y los procesos cognoscitivos implícitos en su comprensión y utilización. Este enfoque constituye una perspectiva más científica y sistemática para el estudio de la lectura, y consecuentemente para su desarrollo en el contexto escolar.

Objetivos

Los objetivos de esta propuesta didáctica son los siguientes:

1. Ofrecer a los alumnos un entorno de aprendizaje en el que puedan explorar, construir, inventar, captar, y gozar significados a partir del texto escrito.
2. Despertar en los jóvenes un mayor interés por la lectura, revelándoles su valor como herramienta de acceso y disfrute de la información, el conocimiento y la cultura.
3. Poner al alcance de nuestros maestros concepciones de la lecto-escritura, metodologías, y recursos didácticos fundados en teorías con validez y actualidad científica.
4. Contribuir al mejoramiento de la educación básica primaria y secundaria estimulando y desarrollando en los alumnos un nivel de competencia lectora que les permita afrontar exitosamente los aprendizajes propios de esta fase escolar.

Fundamentación teórica

La literatura especializada registra varios modelos explicativos del proceso de comprensión lectora: modelos de procesamiento **ascendente**, modelos de procesamiento **descendente**, y modelos de procesamiento **interactivo**.

Según el modelo **ascendente**, durante el proceso de lectura la información fluye de abajo hacia arriba, esto es, va del reconocimiento visual de las grafías a la captura del significado o procesamiento semántico del texto, sin que el sentido inverso del proceso sea necesario. Como los niveles de este proceso guardan una dependencia unidireccional, los logros alcanzados en

cada instancia son prerrequisito para el análisis en el nivel superior. Muchos investigadores han hecho evidente las limitaciones de este modelo, demostrando que los análisis efectuados en un determinado nivel no sólo dependen de información proveniente de niveles inferiores sino también de datos que aportan instancias superiores. En cualquier instancia del proceso, el lector puede apelar a su bagaje conceptual o dominio del lenguaje modificando así la dirección del flujo de información (Miller, 1969; Chomsky, 1978; MacGinitie, 1978; Alonso y Mateos, 1985).

El modelo **descendente** otorga más valor como estrategia de búsqueda del sentido al bagaje lingüístico-cognitivo del sujeto, que a la información gráfica del texto. El sentido de una frase no es el equivalente de la suma de los significados de las palabras que la forman. El simple reordenamiento de las palabras de una oración permite la formación de otras frases con significados distintos. La comprensión no depende de la exacta percepción visual de los caracteres impresos, sino de la destreza para captar algunos detalles que por su riqueza sintáctica o semántica permitan derivar hipótesis acertadas sobre el significado del texto (Goodman, 1976; Smith, 1973; Pearson, 1978).

Según el modelo **interactivo**, la comprensión de un texto conjuga estrategias de procesamiento de información ascendente y descendente. En la búsqueda del significado, el lector opera simultáneamente con los datos impresos en la página y el repertorio de conocimientos que almacena en su mente (Spiro, 1980; Woods, 1980). Para una comprensión exitosa resulta esencial esta interacción de procesos basados en el reconocimiento de los detalles gráficos del texto y procesos basados en la habilidad lingüística y conceptual del sujeto. A la luz de este paradigma la lectura es concebida como un proceso que:

- Tiene un flujo de información multidireccional.
- Utiliza de manera activa estructuras conceptuales en los diversos niveles.
- Recibe información de cada nivel en distintos momentos del proceso.
- Dispone de un mecanismo para seleccionar y evaluar la información proveniente de cada instancia.
- Responde a propósitos específicos del lector, cuyo logro debe vigilar y controlar.

