

Revista Cambios y Permanencias
Publicación multi e interdisciplinaria
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol.12, Núm. 1, pp. 692-730 - ISSN 2027-5528

Conexión sistémica de procesos durante el aprendizaje de la lectura en los primeros grados de escolaridad

Systemic connection of processes during the learning of reading in the first grades of schooling

Claudia Patricia Niño Rueda

Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga

orcid.org/0000-0002-0238-797X

Recibido: 11 de febrero de 2021 **Aprobado:** 10 de abril de 2021

Ajustado 15 de abril de 2021



Grupo de
Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación



Universidad
Industrial de
Santander

Universidad Industrial de Santander / cambiosypermanencias@uis.edu.co

Conexión sistémica de procesos durante el aprendizaje de la lectura en los primeros grados de escolaridad

Claudia Patricia Niño Rueda
Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga

Licenciada en Idiomas, Especialista en Docencia Universitaria, Especialista en entornos virtuales de aprendizaje, Magister en Educación, Doctora en Educación.

Correo electrónico: claupatty27@gmail.com

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0238-797X>

Resumen

El concepto *conexión sistémica de procesos* surge del estudio de la intervención pedagógica para atender las dificultades de lectura de estudiantes en las etapas iniciales de su escolaridad en una institución educativa pública colombiana. Desde un enfoque introspectivo vivencial y un diseño teórico metodológico que se apoya en la investigación acción y la teoría fundamentada, esta investigación cualitativa explicativa expone algunas dificultades lectoras relacionadas con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lectura. El análisis y la hermenéutica se realizó por medio del método de comparaciones constantes y la triangulación de fuentes. Mediante muestreo teórico se aplicó una prueba de desempeño a 85 estudiantes de primero a tercero y 4 encuestas según el rol educativo: estudiantes, maestros, directivos y padres de familia. El estudio concluye que algunas dificultades en esta etapa surgen de una incipiente ejercitación de los sistemas visual y auditivo y el escaso desarrollo de habilidades y destrezas visuales, auditivas, cognitivas y metacognitivas, factores que limitan el reconocimiento de palabras, la velocidad, la fluidez y la comprensión. Se revelan falencias en los procesos cognitivos de memoria, atención y percepción, así como la carencia de estrategias de lectura, de aprendizaje, y de regulación de emociones.

Palabras clave: Dificultad en el aprendizaje, proceso de aprendizaje, valoración de conocimientos previos, evaluación del estudiante.

Systemic connection of processes during the learning of reading in the first grades of schooling

Abstract

The concept systemic connection of processes arises from the study of pedagogical intervention to address the reading difficulties of students in the initial stages of their schooling in a Colombian public educational institution. From an experiential introspective approach and a methodological theoretical design that is supported by action research and grounded theory, this qualitative explanatory research exposes some reading difficulties related to the processes of teaching, learning, and reading assessment. The analysis and hermeneutics were carried out by means of the method of constant comparisons and the triangulation of sources. Through theoretical sampling, a performance test was applied to 85 students from first to third and 4 surveys according to the educational role: students, teachers, directors and parents. The study concludes that some difficulties in this stage arise from an incipient exercise of the visual and auditory systems and the poor development of visual, auditory, cognitive and metacognitive abilities and skills. Factors that limit word recognition, speed, fluency, and comprehension. Failures are revealed in the cognitive processes of memory, attention and perception. As well as, the lack of reading, learning, and emotion regulation strategies.

Keywords: Difficulty in learning, learning process, evaluation of previous knowledge, evaluation of the student.

Introducción

Datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (Universidad Industrial de Santander, 2017, p.2) indican que más de 617 millones de niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencia en lectura y el 56% no estará en capacidad de leer competentemente al finalizar la primaria. Esta realidad indica una pérdida inmensa de potencial humano que pone en riesgo el alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y en especial el número 4 que busca brindar una “educación inclusiva, equitativa y de calidad” (UNESCO, 2016). Teleológicamente la identificación de las dificultades lectoras que experimentan los niños en su etapa inicial de escolaridad en una institución educativa pública colombiana contribuye al desarrollo del objetivo 2 del Pacto por la Equidad en Educación establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, el cual propende por “brindar una educación con calidad y fomentar la permanencia en la educación inicial, preescolar, básica y media” (Departamento Nacional de Planeación, 2019, p.77).

Con el propósito de disminuir la brecha educativa que un desarrollo lector incipiente pueda acarrear y de orientar la toma de decisiones basadas en evidencia, son altamente pertinentes los hallazgos de esta investigación con relación a la identificación de algunas dificultades en el proceso lector de los estudiantes de primero a tercero primaria que están relacionadas con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lectura.

Esta investigación cualitativa explicativa con enfoque introspectivo vivencial, se fundamenta en las vivencias de los participantes y el análisis reflexivo de sus actuaciones y conocimientos, así como los aportes de Cassany (2004), Jolibert y Saikri (2009) Solé (1998), Dehaene (2014), Tapia (2019), Scarborough (2001), National Reading Panel (NRP) (2000), Consejo Científico de Educación Nacional de Francia.

El proceso lector se concibe como una serie de fases sucesivas que se realizan en ciertos tiempos y que conducen al progreso de la acción lectora. Su construcción implica una *conexión sistémica de procesos*. Concepto que se constituye en el objeto del presente artículo y emerge a partir del análisis de la unidad hermenéutica proceso lector. Su análisis permite inferir que, a pesar del avance en los grados, las falencias identificadas subsisten y pueden ser causantes de serias barreras para el aprendizaje, incluso inducir al fracaso escolar

evidenciado en deserción, repetición o bajos resultados de aprendizaje, situación que requiere ser atendida mediante una intervención pertinente y oportuna.

Metodología

Mediante el ciclo de investigación acción de Kemmis y McTaggart (1988) y algunas técnicas de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) se ejecutaron 4 fases: diagnóstica, de campo, de análisis y de teorización. Se aplicó una prueba de lectura, de diseño propio y validada por pilotaje, a 85 estudiantes de primero a tercero con el fin de diagnosticar el estado del proceso lector. Esta caracterización de lectura evaluó la velocidad, la fluidez y la comprensión mediante la observación de los patrones de segmentación, amplitud visual, fijación, regresión, omisión y cambio de palabras. Esta información se complementó con una encuesta de ambiente lector para indagar sobre los recursos de aprendizaje y el comportamiento lector. A los 18 maestros participantes de preescolar a tercero se les indagó sobre las estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación e intervención usadas para la mediación de la lectura. La encuesta a los directivos y orientador aportó las acciones directivas para la atención a la dificultad lectora.

El muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967) permitió identificar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades de la realidad observada según el rol de los participantes. Para la fase de campo, se diseñó el programa de intervención Mercurio y se implementó en un grupo de 4 estudiantes acompañados de uno de sus padres. La fase de teorización comprendió el proceso de análisis hermenéutico que mediante el método de comparaciones constantes (Glaser y Strauss, 1967) posibilitó la codificación y categorización que orientó el proceso de construcción teórica. El análisis de los códigos abiertos, axiales y selectivos condujo a la creación de categorías, conceptos emergentes y conceptos emergentes abarcadores que permitió explicar la realidad observada.

Resultados

Para identificar las dificultades más recurrentes por grado, se extrajeron los siguientes hallazgos a partir de la aplicación de una prueba de desempeño con el fin de caracterizar la lectura de estudiantes de primero, segundo y tercero. Participaron 22 niños y 31 niñas de

primero, cuyas edades oscilan entre 5 y 8 años. La mayoría está en el rango entre 6 y 7 años; 15 niños de segundo y 17 de tercero.

Con el fin de determinar los rangos de velocidad para el estudio, se revisaron los estándares de velocidad de lectura del Banco Mundial y de la Secretaría de Educación Pública de México SEP (2014) y se elaboró una tabla (ver Tabla 1) en la cual se establecieron unas equivalencias que se asumen como estándares aplicados para cada grado. Para determinar la lectura potencial (Lp) que corresponde a la cantidad de palabras que el estudiante podría leer de continuar leyendo a la misma velocidad, se aplicó la fórmula $Lp=60 \times \text{palabras leídas} / \text{tiempo empleado}$. Los resultados se aprecian en las tablas 2 y 3.

Tabla 1. Estándares de velocidad por grado. Diseño propio

NIVEL	GRADO										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
MUY RÁPIDA	60	90	110	140	170	200	230	260	290	320	350
RÁPIDA	45	75	105	125	155	185	215	245	275	305	335
ESTÁNDAR	30	60	90	110	140	170	200	230	260	290	320
MEDIA	20	50	80	100	130	160	190	220	250	280	310
LENTA	10	40	70	90	120	150	180	210	240	270	300
MUY LENTA	-10	-30	-60	-80	-110	-140	-170	-200	-230	-260	-290

Tabla 2. Relación de nivel de velocidad lectora, edad y grado.

GRADO	PRIMERO					SEGUNDO					TERCERO					
	5	6	7	8	TOTAL	6	7	8	9	TOTAL	7	8	9	10	11	TOTAL
MUY RÁPIDA	1	9	10	1	21					0		2				2
RÁPIDA		8	5		13	1	1			2		1				1
ESTÁNDAR		3	4	1	8					0		1				1
MEDIA		3	3		6	3		1		4	1	1				2
LENTA				1	1	1	3	2	1	7		1	2			3
MUY LENTA		3		1	4	1			1	2	2	3	1	1	1	8
TOTAL					53					15						17

Al correlacionar la edad con la velocidad de lectura potencial se revela que la velocidad no es un factor que dependa de la edad. Un estudiante de 5 años presenta el nivel de lectura

más avanzado de todos, mientras que un estudiante de 8 años no alcanza a leer más de 18 p/m. En segundo y tercero los estudiantes de 9 años tienen menor velocidad que los de 6 y 7 años. Se observa que a partir de segundo incrementa el número de niños extra-edad para el grado que cursan, especialmente en tercero.