Estrategias didácticas del programa

1. Razonamiento inferencial

La inferencia es un procedimiento inherente a la comprensión de cualquier texto, aun del más sencillo. Es una tarea que subyace a todo proceso de búsqueda y construcción de significado, y como tal está presente en cada una de las estrategias incorporadas al programa. El nexo entre la inferencia y la comprensión es tan cercano, que para algunos autores resultan indisociables. Precisamente por constituir un aspecto tan esencial de la lectura, el ejercicio inferencial se ha incluido en este programa como la estrategia que apoya, irriga, y articula todo el proceso de comprensión.

Durante el proceso de lectura la actividad inferencial permite al lector la ejecución de múltiples funciones: hallar las conexiones lógicas y semánticas entre las proposiciones del texto, resolver la ambigüedad semántica que presentan muchas palabras, llenar los vacíos de información que dificulten la comprensión, detectar el sentido de referencias anafóricas, aportar el contexto necesario para la interpretación de frases, establecer marcos explicativos pertinentes, etc.

Todas las estrategias, procesos, acciones, y tareas que configuran esta propuesta didáctica buscan potenciar el desarrollo de la habilidad inferencial. Con este fin, los módulos didácticos diseñados para el programa incluyen diversas actividades tales como:

- Indagación y discusión de los esquemas conceptuales que sobre el contenido del texto poseen los niños antes de abordar su lectura.
- Reconocimiento y análisis de la estructura del texto, sus componentes e interrelaciones.
- Exploración del horizonte de significaciones de los elementos léxicos que aparecen en el texto.
- Indagación de las reacciones personales que suscita el texto en el niño lector.
- Conversación sobre la relación existente entre los contenidos del texto y las creencias, valores e intereses del lector.
- Confrontación y evaluación de las distintas interpretaciones que los miembros del grupo otorgan a un mismo texto.
- Construcción de mapas conceptuales y árboles semánticos.
- Identificación y análisis de la estructura lógica y secuencial de un texto.
- Búsqueda de relaciones causa-efecto.
- Identificación de atributos y características propias de personajes, objetos o lugares.
- Exploración de los ámbitos semánticos que comparten o distancian los vocablos contenidos en el texto.
- Determinación y análisis de la categoría gramatical correspondiente a los diversos elementos léxicos.

2. Exploración y activación de esquemas

Los modelos interactivos utilizan el concepto de esquema como principio explicativo de la comprensión lectora. Esta noción ha sido utilizada en la psicología cognitiva para explicar los procesos de aprendizaje, comprensión y memorización. Un esquema se define como una red de estructuras conceptuales que el sujeto emplea para aprehender, interpretar, o recordar situaciones, objetos, eventos, o fenómenos. Los esquemas podrían explicarse, también, como paquetes organizados de conocimientos y experiencias previas, o como conjuntos de datos que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria (Rumelhart, 1981). Un adulto, p. e., posee esquemas sobre la estructura de un cuento, sobre ciertas conductas de los personajes, sobre las características de algunos lugares, objetos y situaciones, es decir, representaciones mentales sobre los componentes y la forma de organización del relato. Los niños a medida que escuchan y leen cuentos y relatos van desarrollando estos esquemas. Muchas investigaciones recientes han comprobado que los lectores utilizan activamente estos esquemas en la exploración semántica del texto (Henao, 1986). Una vez que el niño ha logrado cierto nivel de decodificación debe disponer de esquemas y otras

macroestructuras que le faciliten el acceso a los significados, reconocerlos, complementarlos, inferirlos, organizarlos y jerarquizarlos (Del Río, 1985). Estos son algunos ejemplos del tipo de actividades que podrían estimular la utilización de esquemas como estrategia de comprensión: hacer discusiones previas a la lectura, que relacionen la información del texto con el conocimiento y experiencias que posea el lector; realizar tareas de predicción del significado; reconstruir historias a partir de fragmentos desorganizados; hacer mapas conceptuales; construir gramáticas del cuento, etcétera.

3. Entrenamiento metacognitivo

La metacognición es el conocimiento de los factores o variables que actúan e interactúan en el curso y en el resultado de un proceso cognitivo. Es el dominio que posee el sujeto de procesos y estados cognitivos tales como la memoria, la percepción, la atención, la comprensión etc. Es, en síntesis, el control consciente y deliberado de nuestra actividad cognoscitiva. Los esfuerzos por vigilar, predecir, comprobar y evaluar que acompañan la realización de ciertas tareas de estudio, aprendizaje, lectura o solución de problemas, constituyen destrezas metacognitivas (Brown, 1980). Entre las actividades del programa tendientes a desarrollar estrategias metacognitivas se pueden destacar: clarificar previamente los propósitos del lector frente a cada una de las lecturas; administrar eficientemente la atención alejándola de lo trivial y concentrándola en las partes más importantes del texto; procurar que el niño a medida que avance en la lectura haga un monitoreo constante, evidenciando que el proceso de comprensión vaya teniendo lugar; tomar medidas correctivas adecuadas cuando se detecten lagunas en la comprensión; evitar que ciertos distractores obstaculicen la búsqueda y procesamiento de la información más relevantes.

4. Análisis macroestructural

El propósito de esta estrategia didáctica es estimular en el estudiante su capacidad para identificar la estructura del texto y reconocer sus diversos componentes. Hay múltiples evidencias de que el lector adulto, y aun niños en edad preescolar, tienen cierto conocimiento de la estructura y las relaciones lógicas que subyacen a un relato, lo cual influye significativamente en su capacidad de comprensión y memorización. Es más fácil recordar un texto organizado según una estructura lógica, que otro dispuesto arbitrariamente. Así mismo, el lector tiende a reorganizar el material escrito cuando su estructura difiere del esquema ideal que posee sobre tal texto (Goetz y Armbruster, 1980; Pearson y Camperell, 1981).

Varios investigadores han constatado experimentalmente que el conocimiento de la estructura de texto permite diferenciar a los buenos y malos lectores. Igualmente, se ha encontrado que mediante la instrucción en el manejo estructural del texto es posible mejorar la capacidad de comprensión de lectores poco diestros (Geva, 1985; Whaley, 1981). Otros hallazgos indican que los elementos del texto ubicados en los niveles más altos de la estructura jerárquica facilitan más el recuerdo. En consecuencia, una estrategia eficiente para comprender y recordar la información contenida en un

texto escrito es abordar su lectura bajo la guía de un esquema organizativo apropiado (Henaó, 1985; Meyer, 1975; Pearson y Camperell, 1981).

Algunas actividades de esta propuesta didáctica orientadas hacia el análisis macroestructural son: hacer discusiones sobre la organización, el plan, o el esquema de la narración; identificar su secuenciación temporal y sus relaciones de causalidad; analizar el sistema jerárquico que conforman sus elementos, y sus interrelaciones lógicas; articular las unidades aisladas de información a contextos significativos e interesantes; identificar las partes más significativas del texto y utilizarlas como ayuda en la comprensión; examinar y confrontar las diversas interpretaciones que los alumnos pueden dar a un mismo texto; reconocer el marco organizativo que el autor ha dado al texto y utilizarlo como guía de análisis.

5. Capacidad de síntesis

Resumir un texto es reconocer lo esencial de su contenido y expresarlo de una manera clara y concisa. Para muchos teóricos e investigadores, la capacidad de comprensión lectora está estrechamente relacionada con la aptitud para identificar y recordar las ideas más valiosas del material leído. Esta tarea no sólo implica que el lector elabore una representación mental del texto, lo cual constituye un requisito para la comprensión, sino que organice sus componentes en un cierto orden jerárquico. Hay evidencias de que muchos lectores deficientes tienen dificultades para realizar exitosamente las dos instancias de este proceso (Winograd, 1985). Para posibilitar el desarrollo de esta habilidad, el programa se apoya en actividades tales como: reconocer las ideas más significativas de un texto, tanto explícitas como implícitas; recordar y compendiar aspectos específicos de la información que ofrece; hacer recuentos libres sobre su contenido global; organizar, evaluar y jerarquizar las ideas, eventos, proposiciones, etcétera.