Con respecto a la velocidad de lectura al finalizar primero, de 53 estudiantes se encontró que 11 no alcanzan el estándar y 5 de ellos, no alcanzan a leer 10 palabras por minuto p/m. En segundo, 9 estudiantes de 16 están por debajo del estándar y en tercero 11 de 17, situación que los lleva a estar en desventaja con el resto del grupo y los pone en riesgo de fracaso escolar.

Tabla 3. Relación nivel de velocidad lectora y apoyo requerido

POBLACION SEDE B JORNADA MAÑANA	MUESTREO	GRADO ESCOLAR	REQUIERE APOYO	SE ACERCA AL ESTANDAR	ESTANDAR	AVANZADO
68	53	Primero	5	6	8	34
64	15	Segundo	9	4	0	2
33	17	Tercero	11	2	1	3

Además, los datos evidencian índices de bajos resultados según los estándares planteados (ver Tabla 3). La mayoría de los estudiantes de segundo y tercero, reportados con dificultades lectoras se ubican en el estándar para primero primaria. Se aprecia que los niños extra-edad en cada grado tienen una lectura lenta o muy lenta. De 85 estudiantes evaluados, 25 requieren intervención y 16 son niños.

Por otra parte, a partir del análisis de las encuestas y demás instrumentos se establece la unidad hermenéutica proceso lector la cual reveló cinco categorías clave, sus conceptos emergentes y el concepto emergente abarcador *Conexión sistémica de procesos*. En las figuras 1 a 5 se sintetizan los relatos más significativos de los participantes según la categoría.

Figura 1. Relatos de participantes de la categoría Procesos cognitivos para el aprendizaje

“La coordinación, la concentración, la escucha y la conciencia fonética”
(DI1G2VP11)

- “Hace las cosas más rápido, antes se quedaba, ahora ve las comas y se da cuenta y hace pausa” (DC9)

“Atención, identificar palabras, relacionarlas, asociarlas, representar el significado de palabras” (DI1G1VP6)

“Memoria, asociación, reconocimiento de letras y sílabas” (DI1G1VP7)

“La atención, la memoria, dominar el lenguaje para llegar al pensamiento”
DI1G3LCP12

“Reconocimiento de grafemas, significado de palabras” (DI1G1-2-3VP18)

Figura 2. Relatos de participantes de la categoría Secuencialidad lectora.

“La lectura de palabras ya sea de libro o del tablero, la visualización de imágenes, el conteo silábico, el reconocimiento de los sonidos en diferentes textos” (DIG0P2)

“Todos los días, el estudiante observa, escucha, identifica y pronuncia”
(DI1G1VP5)

“Dinámica, un juego, imágenes, lectura en voz alta, presaberes, la lectura mental y en grupo, así como la interrogación con distintos niveles de preguntas”
(DI1G2VP11)

“El tema, realiza lectura individual o grupal y posteriormente lleva a cabo las preguntas de comprensión” (DI1G2CI P15)

“1. presentación del tema y observación detallada del ejercicio. 2. observación y análisis de cómo se resolverá. 3. explicación del tema. 4. realización de ejercicios variados con lectura previa. 5. desarrollo de ejercicios teniendo en cuenta la lectura minuciosa” (DI1G2-3MAP17)

Figura 3. Relatos de participantes de la categoría enfoque hacia la lectura

“Uso algo de tradicional-constructivista: lectura de imágenes, creatividad para narrar y expresar, mucha participación de los niños y presentando vocales, fonemas y silabas iniciando y afianzando mucho el sonido de cada letra del alfabeto y la identificación visual para luego el conocer el nombre de las letras, y en relación con los temas que se ven se trabaja la lectura y escritura de palabras o creaciones escritas o gráficas donde los mismos niños van escribiendo sus palabras y a su manera para luego ir corrigiendo y creando ya escrituras y lecturas propias y legibles” (DI1G1VP4)

“Método silábico y global tradicional constructivista” (DI1G1VP5)

“El dictado, la creación de historias a partir de imágenes” (DIG0P2)

“El repisado” (DI1G0P1)

“La producción narrativa” (DI1G1-2-3VP18)

“La transcripción” (DI1G2VP9)

“Cada alumno escribe en el tablero, o fichas, o cuaderno el nombre correcto del elemento del dibujo usando letra clara y trazos correctos” (DI1G1VP6)

“Dictado a diario para corregir escritura de los fonemas y comprensión de textos” (DI1G1VP5)

“Le falta aún mucho vocabulario, pregunta qué significa durante y otras palabras difíciles de explicar” (INP2)

“Libros de textos, libros de Dios, revistas, periódicos” (DIEG2G3)

Figura 4. Relatos. de participantes de la categoría Destrezas lectoras

“Se le dificulta un poco la pronunciación, diciendo dara en vez de dra, Y dere, y así con las demás, se espera avance con el nivel de retos” (INBIP1)

“Se le dificulta un poco la pronunciación Br, pero mejora con el avance de los retos” (INBIP1)

“Se le dificulta la palabra problema, pero con mi ayuda avanzó en el ejercicio rápidamente” (INBIP1)

“Lee muy bien pero no hace puntuaciones” (INBIP3)

“A veces se le dificulta la comprensión lectora. Lee sin guardar información, tiene que releer. Pero cuando ve un punto aplaude y para” (INBIP1)

Figura 5. Relatos de participantes de la categoría Conocimientos lingüísticos.

“En preescolar memoria, lenguaje, percepción, pensamiento y atención”
(DI1G0P1)

“Con canciones, poemas, rimas, pronunciando sílabas” (DI1G1VP7)

“Leo de forma adecuada la palabra y ellos la repiten para reconocer el error y corregirlo” (DI1G2CI P15)

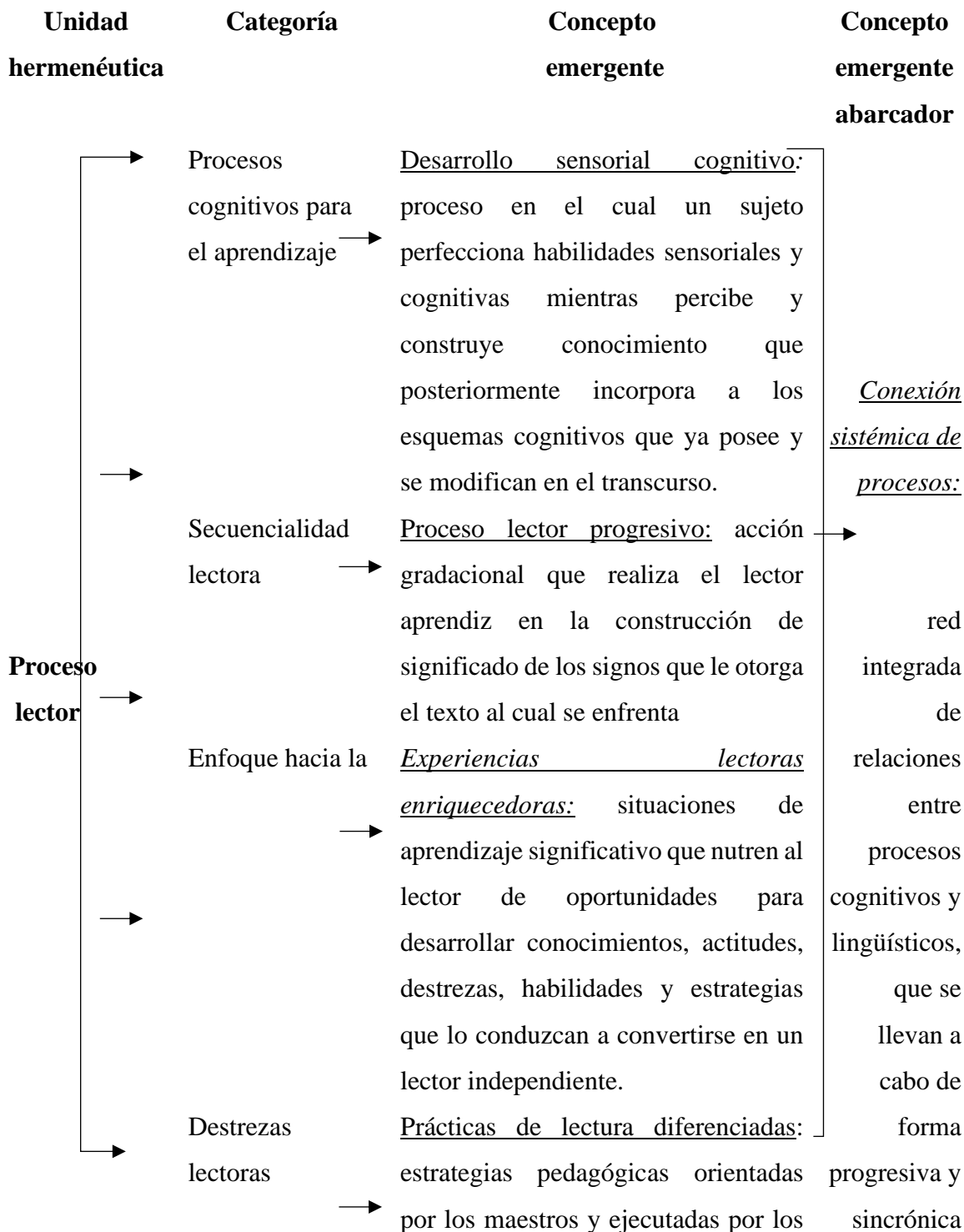
“Leer constantemente rimas, trabalenguas, escucha activa” (DI1G3LCP14)

“Relacionar las imágenes con el nombre de cada una, elaborar frases sencillas”
(DI1G1VP6)

“Sonido de las letras, trazo de los fonemas, dictado, transcripción”
(DI1G2VP9)

Este proceso de reducción permitió explicar de forma crítica la realidad observada y su construcción teórica se representa en la figura 6.