Materiales didácticos del programa

Se diseñó un conjunto de 12 módulos escritos que por su temática, estructura, ejercicios, y actividades reflejaran de manera óptima los lineamientos teóricos del modelo interactivo y las estrategias del programa. En la selección de los textos se tuvieron en cuenta variables tales como: el nivel de dificultad, lo atractivo e interesante de su contenido, la estructura sintáctica y la extensión. Se puso especial atención al valor formativo de las lecturas reflejado en su calidad literaria y el tipo de valores morales, cívicos, culturales, estéticos, históricos y sociales que transmitían. Para cada una de las lecciones se imprimió un folleto que tenía un promedio de 6 páginas, entre 12 y 13 actividades didácticas, un tamaño de letra adecuado al nivel de lectura de los niños, e ilustraciones variadas y atractivas. Una vez que el alumno desarrolla todas las actividades propuestas en estos folletos los devuelve al docente para su revisión y evaluación.

El trabajo de los alumnos con cada una de estos módulos fue precedido de las siguientes tareas:

1. **Activación de esquemas** tendiente a explorar y sacar a luz el conocimiento previamente adquirido por los niños sobre el tema de la lectura, lo cual facilita el abordaje y comprensión del texto;
2. **Exploración léxica** que consiste en localizar todas aquellas palabras que puedan resultar difíciles o desconocidas para el alumno, y mediante una serie de ejercicios diversos asegurarles su dominio gramatical y semántico;
3. **Realización de árboles semánticos** cuyo objetivo es revelar a los alumnos la riqueza semántica de algunas palabras claves en la lectura y la diversidad de sus conexiones significativas con otras expresiones.

Experimentación del programa

Esta propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora ha sido experimentada en dos oportunidades, la primera con el auspicio de la Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia, y la segunda con el apoyo de la Consejería Presidencial para Medellín. En la primera aplicación experimental, que tuvo una intensidad de 8 horas semanales y una duración de tres meses, participaron 300 niños que cursaban el 5º grado en cuatro escuelas del área metropolitana de Medellín. En la segunda experimentación, que tuvo una duración e intensidad similar, participaron 1100 niños matriculados en 5º grado en 25 escuelas del área metropolitana de Medellín.

Con el propósito de evaluar el impacto que la aplicación de este programa tuvo en la capacidad de los niños para comprender el lenguaje escrito, se aplicó un pre-test y un post-test tanto al grupo experimental como a un grupo control, estableciendo así su nivel de comprensión lectora antes y después de participar en el programa.

Para el análisis estadístico de los resultados se utilizó la prueba **T**, la cual permite establecer si la capacidad de comprensión lectora de los niños participantes en el programa aumentó significativamente más que la de los niños del grupo control. Específicamente, este análisis determina si la diferencia entre el pre-test y el post-test del grupo experimental es mayor que la diferencia entre el pre-test y el post-test del grupo que no interviene en el programa.

Los resultados de la primera experimentación revelaron que, mientras los niños involucrados en el programa aumentaron su nivel de comprensión lectora un promedio de 57.05 puntos, los niños del grupo control sólo mejoraron su desempeño 15.09 puntos en promedio. El valor **t** encontrado muestra una diferencia significativa ($t = 16.61$, $p = 0.0001$). Como lo indican estos datos, la capacidad de comprensión lectora de los niños involucrados en esta propuesta didáctica aumentó casi cuatro veces más que la de aquellos que sólo tuvieron acceso al programa regular de lectura.