Figura 6. Diagrama relacional de la Unidad hermenéutica Proceso lector, con sus categorías, conceptos emergentes y concepto emergente abarcador



lectores que responden a propósitos en
específicos de lectura, requieren la diferentes
puesta en marcha de una serie de fases del
destrezas, habilidades y recursos proceso
cognitivos específicos conforme con lector
el tipo de práctica de lectura que se
desea realizar.

Conocimientos
lingüísticos



Conciencia lingüística gradual:
capacidad que desarrolla el ser
humano para apropiarse de forma
consciente y escalonada
conocimientos sobre los elementos
del lenguaje: fonológico,
morfológico, sintáctico, léxico,
semántico y pragmático, que
intervienen en los procesos
comunicativos ya sean orales o
escritos y ayudan a comprender una
situación comunicativa.

Discusión

La formulación de los conceptos emergentes y, emergentes abarcadores, se manifiesta a partir de la disquisición y hermenéutica de las relaciones entre los códigos y relatos en cada una de las seis categorías resultantes.

Categoría: procesos cognitivos para el aprendizaje: *desarrollo sensorial cognitivo*

El ser humano es un aprendiz innato que procesa información y utiliza una serie de estructuras cerebrales para ejecutar procesos mentales en tareas de mayor o menor complejidad cognitiva, denominados *procesos cognitivos para el aprendizaje*. Estos le

permiten percibir, codificar, decodificar, retener, recuperar, transformar, elaborar y operar con símbolos y representaciones.

Pozo y Monereo (1999) reconocen en la memoria y los esquemas, estructuras que permiten explicar el proceso de aprendizaje. Al leer, la memoria, los esquemas mentales previos y la percepción se constituyen en procesos fundamentales, razón por la cual, durante la enseñanza y la intervención en las dificultades lectoras se observa que los maestros procuran que los niños ejerciten la memoria, la atención, la percepción, el lenguaje, el reconocimiento de patrones y formas, la resolución de problemas. Mediante ellos ayudan a que el estudiante conduzca la información, desde el registro sensorial a la memoria de trabajo. Esta conexión facilita la transferencia a la memoria de largo plazo. Como sistema interconectado permite organizar los conocimientos de manera dinámica en una red de significados. El éxito del aprendizaje de la lectura depende de dicha organización y de cómo se utilicen las estrategias para recuperar lo construido cognitivamente por el niño y lo pueda transferir a nuevas situaciones de lectura.

Neisser (1967) considera que percibir es la actividad cognitiva básica de donde las demás emergen, puesto que conecta la cognición con la realidad. Mediante su ciclo perceptual explica cómo la forma en que se recibe la información cambia el conocimiento. Considera que es un proceso selectivo y constructivo dotado de esquemas anticipatorios que preparan al receptor para aceptar cierta información y explorar por la información disponible. En este sentido, se entiende que las reacciones motoras y mentales del estudiante afloran como respuesta a una activación sensorial o emocional efectuada durante la percepción. En los primeros grados escolares, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje tienen un alto contenido de información visual y auditiva, lo que crea un vínculo favorable entre la cognición y el desarrollo, gracias al desarrollo temprano del sistema visual y auditivo que es reciclado al momento de leer.

Dehaene (2014, p.182) estipula que “el reciclaje neuronal es la invasión parcial o total de una invención cultural sobre un territorio cortical que en primer lugar estaba consagrado a una función distinta”. Así, la estimulación de los sistemas auditivos y visuales en el cerebro favorece este primer paso cognitivo para leer. Cuando los estudiantes no tienen bien desarrollada su percepción, se les dificulta analizar la información, en consecuencia, no

pueden retener ni comprender. Falla que es ampliamente detectable en los estudiantes evaluados.

En la enseñanza y atención a las dificultades lectoras (ver Figura 1) los maestros de preescolar y primero consideran la importancia de los procesos cognitivos, aunque algunos parecen no distinguirlos y los confunden con las habilidades a desarrollar. Los maestros de segundo y tercero reconocen la atención, la memoria, y la abstracción, como procesos y la coordinación, la concentración, la escucha y la conciencia fonética como habilidades importantes en el acto de leer. Coinciden en que la atención es el proceso cognitivo que requiere mayor desarrollo, para contrarrestar la dispersión.

La ejercitación consciente de los procesos cognitivos no se realiza sistemáticamente de forma que se fortalezcan y se facilite la recuperación y el progreso del conocimiento. En consecuencia, falla el funcionamiento cerebral para realizar tareas complejas como la lectura. Tras la intervención, los resultados proporcionan soporte concluyente para afirmar que una orientación y ejercitación cognitiva y sistemática adecuada, ayuda a que los niños sean más conscientes de lo que hacen y cómo lo hacen cuando aprenden.

Las distracciones que afectan al niño podrían estar relacionadas con la poca activación de la zona frontal del cerebro, lo que ocasiona que pierdan concentración y se distraigan con facilidad. Al respecto, Dehaene (2014) indica que existen circuitos en el cerebro para cada función. Los circuitos de la atención se encuentran en la corteza cerebral de la zona frontal, y ayudan a controlar la memoria de trabajo, la atención y la inhibición de respuestas.

Estos procesos funcionan como un sistema y su desarrollo es fundamental para la construcción del conocimiento e interactuar con la realidad circundante. El paso de la percepción al pensamiento requiere que estén activos y en conexión permanente. Cualquier desfase en uno de ellos afecta significativamente el proceso de transformación de la información a conocimiento. Asimismo, lograr que los niños afiancen sus sentidos e incrementen sus habilidades sensoriales y memorísticas, logren enfocar su atención y desarrollen habilidades comunicativas, son insumos significativos para alcanzar mejores procesos de pensamiento y son fundamentales para realizar el complejo acto de leer comprensivamente.

Condemarín, Chadwick y Miliciv (2003) indican que los niños entre 5 y 6 años que inician su aprendizaje formal de lectura requieren un nivel de madurez en ciertas áreas cognitivas como la memoria visual, la memoria, la secuencia auditiva, la coordinación auditiva visomotora, de manera que fallas en el proceso madurativo de estas áreas puede ocasionar dificultades en el desarrollo del pensamiento y la capacidad de leer y escribir correctamente.

La lectura es un fenómeno multiproceso en el cual se desarrollan una serie de operaciones que participan en el procesamiento de la información: memoria, atención, lenguaje, pensamiento. También coexisten procesos lingüísticos que proporcionan datos para construir conocimiento sobre el acto lector, conocimiento de tipo fonológico, sintáctico, morfológico, semántico y léxico. Además, en esta conexión de procesos se realizan operaciones específicas antes, durante y después de leer.

A pesar de que estos procesos son independientes, en el proceso lector existe una interrelación que los hace funcionar en una dinámica cooperativa. No es necesario que se desactive uno para que el otro funcione. Incluso, en las aulas la lectura encuentra conexión con otros procesos como la escritura y el arte. Razón por la cual, es común que en esta conexión de procesos se presenten errores que requieren acciones inmediatas para su solución. Estas fallas se evidencian en los procesos de entrada -procesos perceptivos, lingüísticos, cognitivos, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación- o en los procesos de salida -decodificación, comprensión, interpretación, fluidez, velocidad.

En síntesis, el lector-aprendiz es visto como un perceptor activo que dirige su atención a la información visual y auditiva y en un esfuerzo consciente realiza una construcción y reconstrucción personal de lo que desea aprender y le enseñan. El maestro-mediador por su parte funciona como diseñador de estrategias que priorizan el desarrollo sensorial para alcanzar un mejor desarrollo cognitivo. Sin embargo, la realidad observada requiere prestar mayor atención a estos aspectos.

A partir de las anteriores consideraciones se deriva que para atender las dificultades de lectura se requiere orientar las actividades hacia un *desarrollo sensorial cognitivo*. Este concepto emergente se reconoce como el proceso en el cual un sujeto perfecciona habilidades

sensoriales y cognitivas mientras percibe y construye conocimiento que posteriormente incorpora a los esquemas cognitivos que ya posee y se modifican en el transcurso.

Categoría: secuencialidad lectora: *proceso lector progresivo*

Se reconoce la *secuencialidad lectora* como las fases que se llevan a cabo para alcanzar un conjunto de conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades requeridas para leer. Estos estadios en el procesamiento de información funcionan en secuencia como una espiral, puesto que, si no se fortalece la base, se afecta la continuidad y se obstaculiza su progreso.

Independientemente de la etapa en la que el proceso lector se encuentre, confluyen una serie de conocimientos fonológicos, léxicos, sintácticos, semánticos, ortográficos, prosódicos, contextuales, metacognitivos, cognitivos y de regulación, al momento de leer. La enseñanza de la lectura, así como la atención a las dificultades debe responder a tales conocimientos, así como, a las destrezas y habilidades que el niño posee o incorpora desde la oralidad en su entorno familiar y escolar. Con la práctica las habilidades de reconocimiento de palabras se fortalecen y se automatizan, de manera que disminuye el esfuerzo cognitivo para darle mayor importancia a las habilidades de la comprensión del lenguaje.

Scarborough (2001, p.3) afirma que los déficits en la comprensión del lenguaje son esencialmente limitaciones en el lenguaje oral. En ocasiones, aunque la pronunciación de las letras está bien decodificada, la comprensión no se alcanza porque el lector desconoce las palabras en su forma oral, no establece las relaciones sintácticas y semánticas entre las palabras. Igualmente, carece de conocimiento o de habilidades inferenciales para interpretar y leer entre líneas.

Se espera que estos elementos se fortalezcan en la medida en que el lector avanza en su escolaridad. En esta tarea, le corresponde al mediador identificar el estado de conocimientos, de habilidades y generar acciones para su perfeccionamiento, mediante la práctica permanente y guiada de las estrategias que el niño necesita alcanzar (Solé,1998) según el nivel de lectura y fase en que se encuentre.

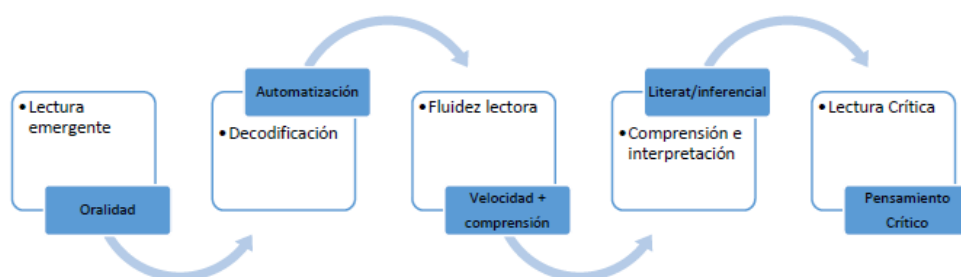
Es necesario aclarar, que esta secuencialidad no implica que la lectura se desarrolla en forma lineal, puesto que la decodificación, la comprensión e interpretación son habilidades

que se realizan en todas las fases. A partir del estudio, se plantean cinco fases que permiten identificar y analizar la madurez del proceso lector con respecto al grado de escolaridad y facilita el reconocimiento de las dificultades de lectura y su atención (ver Figura 7).

La primera fase, es de lectura emergente y se enriquece desde la oralidad en los hogares y a nivel escolar. Se vivencia especialmente en el preescolar (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009). La segunda fase, corresponde a la decodificación que busca la automatización, y se desarrolla generalmente en el grado primero (Dehaene, 2014). La tercera fase, corresponde a la fluidez lectora, la cual se caracteriza por la proporcionalidad entre la velocidad y la comprensión, se espera desarrollar una vez haya alcanzado la automatización (National Reading Panel, 2000). La cuarta fase, procura desarrollar la comprensión e interpretación de textos con diferentes formatos, intenciones y niveles de complejidad (Jolibert y Saikri, 2009).

La quinta y última fase, corresponde a la lectura crítica que se caracteriza por el desarrollo de procesos de pensamiento complejo y habilidades de orden superior para realizar lecturas a partir de la intra e intertextualidad y formar ciudadanos críticos (Cassany, 2004). El desarrollo de las tres últimas fases, no se restringe a ningún nivel educativo, puesto que su ejercitación se lleva a cabo desde la educación básica y continúa perfeccionándose durante toda la vida.

Figura 7. Diagrama de secuencialidad lectora



Fuente: Elaboración propia

El aprendizaje de la lectura se caracteriza por presentar una complejidad creciente. Estas fases permiten observar el avance del proceso lector, y reajustar de forma inmediata con el fin de evitar el efecto mariposa, en el cual, una pequeña falla en las condiciones iniciales puede ocasionar una gran diferencia con el tiempo. Al respecto Pozo, (1990, p.134)

afirma que “la esencia del aprendizaje humano reside ahí: en qué secuencia de operaciones o procesos realiza nuestro sistema cognitivo para incorporar una información que está siendo procesada a nuestro bagaje más o menos permanente de memoria”.

El entrenamiento estratégico y consciente por parte de los agentes educando y educador, es una manera sistemática de asegurar el fortalecimiento de las habilidades en cada una de las fases. Corresponde al maestro incluir progresivamente estrategias que permitan asimilar, acomodar, recuperar y transferir con facilidad según la tarea de lectura a realizar: reconocimiento de palabras, control de velocidad, fluidez, comprensión, interpretación.

En transición y primero, (ver Figura 2), los maestros no tienen una secuencia clara para desarrollar habilidades, aunque enfatizan en el conocimiento del código lingüístico, al realizar actividades orientadas hacia la pronunciación y el conocimiento del alfabeto. Se utiliza con frecuencia la lectura de palabras, ya sea de libro o del tablero, la visualización de imágenes, el conteo silábico, el reconocimiento de los sonidos en diferentes textos. Estas actividades se ubican en la fase de decodificación.

En segundo y tercero, los maestros de lenguaje no muestran claridad de una secuencia lectora e incluso hay confusión en el método lector que usan. Referencian que las actividades de lectura se realizan con una dinámica, un juego, imágenes, lectura en voz alta, presaberes, la lectura mental y en grupo, así como la interrogación con distintos niveles de preguntas. La mayoría de los profesores de tercero que orientan otras áreas, explican la estructura de las actividades de lectura: aclaración de los conceptos y palabras nuevas, lectura oral de instrucciones y comprensión.

Sin embargo, se observa que los maestros de ciencias y de matemáticas tienen una estructura o secuencia más clara para desarrollar actividades de lectura, como los matemáticos para resolver un problema. En los cuatro grados, es común la lectura silenciosa, la lectura oral individual y grupal, la lectura en voz alta, aspecto que refuerzan con comprensión e interpretación. Estas actividades remiten a la fase de comprensión e interpretación.

Es interesante observar que los maestros inducen a los niños a la ejercitación motriz, sensorial y cognitiva, aunque las actividades no responden a una secuencia consciente para desarrollar habilidades y destrezas lectoras específicas, con lo cual el progreso no es

fácilmente medible. No obstante, a partir del tipo de actividades que regularmente utilizan se puede identificar la fase del proceso lector que acentúan. En primero priorizan la fase de decodificación, mientras que en segundo y tercero se enfocan hacia la comprensión.

En preescolar y primero los maestros reconocen en la pronunciación y las destrezas requeridas para el reconocimiento y la correspondencia fonema-grafema una dificultad. Consideran el método fonético desgastante para el maestro y el estudiante. Paradójicamente, mediante estudios neurocientíficos, Dehaene (2014) propone el método fonético como el más acertado para enseñar a leer y plantea que el desarrollo de habilidades fonológicas y el principio de correspondencia alfabética son esenciales en la fase de lectura inicial y, una correcta ejercitación, ahorra tiempo y esfuerzos en su aprendizaje.

Los resultados de la caracterización de lectura aplicada a 85 escolares entre 5 y 11 años muestran que las mayores dificultades en sus habilidades lectoras se dan indistintamente del grado escolar, el género y la edad. Con respecto a la decodificación, evaluada mediante la velocidad de lectura y según los estándares de velocidad por grado creados para la intervención se observa que, de 53 niños en primero, 11 leen menos de 30 palabras al finalizar el año escolar. En el grado segundo de 16 estudiantes solo 2 están por encima del estándar equivalente a 60 p/m y en el grado tercero, sólo 4 de 17 alcanzan el estándar de 90 p/m. En estos grados se encuentran estudiantes que leen menos de 5 palabras p/ms (ver Tabla 2).

Los maestros de segundo y tercero, aunque manifiestan que los niños presentan dificultades con la pronunciación y la confusión de las letras, su problema mayor se centra en los signos de puntuación, la velocidad y la comprensión. Es decir, la fase de fluidez lectora está comprometida. Se identifica que 5 estudiantes de primero, 9 de segundo y 11 de tercero requieren prioridad en el apoyo para el desarrollo de estas habilidades, puesto que su nivel de lectura es muy lento. A nivel de comprensión lectora en los grados segundo y tercero la mayoría de los estudiantes presentan falencias a nivel literal e inferencial. Por lo cual, se requiere que las estrategias remediales se enfoquen al desarrollo de la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora, una vez adquirida la automatización del código.

El proceso lector transcurre de una manipulación sensorial de sonidos, letras y/o palabras, a un proceso de pensamiento que culmina en la comprensión e interpretación literal, inferencial o crítica. Ante las fallas que se presentan en su desarrollo, se propone aplicar una

especie de semaforización en sus fases para desbloquear y alcanzar su sincronización. La semaforización implica que, al detectar dificultades en el proceso lector, se realicen ajustes oportunos. El amarillo se asocia al periodo de transición para pasar de una fase a otra. El rojo representa la fase que presenta mayores dificultades. El verde representa las fases que ya están consolidadas o se alcanzan mediante la intervención.

En virtud de los resultados se ratifica la lectura como un *proceso lector progresivo*. Constructo concebido para esta investigación como la acción gradacional que realiza el lector aprendiz en la construcción de significado de los signos que le otorga el texto al cual se enfrenta.

Categoría: enfoque hacia la lectura: experiencias lectoras enriquecedoras

La lectura y la escritura son dos procesos independientes y complejos con alto grado de correspondencia. En los enfoques constructivista, sociocultural, y psicolingüista, que ha adoptado la enseñanza de estos dos procesos, tienden a reforzar esta sinergia y coinciden en reconocer la contribución que en conjunto aportan al desarrollo de las habilidades comunicativas. No obstante, cada uno revela procesos cognitivos, de aprehensión y de construcción diferentes que deben diferenciarse en su enseñanza. De manera que, *el enfoque hacia la lectura* se entiende como la orientación pedagógica, didáctica y metodológica adoptada para brindar procesos funcionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lectura en contextos escolares y familiares.