Al comparar las diferencias entre el pre-test y el post-test de la segunda experimentación, se estableció que los niños involucrados en el programa aumentaron su rendimiento un promedio de **24.56** puntos, mientras que los niños del grupo control sólo mejoraron su desempeño **8.57** en promedio. El

valor t encontrado revela una diferencia claramente significativa ($t = 14.53$, $p < 0.0001$). Al igual que en la primera experimentación, los datos del análisis estadístico revelan que esta propuesta tuvo un impacto en las habilidades de comprensión lectora de los niños muy superior al observado con el programa regular.

En ambas aplicaciones experimentales los niños del grupo control obtuvieron un desempeño significativamente mejor en el pre-test. Esta ventaja del grupo control en el pre-test excluye la posibilidad de atribuir los avances observados en la capacidad de comprensión lectora de los niños que vivenciaron el programa a la posesión previa de mejores habilidades para la lectura. Cabe mencionar aquí que, mientras los niños del grupo experimental participaban en el programa, los del grupo control asistían a sus clases regulares de español.

El efecto tan positivo de la primera experimentación del programa en la competencia lectora de los niños no sólo se apreció en los datos de los análisis estadísticos, sino que afloró de manera concluyente al hacer un examen cualitativo de su desempeño frente a las diversas tareas y ejercicios de cada módulo. Para ilustrar el avance logrado por los niños desde esta óptica no cuantitativa se equipararon algunas de las respuestas dadas a una misma pregunta en el pre-test y el post-test. Las respuestas consignadas en el post-test revelan:

- Una actitud más dispuesta a sentir el texto, dejando que estimule la fantasía, la emoción, el miedo, la esperanza, etcétera,
- Una percepción más libre del texto.
- Una mejor capacidad inferencial.
- Un reconocimiento más exacto de los detalles del texto.
- Una mayor capacidad de reaccionar emocional y racionalmente frente a las lecturas.
- Una mayor disposición a asimilar de manera creativa y crítica los contenidos.
- Una incursión en el texto más metódica y analítica.
- Un uso más eficiente de su bagaje cognitivo.
- Una mayor riqueza léxica, más dominio sintáctico, y un mejor estilo formal.
- Una mayor capacidad de formular preguntas frente al texto y de confrontar sus propios esquemas intelectuales.
- Un mayor impacto de las ideas del texto en los conceptos, valores, y actitudes de los niños.

En la segunda experimentación de esta propuesta didáctica se hizo una evaluación cualitativa de los resultados alcanzados, considerando la apreciación de los niños que participaron en el programa, de los profesores titulares de las escuelas, y de los docentes auxiliares que intervinieron en la ejecución. Estos son algunos ejemplos de sus testimonios:

➤ *Niños participantes*

“Yo descubrí lo maravilloso que es el mundo de la lectura, me he interesado más por leer los libros, es un mundo donde hay cosas fantásticas y reales” (Natalia A. Cardona, *Escuela Doce de Octubre*).

"Descubrí que la lectura es muy buena. Uno estudiar tanto aquí y no sabía leer" (Alcides B, *Escuela San Juan de Luz*).

"Antes leía muy lento, ahora ya leo con fuerza, con puntuación, más bien que antes. Ahora me gusta leer mucho" (Wilmar D. Giraldo, *Escuela Fe y Alegría, El Río*).

"Este programa me enseñó a pensar, a soñar con lo que quiero ser algún día" (Carlos A. Tamayo, *Escuela Beato Hno. Salomón*).

"Es una alegría. Me gusta mucho leer. Es necesario para todos los humanos diariamente. El programa me facilitó comprender mejor la lectura y cogerle amor" (Adrián M. Henao, *Escuela Fe y Alegría, San Juan de Luz*).

"Ahora me gusta leer la prensa, cuentos, revistas, y todo lo que se trata de leer. Todos los días estoy leyendo cosas nuevas y presiento que ya ahora leo mejor que antes" (Jhon A. Pérez, *Escuela San Juan de Luz*).

"Ahora cuando cojo un libro y me pongo a leer un personaje del cuento, me da tanta imaginación que es como si fuera yo misma" (Diana M. Zuluaga, *Escuela República de Nicaragua*).