Jolibert y Sraiki (2009, p.54) plantean que, desde la actividad intelectual, leer y escribir son actividades de resolución de problemas, y desde la vida cotidiana es tratar de construir el sentido de un texto, para comprenderlo o para hacerlo comprender a un destinatario. Pero ¿qué se necesita para resolver estos problemas? Se requiere conocimientos, estrategias, habilidades, métodos, herramientas y situaciones apropiadas. Así, construir significado implica el uso de estrategias diversificadas para el fin: comprenderlo o producirlo. Además de reconocer un propósito funcional y un contexto significativo para cada uno.

Sin desconocer su reconocida complementariedad, los hallazgos en este estudio muestran que, la amalgama de actividades de escritura y de lectura que realizan los maestros sin intencionalidades pedagógicas claras, crea confusión para la enseñanza de los dos

procesos (ver Figura 3). En consecuencia, se pierde la funcionalidad de muchas estrategias. Al usar un enfoque lecto-escritor el maestro no distingue claramente en las actividades, los propósitos específicos de la lectura, ni logra diferenciar las destrezas y habilidades a desarrollar en cada proceso. Esto se evidencia en la evaluación, puesto que la escritura es la segunda estrategia con mayor frecuencia para evaluar procesos de lectura: transcripción, dictado, producción narrativa.

Por el contrario, si se asume un enfoque diferencial entre la lectura y la escritura se identifican, desarrollan y refuerzan las habilidades que cada uno requiere, sin perder la complementariedad que ofrecen. Se requiere que el maestro diseñe y aplique explícitamente estrategias diferenciadas para la lectura y las realice de forma periódica, así, el estudiante logra apropiárselas y transferirlas a nuevas situaciones de lectura.

La asociación entre lectura y escritura responde al principio activo del aprendizaje de la lectura, planteado por Dehaene (2015) quien afirma que aprender a componer las palabras y a escribirlas facilita el aprendizaje de la lectura en muchos niveles. Sin embargo, a partir de los resultados evidenciados en este estudio es necesario tener en cuenta el planteamiento del Consejo Científico de Educación Nacional de Francia (p.16). Esta comisión recomienda en la etapa lectora inicial “distinguir claramente las actividades que conciernen a la enseñanza y el aprendizaje de la descodificación y la codificación de las que conciernen al aprendizaje del lenguaje y la comprensión oral y escrita”.

Con respecto al método de enseñanza, la mayoría de los maestros menciona que utiliza el constructivismo, sin embargo, al analizar las mediaciones en el aula se vislumbra un enfoque intuitivo y ecléctico. Si bien comprenden que deben desarrollar una serie de habilidades en los estudiantes, sus actividades entremezclan diversos enfoques sin distinción de un proceso claro para enseñar a leer, situación que denota poca claridad en la metodología que aplican.

La didáctica utilizada en primero y segundo se enfoca hacia el componente alfabético y silábico, en el cual prima la lectura de imágenes, de palabras sueltas, oraciones y de cuentos. Así como la orientación de esfuerzos hacia el desarrollo de la interpretación y la comprensión. Entre las estrategias lectoras más comunes en segundo y tercero para abordar los textos, se encuentran: interpretar ideas centrales, identificar palabras claves, relacionar

datos, formular hipótesis, la búsqueda de significados, el uso práctico del vocabulario, la recapitulación, las preguntas para la comprensión literal, inferencial.

Se identifican estrategias de escritura asociadas a la lectura como el dictado, la creación de historias a partir de imágenes, el repisado la producción narrativa, la transcripción, la elaboración de finales o cambios de personajes, representar el significado de palabras. Estas últimas se nutren y se complementan con la lectura, pero no corresponden a una selección adecuada para el desarrollo de destrezas lectoras, sino de producción escrita.

A pesar de que el conocimiento del significado de las palabras es una habilidad esencial en el aprendizaje de la lectura, se evidencian pocas estrategias sistemáticas para enriquecerlo. La mayoría se limita a identificar palabras y buscarlas en el diccionario o aclararlas según el contexto. Algunos usan la búsqueda de sinónimos y antónimos. Otros maestros, evalúan el vocabulario como factor necesario para el mejoramiento de la comprensión. Sin embargo, se observa que no se trata sólo de prestar atención a las palabras desconocidas, también existen otras palabras cuyo significado o función no es claro para los niños y requieren explicarse, entre ellas los adverbios y los conectores.

La comprensión oral o escrita, se evalúa cotidianamente. Interpretar textos a partir de lecturas dirigidas por la maestra es una actividad común y con frecuencia se realiza a nivel grupal. Se observa que parte de la dificultad en la comprensión de los niños radica en la no comprensión de la pregunta. Los enunciados afirmativos no son interpretados como pregunta y algunas palabras dentro de la pregunta son desconocidas para el estudiante. Por lo cual, se limita a asociar algunas palabras con fragmentos del texto leído y así responde, generalmente, sin coherencia ante la pregunta formulada. De igual forma, ante la dificultad para comprender algunas preguntas recurren al adulto acompañante para que les explique, y en este punto el vocabulario toma importancia, porque a pesar de ser lecturas sencillas, hay palabras que desconocen.

Este enfoque hacia la lectura dirige la atención hacia el acceso a los textos que tienen en casa y en la escuela, así como el tiempo de exposición a los mismos. En general, en su contexto familiar acceden principalmente a libros de texto, religiosos y cuentos. Tienen poco acceso a material tecnológico para reforzar sus habilidades lectoras. Comúnmente, estos textos exceden su nivel de lectura, de conocimiento y de vocabulario (Armbruster, Lehr y

Osborn, s/f, 23). Por otra parte, los hace dependientes de un mediador, razón por la cual, en algunas ocasiones se exponen a situaciones que generan estrés, desinterés y frustración. En este aspecto, es fundamental prestar atención a la calidad y características de los textos, en aras de alcanzar mayor autonomía e interés hacia la lectura.

Los niños en las etapas de lectura inicial deben ser provistos de textos que puedan leer con la mínima ayuda del maestro o de sus padres, textos cortos, de su interés y con un nivel de complejidad según su nivel de lectura. Los textos decodificables son “textos simples y cortos que se utilizan para que los estudiantes que están aprendiendo a leer practiquen y mejoren la habilidad lectora de forma progresiva” (Sánchez y Vincitore, 2018, p.64). No son literatura infantil. Están adaptados a las secuencias de aprendizaje que desarrollan en la escuela. De tal forma que, en los primeros grados incorporen una base de correspondencias fonema-grafema y vocabulario básico que proporcionan más oportunidades para realizar prácticas de acuerdo con su nivel lector, de forma independiente y con éxito.

Armbruster y otros (p.23) mencionan tres niveles de texto con diferente nivel de dificultad. Textos de lectura independiente cuando el lector presenta 1 error por cada 20 palabras, lo cual indica que hay un 95 % de precisión. Textos de nivel instruccional los cuales siguen siendo desafiantes y manejables al realizar 1 error en 10 palabras, lo que conlleva a un 90 % de éxito. Finalmente, los textos de nivel de frustración los cuales son textos difíciles para el lector y en los cuales realiza más de 1 error en 10 palabras lo que conlleva a menos del 90 % de éxito. El texto debería ser relativamente corto y adecuado a la edad del lector. Recomiendan la poesía al ser textos cortos con rima y ritmo, lo cual hace una práctica fácil, divertida y gratificante.

Estos textos descifrables o decodificables se hacen fáciles de leer, incentivan el amor y la motivación por leer de forma independiente. Son lecturas que van incrementando el número de palabras. Se gradúan según la cantidad de fonemas y/o combinaciones, palabras, vocabulario enriquecedor, variedad en la tipología textual y nivel de complejidad. Este material se hace visible en el aula, para maximizar la posibilidad de elección libre y en cualquier momento les proveen una oportunidad valiosa para fortalecer sus destrezas y habilidades lectoras.

Estas lecturas graduadas a su nivel lector se pueden complementar con una variedad de materiales como cuentos, poesía, ficción, no ficción y con experiencias dialógicas en el hogar o en el aula, donde la intersubjetividad aporta a la creación de sentido acerca del mundo y los acerca a la cultura escrita mediante la mediación de los adultos en su entorno cercano. Purcell-Gates, Degener, Jacobson y Solé (2001) y Soler (2003) sostienen que de esta forma se multiplican las interacciones centradas en el proceso lector.

Sin embargo, con respecto al comportamiento lector en los hogares, se evidencia que la lectura no es una actividad frecuente para los niños y tampoco es una práctica común entre padres e hijos. No obstante, reconocen a la madre como el adulto que más les lee. Aunque el tiempo que dedican a leer es mínimo, la mayoría de los niños manifiesta tener gusto por la lectura independientemente de su edad y grado.

De acuerdo con Lyon, Fletcher, Shaywitz, Torgessen, Schulte, y Olson (200, p.265) “la calidad de la instrucción en lectura que se provee en la escuela puede ser más crítica para los niños cuando hay riesgo genético para una lectura pobre y una situación familiar que da lugar a interacciones educativas limitadas en el hogar”. Esta situación exige que la institución educativa incremente sus esfuerzos didácticos y oportunidades para el desarrollo cognitivo, emocional, social mediante experiencias lectoras de calidad.

A partir de este análisis surge el concepto de *Experiencias lectoras enriquecedoras*, las cuales se definen como aquellas situaciones de aprendizaje significativo que nutren al lector de oportunidades para desarrollar conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades y estrategias que lo conduzcan a convertirse en un lector independiente.

Categoría: destrezas lectoras: *prácticas de lectura diferenciadas*

Algunos maestros en los grados iniciales brindan atención a los procesos cognitivos como el razonamiento, la comprensión, el uso de estrategias, las habilidades cognitivas, y no a los productos observables como la fluidez, la pronunciación, la velocidad. No obstante, estas destrezas permiten medir el nivel de apropiación del proceso lector y determinar las estrategias adecuadas para su potenciación, razón por la cual, una gran cantidad de maestros orientan sus acciones principalmente hacia su fortalecimiento.

Según la etapa de la lectura que se desea potenciar, se tienen en cuenta ciertas destrezas indispensables entre ellas: fluidez, amplitud visual, agilidad visual, fijación, discriminación, velocidad, pronunciación, acentuación y entonación. Estas *destrezas lectoras* se conciben como acciones físicas, visuales, auditivas y orales que se entrenan hasta convertirse en habilidades que permiten llevar a cabo la lectura con efectividad.

Infortunadamente, se observa que algunos maestros no hacen mayor distinción entre las destrezas y las habilidades necesarias para la lectura y en algunas ocasiones las confunden con los procesos cognitivos. Con el fin de clarificar esta confusión, el estudio permite asumir las destrezas con el desarrollo motriz, visual oral y auditivo y su ejercitación permanente se hace con el fin de afianzar las habilidades físicas. En cuanto a las habilidades, estas pueden ser físicas, cognitivas, emocionales, sociales, tecnológicas entre otras. En síntesis, se puede decir que las destrezas representan el componente operativo de la lectura: el saber hacer, mientras que, las habilidades se relacionan con el componente cognitivo y emocional implicado en el proceso lector.

Dehaene (2014) afirma que “existe un área cerebral que cumple un papel fundamental en la identificación rápida de la cadena de letras y su transmisión a las áreas más altas que computan la pronunciación y el significado” y la denomina “la caja de letras del cerebro”. Durante la fase inicial de la enseñanza de la lectura es esencial que se ejercite esta área, al ser la entrada directa de la información visual sobre las palabras que luego se distribuyen a diversas áreas del hemisferio izquierdo y se activan a la vez para realizar sus contribuciones específicas al acto de leer, entre ellas el área de Broca y el área de Wernicke. De manera que, la estimulación visual, oral y auditiva en esta fase lectora inicial contribuye notablemente a la conexión de estas áreas encargadas de la lectura y del lenguaje.

De ahí, se comprende el énfasis que los maestros otorgan a las destrezas que implican el reconocimiento de las letras y sus sonidos, así como su articulación y pronunciación. Allí también se derivan los problemas de conciencia fonológica y de procesamiento fonológico que caracterizan gran parte de las dificultades en el aprendizaje lector que experimentan los niños cuando aún no han alcanzado el dominio del código alfabético.

Los relatos (ver Figura 4) muestran que la lectura en voz alta es una de las actividades de mayor frecuencia, tanto en la ejercitación como en la evaluación en todos los grados,

especialmente en primero. Con relación a las destrezas, los maestros no precisan qué aspectos de la lectura oral valoran más, sin embargo, en algunas ocasiones evalúan la fluidez y se realiza mediante la lectura de instrucciones o textos que comparten en clase y que tienen para leer libremente. Por otra parte, identifican barreras de fonación especialmente en los niños de primero y segundo, razón por la cual los elementos prosódicos toman mayor relevancia en estos grados.

Con base en la caracterización de lectura de los estudiantes de segundo y tercero se identifica que la mayoría no omite palabras, aunque la mitad realiza regresiones. La autocorrección de la palabra es menos frecuente a menos que definitivamente se vuelva muy difícil de leer y la mayoría de los estudiantes parece no notar sus equivocaciones. Por el contrario, se presenta un alto porcentaje de falencia en la segmentación de las palabras. La segmentación es un indicio de lectura silábica y niveles de amplitud visual baja, factores que aumentan las fijaciones y disminuyen la velocidad lectora.

La amplitud visual se determina por el número de palabras que se retienen en una fijación. Se observa que ningún estudiante tiene una amplitud constante, lo cual se evidencia en la variabilidad de las fijaciones en todos los rangos. El porcentaje mayor corresponde a los estudiantes que sólo visualizan entre 1 y 3 palabras por fijación, característica de una lectura muy lenta. Sólo un estudiante alcanza una amplitud de 5 a 11 palabras, lo cual es positivo para incrementar la fluidez. Los restantes presentan una amplitud intermitente entre 1 y 6 palabras por fijación, lo cual ralentiza el proceso lector y dificulta la comprensión.

El texto seleccionado para la prueba tiene 5 fijaciones obligatorias determinadas por los signos de puntuación. Sin embargo, todos los participantes excedieron el número de fijaciones al hacer caso omiso de los signos de puntuación. La mayoría realizó más de 20 fijaciones indebidas. A partir de los análisis anteriores se ratifica la necesidad de potenciar las fases de decodificación y fluidez lectora.

Para valorar la comprensión de lectura se aplicaron 4 preguntas. Las dos primeras evalúan la identificación de información literal y las dos siguientes son de carácter inferencial. Los resultados indican bajos niveles de comprensión lectora en los dos niveles. Estos resultados resaltan la necesidad de afianzar la fase de comprensión e interpretación textual.

Con base en la caracterización de lectura diagnóstica se identifica que de los tres niveles de lectura sólo un estudiante se encuentra en la fase alfabético-comprensiva propia del grado tercero. La mayoría se encuentra en la fase de lectura alfabética, y muy pocos en una fase de pre-lectura. Por esta razón, se determinó que todos los participantes debían realizar los desafíos correspondientes al mejoramiento de la comprensión y la calidad de la lectura oral. La mayoría debía reforzar combinaciones y 2 estudiantes requerían mayor ejercitación, debido a que sus niveles de lectura exigen la aplicación de los desafíos 1 al 4 correspondientes a la fase de pre-lectura de los grados transición y primero.

Los resultados obtenidos a partir de la caracterización de lectura muestran que la gran mayoría de los estudiantes con dificultades lectoras en los primeros grados presentan dificultades en segmentación, fijaciones, amplitud visual, velocidad, fluidez y comprensión. De acuerdo con el Modelo Simple de lectura de Gough y Tunmer (1986; citado por Tapia, 2019) se ubican en el cuadrante izquierdo inferior y se clasifican como lectores pobres al presentar problemas tanto en la decodificación como en la comprensión del lenguaje, principales habilidades para alcanzar la comprensión textual. El Consejo Científico de Educación Nacional de Francia (p.11) coincide con el modelo simple de lectura al plantear que el fracaso en la comprensión puede provenir de una decodificación deficiente de las palabras y de una comprensión deficiente del lenguaje oral. Consideran que la comprensión escrita es el producto del reconocimiento de las palabras escritas y de la comprensión oral de esas palabras, de las frases y los textos que las componen.

Por otra parte, los maestros de primero a tercero, durante la enseñanza del código enfatizan en los elementos prosódicos: la pronunciación, la acentuación y la entonación. La pronunciación se evalúa durante la lectura en voz alta. Actividad que se hace compleja a nivel individual al contar con grupos numerosos. No obstante, detectadas las dificultades y tras la ejercitación de diversos desafíos se observan avances significativos en esta habilidad.

A partir del Desafío 6 de la intervención denominado Trabaos, la pronunciación de las combinaciones mejora notablemente, así como el tiempo que dedican a ejercitar se hace más productivo. Hay que mencionar que la pronunciación y la articulación mejora siempre y cuando exista un adulto que sepa realimentar adecuadamente el proceso. Por el contrario, si esta es acompañada de gritos, golpes o ambientes negativos, los comportamientos de los

chicos se afectan drásticamente. Mientras que, se observa una correlación positiva entre la exigencia en la pronunciación acompañada de refuerzos positivos.

El énfasis que los maestros dan a los signos de puntuación se explica en la asociación que estos tienen con la comprensión. Su reconocimiento ayuda a que el lector delimite frases, párrafos, establezca una jerarquía sintáctica entre las oraciones o proposiciones y así comprenda la estructura del texto. Igualmente, ayuda a ordenar y jerarquizar las ideas principales y las secundarias, a reconocer las relaciones sintácticas y lógicas, es decir, estos signos ortográficos organizan el discurso y facilitan la comprensión. No obstante, la puntuación a pesar de ser un tema que se desarrolla desde los primeros grados es un aspecto al cual los lectores novatos no le prestan mucha atención y no lo asocian conscientemente con la comprensión. No obstante, los padres mediadores tras la intervención, ya no lo disocian de la decodificación y de la comprensión al evaluar la calidad de la lectura.

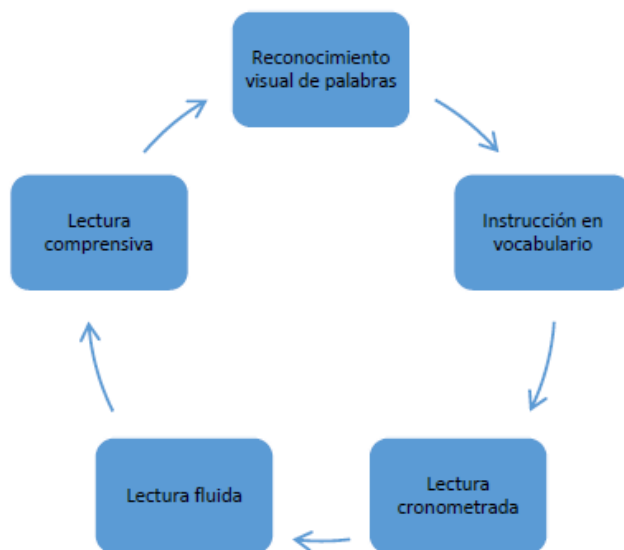
En el desafío 8 denominado Caracterización de lectura, los estudiantes se hacen más conscientes de la puntuación y de la segmentación, lo cual ralentiza la velocidad, pero aumenta la comprensión. Inicialmente, los signos de puntuación parecen no ser visibles, no obstante, con este desafío, los estudiantes se hacen más conscientes de los mismos y aplican sus propios métodos para hacer las pausas hasta disminuir las fijaciones según los signos de puntuación. Se evidencia un significativo aumento en la velocidad de lectura, lo cual parece influir en la reducción del tiempo dedicado a los ejercicios de comprensión y al aumento en el nivel de comprensión lectora. Incluso se observa un aumento en el nivel de autonomía para el desarrollo de los desafíos.