➤ *Docentes titulares*

"Este programa me pareció sumamente interesante. En él los alumnos se desarrollan mucho, no sólo en la lectura, la escritura, la expresión oral, sino en todas las materias. Se despertó en ellos el interés por el uso del diccionario, el amor a la lectura, y el trabajo en grupo. Creo que daría mejor resultado si se iniciara al empezar el año escolar" (Olivia Rodríguez, docente titular, *Escuela Rosalía Suárez*).

"Todos los niños se motivaban y especulaban acerca de lo que traería el cuadernillo. Permitía un conocimiento más amplio del alumno, de sus intereses y metas. Los cuadernillos trajeron temas bien interesantes con lecturas que facilitaban la integración con otras áreas. Las actividades sugeridas llenan las expectativas que tienen los estudiantes de enriquecer significativamente su vocabulario, y ayudan a enriquecer su expresión y redacción. Pienso que a nivel de comportamiento los alumnos se ven más expresivos, abordan las preguntas con más facilidad, se ubican más fácilmente en sus evaluaciones, y son menos lacónicas sus respuestas" (Sofía Elena Soto, docente titular, *Escuela Hno. Beato Salomón*).

"Se notaron grandes avances en otras materias porque el programa presentó integraciones e interrelaciones que llevaron al conocimiento de muchos conceptos desconocidos para el alumnado. En el programa se desarrollaron varios elementos positivos, entre ellos interés por la lectura, desarrollo de términos o palabras desconocidas, comprensión de la lectura en general, y realización de composiciones. Este programa es recomendable desde el principio del año para obtener mejores resultados" (Otilia Giraldo de G, docente titular, *Escuela Fe y Alegría, San Juan de Luz*).

"Las lecturas fueron amenas, fantásticas, e interesantes. En ellas hubo palabras desconocidas tanto para mí como para ellos, que enriquecieron su vocabulario. Hubo composiciones muy originales y llamativas en la mayoría de los alumnos. El árbol semántico los llevó a reflexionar sobre los valores y a

tornarse más afectivos. Hubo palabras y preguntas que les llamó mucho la atención. La mayoría de los alumnos demostraron interés y esfuerzo por aprender. El proyecto debe ser conocido por todos los educadores para lograr éxito en las clases de Español y Literatura. Este programa se debe desarrollar desde el inicio del año escolar" (Amparo Pino, docente titular, *Escuela Fe y Alegría, Popular N° 1*).

"En los niños se despertó un espíritu por la confrontación de palabras desconocidas, es decir, una iniciativa personal por recurrir al diccionario o preguntar a alguien. De esta forma adquirieron nuevos términos. Demostraron mayor participación oral. La mayoría se mostraron gustosos en expresar sus aportes. La profesora valoró la palabra de cada alumno. Cada taller fue muy bien preparado en cuanto a motivación, aclaraciones en el desarrollo y confrontación. Pienso que el tiempo del programa fue muy corto" (Luz Amparo Zabala, docente titular, *Escuela Fe y Alegría, Aures*).

➤ *Docentes auxiliares del programa*

"Esta, propuesta permite la construcción de espacios para recrearnos en la fantasía, donde los límites a las posibilidades personales no existen, incurriendo en actividades artísticas y literarias que no sólo incentivaron a los niños a mejorar su redacción tanto oral como escrita y a ser más participativos, sino también a sensibilizarse consigo mismo y con los demás, a respetar otros puntos de vista, otras inquietudes y otras respuestas, es decir a ser más tolerantes" (Luz Estella Torres, docente auxiliar del programa).