Con base en las destrezas a desarrollar y las actividades que los maestros reportan con más frecuencia de uso, se identifican ciertas prácticas diferenciadas que configuran el trabajo en el aula con respecto a la lectura y ofrecen oportunidades para medir la lectura como resultado. Estas prácticas se asocian a las identificadas por el National Reading Panel (2000, p.292) y comprenden: actividades de lectura de palabras familiares aisladas o en contexto, pseudopalabras que pueden ser pronunciadas, pero no tienen significado, lectura en voz alta o de forma silenciosa, comprensión del texto leído de forma oral o silenciosa.

A partir del estudio, estas prácticas se clasificaron en cinco grupos (ver figura 8): a. *El reconocimiento visual de palabras*. Implica el dominio de procesos fonológicos y

ortográficos para realizar la decodificación. b. *La instrucción en vocabulario*. Estas actividades proveen técnicas para inferir el significado en contexto, mediante sustitución y de forma incidental. c. *La lectura cronometrada*. Es la estrategia más común para calcular la velocidad de lectura a partir de las palabras leídas durante un minuto y permite identificar el nivel de lectura según un estándar establecido. d. *La lectura fluida*. Se concibe como aquella que mantiene un ritmo adecuado en el reconocimiento y decodificación de las palabras, responde a una correcta pronunciación, entonación y acentuación y aplica las pausas según los signos de puntuación presentes en el texto. e. *La lectura comprensiva*. Se caracteriza por ser una lectura interactiva que busca elaborar un significado a partir de la decodificación y la aprehensión de las ideas relevantes del texto y su relación con los preconceptos que posee el lector, de manera que la información cobre sentido para él.

Figura 8. Prácticas diferenciadas de lectura



Fuente: diseño propio

En cada una ellas, intervienen de forma cíclica procesos cognitivos y lingüísticos que involucran los conocimientos previos, los sentidos, el conocimiento del lenguaje, las características del contexto de lectura y del lector, así como las destrezas anteriormente analizadas para alcanzar un excelente desempeño lector. Este grupo de experiencias se denominan *prácticas de lectura diferenciadas*, las cuales son estrategias pedagógicas

orientadas por los maestros y ejecutadas por los lectores que responden a propósitos específicos de lectura, requieren la puesta en marcha de una serie de destrezas, habilidades y recursos cognitivos específicos conforme con el tipo de práctica de lectura que se desee realizar.

Categoría: conocimientos lingüísticos: *conciencia lingüística gradual*

Los *conocimientos lingüísticos* refieren al saber que un sujeto adquiere sobre el funcionamiento del lenguaje. Este se utiliza en los procesos lingüísticos que se llevan a cabo durante la lectura: procesos perceptivos, léxicos, semánticos, sintácticos, morfológicos y pragmáticos, que acompañados del conocimiento ortográfico y gramatical complementan el bagaje lingüístico para transformar a un lector novato en uno experto. Este conocimiento requiere enseñanza explícita de forma que el lector se hace consciente de la información que ellos le aportan al momento de leer.

Las actividades de lectura que se ejecutan en el aula deberían conducir a que el niño de cuenta y desarrolle su conciencia fonológica, morfológica, léxica, semántica, sintáctica y pragmática, las cuales son capacidades necesarias en las diversas etapas del proceso lector. En la primera fase del aprendizaje de la lectura cobra importancia la conciencia fonológica, mientras que en fases más avanzadas esta disminuye, y da prioridad a la conciencia léxica, semántica, morfológica y sintáctica.

Dehane (2014, p.85) manifiesta que un niño debe aprender la morfología de su lengua: prefijos, sufijos y raíces de las palabras, en especial cuando proviene de un contexto desfavorecido. Mediante el énfasis que la escuela realiza a estos conocimientos lingüísticos incluido el conocimiento del principio alfabético y el fortalecimiento de los diccionarios mentales, se logra compensar y equilibrar los escasos estímulos que muchos de los niños con dificultades lectoras presentan debido a sus entornos socioculturales donde las experiencias comunicativas son poco enriquecedoras.

No obstante, con respecto a este conocimiento del lenguaje, los resultados (ver Figura 5) muestran que algunos maestros de primaria no distinguen con claridad a qué hacen referencia cada uno de ellos. Incluso, tienden a confundirlos con los procesos cognitivos, por

lo cual, no asocian las actividades que realizan los estudiantes con el desarrollo de destrezas y habilidades propias de cada proceso lingüístico.

Algunos maestros de preescolar y primero estimulan la conciencia fonológica mediante juegos y videos y realizan actividades enfocadas a la pronunciación de sílabas mediante poemas, rimas y canciones. No obstante, se aclara que, la repetición sin sentido es contraria al desarrollo de una conciencia fonológica, puesto que esta habilidad hace referencia a un conocimiento consciente de esa correspondencia grafema-fonema y permite manipular los sonidos individuales de las palabras habladas.

Al respecto, diversos estudios, entre ellos Bizama, Arancibia, Saez (2013); Flórez; y otros (2009); Bravo (2004); Castle, Rastle y Nation (2018) reconocen la conciencia fonémica y el conocimiento de las letras como los mejores predictores del aprendizaje de la lectura durante los primeros años de escolaridad. Así como, la enseñanza del principio alfabético.

El principio de enseñanza explícita del código alfabético consiste en saber que a cada grafema le corresponde un fonema. Implica enseñar el sonido de las letras. Los fonemas son las unidades más pequeñas del lenguaje hablado y los grafemas son las letras que corresponden a esos fonemas. La investigación ha encontrado que se debe enseñar explícitamente la correspondencia entre grafema y fonema (Dehaene, 2015, p.74).

La correspondencia entre el fonema y el grafema es un conocimiento de enseñanza explícita y debe guardar la misma proporcionalidad entre la enseñanza del sonido y la letra. Sin embargo, se observa que algunos maestros tienen más inclinación hacia la escritura. En primero, se relaciona imagen con el nombre o con la letra, la pronunciación del sonido, el repaso del alfabeto en voz alta. Se hace asociación de imágenes y letras relacionadas con el fonema o el alfabeto. Se elaboran frases sencillas.

Mientras que, en segundo, incrementan las actividades de escritura: dictados diarios, transcripción, escribir el nombre, oraciones, escribir dibujos por letras. Estas actividades se acompañan de la lectura de cuentos infantiles, juego de palabras, adivinanzas, retahílas, trabalenguas, rondas. En tercero, continúan con ejercicios de escritura y pronunciación: trazo de los grafemas, pronunciación correcta el reconocimiento de las letras, el deletreo, escribir el alfabeto, nombres, oraciones, realizar dibujos por letras, aclarar ortografía. Actividades que no aportan significativamente al conocimiento lingüístico.

Durante el desarrollo del proceso lector, se espera que se acreciente el saber lingüístico, por lo cual desde edades tempranas es importante que los lectores empiecen a tomar conciencia de ello. Poseer conciencia es ir más allá del saber, implica reflexionar, analizar. En edades tempranas, este conocimiento es declarativo si los maestros a través de la ejercitación constante lo hacen explícito. La práctica de las rimas, la identificación de sonidos iniciales, la discriminación visual y auditiva entre sonidos homógrafos y homófonos, la segmentación de las palabras según la raíz, el uso de sinónimos y antónimos, la práctica de ordenar oraciones, juegos retóricos con las figuras literarias, se convierten en opciones didácticas adecuadas para desarrollar estas conciencias.

Los buenos lectores entienden que las palabras impresas representan los sonidos del habla, y el aplicar habilidades fonéticas de manera rápida y fluida, así como, poseer suficiente vocabulario y otras habilidades de lenguaje, le permiten conectar activamente lo que están leyendo con su conocimiento de fondo y experiencias. En las fases iniciales estos conocimientos pueden ser alcanzados independientemente del enfoque analítico o sincrético que se siga para la enseñanza de la lectura. De por sí, estas dos posiciones no deben ser vistas como antagónicas y excluyentes, sino como complementarias (Castle, Rastle y Nation, 2018).

De acuerdo con el Consejo Científico de Educación Nacional de Francia (p.9), los factores determinantes de una lectura eficaz son una correcta visión, una correcta fonología, la enseñanza explícita del principio alfabético y de las correspondencias grafema-fonema, un vocabulario extenso, el conocimiento de la morfología oral y escrita y las competencias sintácticas y semánticas.

Expresada la necesidad de fortalecer este saber específico surge el concepto de *conciencia lingüística gradual*, el cual se concibe como la capacidad que desarrolla el ser humano para apropiarse de forma consciente y escalonada conocimientos sobre los elementos del lenguaje: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático, que intervienen en los procesos comunicativos ya sean orales o escritos y ayudan a comprender una situación comunicativa.