"Comprendimos que la lectura no es una tarea fácil, sino que es un camino que se recorre con empeño, con ganas, y sobre todo, dando algo o todo de nosotros... Comprendimos también que apenas iniciamos ese camino en el que nos queda aún mucho por sentir y por vivir. Descubrimos otra cara, encontramos otro sentido, y sobre todo, asistimos a un encuentro especial con la lectura y la escritura. Ahora sabemos que leer y escribir son en esencia posibilidades de vida. Aprendimos que la lectura **creativa y significativa** no nos está dada, sino que es un proceso donde hemos de dar mucho de nosotros" (Olga Cecilia Puerta, docente auxiliar del programa).

"El programa permitió reevaluar, describir, sentir, y expresar cada lectura que caía en nuestras manos. Recuperamos la conversación viva y llena de libertad sobre asuntos cotidianos. Esperar la clase de "Español" como ellos la llegaron a llamar, era esperar esa posibilidad de respirar en el aula de clase, de poder pararse, de preguntar, de equivocarse, de aprender del error. El programa en sí posibilita crear situaciones de aprendizaje, no sólo en las áreas de Español, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, sino también en el campo de la creatividad, de la ensoñación, del compañerismo, de la responsabilidad" (Angela María González B, docente auxiliar del programa).

"Fue asombroso ver como los niños derrocharon creatividad, no sólo para escribir, sino para buscar otras fuentes de información sobre el terna que se trataba. Qué aventura es conocer cuando el conocimiento se presenta así, unido a la vida, a los sueños, a las esperanzas, a la naturaleza, a la lectura, a la escritura; así leer deja de ser una tarea aburridora que se hace sólo en la escuela. Los textos que se leyeron fueron bellísimos y mágicos, porque dejaron en los corazones de cada uno el sentimiento de "sí se puede", "todavía se pueden hacer cosas", "si vos querés podés, sólo hace falta un gran esfuerzo y podés". Como muestra de estos sentimientos que se despertaron en los niños están sus escritos, diciendo que uno debe luchar por lo que quiere, que por

poco que se tenga siempre podemos dar algo... Este trabajo ameritaba mucho esfuerzo porque era utilizando el pensamiento, cosa muy rara, comparada con la metodología de la escuela, donde generalmente se copia del tablero y se memoriza. Fue una grandiosa experiencia (María Ligia Echavarría, docente auxiliar del Programa).

"Con cada una de estas lecciones pude observar que se generó en los niños un gran deseo de investigar sobre los distintos temas, de preguntarse. También hubo mucha oportunidad para que expresaran pensamientos y creaciones fantásticas, de las cuales disfrutaron con fascinación y goce... Pero lo más importante fue que todo esto ayudó a desarrollar la autoconfianza, el respeto, y el amor por sí mismos, demostrándolo en sus reacciones, en sus juicios valorativos, en la seguridad con que realizaban sus trabajos" (Alba Lucía Zapata, docente auxiliar del programa).

"A lo largo del programa los niños fueron entendiendo que para hacer un buen trabajo no se necesita tener la esperanza de una buena nota, sino sentir la satisfacción de la realización del mismo. Este fue un principio que traté de implementar para que lo tuvieran presente en todas las facetas de su vida. Siempre hubo un buen espacio para la gran invitada del programa: "la imaginación". Las lecturas nos proporcionaron vivir una serie de aventuras refrescantes y excitantes, donde la capacidad de soñar fue nuestra, gran aliada para tratar de entender la realidad" (Claudia Patricia Estrada, docente auxiliar del programa).

"El diseño del trabajo motiva y respeta el ritmo de aprendizaje de los niños, organizando activa y significativamente el proceso lector. En cuanto a la comprensión lectora, se logra un mayor manejo lexical porque existe una nueva visión en la construcción del significado de una palabra; la comprensión sintáctica y semántica, construyéndolas paulatinamente y a partir del repertorio lingüístico del niño. Así mismo la gramática se ve muy favorecida en este proceso, verbo, sustantivo, y adjetivo pasan a ser entidades "funcionales" en el texto, recreados y aplicados con sentido, elaborando toda una competencia lingüística y comunicativa. Esta propuesta es una alternativa para crear la cultura de la lectura y los lectores" (Gloria Zoemy Zuluaga, docente auxiliar del programa).