Concepto emergente abarcador: *conexión sistémica de procesos*

Los procesos, habilidades y destrezas lectoras se fortalecen en cada una de las fases del aprendizaje lector durante cada ciclo educativo mediante una instrucción directa y sistemática hasta alcanzar la consolidación del proceso lector. Progreso que se evidencia en mejores desempeños ante tareas de lectura que varían en complejidad. Se manifiestan a través del desarrollo de habilidades de pensamiento que ayudan a la construcción de conocimiento, desde niveles perceptuales hasta niveles transformativos y críticos, característicos en los lectores expertos.

Este análisis soporta el supuesto de que, a un mejor desarrollo del proceso lector inicial se alcanza una mayor capacidad para realizar procesos cognitivos y lingüísticos complejos. Por lo cual, se plantea que, para alcanzar un pleno desarrollo conectivo entre estos procesos, es necesario desde los primeros grados de escolaridad crear ambientes pedagógicos que ofrezcan múltiples experiencias lectoras enriquecedoras.

En síntesis, el aprendizaje de la lectura es un proceso complejo en el cual se requiere de habilidades y destrezas, así como de operaciones cognitivas, metacognitivas y lingüísticas con las que un lector, en primer lugar, reconoce las palabras escritas y sus significados y, en segundo lugar, se cuestiona e interpreta el significado del texto. A partir de esta concepción y de la sistematización de la información recabada de las anteriores categorías y conceptos emergentes surge el concepto emergente abarcador *conexión sistémica de procesos*, el cual se reconoce como la red integrada de relaciones entre procesos cognitivos y lingüísticos, que se llevan a cabo de forma progresiva y sincrónica en diferentes fases del proceso lector: lectura emergente, decodificación, fluidez lectora, comprensión e interpretación y lectura crítica (ver Figura 6).

Conclusiones

El estudio demuestra que los estudiantes enfrentan una serie de falencias con respecto a sus habilidades, destrezas, procesos cognitivos, y conocimientos lingüísticos, que están relacionados con factores externos a ellos, pero inciden en su aprendizaje lector independientemente de la edad o grado. Estas variables están directamente relacionadas con los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de la lectura.

En los primeros años de escolaridad los estudiantes presentan falencias a nivel de desarrollo de habilidades y destrezas visuales, auditivas, cognitivas y metacognitivas, Además, hay carencia de estrategias y conocimientos que les faciliten realizar un adecuado proceso de decodificación, comprensión del significado y reconocimiento de las relaciones que se establecen en un texto. Por lo cual, es fundamental que con independencia del modelo de enseñanza que se utilice para el aprendizaje de la lectura, los sentidos, los mecanismos cognitivos, los conocimientos lingüísticos y metacognitivos se activen conscientemente e interactúen de forma permanente. Su desarrollo y perfeccionamiento se alcanza mediante la ejercitación en cada una de las fases del proceso lector: lectura emergente, decodificación, fluidez lectora, comprensión e interpretación, lectura crítica.

En el estudio se revelan problemas en la comprensión textual en un significativo número de estudiantes, en razón a un vocabulario y conocimiento general limitado, como consecuencia de las reducidas experiencias significativas en lectura y oralidad en su entorno familiar y escolar. Razón por la cual, durante los primeros años escolares, mientras se alcanza madurez en el proceso lector, la comunicación y la oralidad se deben intensificar con la finalidad de desarrollar la comprensión. De igual forma, se hace necesario incrementar la exposición del niño a textos decodificables adecuados a su nivel lector y a prácticas enriquecedoras que estimulen el comportamiento lector.

Se evidencia que un gran número de estudiantes presenta dificultades en el reconocimiento de las palabras, la velocidad y la fluidez lectora, lo que implica un insuficiente entrenamiento de los sistemas visual y auditivo. Elementos que dificultan la discriminación de los sonidos y las formas, además, ralentiza la lectura. Esta falencia denota que no existen los buenos o malos lectores, sino los que están o no están bien ejercitados. A partir de la práctica permanente y el refinamiento de ejercicios discriminativos y asociativos se alcanza la automatización con mayor rapidez. De manera que, al leer no se recurra principalmente a la capacidad memorística y de trasposición que los infantes tienen, y a un vocabulario limitado de palabras y frases propias de ciertos contextos, sino que realmente sea un proceso de descifrar mensajes mediante el conocimiento de sus elementos constitutivos: grafemas, fonemas y significado.

Con gran preocupación se observa que la gran mayoría de los estudiantes que presentan dificultades lectoras carecen de estrategias de aprendizaje y de lectura. El insuficiente conocimiento estratégico les dificulta la selección y uso adecuado, según las demandas de los textos y según su nivel lector. Si bien estas estrategias pueden estar implícitas durante la enseñanza, el hecho de no hacerlas explícitas y que no se apropien de las mismas, hace que no sean conscientes de su uso, por lo cual, no pueden hacerla transferir a otras tareas de lectura.

Desde una perspectiva sistémica y ecológica se observa que el alto número de niños con dificultades lectoras desde los primeros grados puede explicarse por la correlación que presenta con los insuficientes recursos de apoyo físicos y humanos que caracterizan la mayoría de las aulas en las instituciones públicas. Los maestros en sus salones de clase tienen limitaciones en materiales y recursos pedagógicos, así como en tiempo para atender adecuadamente a un creciente número de niños que no evidencian un proceso lector acorde al requerido en cada grado escolar.

Por otra parte, es importante resaltar que el estudio no se diseñó para evaluar los factores relacionados con los trastornos de lectura, no obstante, evidencia algunas dificultades que experimentan los niños que pueden ser abordadas pedagógicamente desde la institución y con el apoyo de la familia, incluso en casos de dislexia. Entre ellas, falencias relacionadas con el desarrollo de una conciencia lingüística gradual, un desarrollo sensorial y cognitivo, los ambientes de aprendizaje con experiencias lectoras enriquecedoras y las prácticas de lectura diferenciadas. Así como la concepción de la lectura del estudiante y del maestro como un proceso lector progresivo. Se contempla que, al existir una conexión sistémica de procesos, al incrementar el impacto positivo de algunos elementos contextuales y pedagógicos de forma temprana, se disminuyen los riesgos a presentar dificultades lingüísticas, de comprensión e incluso cognitivas y emocionales.

Finalmente, las instituciones tampoco disponen de docentes de apoyo para reforzar el trabajo del aula y los padres de familia carecen del conocimiento y los recursos pertinentes para acompañar el proceso. Por lo cual, se hace necesario la conformación de un equipo pedagógico de apoyo institucional que en respuesta a una responsabilidad educativa compartida oriente una intervención pedagógica endógena. Lo anterior, conlleva a reforzar

la interacción triádica positiva entre el estudiante, la escuela y la familia y se tenga en cuenta los factores contextuales y situacionales que afectan el aprendizaje lector de cada estudiante.

Referencias bibliográficas

Bibliografía

Armbruster, B., Lehr, F., y Osborn, J. (s/f). *Put reading first. The Research Building Blocks for Teaching children to Read*. UU. SS: National Institute for Literacy.

Bizama, M., Arancibia, B., y Saez, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos*, 39(2).

Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32.

Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión; aproximaciones a la comprensión crítica*. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreiolectora/explorandonecesidadesactualesdecompresion.pdf>

Castle, A., Rastle, K., y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51. doi:10.1177/1529100618772271

Condemarín, M., Chadwick, M., y Miliciv, N. (2003). *Madurez escolar*. Madrid, España: Andrés Bello.

Consejo Científico de Educación Nacional de Francia. (s/f). *Métodos y manuales de enseñanza para el aprendizaje de la lectura: ¿cómo elegirlos?* Recuperado de

https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Manuels_VDEF_ES.pdf

Dehaene, S. (2014). *El cerebro Lector*. Argentina: Siglo Veintiuno editores.

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Departamento Nacional de Planeación-DNP. (2019). *Pacto por Colombia, pacto por la equidad Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Retos, estrategias y metas*. Bogotá, Colombia: DNP.

Flórez, R., Restrepo, M., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, EE. UU.: Aldine Publishing Company.

Instituto de Estadística de la UNESCO. Universidad Industrial de Santander. (2017). Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo. *Ficha informativa del UIS* (46).

Jolibert, J., y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid, España: Laertes.

- Lyon, G., Fletcher, J., Shaywitz, S., Shaywitz, B., Torgesen, J., Wood, F., Schulte, A., y Olson, R. (2001). *Rethinking Learning Disabilities*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242685581_Rethinking_Learning_Disabilities
- National Reading Panel-NRP. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. EE.UU.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Neisser, U. (1976). *Psicología cognoscitiva*. México: Trillas.
- Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, España: Alianza.
- Pozo, J., y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, España: Santillana.
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Soller-Gallart, M., y Jacobson, E. (2001). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 37, 70-92.
- Sánchez Vincitore, L. (2018). Creación de una colección de libros decodificables para la práctica lectora inicial en el idioma español. *Ciencia y Educación*, 2, 163-172.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman, y D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. New York, EE. UU.: Guilford Press. Recuperado de <https://johnbald.typepad.com/files/handbookearlylit.pdf>

Secretaría de Educación Pública-SEP. (2014). *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora. Estándares de lectura*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-yprogramas/estandares-nacionales-de-habilidad-lectora-estandares-de-lectura>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.

Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En: A. Teberosky, y M. Soler (eds.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). Barcelona, España: Horsori.

Tapia, M. (2017). *La concepción simple de la lectura en español. Predictores de la comprensión lectora* (Tesis doctoral). España: Universidad de Navarra.

Tapia, M. (2019). *Identificar el riesgo en lugar del fracaso*. Recuperado de <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/10/08/identificar-el-riesgo-enlugar-del-fracaso>

UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESPMarco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>