"El programa permitió a los niños vivir para aprender, de acuerdo con su potencial individual. Su actitud hacia el aprendizaje cambió no sólo a nivel escolar, sino también a nivel existencial" (María Claudia Pineda, docente auxiliar del programa).

Esta propuesta didáctica es en esencia un contexto para la interacción entre el lector y la escritura, un espacio para transacciones entre el pensamiento y el lenguaje, un entorno para que el niño explore, construya, invente, goce, y sueñe significados a partir del texto. Más allá de su estructura formal, las estrategias que configuran este programa sólo buscan hacer posible que la incursión del niño en el mundo del lenguaje escrito sea una experiencia más jubilosa, menos incierta, más insinuante y pletórica de resonancias vitales.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. y M. Mateos (1985) "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación." En **Infancia y Aprendizaje**, Vol. 31-32, 5-19.
- Brown, A.L. (1980) "Metacognitive Development and Reading." En R.J. Spiro; B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Chomsky, C. "When You Still can't Read in Third Grade: After Decoding What?" En S.J. Samuels (ed.) **What Research Has to Say about Reading Instruction**. Newark, Del., IRA.
- Del Río, P. (1985) "Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora." En **Infancia y Aprendizaje**, Vol **31-32**, 21-43.
- Geva, E. (1985) "Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo." En **Infancia y Aprendizaje**, Vol. **31-32**, 45-66.
- Goetz, E.T. y B.B. Armbruster (1980) "Psychological Correlates of Text Structure." En R.J. Spiro; B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds). **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Goodman, K.S. (1976) "Behind the Eye: What Happens in Reading." En H. Suger y B.B. Ruddell (eds). **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, Del., IRA.
- Henao Alvarez, O. (1986) "Influencia de esquemas culturales específicos en la comprensión del lenguaje metafórico." En **Lectura y Vida**, Año 7, **1**, 25-29.
- Henao Alvarez, O. (1985) "Las gramáticas del cuento y la comprensión de lectura." En **Psicología Educativa**, Vol. **8**, 37-45.
- Meyer, B.J. (1975) **The Organization of Prose and its Effects on Memory**. Amsterdam, North-Holland Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional. **Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación** (SABER). Documento N° 1. Santafé de Bogotá, 1992.
- Miller, G. (1969) **Lenguaje y Comunicación**. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- P.D. Pearson y K. Camperell (1981) "Comprehension of Text Structures." En Guthrie, J.T. (ed.) **Comprehension and Teaching**. Newark, Del., IRA.
- Pearson, P.D. "Some practical applications of a psycholinguistic model of reading. En S.J. Samuels (ed.) **What research has to say about reading instruction**. Newark, Del., IRA.
- Rumelhart, D.E. (1981) "Schemata: The building blocks of cognition". En Guthrie, J.T. (ed). **Comprehension and teaching**. Newark, Del., IRA.
- Smith, E (1977) **Psycholinguistics and reading**. New York, Holt.
- Spiro, R.J. (1980) "Constructive processes in prose comprehension and recall". En R.J. Spiro, B.C. Bruce, y W.F. Brewer (eds.) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Trabasso, T. (1981) "On the making of inferences during reading and their assessment" En J.T. Guthrie (ed.) **Comprehension and teaching**. Newark, Del., IRA.
- Whaley, J.E (1981) "Readers expectations of story structures". **Reading Research Quarterly**, 17, p. 90-114.
- Winograd, P.N. (1985) "Dificultades de estrategia en el resumen de textos". **Infancia y Aprendizaje**, Vol. **31-32**, p. 67-86.
- Woods, W.A. "Multiple Theory Formation in Speech and Reading. En R.J. Spiro, B.C. Bruce, y W.F. Brewer (eds.) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.